

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

KONOPKOVÁ KATEŘINA

**Mediální výchova**

Media Education

2018

Vedoucí práce: Mgr. Petr Valenta, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Ústí nad Labem, dne 12. července 2018

.....

Konopková Kateřina

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce je Mediální výchova. Potřeba věnovat se médium jako pedagogickému tématu vychází z faktu, že masová média jsou čím dál tím více součástí každodenní sociální reality dětí, jsou významnou socializační institucí.

Cílem práce je popsat jednak teoretický základ z mediálních studií a mediální výchovy v kurikulu, ale také ukázat na potřebu změny v pedagogickém chápání mediální gramotnosti.

Práce je rozdělena do tří částí. První část je o médiích obecně, definovány jsou základní pojmy a strategie, se kterými se v mediální výchově pracuje a učitelé by tento základ měli znát. Druhá část popisuje vliv médií na společnost a jedince, především na ty nezletilé. Právě působení médií na děti a mládež bylo prvním, a dnes je jedním z hlavních důvodů, proč byla mediální výchova zařazena do povinného vzdělávání a často je tématem společenských diskuzí. Samotná mediální výchova je tématem části třetí - ta je zaměřena nejen na průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání, ale především na chápání mediální gramotnosti jako kompetence, která nemá být jen základnou pro naši účinnou komunikaci v medializovaném světě, ale je součástí našeho smysluplného bytí ve společnosti od předškolního věku do dospělosti, kdy nám dává možnost společenskou praxi transformovat.

## **Klíčová slova**

Mediální gramotnost, mediální komunikace, mediální obsah, mediální sdělení, mediální výchova, médium, masmédiium, průřezové téma, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), školní vzdělávací program.

## **Abstract**

The topic of the bachelor's work is Media education. The need to pursue media as an educational subject comes out of the fact that mass media is increasingly becoming a part of children's everyday social reality, it is a significant socialization establishment.

The goal of the work is firstly to describe the theoretical basis of media studies and media education in the curriculum, but also to demonstrate the need of shift in the educational understanding of media literacy.

The work is divided into three parts. The first part is about media in general, there are basic terms and strategies defined, both of which are used in media education and teachers should be familiar with this basis. The second part describes the effect that media has on society and individuals, mainly on those under age. The first, and today one of the main reasons why media education has been implemented into compulsory education and is often a subject of social discourse is the very effect that media has on children and youth. Media education as such is the topic of the third part - that is focused not only on the section of Media education in compulsory education, but mainly on the understanding of media literacy as a competence, which should not be just the base for our effective communication in mediated environment, but which is also a part of our meaningful being in society from preschool-age to adulthood, when it enables us to transform social experience.

## **Key words**

Media literacy, media communication, media content, media messages, media education, medium, mass media, cross-sectional theme, Framework Educational Program for Basic education, school education program.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 MÉDIA</b> .....	<b>11</b>
1.1 Média a mediální komunikace.....	11
1.2 Masová média.....	13
1.2.1 Vývoj masmédií.....	15
1.3 Mediální produkce.....	16
1.3.1 Média jako instituce.....	16
1.3.2 Média jako organizace.....	17
1.3.3 Média jako firmy.....	17
1.3.4 Média a kultura.....	17
1.3.5 Mediální obsahy.....	18
1.4 Mediální publikum.....	19
1.4.1 Vývoj mediálního publika.....	19
1.4.2 Aktivity publika.....	20
<b>2 VLIV MÉDIÍ</b> .....	<b>23</b>
2.1 Klasifikace účinků médií.....	24
2.1.1 Potterova klasifikace účinků.....	25
2.1.2 Konkrétní účinky médií.....	26
2.1.3 Vývoj představ o mediálních účincích.....	28
2.2 Vliv médií na děti.....	30
2.2.1 Konzumace médií dětmi.....	31
2.2.2 Internet.....	32
2.2.3 Působení násilných mediálních obsahů.....	34
2.2.4 Působení sexuálně explicitních mediálních obsahů.....	35
2.2.5 Reklama.....	36

<b>3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>37</b>
3.1 Historie mediální pedagogiky .....	38
3.2 Kritická mediální gramotnost .....	41
3.2.1 Přístupy k mediální výchově: .....	42
3.3 Nová mediální gramotnost.....	44
3.4 Mediální gramotnost v oficiálních dokumentech .....	45
3.5 Mediální gramotnost v ČR.....	47
3.6 Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání .....	49
3.6.1 Mediální výchova a klíčové kompetence.....	49
3.6.2 Charakteristika průřezového tématu Mediální výchova .....	50
3.6.3 Vazba na vzdělávací oblasti.....	51
3.6.4 Přínos k rozvoji žákovi osobnosti .....	52
3.6.5 Tematické okruhy mediální výchovy .....	53
3.7 Didaktika mediální výchovy .....	55
3.7.1 Hodnocení.....	55
3.7.2 Formy výuky.....	57
3.7.3 Metody .....	58
3.8 Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání.....	60
3.9 Předškolní mediální výchova.....	62
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>69</b>

## ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je Mediální výchova. Mediální výchovou se v ní nezabývám jen jako součástí školního vzdělávání, ale jako celoživotním procesem, kdy jsme od dětství v roli vychovávaného, v dospělosti pak v souvislosti s rodičovstvím přebíráme roli vychovatele a záleží na nás, v jaké míře a jakým směrem výchovu dětí v oblasti mediální komunikace povedeme. Hodnocení její důležitosti závisí jak na naší osobní zkušenosti, tak na společenském paradigmatu. Společensky je mediální gramotnost vnímána jako jedna z klíčových, proto je část edukace v oblasti médií přenesena do povinného vzdělávání.

Potřeba věnovat se médiím jako pedagogickému tématu vychází z faktu, že masová média jsou čím dál tím více součástí každodenní sociální reality dětí, jsou významnou socializační institucí, kterou by měla škola i rodiče brát v potaz. Pokud podle Ariése (in Šedřová, 2004, s. 30) bylo dětství od 16. a 17. století chápáno jako období chráněné od světa dospělých, v dnešní době to již neplatí, protože vychovatelé – rodiče a učitelé – nejsou schopni dostatečně kontrolovat prostředí, které dítě obklopuje, “medializovaný svět dává dítěti větší autonomii, přístup k informacím, symbolům, interpretacím a životním způsobům, jež přesahují rámec toho, co jim mohou poskytnout jejich rodiče a učitelé” (Hengst in Šedřová, 2004, s. 30). J. Meyrowitz (2006, s. 216–217) hovoří o “splývání dětství a dospělosti” – díky snadnému přístupu k televizním obsahům, k jejichž vnímání není třeba specifických dovedností, přišli dospělí o moc hierarchizovat přístup k informacím a vzorům chování na základě věku a úrovně gramotnosti. Děti ztratily nevinnost “ve smyslu nezkušenosti a neznalosti”, dospělí svou “image a prestiž dospělých”(tamtéž). Současnost tak přináší potřebu změny v chápání a naplňování takových pojmů jako je autorita a gramotnost. V neposlední řadě měla a mají média vliv i na samotné koncepty výchovy a vzdělávání – např. Neil Postman (2010) přisuzuje médiím, konkrétně televizi schopnost, ovládat pozornost a kognitivní návyky mládeže, tím pádem i její vzdělávání. Požadavek, aby byla škola zábavou ve smyslu snižování nároků (odstranění kontinuity a posloupnosti v myšlení), vizuální prezentace na úkor čtení, má ke Komenského Škole hrou daleko – zábava není prostředkem k cíli, ale cílem samotným (s. 165). P. Lévy (2000) mluví v souvislosti se vznikem kyberprostoru o novém přístupu ke vzdělání, kdy nové

formy přístupu k informacím podporují, rozšiřují a mění kognitivní funkce člověka a tím i jeho způsoby uvažování a poznávání. Nové technologie velmi rychle transformují vědní oblasti, způsobují odcizenost a neprůhlednost v sociálních vztazích, proto je nutné v jedincích budovat a podporovat kolektivní inteligenci<sup>1</sup> – učitel se “z dřívějšího distributora znalostí stává animátor kolektivní inteligence skupiny svých žáků.” (s. 142).

Nejprve jsem k tématu přistupovala z pozice pedagoga, kdy je mediální výchova součástí kurikula jako jedno z průřezových témat. Jako učitelka na základní škole jsem působila na škole, kde bylo toto průřezové téma vyučováno jako samostatný předmět. Absolvovala jsem několikadenní kurz a mediální výchovu jsem pak vyučovala na obou stupních základní školy. Díky kurzu, studiu literatury, dostupným didaktickým materiálům a osobnímu zaujetí se mediální výchova stala součástí mé profese. Právě nezbytnost mediálně gramotného učitele je jednou z podmínek pro výuku mediální výchovy v rámci povinného vzdělávání. Můj další přístup k tématu byl dán rolí rodiče, který jako první nastavuje pravidla a úroveň vztahu k mediálním sdělením u svých dětí. Pokud vnímáme mediální gramotnost jako něco, čím mají být vybaveny naše děti a žáci, je tato gramotnost nutnou součástí vzdělání dospělých – ne jen pedagogů. Pro mě je mediální gramotnost schopností kriticky “číst” mediální obsahy v kontextu svých zkušeností a vědomostí a nezávisle na autoritách, smysluplně využívat mediální nabídku na základě osobní volby, a dovedností vytvořit, prezentovat a obhájit vlastní mediální sdělení. Po napsání této práce bych doplnila mou definici mediální gramotnosti o snahu poznat systém vytvořený institucemi (včetně médií), chápat jejich vzájemnou závislost a snažit se ho reformovat. Učitelé i rodiče mají díky mediální výchově možnost otevřít dětem prostor pro smysluplné bytí ve světě – od individuálního posilování identity až k prosociálním aktivitám.

---

<sup>1</sup> Kolektivní inteligence - “ohodnocení, optimální využití a harmonizace kompetencí, představ a intelektuálních energií různé kvality i původu.”(Lévy, 2000, s.150)



Cílem mé práce je vytvořit skriptum, které potencionálním učitelům bez zkušenosti s mediální výchovou poskytne stručný teoretický základ z mediálních studií a mediální výchovy. V textu by měli nalézt odpovědi na konkrétní otázky:

- Jaké znalosti z oblasti mediálních studií má mediálně gramotný pedagog mít?
- Má současné pojetí výuky mediální výchovy, orientované na ochranu před vlivem médií, opodstatnění? Jak je to s účinky médií?
- Co je cílem mediální výchovy? Jak je definován pojem “mediální gramotnost”?
- Do jaké míry poskytuje kurikulum učitelům oporu a motivaci v případě mediální výchovy?
- Má mediální gramotnost své místo v celoživotním vzdělávání?
- Odkdy a jakým způsobem má rodič promýšlet výchovu svých dětí v oblasti mediální gramotnosti?

Účelem je, aby po přečtení této práce nezískali jen základní přehled znalostí, ale i podněty k uvažování o mediální výchově v kontextu své pedagogické praxe, aktuálního stavu vzdělávání a výchovy, i celé společnosti. V neposlední řadě by si při čtení této práce měli uvědomit možnost vytvořit si svou definici mediální gramotnosti a svůj přístup k mediální výchově, který pak bude účinnější ve srovnání s přejetými lekcemi z učebnic a metodik.

Práce je rozdělena do tří částí. V první části se věnuji médiím obecně, stručně definuji základní pojmy a strategie, se kterými se v mediální výchově pracuje a učitelé by tento základ měli znát. Význam mediální komunikace, teorie masových médií a jejich historický vývoj, pozadí fungování médií a přístupy ke vnímání mediálního publika jsou rámcem a znalostní základnou pro vyučování mediální výchovy a podkladem pro přípravu na konkrétní vyučování. Druhá část popisuje vliv médií na společnost a jedince, především na ty nezletilé. Právě působení médií na děti a mládež bylo prvním a dnes je jedním z hlavních důvodů, proč byla mediální výchova zařazena do povinného vzdělávání a často je tématem společenských diskuzí. Zjišťovala jsem, jaké konkrétní účinky to jsou, jak a v jakých tématických oblastech se projevuje mediální vliv právě na děti – kde a kam směřovat pedagogické působení, aby si děti byly vědomy možných pozitivních a negativních účinků médií a dokázaly se s nimi po svém vypořádat.

Samotná mediální výchova je až tématem části třetí, kde se zaměřují nejen na průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání, ale především na chápání mediální gramotnosti jako kompetence, která nemá být jen základnou pro naši účinnou komunikaci v medializovaném<sup>2</sup> světě, ale je součástí našeho smysluplného bytí ve společnosti od předškolního věku do dospělosti, kdy nám dává možnost společenskou praxi transformovat.

Pracovala jsem na základě metody analýzy zdrojů – monografií věnovaných médiím a mediální komunikaci, mediální výchově, kurikulárních dokumentů, metodických a didaktických publikací, studií a článků zabývajících se mediální gramotností, a vycházela jsem i z osobní zkušenosti pedagoga v oblasti mediální výchovy. V závěru jsem se zamýšlela nad úskalími ve školní mediální výchově a o možném výhledu do budoucnosti.

---

<sup>2</sup> Medializace ve smyslu klíčové role médií ve změnách společnosti - “Za prvé, média rozšiřují přirozené limity lidských komunikačních kapacit; za druhé, média nahrazují sociální aktivity a sociální instituce; za třetí, média splývají s různými nemediálními aktivitami v sociálním životě; a za čtvrté, aktéři a organizace všech odvětví společnosti se přizpůsobují mediální logice.” (Schultz, 1987, s. 98)

# 1 MÉDIA

## 1.1 Média a mediální komunikace

Cílem mediální výchovy je rozvinutí mediální gramotnosti – souboru kompetencí kriticky vnímat a zacházet s médii jako je tisk, rozhlas, televize, digitální média. Co přesně ale pojmem “média” myslíme? Můžeme jím myslet symbolické kódy a technologie, které jsou nosiči mediálních obsahů, nebo vnímáme média jako instituce tvořené lidmi, kteří tyto obsahy tvoří.

Slovo médium pochází z latiny a znamená střed, střední člen, prostředek, prostředník, zprostředkovatel určitého jevu – média v rámci mediální výchovy chápeme tedy jako zprostředkovatele sdělení. Primárním komunikačním médiem je jazyk. S vývojem lidské společnosti přišla přirozená potřeba překonávat při komunikaci čas i prostor, sdělení nabízet velkému množství lidí a zároveň je i uchovávat. Vznikají média sekundární (podpůrná), terciální (celospolečenská) a kvartární (síťová) – prostředky zaznamenávající a přenášející sdělení: obrázky, písmo, tisk, prostředky mechanického, analogového a digitálního nahrávání, různé typy signalizace, přenosové a vysílací techniky, počítačové komunikační sítě (Jiráček & Köpplová, 2003, s. 15).

Vývoj lidské komunikace úzce souvisí s vývojem médií a technologickými vynálezy a následně způsobuje změny ve vývoji celé lidské společnosti – informace a vědění jako kapitál stále dostupnější pro širší publikum včetně technologických know-how způsobují např. změny ve společenském uspořádání, demokratizaci a individualizaci přístupu k jedincům a jejich nárokům, podporu gramotnosti a vzdělávání (McQuail, 1999, s. 109).

S. Ballová-Rokeachová a M. L. DeFleur (1996, s. 21–40) rozdělili lidskou komunikaci do pěti etap:

- epochu znamení a signálů,
- epochu mluvení a jazyka,
- epochu psaní,
- epochu tisku,
- epochu masové komunikace.

Jean Lohisse (Lohisse, 2003) srovnává vývoj společnosti s vývojem komunikačních systémů zahrnující jazyk, kolektivní mentalitu a strukturu společnosti. Sociální komunikaci dělí do 4 epoch:

- epocha mluvení,
- epocha psaní,
- epocha masové komunikace,
- epocha netvarové komunikace.

Lohisseova etapizace jednak překračuje období masové komunikace a předznamenává budoucí vývoj v souvislosti s novými médii, zároveň hovoří o důležitosti přechodných období mezi epochami, ve kterých se odehrávali velké, technologické změny a celý systém se reorganizoval.

Pro srovnání Marshall MacLuhan (1962) popisuje období čtyři:

- období orální kmenové kultury, kde se komunikace odehrává pomocí mluveného slova, tzv. „svět ucha“,
- období psané kultury – rukopisů, kdy v oblasti komunikace nastupuje vizuální vnímání,
- období po vynálezu knihtisku, tištěná kniha je prvním masovým výrobkem, prvním „konzumním zbožím“ – Guttenbergova galaxie,
- období po vynálezu elektřiny – Marconiho galaxie.

Posledním vývojovým stupněm je období „nových médií“. Počítačová, digitální média jsou spolu s médii tištěnými a televizí, stejně jako období masové komunikace, výukovými prostředky a především objekty poznávání mediální výchovy ke kritické analýze společenské reality – norem, pravidel, struktur. Média jsou produktem společnosti, jsou součástí sociální praxe podmíněné ideologií. Zkoumáním médií reflektujeme sdílené hodnoty společnosti, odhalujeme jejich vliv na podobu dominantního diskurzu včetně myšlení o něm, a máme pak možnost do něj vstoupit a sociální praxi transformovat (Valenta, 2017, s. 476).

Komunikaci rozlišujeme (McQuail, 1999, s. 27) podle roviny uspořádání společnosti na:

- Interpersonální (se sebou samým),
- Interpersonální (mezi dvěma až třemi lidmi),

- Skupinová (uvnitř skupiny),
- Meziskupinová (mezi skupinami),
- Institucionální (uvnitř instituce či organizace),
- Celospolečenská (možnost dostupnosti pro všechny příslušníky společnosti – např. komunikace mediální).

Samotná média lze třídit také. Podle typu nosiče na tištěná a elektronická, podle toho, jak jako instituce ovlivňují společenské vztahy, na interpersonální, masová a síťová (Jiráček & Köpplová, 2003, s. 21–22). Interpersonální média (jazyk včetně jeho neverbální stránky, psaná i elektronická korespondence, telefonický rozhovor, Skype, sms zprávy) zprostředkovávají interpersonální komunikaci – ta probíhá mezi jednotlivci, kteří se navzájem vnímají jako individua a zpravidla je oboustranná. Naproti tomu média masová vysílají jednostranně svá sdělení s cílem zasáhnout co největší počet příjemců, které vnímají jako anonymní masu. Síťová média v sobě zahrnují možnost masové i interpersonální komunikace.

## 1.2 Masová média

Jak již bylo řečeno, masová média slouží ke komunikaci mezi tvůrcem mediálního sdělení a vysokým počtem příjemců. Široké publikum v roli příjemce, předpoklad sociologů zabývajících se moderní společností a vznikajícím konceptem “masy” (DeFleur & Ball-Rokeach, 1996, s. 157–177), že mezi jednotlivci jsou malé či žádné sociální vazby, vliv propagandy v období druhé světové války a tzv. teorie magické střely, by mohl vést k úvaze, že tak mají média široký prostor k cílenému ovlivňování společnosti. To ale už v polovině 20. století vyvrátila hypotéza dvoustupňového toku informací skrze aktivní názorové vůdce (Lazarsfeld & Berelson & Gaudet in Jiráček & Köpplová, 2009, s. 224), a práce autorů Birminghamské školy (S. Hall, R. Williams), které obhájily a nasměrovaly odborníky i tvůrce mediálních sdělení k vnímání příjemců jako aktivního publika. V tom případě se masová média zaměřila na uspokojení potřeb publika a nabízejí odpovídající mediální obsahy.<sup>3</sup> Důležitá je i skutečnost, že hlavním motivem pro vznik a existenci mediálních korporací je zisk, mediální sdělení jsou zbožím.

---

<sup>3</sup> např. Teorie užití a uspokojení - 4 kategorie potřeb podle McQuila, Blumera a Browna (McQuil, 1999, s. 352): informace, osobní identita, integrace a sociální interakce, zábava.

“Největší mediální společnosti jsou vlivnými členy korporátních společenství a jsou úzce spojeny obchodními vztahy, společnými investory a stejnými politickými hodnotami”. (McChesney, 2009, s. 44) Zaměření na masového příjemce ovlivňuje podobu mediálních sdělení – aby ta byla přijatelná pro co nejširší skupinu příjemců, nekladou příliš velké nároky na interpretační schopnosti. Masmédia produkují obsahy zabývající se populárními tématy, senzacemi a skandály, politické události zprostředkovávají zábavným způsobem, vizuální a zvukové doprovody jsou přehnaně výrazné až křiklavé. Inzerenti zasahují do zpravodajství komerčními sděleními, ovlivňují obsah a způsob zpracování zpráv, tlačí média k tomu, aby zaměřily obsahy na lukrativní potencionální příjemce. Média se komercializují (McChesney, 2009, s. 33–37). Za nízkou pořizovací cenou stojí finanční zajištění díky příjmům z inzerce a reklamy.

Masová média díky řadě společných znaků chápeme jako celek s vlastní strukturou. Jsou součástí naší každodenní reality, jsou jednou ze společenských institucí podílející se na sociální kontrole a socializaci (Jirák & Köpplová, 2009, s. 111). Mají tak velký podíl na utváření společenských vztahů a kulturního prostředí společnosti. “Masová komunikace plní tři důležité společenské role: dohlíží na širší okolí, vytváří konsenzus mezi různými společenskými kruhy a je nositelem kultury.” (Lasswell in McCombs, 2009, s. 193) Představují osobitý typ komunikace – komunikaci mediální (viz McQuailovo hierarchie komunikačních typů). Podstatou mediální komunikace je medializace – proces, v němž jsou podle dominantního paradigmatu média prostředníky komunikace mezi jednotlivými společenskými skupinami, vrstvami či třídami, zprostředkovávají kulturní hodnoty a představu o uspořádání dané společnosti, a tak ovlivňují vztahy ve společnosti (McQuail, 1999, s. 64–67). Oproti tomu kritické výklady médií poukazují na medializaci jako proces udržující stávající moc privilegovaných skupin, do kterého nejsou ostatní přizváni a “běžný občan nemá žádnou možnost úniku ze statu quo.” (McChesney, 2009, s. 17) Abychom dokázali kriticky interpretovat mediální obsahy, je důležité poznat a rozkrýt strukturu a zákonitosti fungování médií, způsob financování, pravidla a regulační opatření, která fungují uvnitř mediální organizace, její ekonomické a institucionální zakotvení, míru autonomie, kterou mají vůči

vnějším tlakům,<sup>4</sup> i míru svobody, která panuje uvnitř instituce samé. Zároveň dekodovat prostředky kódování, které jsou médiím společné či typické pro jednotlivé druhy mediálních produktů.

### 1.2.1 Vývoj masmédií

Za nejstarší masmédiá považujeme po Guttenbergově vynálezu knihtisku knihy, rozšíření Bible přeložené do mateřských jazyků mezi laiky napomohl k oslabení moci církve ve smyslu ztráty monopolu na výklad písma a hierarchizaci společnosti (vzniká protestantismus). Masmédiem se vším všudy byly ale až noviny tištěné ve velkých nákladech v 2. polovině 19. století, kdy dostává mediální komunikace ekonomický rozměr. Předcházející průmyslové revoluce s sebou přinesla nástup moderní společnosti s mocnou vrstvou buržoazie, která vlastní prostředky k nákupu pracovní síly. Rostou města, kde je větší nabídka práce, roste gramotnost kvůli potřebě státu zvýšit uplatnění poddaných na trhu práce, narůstá byrokracie nutná ke kontrole nově vzniklých smluvních vztahů. Tiskoviny neslouží jen obchodu, ale i k osvětě a politické proklamaci myšlenek buržoazie, která se snaží oslabit moc církve a šlechty. Tisk se stal komunikačním prostředkem početné zájmové skupiny – vzdělaného měšťanstva – veřejnosti, která ho vnímá jako veřejný prostor poskytující rovnost občanů (Habermas, 2000, s. 12). Prodej tiskovin však nebyl zdrojem zisku, jen vedlejší aktivitou k tisku knih. Vynález rotačky a nový přístup k vydávání novin symbolizovaný Alfredem Harmsworthem – lordem Northcliffem, však toto změnilo. Rostoucí výroba a prodej pro rostoucí počet gramotných čtenářů, kteří v novinách hledají zábavu a fakt, že hlavním zdrojem zisku se stává inzerce, poukazuje na zisk jako na významnou motivaci pro vydávání novin. Také to znamená, že v závislosti na této míře komercializace médií roste míra manipulace tisku vlastníky (Habermas, 2000, s. 286). Vznik bulvárního tisku, reklamních kampaní, ceník reklamní plochy podle čtenářů, věrnostní soutěže pro čtenáře – novinky, na kterých northcliffovská revoluce stojí. Po novinách přichází na přelomu 19. a 20. století vynález kinematografie a film, v meziválečném období rozhlas a od 50. let 20. století se dostává do domácností televize. Další vlna komercializace souvisí se vznikem soukromých televizních stanic – nejprve

---

<sup>4</sup> Politická moc států je silně propojena s hospodářskou mocí korporací, které vlastní média. “Když promluví byznys, promluví i politická třída a tisk - přinejmenším v titulcích.” (Chomsky, 1998, s.165)

v USA, v Evropě v 70. a 80. letech 20. století. Zatím poslední etapa v dějinách masmédií souvisí s digitalizací médií umožňující přenos obrovského množství dat během krátkého času. Rostoucí ekonomická role spojená s vlivem médií prohlubuje trendy jako globalizace mediálních obsahů, zahrnující recyklování obsahů, univerzálnost sdělení, unifikovanost publika a koncentraci kapitálu v nadnárodních korporacích. Cesta k “masovosti” médií je tak naplněna. Nová média v čele s internetem mění chápání možností mediální komunikace, čímž internet vnímáme ne jako médium, ale jako prostředí, slovy Williama Gibsona (in Jiráček & Köpplová, 2003, 197) “myšlený prostor”, kde je možné cokoliv, ať už v pozitivním či negativním slova smyslu, bez hranic a schopnosti domyslet všechny důsledky.

### **1.3 Mediální produkce**

Mediální obsahy jednotlivých médií jsou ovlivňovány vnitřními mechanismy mediální produkce – tím, jak je samotné médium strukturováno a jak funguje. Média jsou společenskou institucí, která koexistuje s ostatními institucemi a navzájem se ovlivňují. Jsou organizací, která strukturuje míru vlivu na vznik produktu od jednotlivých autorů až po vlastníka média. Jsou firmou, která musí obstát v konkurenci podnikatelského prostředí. A jsou podmíněny kulturním prostředím, které spoluutváří.

#### **1.3.1 Média jako instituce**

Sociologie mluví o instituci jako o celospolečensky uznaném souboru norem, statusů, rolí a rituálů, který má výrazně sociálně kontrolní funkci (Sociologická encyklopedie, 2017). Mezi integrující funkce médií podle Jiráčka a Köpplové (2003, s. 58–59) patří:

- vnímání médií jako “hlídacích psů demokracie”, především žurnalistika podporuje demokratické uspořádání společnosti (liberální přístup k médiím);
- podle hypotézy o nastolování agendy prezentují média témata, která má společnost vnímat jako důležité a mluvit o nich; média tak přímo konstruují sociopolitické prostředí způsobem, jak o realitě referují;
- média jsou společenským nástrojem hegemonie – slouží sociální reprodukci stávající moci, lidé si díky nim osvojují majoritní ideologii,



média prezentují, že stávající uspořádání moci je přirozené (kritický přístup k médiím).

### **1.3.2 Média jako organizace**

Každá mediální organizace má vlastní byrokratickou strukturu – způsob financování, hierarchizaci pravomocí a odpovědnosti, ustálené výrobní postupy (rutiny), dělbu práce, pravidla. Určující je i míra vnější i vnitřní svobody média. Míru vnější svobody médií determinují vztahy s ostatními organizacemi a prostředím, jehož jsou součástí. Vnitřní svoboda souvisí s lidmi pracujícími v médiích (s jejich profesními, ale i osobními hodnotami) a se vztahem s vlastníky médií.

### **1.3.3 Média jako firmy**

Ekonomika média stojí na několika specifikách. Média prodávají své produkty (např. televizní pořady, novinové články), ale i své služby (prostor pro inzerci). Vstup na mediální trh vyžaduje velký kapitál a s produkcí jsou spojené vysoké náklady, přesto je uplatnění na tomto trhu velmi nejisté. Maximalizace úspěchu souvisí s kontrolou trhu, vztahem k inzerentům, koncentrací vlastnictví, ve vytvoření monopolu. Monopolizace vlastnictví médií, kdy jeden vlastník či vlastnická skupina kontroluje různá média (např. televizní stanici, časopis, zpravodajský portál), jsou příčinou a zároveň důsledkem narůstající globalizace médií (Jiráček & Köpplová, 2009, s. 150).

### **1.3.4 Média a kultura**

Kultura je se souborem produktů lidské činnosti – hmotných i nehmotných, který je předáván z generace na generaci a společnost je tak zachována v čase a prostoru. Vystupuje v podobě výtvorů lidské práce (artefaktů), sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorů), idejí (kognitivních systémů) a institucí organizujících lidské chování (Sociologická encyklopedie, 2017). Součástí kultury je i to, jak lidé tráví volný čas, jak vnímají krásu a estetično, jakým způsobem se baví, jak moc důležité je pro ně vzdělání. Pokud masmédia nabízejí velké množství obsahů, které jsou nenáročné, navzájem si podobné, mají tendenci k zjednodušení a hlavním cílem je oslovit co nejvíce příjemců, mění se hodnoty a artefakty ve spotřební zboží. Masová kultura je produktem kulturního průmyslu, který

v konečném důsledku vede k antiosvícenství – době nadvlády moderní techniky produkující lži a omezující myšlení, což brání rozvoji samostatných jedinců, jejichž rozhodnutí a hodnoty jsou autentické a nezávislé (Adorno, 1991). I další členové Frankfurtské školy poukazovali na fakt, že masová kultura podporuje a upevňuje kapitalistický systém včetně jeho mýtu “beztrídnosti”, kde se útlak prezentuje jako tolerance. Důraz na spotřebu a uspokojování potřeb a záměrné stírání hranice mezi kulturou a realitou, činí jakýkoliv protest či odpor nepochopitelný – “dobrý životní styl se staví na odpor kvalitativní změně.” (Marcuse, 1991, s. 39) Tím je člověk ochuzen o druhý rozměr – odstup, jiný pohled, alternativní volbu a činí ho tak “jednorozměrným” (tamtéž).

### 1.3.5 Mediální obsahy

Mediální produkci ovlivňují také výrazové prostředky a komunikační možnosti jednotlivých médií. Nejnáročnější je z hlediska vnímání tištěné slovo, pomocí tisku a faktu, že dekódovat jeho sdělení vyžaduje schopnost číst, separuje významnou část publika od těchto médií. Na opačném pólu stojí televize, spojující obrazové a sluchové vnímání, prezentující “obrazy, které připomínají reálné objekty a osoby a mluví lidským hlasem” a nevyžadující žádné “předběžné podmínky” ke sledování (Meyrowitz, 2006, s. 197). Proto se tištěná média snaží vizualizovat (nárůst grafických a výtvarných prvků) a televizi tak konkurovat. Síťová média přinášejí nový a přitažlivý prvek – interaktivnost a zároveň spojují veškeré mediální formy – od slova, přes obraz a zvuk.

Podle P. Shoemakerové a S. Reesea (in Jiráček & Köpplová, 2003, s. 129–130) lze rozlišit pět úrovní faktorů, které formují podobu mediálního obsahu:

- Individuální rovina – vlastnosti a postoje pracovníků v médiích, jejich osobní a profesní zázemí. P. Shoemakerová a S. Reese tvrdí, že „osobní vlastnosti komunikátora, jeho zázemí a zkušenosti nemají na mediální obsah přímý vliv. Jsme přesvědčeni, že profesní role a etika komunikátora mají na obsah větší vliv než jeho osobní vlastnosti, postoje a názory.“
- Rovina mediálních rutin – zvyklosti (rutiny) vytvářejí bezprostřední prostředí včetně norem a sankcí za jejich nedodržení; vliv tohoto prostředí je větší než vlastnosti, postoje a názory pracovníků médií.

- Organizační rovina – organizační struktura, rozhodovací procesy a systém subordinace se odvíjí od vztahu s vlastníky médií a jejich požadavku generovat zisk.
- Mimomediální rovina – vnější tlak ze strany zájmových skupin, public relations, inzerentů, vlády včetně legislativy, publika, v případě novinářů zdrojů informací.
- Ideologická rovina – posilování společenského konsenzu či zpochybňování společenských hodnot a postojů, vystupování médií v roli neutrálních či angažovaných zprostředkovatelů událostí.

## 1.4 Mediální publikum

Součástí mediální gramotnosti jsou i poznatky o publiku, uživateli a způsobech užívání médií.

### 1.4.1 Vývoj mediálního publika

Mediální publikum vzniklo v souvislosti s Guttenbergovým vynálezem knihtisku, kdy se velký počet stejného mediálního sdělení dostává ke čtenářům. Toto publikum bylo malé z důvodů jako byly omezený náklad knih, cenová dostupnost a úroveň gramotnosti v populaci. Nelze tedy ještě hovořit o masovém publiku. Přesto má toto *období elitního publika* svůj podíl na společenské změně. Měšťanstvo, jako hlavní představitel tohoto publika, má velký zájem podílet se na veřejné diskuzi o politice a s otevřenou náručí vítá dobu osvícenství s idejí lidského rozumu jako měřítkem věcí (Habermas, 2000, s. 12).

O masovém publiku a *období masového publika* hovoříme až v souvislosti s masovým tiskem a vynálezy technologie přenosu a vysílání na konci 19. století. Mediálním publikem je již většina společnosti, jsou v něm zahrnuty všechny společenské vrstvy a média mohou počítat s návratem svých investic a generací zisku. Pokud má být zisk co největší, je třeba mířit na “nejnižšího společného jmenovatele” (Jiráková & Köpplová, 2009, s. 209), podbízet se a být nenáročný – vzniká masová kultura. Mediální komunikace se komercializuje, mediální produkce i pozornost publika jsou zboží. Z občanů se stávají spotřebitelé. Ač se v této době udála ve společnosti řada důležitých změn (demokratizace, otevření veřejného prostoru, zrovnoprávnění v některých oblastech, např. volební právo), masová média

posilují naopak stávající mocenské postavení privilegovaných vrstev. Tím, že se podílejí na šíření a kontrole vědění, stávají se součástí vládnoucího systému.

Každá společnost disponuje režimem pravdy, svou všeobecnou politikou pravdy, tedy typem diskursu, který je přijímaný jako pravdivý; mechanismus a instance, jež umožňují rozlišit pravdivé a nepravdivé výroky, prostředky na potvrzování každého z nich; uznávané techniky a procedury pro získání pravdy; status těch, kteří jsou oprávněni říci, co je a co není pravdivé. (Foucault, 1980, s. 131)

V souvislosti s masovým publikem se objevily koncepce pasivního a později aktivního publika. *Koncepce pasivního publika* předpokládá velký vliv médií na publikum, negativní společenskou roli médií, podporu masové kultury, závislost a usměrňování (kultivaci) názorů, postojů a chování publika na médiích (viz kapitola 2).

Publikum jako aktivní člen mediální komunikace je naopak základem *koncepce aktivního publika*. Lidé jsou ovlivňováni především sítí svých společenských vztahů a s médii zacházejí na základě své volby. Užívají média, aby uspokojily své potřeby (viz poznámka 2 – teorie užití a uspokojení McQuaila, Blumera a Browna) Zakódovaná sdělení mediálních obsahů dekodují adresáti různě, podle svého sociokulturního zakotvení – jejich interpretace je aktivní. Na základě teorie kódování a dekodování Stuarta Halla (in Jiráček & Köpplová, 2009, s. 29) odlišujeme kontext produkce od kontextu příjmu, ale zároveň proces dekodování a interpretace sdělení nechápeme jako nezávislé – souvisí s etnickým a sociálním původem, společenským postavením, vzděláním a kulturní zkušeností. To až určuje, zda příjemce sdělení přijme, upraví si ho či ho odmítne. Podle teorie recepce je při tvorbě mediálních obsahů předem myšleno na publikum, aby ho obsah zaujal a mohl se do něho promítnout.

Ve chvíli, kdy mluvíme o osobních, vyhraněných zájmech členů publika a jeho volbě, uzavírají vývoj mediálního publika 2 etapy – *období specializovaného publika* (média vytváří obsahy podle specializovaných zájmů skupin publika) a s příchodem nových médiích, podporujících v ještě větší míře než dosud vlastní volbu a umožňujících vlastní tvorbu a zásah do médií, *období interaktivního publika*.

#### **1.4.2 Aktivity publika**

F. A. Biocca (in Jiráček & Köpplová, 2003, s. 111) na základě různých dělení aktivit publika, vyvodil 5 oblastí, které jsou jim společné:

- publikum si vybírá – pozornost publika je selektivní, míra a zaměření této pozornosti je individuální,
- publikum se řídí zkušeností a potřebou – selekce probíhá na základě předchozí zkušenosti s médii a vede k uspokojení potřeb publika,
- publikum jedná záměrně – lidé přijatá sdělení aktivně zpracovávají tak, aby odpovídala jejich představám o světě, které jsou dané kulturním a sociálním prostředím, ve kterém žijí,
- publikum je odolné vůči ovlivňování – lidé jsou schopni dekodovat sdělení a nepodlehnout nabízené či vnucované interpretaci sdělení (např. v reklamě či propagandistických textech); účinnost nacistické propagandy či současná kontrola veřejného mínění ze strany public relations však tuto schopnost zpochybňují,
- publikum je kritické a interaktivní – lidé mediální sdělení kriticky hodnotí, samostatně přetváří a vyvozují z nich vlastní závěry podle toho, jakou “kvalitu” mediálním sdělením přisuzují.

Tyto aktivity v různé míře předpokládáme i u nedospělého publika a v rámci mediální výchovy je máme u dětí podporovat a rozvíjet. Pokud vnímáme tlak ze strany médií, která předkládají konstrukci reality odlišnou od té naší, vycházíme z našich sociálních vazeb a zkušeností a v případě pochybnosti se konfrontujeme s nimi. U nedospělého publika lze očekávat více pochybností, méně zkušeností a tendenci naslouchat názorovým vůdcům. Těmi, dle přání rodičů a pedagogů, jsou oni sami – pak tedy nemají jen předkládat vlastní postoje a vzorce chování, ale ukázat dětem cestu, jak se díky vlastním schopnostem těchto pochybností zbaví. Len Masterman (1985) navrhuje přístup k mediální výchově založený na umožnění prožít studentům vlastní sílu. Učitel by měl “rozvíjet u žáků dostatečné sebevědomí a kritickou zralost, aby mohli aplikovat kritické úsudky na mediální sdělení, s nimiž se setkají v budoucnosti.”(s. 24) Zdůrazňuje vzájemný dialog mezi učiteli a žáky, kdy učitel pomocí otázek podporuje u žáků reflexi a schopnost prohlédnout úhel pohledu zakódovaný v mediálních sděleních, a rozvíjí zvědavost a analytické dovednosti tak, aby si každý žák mohl utvořit vlastní, na autoritě učitele nezávislý názor. Přitom staví především na vlastních prožitcích

a zkušenostech žáků s médii (z receptivních i produktivních činností), učitel je zprostředkovatel interakcí s médii, ne autorita předávající hotové poznatky o médiích a o tom, co si o nich myslet – to podporuje pasivitu žáků a vylučuje kritické myšlení.

## 2 VLIV MÉDIÍ

To, že mají média vliv na jednotlivce, na společnost a její kulturu, vnímá laická veřejnost jako fakt, a to díky tomu, že otázka vlivu médií je dominantní v oboru mediálních studií, na kterém je mediální výchova teoreticky závislá (Valenta, 2017). “Aktuální představy o moci médií tak organizují rozmanitou sociální praxi (akademickou, politickou, pedagogickou...) a zároveň strukturují poznatky, postupy a návody jednání vztahující se k médiím.” (s. 474) Ačkoliv se mediální vliv pouze předpokládá a neexistuje konsenzus ohledně jejich povahy a rozsahu (McQuail, 1987), vychází z něj normativně-protektivní přístup mediální výchovy, který dominuje a zpětně formuje veřejné mínění. Také snaha společnosti média regulovat a jejich vliv kontrolovat, médiím tento vliv přiznává. “Jakýkoliv pokus o kontrolu či ovládnutí médií je nepochybně výrazem víry ve vliv médií... O významu médií svědčí nakonec i snaha posílit povědomí o chování médií v podobě zvyšování mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání.” (Jiráček & Köpplová, 2009, s. 364) Mediální výchova je pak chápána, narozdíl od cenzury a propagandy, jako pozitivní cesta k vytvoření schopností a dovedností, jak se s potencionálním vlivem médií vypořádat.

Všudypřítomná reklama na cokoli, snaha politiků regulovat média a jejich obsahy, kyberšikana, netholismus, rychlý rozvoj technologií – to vše tvoří součást našeho každodenního života. Předpokládáme, že účinky médií a konkrétních mediálních obsahů mohou mít pozitivní i negativní dopad, že působí na naše emoce, ovlivňují postoje, názory a chování. Avšak konkrétní představy o důsledcích tohoto vlivu tvoří “nepřehlednou a vnitřně málo soudržnou oblast empirického poznání, teoretického myšlení, úvah, spekulací, intuitivních soudů i zřejmých předsudků.” (Jiráček & Köpplová, 2009, s. 321) Tato nejistota ohledně vlivu médií vyplývá ze tří zdrojů (Jiráček & Köpplová, 2009, s. 322–324):

- Pohledy na média a mediální komunikaci jsou různé, předpokládají odlišnou povahu vztahu mezi médiem a jeho publikem, každý vnímá vliv konkrétního média jinak.
- Mediální komunikace je společenskou záležitostí, nelze jasně oddělit od jiných činností, zpětně zjistit, co bylo příčinou čeho nebo naopak důsledkem – “účinkový” přístup k mediálnímu vlivu řeší problémy

působení médií “pozpátku, počínaje médii a pak se snaží navázat spojení na sociální bytí, spíše než naopak.” (Gauntlett, 1997).

- Média se neustále rozvíjejí v závislosti na společenských, ekonomických i technologických změnách. To, co platilo v době před nástupem digitálních médií a sociálních sítí, dnes již neplatí.

Pokud chápeme média jako instituci, nelze jejich zkoumání vydělovat ze souvztažnosti a spolupůsobení s ostatními společenskými institucemi.

## 2.1 Klasifikace účinků médií

Typy předpokládaného působení médií (Jirák & Köpplová, 2009, s. 329–332):

- kultivační (účinkový) přístup – mediální obsahy vyvolávají reakce a kultivují publikum, které je aktivní, volící obsahy podle svého zájmu, tudíž se jim média snaží přizpůsobovat (př. reklama a spotřebitelské chování, předvolební kampaň a úspěch ve volbách, zobrazované násilí a nárůst agresivity a úzkostných stavů u dětí); emoce, postoje a chování jsou posilovány či oslabovány, zpochybňovány či potvrzovány – ne vytvářeny či měněny;
- antropologický přístup – média ovlivňují rituály a vytvářejí mýty naší reality (př. rytmus rodinného života, vliv žurnalistů na vnímání světa publikem); změny jsou výsledkem různých provázaných aktivit a již existujících vztahů.

Oba dva typy se shodují na tom, že ve vztahu médium – publikum má navrch publikum.

Denis McQuail (1999, s. 72–77) popisuje 4 modely masové komunikace zahrnující typ působení médií a interakce s publikem:

- přenosový – komunikace jako proces přenosu informací řídicí se zájmy a požadavky publika;
- rituálový – komunikace jako sdílení významů, hodnot a citů;
- propagační – komunikace jako proces předvedení se a upoutání pozornosti;



- příjmový – nahlíží na komunikaci z pohledu mnoha různých příjemců, vychází z teorie kódování a dekodování (Hall in McQuail, 1999, s. 76).

Podle obecných parametrů lze vlivy a účinky médií třídit na krátkodobé a dlouhodobé, přímé a nepřímé, záměrné a nezáměrné (plánované a neplánované). Dále se identifikuje povaha účinku médií, koho se týká a jak je intenzivní.

Média mají mít vliv na jednotlivce, ale i na uspořádání a chod celé společnosti. V případě celé společnosti tu figurují sociální teorie (Jirák & Köpplová, 2009, s. 338–342):

- kritické, které poukazují na médii vytvořenou a podporovanou masovou kulturu (frankfurtská škola), uvádí koncept hegemonie, kdy média propagandisticky podporují stávající vládnoucí vrstvu, hovoří o stádiu společnosti, ve kterém se vědění a jeho šíření stává důležitou komoditou (ekonomickou, politickou, sociální) určující ty privilegované a ten zbytek, který bude muset čelit značným rizikům;
- deterministické (média jako komunikační technologie určují nebo alespoň nasměrovávají uspořádání společnosti a její budoucnost);
- kulturní, s interpretativním přístupem, které vnímají média jako kulturní prostředí, kdy klíčovým aktérem je aktivní publikum.

Obecně ve spojitosti s vlivem médií na společnost hovoříme o *medializaci společnosti* (Schulz, 2004, s. 88–90), kterou chápeme jako sociální změnu spojenou s rozšířením komunikačních schopností, odlišným chápáním času, substitucí sociálních aktivit a institucí, všudepřítomností médií, které vstupují do politické komunikace, jsou svébytným průmyslem, mají podíl na konstrukci sociální reality.

### **2.1.1 Potterova klasifikace účinků**

U jednotlivců (Potter in Jirák & Köpplová, 2009, 356–362) ovlivňují média jejich:

- kognitivní schopnosti (média nabízejí podněty k učení – záměrně či nezáměrně, právě proces bezděčného učení spolu s představou pasivního publika vytvořilo jeden z přístupů k mediální výchově s cílem ochránit děti před mediálním zlem – kritikou takových úvah je např. efekt třetí osoby W.Phillipse Davidsona (tamtéž, s. 357), podle kterého máme tendenci u sebe a blízkých mediální vliv podhodnocovat a u ostatních

naopak nadhodnocovat; ani dumbing down effect – hloupnutí na základě soustavného vlivu médií a procesů zjednodušení, trivializace, schematičnosti mediálních obsahů – nelze prokázat; podle Teorie sociálního učení – teorie vzorů Alberta Bandury (tamtéž, s. 357) jsou mediální obsahy důležitým socializačním zdrojem).

- emoce (fungují mechanismy jako jsou znecitlivění – opakovaným a dlouhodobým vystavováním se emocionálně expresivním obsahům si na ně postupně zvykáme a považujeme je za přijatelné – či katarze)
- postoje (na základě teorie kognitivní disonance (Festinger in Nakonečný, 1999, s. 113) lze člověkem manipulovat – pro to, aby byly jeho postoje a jednání vnitřně konzistentní a v harmonii, dokáže člověk po určitém jednání, ke kterému byl zmanipulován, dodatečně změnit i svůj postoj; potřebu konzistence máme i vůči okolnímu světu a média nám obraz světa, podporující naše ontologické bezpečí, předkládají)
- chování (změna ve spotřebitelském chování, v komunikačním chování, v chování k nejbližším (nedůvěra u dětí), sekundární viktimizace, nápodoba (násilí, fyzický vzhled), posuny v sociálním chování, paniky vyvolané médii)
- fyziologii.

### **2.1.2 Konkrétní účinky médií**

Mezi konkrétní a pozorované účinky médií patří (Jiráček & Köpplová, 2003, s. 181–184):

- zesilující účinek (zvýšenou mediální pozornost tématu krátkodobě zvyšuje jeho důležitost),
- potvrzující účinek (domněnka potvrzená médii se stane pro člověka pravdivou – podle teorie sociální konstrukce reality (Berger & Luckmann, 1999) se člověk snaží udržet symetrii mezi subjektivní a objektivní realitou, zdrojem významu a uspořádání světa jsou pro něho instituce),
- zpětný účinek (přítomnost médií na místě události mohou ovlivnit její průběh, účastníci události se soustředí na prezentaci před potenciálním masovým publikem),

- znečitlivění (hypotéza vychází z toho, že pokud jsme dlouhodobě vystaveni určitým typům mediálních obsahů, především explicitně násilným či sexuálním, můžeme si na ně zvyknout, přestaneme je hodnotit jako tabuizované),
- trivializace (médiá záměrně zjednoduší mediální sdělení ve snaze co nejvíce zaujmout publikum – viz zpravodajství),
- nastolování agendy (McCombs, 2009) – médiá se podílejí na nastolováním témat, o kterých (a jakým způsobem) lidé přemýšlejí, která z nich se stanou součástí veřejné debaty a to tím, že některým tématům věnují pozornost, jiným zas vůbec, a tím, že předjímají jejich možný výklad a využívají při tom selektivní pozornosti publika; důsledkem nastolování je usměrňování –”zvýznamňování perspektiv”, na základě kterých se vytváří názory, mění postoje i chování veřejnosti (s. 176–177),
- spáčský efekt (předpokládaný rozdíl mezi bezprostřední negativní a pozdější pozitivní interpretací události),
- katarze (citové uvolnění, uvolnění napětí),
- bumerangový efekt (mediální sdělení vyvolá opačnou reakci než bylo zamýšleno),
- sekundární viktimizace – díky nevybíravému zájmu médií se může stát obět' trestného činu, např.znásilnění, terčem odsuzování a pohrdání ze strany okolí; na druhé straně může mít informování o zločinu i pozitivní důsledky (Kunczik, 1995, s. 154),
- nápodoba – Bandurova teorie vzorů (in DeFleur & Ball-Rokeach, 1996, s. 221–227) – mediální obsahy mohou vést k napodobování určitého chování, fyzického vzhledu).

Burton a Jiráček (Burton & Jiráček, 2001, s. 353–357) dále uvádějí:

- změnu postoje, myšlení a poznávání (modifikace postojů k tématům i lidem převážně na základě stereotypizace);
- kolektivní reakce/morální paniky (silné veřejné pohoršení ohledně dodržování zákonů, veřejného zdraví);
- individuální reakce/emocionální odezvy (funguje podobně jako morální panika, ale vztahuje se k sebepojetí a individualitě jednotlivce);

- odcizení (médiá odvádějí jedince od aktivní části života, ten se tak vzdaluje ostatním, izoluje se);
- učení (pozitivně chápáno, negativně = nápodoba);
- definování skutečnosti (přispívá konstruování sociální reality);
- podpora a posilování dominantní ideologie (vládnoucí elity si udržují politickou i kulturní moc pomocí hegemonie a její součástí jsou i médiá);
- sociální kontrola (médiá upřednostňují fakta, která podporují stávající společenské normy a potlačují ty, které je zpochybňují),
- socializace (médiá předkládají jedinci normy, hodnoty a vzorce chování, které mu pomáhají v jeho socializaci).

Třídění záměrných a nezáměrných účinků médií W. J. McGuirea (1986) má nejbliže k některým konkrétním tématům mediální výchovy. Mezi záměrnými účinky zmiňuje vliv reklamy (komerční, politické, sociální) na chování (spotřebitelské, voličské, prosociální – solidární), účinky propagandy na ideologii a mediálních rituálů na sociální kontrolu. Mezi ty nezáměrné pak účinky zobrazovaného násilí a erotických, sexuálně explicitních obsahů na postoje a chování, vliv mediálních výjevů na sociální konstrukci reality, stereotypizaci, poznávání, životní styl a vkus. Ale i McGuire poukazuje na mýtus o účincích médií, a vylučuje, že by médiá měla opravdu velký vliv na myšlení, emoce a chování. Podobně jako Gauntlett mluví o tom, že jde spíše o víru ve velké mediální účinky, racionalizované omluvy negativních výsledků empirického zkoumání, hledání nových cest ve výzkumu a kouzlení s důkazy, aby tato víra byla potvrzena (McGuire, 1986, s. 234).

### **2.1.3 Vývoj představ o mediálních účincích**

Zajímavý je pohled na vývoj našich představ o účincích médií a uvědomění si, že tak, jak se vyvíjí médiá, měl by se vyvíjet i obsah vzdělávání v oblasti médií. Etapy vývoje představ o vlivu médií pak závisí na stavu společnosti, zároveň na rozvoji poznání o společnosti a uvažování o ní a na rozvoji médií:

- První desetiletí až 30. léta 20. st. – teorie magické střely, teorie očkování – všemocná médiá „očkují“ pasivní publikum, u každého je účinek stejný, k publiku se chová jako ke kolektivnímu organismu, k mase – přináší koncepci masové společnosti, masového publika, masové kultury.

- 30. – 60. léta 20. st. – omezené účinky médií, selektivní vliv – v důsledku velkých empirických výzkumů v oblasti psychologie a sociologie se mění pohled na publikum, které si vybírá ve všech gázích mediální komunikace a jeho volbu ovlivňují kromě médií sociální a kulturní prostředí. Přináší pohled na média jako na stabilizátora společenského statu quo. Do tohoto období spadá výzkum The People's Choice o přímých účincích médií na volební preference a z něj vzešla teorie názorových vůdců a dvoustupňového (vícestupňového) toku komunikace odhalující, že největší vliv na lidská rozhodnutí má osobní komunikace s blízkými lidmi (Lazarsfeld & Berelson & Gaudet & Katz in Jiráček & Köpplová, 2009, s. 224).
- 70. léta 20.st. – mocná média – vrací se k vnímání mocných médií, ale ne na jednotlivce, ale na celou společnost. Vliv médií je dlouhodobý a nepřímý, zasahuje do procesu socializace a inkulturace. Spadá sem hypotéza o spirále mlčení a nastolování agendy spojené s veřejným míněním a diskuze o vlivu médií vyústila v teorii vzorů a teorii sociální konstrukce reality a teorii obrazovky (tzv. screen theory – obrazovka, médium tvoří diváka, ne naopak).
- 80. léta – konec 20.st. – období dohodnutého vlivu mezi mocnými médii a aktivním publikem. Tato transakce je obsažena v teorii Kódování a dekodování (S. Hall) - média mají moc pomocí významů kódovaných do svých obsahů ovlivňovat publikum, to má naopak moc tyto významy odmítnout. Kulturalismus zdůraznil roli publika jako tvůrce významu a postavení médií jako součásti sociálních praxí – kritizovat média lze tedy pouze v kontextu těchto praxí.

V souvislosti s medializací světa se objevuje otázka – žijeme ještě v realitě nekonstruované médií nebo svět vnímáme skrz mediovanou konstrukci společnosti? Přelom tisíciletí díky jevům jako náruživé diváctví, nadprodukce násilných obsahů, globalizace zpráv, infotainment přinesl vzrůstající zájem o negativní dopad médií na děti a mládež. Pozitivní síla nových médií byla během pár let vystřídána obavami z jejich neuchopitelné moci. Pokud však mediální gramotnost a cestu k ní stavíme především na obavách ze špatného vlivu médií na děti a chceme je vybavit hlavně ochrannými mechanismy, ukazujeme, že i náš

strach z médií a jejich vlivu je velký a nejsme si vůbec jistí, jestli naše realita patří ještě nám nebo jsme jen součástí mediální, potažmo mocenské konstrukce světa. Svobodný dospělý člověk si musí být vědom, že má svůj život ve svých rukách, že on sám si konstruuje realitu – k tomu potřebuje rozumět světu kolem sebe, žít a myslet svými zkušenostmi a citlivostí – pak může svět “obnovit, vytvořit něco nového, co nedovolí světu zaniknout” (Arendt, 1994, s. 120).

## 2.2 Vliv médií na děti

V případě dětí se teorie i výzkumy zaměřují především na nevhodné obsahy (násilí, sexualita) a na nebezpečí spojená s anonymitou a nekontrolovatelností sociálních sítí, na množství času tráveného s médii.

Podle R. Kubeyho (1994, s. 63) o jsou masová média spolu s rodinou, školou a církví jedním z pilířů socializace v dnešní společnosti, neboť se záměrně a významnou měrou snaží formovat vědění, myšlení, prožívání a jednání svých konzumentů. Teorií socializačních účinků médií je několik a vycházejí např. z teorie vzorů A. Bandury (in DeFleur & Ball-Rokeach, 1996, s. 221–227) nebo kultivační teorie G. Gebnera (tamtéž, s. 270–272). Takzvaná spirála mlčení E. Noelle - Neumannové (in Kunczik, 1995, s. 210–214) vychází z toho, že média jsou všudypřítomná, kumulují své obsahy, které se navzájem příliš neliší. Lidé tak mají za to, že jde o většinový názor, a vzhledem k lidské konformitě a strachu z izolace, je nekriticky přebírají. V případě dětí se výzkumy vlivu médií soustřeďují především na změny agresivního a spotřebního chování, prosociálního jednání a oblast akademických schopností – některé obsahy pozitivně ovlivňují např. slovní zásobu dětí, ale velká míra konzumace např. televizních pořadů či počítačových her obecně indikuje nižší školní úspěšnost, navíc právě diváctví vytlačuje u dětí čtení (Šed'ová, 2004, s. 22). Média mají také vztah k utváření identity dětí, toho, jak chápou kategorii dětství a v některých případech mohou proměňovat i jejich mentální procesy (Valkenburg nebo Subrahmanyam in Šed'ová, 2004). Vliv mediálního sdělení je u nedospělé populace daleko větší (Musil, 2007, s. 78) – děti nemají předchozí zkušenosti a potřebné znalosti pro kritické zhodnocení. Jejich hodnotový žebříček a morální postoje nejsou ustálené, teprve se vyvíjejí a právě média mohou tento vývoj posunout špatným směrem. Děti jsou velmi zvědavé a vnímavé, mají sníženou schopnost odlišovat fikci od reality. Na druhé straně tato

schopnost rozlišení roste s věkem a např. výzkum L. Urbanové (2018) prokázal, že u 6letých dětí se už příliš neliší od dospělých. Také výzkum týmu Morisona poukazuje na nevědomé přesvědčení dětí o tom, že co je v televizi, bývá často nereálné (in Urbanová, 2018, s. 52). Posuzování reálných či fiktivních situací závisí především na vlastní zkušenosti dětí a na schopnosti vnímat informace v celém kontextu. U dětí tedy hrozí trvalejší a hlubší vtištění mediálních obsahů pokud jejich zkušenost z reálného života konvenuje s tou mediální, pak mohou přispět až k vytvoření trvalých vzorců chování.

Vliv médií na dětskou populaci je předmětem mnoha výzkumů, které si kladou různé otázky, avšak některé jejich závěry můžeme zobecnit. Přesto je nutné brát v potaz, že mediální produkce působí na jednotlivce a ti je vnímají různě – v závislosti na svém věku, sociální vrstvě, rodinném prostředí a způsobu výchovy, kulturním prostředí celé společnosti s vlastními regulativními normami a školským systémem (Šebeš in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 48).

### **2.2.1 Konzumace médií dětmi**

“Více času než s médii tráví současné děti a dospívající pouze spánkem.” (Šebeš in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 35)

Čas, který děti s médii tráví, stále narůstá – tomu napomáhá fakt, že děti jsou médii přímo zaplaveny, vývoj technologií a větší přístupnost k médiím zvyšuje jejich užívání. Vlastnit mobilní telefon, přehrávač hudby, tablet, notebook či počítač je dnes u spousty dětí samozřejmostí. Televizor jako výbava děského pokoje není nic neobvyklého. Podle výzkumu z r. 2008 (Mediaresearch 2008) má v ČR 48% dětí ve věku 4–14 let vlastní televizor a sledováním televize stráví o 20 minut déle než děti, které tak snadný přístup k televizi nemají. V případě podobně snadného přístupu k internetu je to až dvojnásobek času. Celkový čas trávený s médii (sledování TV, surfování na internetu, hraní PC her) byl v roce 2012 v této věkové skupině zhruba 4 hodiny, u dětí starších 10 let 5 hodin (Mediaresearch 2012) Pravidelné používání internetu začíná průměrně v 8 letech, třičtvrtě dětí ho používá každodenně necelé 2 hodiny (Livingstone a kol., 2011). K neustálému nárůstu času přibývá i tzv. mediální multitasking – používání několika médií najednou. Výzkumy také ukazují, že příchod nových médií neznamená vytlačení těch starých. U těch se jen změní způsob jejich použití nebo ještě vzroste, TV je u dětí stále na

prvním místě – sledují aktuální vysílání, nahrané pořady, internetové vysílání (Rideout & Foehr & Roberts in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 37). Pouze tištěná média jsou u dětí na ústupu – vyjma knih (tamtéž, s. 38), což vyvrací hypotézu, která viní výhradně média z poklesu čtenářské gramotnosti.

Dalším trendem v používání médií je snižování věku uživatelů, kdy hlavně TV dělá společníka už batolatům. Rodiče používají televizi jako nástroj motivace či odměny, volí pořady či PC hry, které mají jejich děti rozvíjet a v neposlední řadě jako “nenákladné chůvy, díky nimž mají více času na své vlastní aktivity.” (Šebeš in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 39) Tento trend souvisí s proměnami rodiny a chápání dětství, se změnou v oblasti mediálních technologií a ve fungování mediálního trhu. V soudobé rodině, kde pracují oba rodiče nebo často jeden z nich chybí, se snižuje množství času trávené s dětmi, mění se i výchovný přístup a vztahy v rodině jsou křehčí (tamtéž, s. 42). V závislosti na tom se mění i vnímání dětství jako období, které má být výhradně šťastné a nedotknuté problémy dospělého světa – boří se tabu a svět dětí splývá se světem dospělých. Ve sféře médií došlo ke zlevnění technologií, mediální trh si z dětí vytvořil perspektivní cílovou skupinu, zjistil, že děti ve velké míře spolurozhodují o trávení volného času a utrácení rodinného rozpočtu. Pozitivním přínosem jsou možnosti nových médií poskytující interaktivitu, být tvořivý a aktivní, i když např. podle výzkumu EU Kids Online z r. 2012 se to týká pouze určité skupiny dětských uživatelů (tamtéž, s. 46).

### **2.2.2 Internet**

Život bez internetu si dnes nedokážeme představit. Přináší nám spoustu výhod – rychlý a snadný přístup k informacím, zábavě, práci, nákupům, kontaktu a komunikaci s ostatními, odpoutání se od všední reality a možnost tvořit a být ve virtuálním světě. Na druhou stranu “nadužívání internetu, zneužívání slabín ostatních uživatelů internetu, nebo jen pouhá neznalost fungování naší psychiky v internetovém prostředí se však snadno může stát nebezpečím jak pro jedince, tak pro společnost.” (Škrábová in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 49) Internetové prostředí má svá specifika – na jednu stranu nám dává pocit, že můžeme komunikovat uvolněněji, svobodněji, můžeme zde vystupovat “bez nálepek” vyplývajících z našeho pohledu a sociálního postavení. Na druhou stranu takto nabytá svoboda s sebou nese menší zodpovědnost, zneužívání důvěry, nejasné



hranice mezi pravdou a lží, možnost měnit identitu. Na rozdíl od komunikace “tváří v tvář” také přicházíme o smyslové informace, neverbální složku komunikace, máme pocit anonymity a nedohledatelnosti (tamtéž, s. 51–57). Neexistuje prostorová vzdálenost a synchronizace v čase, ukončit komunikaci můžeme jedním kliknutím kdykoliv. Důležitý je i fakt, že je naše komunikace zaznamenávána, zanecháváme za sebou internetovou stopu, kdykoliv dohledatelnou. “Digitalizace vztahů a vlastně i lidí změnila hranice ve vzájemném vnímání interakcí... V kyberprostoru se mění nejen vímání druhých lidí, ale i vnímání sama sebe.” (Hulánová, 2012, s. 28)

Především sociální sítě poskytují prostor pro internetovou kriminalitu, kde jsou právě děti snadným cílem. Sem patří nebezpečí spojená se získáváním osobních informací, obrazových záznamů, navádění k nebezpečnému a nevhodnému chování, vystavování nebezpečným a nevhodným obsahům, šikana v internetovém prostředí. Lenka Hulánová (2012, s. 34) uvádí tři kategorie internetové kriminality páchané na dětech: kyberšikanu (on-line souboje, on-line obtěžování, kyberstalking, očerňování, odhalování intimností, vydávání se za někoho jiného, vyloučení oběti z on-line skupiny), kybergrooming (navázání důvěrného on-line vztahu s obětí za účelem osobního setkání, kde dojde k sexuálnímu zneužití oběti) a on-line dětská pornografie.

Úkolem mediální výchovy je dětem tyto mechanismy internetové komunikace odkrýt, diskutovat s nimi o možných nebezpečích, ale i o tom, co jim internet může dát a dávat. Učitel by měl znát, jakým způsobem a v jakém rozsahu žáci internet používají a přizpůsobit tomu výuku. I se samotným tříděním uživatelských typů se dá v mediální výchově pracovat.

6 kategorií uživatelských typů U. Hasebrinka (in Jiráček & Pavličková, 2013, s. 46–47):

- Málo riskující nováčci – tráví málo času a jsou opatrní na sociálních sítích
- Mladí networkeři – internet jako komunikační kanál
- Umírnění uživatelé – internet jako zdroj informací
- Riskující průzkumníci – nejvíce aktivit a nejkreativnější – blogy, sdílení zpráv a souborů, sociální sítě, virtuální světy
- Intenzivní hráči – hraní her a sledování klipů

- Zkušenosti networkerů – nadprůměrné trávení času, ale žádné hraní her, pouze sociální sítě, blogy.

### 2.2.3 Působení násilných mediálních obsahů

V případě, že ve společnosti vzroste agresivita a kriminalita dětí a mládeže, poukazují psychologové a politici na souvislost s účinky mediálního (především televizního) násilí. Prokázat konkrétní vliv televizního násilí je však velmi obtížné. Metodologie a přístup výzkumů dokazujících korelaci mezi dětskou agresivitou a televizním násilím bývá kritizován a jejich výsledky jako důkazy o vlivu televizního násilí (o vlivu nějakého zvláštního zobrazení či o vlivu na určitý typ dětského publika) zpochybňovány (Freedman, 2007). Přesto jsou účinky médií v této oblasti, právě kvůli dominantnímu diskurzu ve společnosti, stále velmi aktuální. Hovoří se o změnách v emocích (znecitlivění, vyvolávání strachu a úzkosti), postojích (přijatelnost násilí, ospravedlňování násilné činnosti, kriminalizace médií), v chování (nápodobu, násilná obrana) (Musil, 2007, s. 80). Počet násilných scén především na televizních obrazovkách roste – setkáme se s nimi ve filmech, dětských pořadech i ve zpravodajství. Už koncem minulého století výzkumy v USA, ale i např. v Polsku, ukázaly, že se násilné scény v TV objevují každé 4 minuty (tamtéž). Negativní vliv mají mít nejen samotné násilné scény, ale i fakt, že násilí je velmi často nepotrestáno, naopak je prezentováno jako přijatelné, násilník je zobrazen jako hrdina či “antihrdina”, pro oběti má násilí minimální následky nebo tyto následky nejsou ukázány (Federman in Jiráček & Köpplová, 2003, s. 189).

Otázkou stále zůstává, zda sledování pořadů obsahujících násilné scény se skutečně projeví násilným chováním v realitě. Zda se na kriminalitě mladistvých podílí kromě biologických vlivů, sociálního prostředí a výchovy, i vliv mediálního násilí. D. Buckingham (in Hargrave & Livingstone, 2009, s. 105–106) na základě svých výzkumných rozhovorů s dětmi poukazuje na to, že ani časté sledování násilí v médiích nemá zásadní vliv na dětské vnímání skutečného násilí – tu má jejich osobní zkušenost s násilím. Fiktivní násilí nijak nezmenšuje jejich rozrušení při setkání se skutečným násilím. Jejich reakce a vypořádání se s mediálním násilím se více jeví jako strach z možnosti být obětí než to, že by se identifikovaly

s násilníkem či by chtěly jeho chování napodobovat (tamtéž, s. 78). C. von Feilitzen (in Musil, 2007, s. 81) mluví o tom, že sledování násilných pořadů může způsobit rostoucí “pocit ohrožení, nedůvěru k lidem, podvědomý strach a neklid a následná frustrace může vyústit do útoku jako formy rakce na svět plný nebezpečí.” Jakýkoliv projev násilného chování je tedy nutné chápat v širokém kontextu Německé výzkumy z r.1994 (in Blažek, 1995, s. 152-153) doplnily seznam příčin agresivního chování především u mladistvých: obrovský tlak na školní výkon, specifické poruchy učení, neakceptování a přímé odmítání ze strany rodičů, týrání v rodině, rozvody, duševní poruchy, dopad hospodářské krize na rodinu, zneurčitění pohlavních rolí. Vina médií je pak především v tom, že nedostatečně využívají svých možností pomoci a naopak situaci stěžují – násilí často předvádějí jako zábavnou podívanou, aniž informují o jejich příčinách a důsledcích – ať se jedná o zpravodajství či dramatickou fikci. V 90. letech 20. století pojmenovali v Německu 4 jevy objevující se v televizi, které mají dopad na nedospělé publikum. Kromě již zmíněné idealizace násilí, entertainizace a dramatizace informací a reality ve zpravodajství, přidávají voyeurství v přístupu k lidskému životu (tamtéž, s. 156) – v tzv. reality show dochází často k míchání reality a fikce ve prospěch sledovanosti.

Vliv mediálního násilí na nedospělou populaci omezujeme regulací. Regulační opatření jako označování (tzv. labeling) pořadů hvězdičkou či přístupností od určitého věku nejsou hodnocena jako účinná. Nejvhodnější regulace má probíhat v rodinách – čím lepší má dítě rodinné zázemí a fungující vztahy i mimo rodinu, tím lépe se bude vyrovnávat se silnými televizními zážitky a jeho sklon propadat televizi bude menší. “Rodinní příslušníci nesedí před obrazovkou beze slova, pohroužení každý do svého soukromého světa, nýbrž si povídají o tom, co vidí, a o celé řadě věcí.”(Burton & Jiráček, 2001, s. 369) Dospělí nemají dětem bez udání důvodu a z pozice své moci jen něco zakazovat, ale otevřeně s nimi o nevhodných scénách diskutovat, naslouchat jim a pomáhat v utváření vlastního názoru. Pokud to tak neprobíhá v rodině, prostor k tomu má škola.

#### **2.2.4 Působení sexuálně explicitních mediálních obsahů**

V případě pornografie v médiích se hovoří o riziku znečitlivění a závislosti, nápodobě extrémních sexuálních praktik, fyziologických důsledcích (zvýšená

konzumace pornografie ovlivňuje schopnost vzrušení). Vyskytují se tu společenská rizika jako vyšší počet těhotenství u nezletilých, šíření pohlavních chorob a AIDS (Jiráček & Köpplová, 2003, s. 189). Oblast vlivu otevřeně sexuálních scén v médiích je daleko méně prozkoumána než oblast vlivu mediálního násilí. Problémem v regulaci takovýchto obsahů je odlišení pornografie od erotiky a konkrétně v českém prostředí je tolerance k erotickým prvkům ve vysílání vysoká. Největším zdrojem v případě pornografie je internet, kde jsou nejen volně dostupné pornografické stránky, ale i druhy nelegální jako je pedofilie, zoofilie, sadistická pornografie apod. (Musil, 2007, s. 84–85) Internet poskytuje prostor k výrobě, prohlížení, skladování, a distribuci dětské pornografie, je prostředkem komunikace mezi pachateli a mezi pachatelem a potencionální obětí. K viktimizaci oběti dochází pokaždé, když jsou záznamy prohlíženy (Hulánová, 2012, s. 67).

### **2.2.5 Reklama**

Vliv reklamních sdělení, zvláště u dětí, hraje významnou roli v nasměrování jejich spotřebního chování. Ač sami nevlastní ekonomické prostředky, mají v rodině nemalý vliv na to, za co se utrací. Vlastnictví reklamou propagovaných věcí zároveň ovlivňuje i chování ve vrstevnické skupině a zpětně osobnostní vlastnosti jako jsou sebepojetí a sebedůvěra. Např. děti do 4 let nedokáží odlišit reklamu od jiných pořadů (Musil, 2007, s. 87), s nástupem do dětského kolektivu ve školce a škole se reklama stane informací o “žádaných a hodnotných” věcech, někdy i vlastnostech. Reklama je navíc plná stereotypů. Rolí mediální výchovy je vytvořit a upevnit schopnost odolat nejen samotné reklamě, ale i tlaku ze strany své vrstevnické skupiny.

### 3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Obsah a cíl mediální výchovy vyplývá jednak ze společenské role médií – média měla a mají osvětově informační funkci, mají svou roli v politické komunikaci a je tu i jejich funkce zábavní, a také z vědomí toho, že tvoří součást naší každodenní zkušenosti a vztahují se k našemu vnímání jazyka a reality v kontextu společenského života a kultury jednotlivých skupin. Nedůvěru v média lze nahradit interakcí založenou na kritickém přístupu. Od konce 19. století se média komercializují, během první třetiny 20. století (v té době především tisk) se profesionalizují – nezávislost na vlastnících je demonstrována vznikem profesionálního kodexu novinářů a jejich vzděláním podpořenou schopností tvořit nestranné a fakticky správné zprávy. Tento profesionální kodex však obsahuje tendence, “které mají zcela jistě politické a ideologické souvislosti.”(McChesney, 2009, s. 15)<sup>5</sup> Média jsou ekonomické subjekty, které se zaměřují na zisk, vstupují do politického prostoru, dá se hovořit přímo o politickém marketingu, a je otázkou, co a v jaké míře má vliv na tvorbu mediálních obsahů. Nová média čím dál tím víc ovlivňují životní styl a hodnoty příjemců, posouvají hranice mezi veřejným a soukromým prostorem, představují bezpečnostní riziko. Internet byl zprvu osvobozením od některých mechanismů fungování médií, ale i ten se spolu s ostatními novými médii „masifikuje“ McChesney (2009, s. 104) upozorňuje na korporátní privatizaci internetu a digitální rozdělení společnosti – pokud nebude finančně dostupný vysokorychlostní přístup k internetu pro širokou veřejnost, nelze o něm uvažovat jako o veřejné a demokratické platformě. Internet s sebou nese i ztrátu soukromí a “polarizaci skupin” – kyberprostor mění význam vzájemného sdílení a tolerance (tamtéž, s. 108). Nelze tedy jinak než nesouhlasit s tím, že

dynamika vývoje masových a síťových médií a vzájemné působení ekonomických, technických a sociopolitických faktorů, které ovlivňuje naplňování společenských funkcí médií, je natolik obtížně uchopitelné bez předchozí průpravy, že příprava na „život s médii“, tedy mediální výchova a mediální gramotnost jako její vyústění se v současnosti staly konstitutivní součástí všeobecného vzdělání (Mičienka & Jiráček, 2007, s. 15).

---

<sup>5</sup> Těmito tendencemi McChesney myslí absolutní víru v oficiální zdroje, vyhýbání se uvádění události v širším kontextu a skryté stranění hodnotám majitelů a investorů (Mc Chesney, 2009, s.15-20).

Začlenění mediální výchovy do všeobecného vzdělávání je odůvodněno faktem, že média, především ta masová, ovlivňují naše vnímání světa ve velké míře a jsou neodmyslitelnou součástí života současného člověka. Jelikož „média mění podmínky lidského života a je jen velmi obtížné zvládnout a využívat je k vlastnímu prospěchu intuitivně a bez průpravy, kterou by mohlo poskytnout právě všeobecné vzdělávání“ (Jirák in Pastorová & Jirák, 2015, s. 11), stala se v průběhu 90. let minulého století mediální výchova součástí vzdělávacích systémů ve Velké Británii, Francii, USA, Kanadě. Výchovné působení v oblasti médií není tedy záležitostí posledních let, ty přinesly jen praktické zařazení mediální výchovy do vzdělávacích soustav Evropy a Spojených Států. Mediální pedagogika se vyvíjela spolu s médii a pedagogickou vědou.

### **3.1 Historie mediální pedagogiky**

Použití novin jako zdroje aktuálních informací zmiňoval už Jan Ámos Komenský. Právě noviny zachycující politické dění a poznání světa byly prvním médiem, o kterém se uvažovalo jako o součásti školní výuky. Jsme na počátku 20. století. V meziválečném období přidávají v Německu praktickou zkušenost díky tvorbě školních novin, kdy se studenti seznamují s procesem mediální produkce a reformní pedagog Adolf Reichwein zařazuje do projektového vyučování filmy jako plnohodnotný prostředek k dosažení zamýšlených vzdělávacích cílů. Po 2. světové válce přišly dva velké impulsy k zavedení mediální výchovy do vzdělávacích systémů. První souvisel s odhalením fungování a mírou vlivu propagandy nacistického Německa, druhý s komercializací médií, především televize, v USA v 50. a 60. letech. V prvním případě se studenti učí kriticky číst noviny, analyzovat jejich sdělení a kultivovat mateřský jazyk. V případě druhém se mají naučit odlišit fakta od fikce, zpravodajství od reklamy a zábavy. V obou případech má být cílem mediální výchovy odhalit a omezit manipulativní působení médií na děti. České prostředí bylo ovlivněno tím německým, ke komercializaci u nás došlo až po r.1989. Politické a společenské změny, ekonomická globalizace, digitalizace médií, příchod nových, interaktivních médií, krize autorit – to vše vedlo k prosazení mediální výchovy do vzdělávacích soustav řady států včetně České republiky.

Vliv médií byl hlavním iniciátorem snahy vychovávat děti, občany. Zaměření – směr této výchovy se také vyvíjel (Bína, 2005, s. 18–20):

- Autoritativně normativní směr – první institucí, která zasahuje do vztahu mezi mediálními obsahy a publikem, byla katolická církev. Na přelomu 15. a 16. století pomocí cenzury zakazuje některé knihy a přístup k nim. Ještě dlouho byla institucí, která v rámci mediální výchovy zastává represivní přístup, kdy médiím přisuzuje velkou moc a špatný vliv a publikum je třeba ochránit.<sup>6</sup> Vlastní historickou zkušeností vnímali publikum jako pasivní a média jako zlo, které nabourává soukromé a veřejné světy včetně tabu.
- Ochranný směr – o mediální výchově v pravém smyslu slova hovoříme až v souvislosti s nástupem masových médií na konci 19. století. S vynálezem rotačky a reklamní inzercí jsou tiskoviny dostupné nižším vrstvám, jejichž gramotnost stoupá a média se jim přizpůsobují tím, že své obsahy zjednoduší. Další vynálezy umožňují vznik rozhlasu a filmu. Právě ochrana nedospělého publika před obsahy ohrožující mravnost dala vzniknout ochrannému přístupu k mediální výchově. Dopad propagandy v nacistickém Německu a televize v každé americké domácnosti v 50. letech minulého století tento směr jen podpořily. Tento směr vyšel z předpokladů směru předcházejícího – mocného negativního vlivu médií a pasivního publika a jsou jeho slabinou.
- Alternativní směr – mediální obsahy se využívají ke kultivaci estetického vnímání a životních hodnot. I v tomto směru je recipientova role chápána jako pasivní – klasická díla literatury a umění na něho prostě působí, nevyžaduje se vlastní interpretace.
- Společensko – kritický směr – od 60. let 20. století jsou média chápána jako společenská instituce podílející se na socializaci a inkulturaci jedinců, média mají tedy na naše životy velký vliv, na druhou stranu je socializující se jedinec aktivní v přijímání sdělení a svých volbách. Aby byly jeho volby nezávislé, dokázal se orientovat ve velkém množství informací a nabízených vzorů, musí k médiím a jejich obsahům

---

<sup>6</sup> Film ve službách církve podporující misionářskou činnost a posilující oddanost císaři a vlasti propagoval pastor Walter Conradt ve své knize *Církev a kinematografie* z r.1910 (in Murray, 1990).

přístupovat kriticky, být si vědom jejich politicko – ekonomického pozadí a využít k prezentaci menšinových názorů.

Eva Niklesová (2007, s. 70–74) periodizuje vývoj mediální pedagogiky<sup>7</sup> na:

- Preventivně – normativní – první polovina 20. století – školy, spolky a církve se snaží ochránit děti před morálními a mravními nebezpečími vycházejících z brakové literatury, později filmů. Filmy podnítily zároveň myšlenku je edukativně využít. Během období Třetí říše se důraz přesouvá k propagandě a cenzuře.
- Kritickoreceptivní a emancipačněpolitická – 60. léta 20. století – v souvislosti s masovým rozšířením televize se pedagogika soustřeďuje na výchovu kritického recipienta (jen ve smyslu odbourání jednosměrné mediální moci a rezistence vůči manipulaci).
- Technickovzdělávací – souběžně s předcházejícím přístupem – didaktické využití médií ve výuce a tvorba informačních programů na základě Skinnerovy teorie operantního podmiňování (Bertrand, 1998, s. 100–101), programové vyučování.
- Reflexivně–praktická – navazuje na předcházející – aktivní práce s médii s cílem tvořit mediální obsahy.
- Koncept mediální kompetence – 70. léta 20. století – mediální kompetence zahrnující orientační a strukturální znalosti, kritickou vnímavost, využívání a tvorbu médií (Baacke, Schorb in Niklesová, 2007, s. 86–87).

Tyto etapizace ve vývoji mediální pedagogiky navazují na vývoj v oblasti teorie médií včetně toho, jaký vliv se médiím přisuzuje (viz kapitola 2.1.3) a předjímá jednotlivé přístupy k výkladu mediální gramotnosti. Do současného pojetí mediální výchovy v RVP ZV se promítly přístupy všechny. Estetický přístup a ovládnutí technologie najdeme v okruzích produktivních činností, prevenci mediálního vlivu a kritiku v činnostech receptivních. V zaměření na kompetence jako na cíl je však podmínkou uvědomělého propojení všech a rozhodnutí, zda bude dominovat preventivní či kritický přístup. Ten totiž předurčuje podobu kompetencí (gramotnosti) včetně didaktiky mediální výchovy. Konkrétně kritický přístup je v obou periodizacích formulován spíše ve smyslu odhalování možné skryté

---

<sup>7</sup> Autorka uvádí vývoj v Německu jako příklad z evropského prostředí.



manipulace a prosazení vlastní volby a názoru v mediální komunikaci než ve smyslu skutečného rozvíjení kritického, společensky angažovaného myšlení s cílem zkoumat mocenský a společenský kontext mediálních sdělení. Otázkou tedy je, jak konkrétně vykládat kurikulem – tedy státem deklarovaný “kritický přístup” k médiím a v jaké míře je stát ochoten přiznat provázanost médií s ideologickou a společenskou praxí. Tomu se budu věnovat v následující kapitole, kde je mediální gramotnost definována oficiálními zdroji a odborníky zabývající se mediální výchovou v ČR. Abych měla srovnání a mohla posuzovat, co a jestli vůbec něco znamená “kritický přístup” v kurikulem dané mediální výchově, uvádím pojetí kritické mediální gramotnosti Američanů Douglase Kellnera a Jeffa Sharea a v našem prostředí na ni navazující nové pojetí mediální gramotnosti Petra Valenty.

### **3.2 Kritická mediální gramotnost**

Douglas Kellner a Jeff Share se ve studii *Kritická mediální gramotnost, demokracie a rekonstrukce vzdělání (2007)* zaměřili na výklad této gramotnosti jako na důležitou sociální dovednost, díky níž jsme schopni se podílet na fungování demokratické společnosti. Kritická mediální gramotnost pak není pouze kompetencí mediální, ale současně kompetencí sociální, občanskou a politickou, protože vede k aktivní konstrukci a změně společnosti.

Obecně chápou gramotnost jako „schopnost číst, interpretovat, produkovat texty, artefakty a získat tak znalosti a dovednosti plně se podílet na kultuře a sociální realitě.“ (s. 5) Změny v technologiích znamenají i změny v mediální výchově, kde oni sami dospěli k tzv. kritické mediální gramotnosti, kterou vykládají jako

schopnost kritické analýzy vztahů mezi publikem, informacemi a mocí prostřednictvím schopností kriticky vyhodnocovat mediální kódování a pravidla fungování médií, stereotypy v nich, sdílené hodnoty většiny a její ideologii a kompetence interpretovat mediální obsahy, které jsou mnohovýznamové. (s. 4)

Základem pro budování této kritické mediální gramotnosti je propojení poznatků z mediálních a kulturních studií s myšlenkami a metodikou kritické a reformní pedagogiky a s osvědčenými pozitivy dosavadních přístupů (jejich kategorizace, ve které lze najít společné body s výše uvedenými kategorizacemi, uvádím s důrazem

na nedostatky, které jsou důvodem k jinému – skutečně kritickému přístupu) k mediální výchově a gramotnosti.

### **3.2.1 Přístupy k mediální výchově:**

- **Ochranný přístup**
  - vyplývá z názoru, že cílem mediální výchovy je “naočkovat” studenty proti mediální manipulaci a závislosti;
  - vychází z myšlenky silných médií a slabého, pasivního publika a média viní z toho, že činí mládež stále více konzumní a materialistickou;
  - nebezpečím je sklon k zaujatosti vůči médiím a zjednodušování, studentům bývají učitelé podsouvána dogmata podporující “antimediální linii”, je opomíjen kritický přístup a alternativní mediální produkce.
- **MV prostřednictvím umění**
  - tvorba mediálních sdělení prostřednictvím uměleckého vyjádření kultivuje hodnoty a soustřeďuje se na estetickou stránku mediálních obsahů;
  - výhodou tohoto přístupu je to, že výuka podporuje kreativitu, sebevyjádření, experimentálnost, zábavu, studenti ve velké míře uplatňují vlastní zkušenosti s médii a populární kulturou, která je obklopuje, jsou tím vším silně motivováni;
  - úskalím se jeví fakt, že je tento typ výuky zaměřen na individualitu a sebevyjádření je nadřazeno společenskému vnímání reality a ve velké míře jde především o technologické schopnosti tvorby médií – přitom propojení vznikajících mediálních, uměleckých obsahů spolu s tématy genderu, rasy, třídy a moci v sobě má velký potenciál.
- **Hnutí mediální gramotnosti**
  - vzniklo v USA, umožnilo vznik řady organizací, které se mediální výchovou zabývají systematicky a přišly s definicí mediální gramotnosti (mediální gramotnost v sobě obsahuje řadu komunikačních kompetencí včetně schopnosti získávat přístup,

analyzovat, hodnotit a komunikovat), která pracuje s novými médii aniž by vynechávala tištěné texty;

- přispělo tím, že mediální výchovu dostalo do společenského povědomí, a že se stala součástí vzdělávacího systému;
- bez kulturních studií, změny v pedagogickém přístupu a radikální demokratičnosti by však směřovalo k prázdným frázím a jen by posílilo stávající společensko reprodukční funkci vzdělávací soustavy.

- **Kritická mediální gramotnost**

- tvrdí, že mediální obsahy nejsou ideologicky neutrální a při kritické analýze je nutné jít pod povrch (Robert Ferguson a jeho přirovnání k ledovci), že nelze jen dekodovat jazykovou a komunikační složku sdělení, ale vždy se musíme snažit odhalit i známky společenského tlaku – nadřazenosti, homofobie, kapitalistického patriarchátu, kastovnictví;
- zahrnuje tři předchozí přístupy a přidává poznatky z kulturních studií, reformní pedagogiky, která klade důraz na radikální demokratičnost ve výchově, kde učitelé fungují jako průvodci plně respektující dětské prekoncepty, zkušenosti, subkultury, kdy je vlastní tvořivost učitele důležitější než kurikulum;
- z kulturních studií zahrnuje poznatky o stavbě mediálních sdělení (vysoce zakódována, s vlastními pravidly a praxí), ekonomickém pozadí fungování médií, o publiku (aktivní, k obsahům přistupující z různých perspektiv, tudíž i interpretace jsou různé);
- reformní pedagogika v čele s Johnem Deweyem a Paolem Freirem přináší činnostní, problémové vyučování, vztah učitelů a studentů na základě vzájemně obohacujícího dialogu (existuje možnost, že studenti jsou v oblasti médií zabydlenější – mediální domorodci), kooperativní učení, možnost být slyšet pro menšinové skupiny, možnost soustředit se na témata multikulturality a sociálních rozdílů;
- radikální demokracie kritické mediální gramotnosti poukazuje na fakt, že pokud má být tato gramotnost nástrojem k odhalení a potlačení

společenské nespravedlnosti, předsudků, homofobie, apod., nesmí být ani proces výuky poznamenán něčím takovým;

- učí studenty interpretovat informace a komunikaci v rámci humanistických, společenských, historických, politických a ekonomických kontextů, aby tak pochopili propojenost s jejich činy a životním stylem, mají být nezávislími, kriticky myslícími jedinci, kteří média využívají k vyjádření svých představ a vizí s ohledem na své okolí.

### **3.3 Nová mediální gramotnost**

Převažující zaměření současné mediální výchovy u nás na eliminaci negativních a využití pozitivních účinků médií (které jsou pouze předpokládané a velmi subjektivní) vychází z dominantního paradigmatu mediálních studií. To formuje cíle, obsah i metody mediální výchovy. Ta má pak sklon k “protekcionismu, normativnosti a objektivismu” (Valenta, 2017, s. 481), což ukazuje na konkrétní rozporuplnosti s definovanou mediální gramotností jako kompetence zahrnující kritické myšlení. Ochrana dětí před nežádoucími vlivy médií v rukou dospělých (samosebou mediálně gramotných) vylučuje jejich vlastní zkušenost a interakci a posiluje závislost na autoritě (tamtéž, s. 482). Normativní model mediální výchovy je založen na transmissi předem určených souborů poznatků, obsahů a interpretací, což neodpovídá pojetí komunikace jako sociálního jednání, ve kterém má subjektivní reflexe mediálních sdělení a vlastní zkušenost žáků nezastupitelnou roli (tamtéž, s. 483). Pokud jsou “poznatky žákům předávány jako pravdivé, platné a dané, nedochází k jejich kritické reflexi umožňující nahlédnout selektivní či subjektivní povahu vědění, jeho sociální či ideologickou podmíněnost.” (tamtéž) Mediální sdělení nevycházejí z objektivního poznání reality, nejsou nestranná a ideologicky neutrální, vždy musí být nahlížena v kontextu společenské a mocenské struktury – tuto perspektivu objektivismus neumožňuje (s. 484).

Předmětem zájmu nové mediální výchovy nejsou média a jejich vliv, ale společensko – politický kontext, který podmiňuje jejich fungování a působení. Pochopení faktu, že jsou média součástí sítě institucí (včetně vzdělávání) disponujících symbolickou mocí, a v moci jedinců je tuto síť narušit (např. mediální

gramotností), obohacuje mediální gramotnost, dosud definovanou jako komunikační kompetenci, o sociální, politický a občanský rozměr. Komunikační kompetence se stává základem pro narušování této sítě vstupováním do veřejné debaty s vlastním “kontra–tvrzením, kontra–ideologií a zakládáním alternativních komunikačních platforem a struktur umožňujících účinnou obranu”(Valenta, 2014, s. 256) vůči reprezentacím dominantní kultury privilegovaných společenských skupin. Pak ale je potřeba redefinovat cíle, obsah i metody mediální výchovy.

Má-li být mediální gramotnost platformou pro rozvoj kritického myšlení, je nemožné zůstat striktně v hranicích kurikula nastaveného mediální problematikou, ale je třeba učít žáky vidět za média samotná a kriticky reflektovat sociální praxe, jichž jsou média součástí.” (Valenta, 2017, s. 486)

Petr Valenta (2017, s. 489) navrhuje pohled na mediální výchovu jako na konstruktivní pedagogiku, kdy se vztah mediální výchovy a mediálních studií mění ze závislosti na partnerství. Podněty z praxe mediální výchovy (zahrnující kvalitativní výzkum) kooperující s kulturní a kritickou analýzou mediálních studií, mají potenciál vybudovat si vlastní předmětový systém. Příklonem ke studiu sociální praxe za médií s využitím mimoškolních zájmů a potřeb, přechodem od poznatků o médiích k reflexi přirozené zkušenosti s médií, mají pedagogové konstruovat spolu s žáky vědění o médiích prostřednictvím přímého kontaktu s médií, v situacích dávajících prostor uvědomit si sociální kontext užívání médií a sebe jako aktéra takových situací, v dialogu o individuálním vímání médií, chápáním kritického myšlení jako prostředku vedoucího k autonomii a angažovanosti dětí, za předpokladu změny ve vnímání role učitele.

### **3.4 Mediální gramotnost v oficiálních dokumentech**

Definicí mediální gramotnosti je několik – všechny ale obsahují její chápání jako dvousložkové kompetence – souboru znalostí i dovedností, které se navzájem doplňují, podporují a směřují k praktickému využití v životě. Odlišnosti v nich vyplývají z povahy instituce, které mediální gramotnost definuje (politická moc, školství) pro různé účely a v různé době – média se vyvíjí, stejně tak pohled na ně, mění se celá společnost včetně pedagogiky, a i to se v definicích odráží. Zmiňuji jich několik právě proto, že jejich vyznění a možný dopad rozšiřuje úhel pohledu na mediální výchovu a její společenský význam.

“Mediální gramotnost je obecně definována jako schopnost získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech.” Stručná definice z dokumentu Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí z r. 2007 (in Jiráček & Köpplová, 2009, s. 373). Fakt, že se pojem mediální gramotnosti stal součástí dokumentů a prohlášení evropských politiků, dodalo mediální výchově na společenské důležitosti a ovlivnilo její vnímání nejen u odborníků. Z dokumentů Komise evropských společenství a Evropského parlamentu je dále jednoznačné, že mediální gramotnost má zvyšovat kvalitu života člověka a chránit ho před nežádoucími vlivy rychle se rozvíjejících nových médií. Směrnice Evropského parlamentu uvádí, že

Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé širší příležitosti, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. (tamtéž)

Nakonec se k soukromému rozměru využití médií přidává ten veřejný – mediální gramotnost jako součást aktivní participace na životě společenství: „Mediální gramotnost je dnes považována za jeden ze základních předpokladů aktivního a úplného občanství a za prostředek k prevenci a snížení rizik vyloučení ze života společnosti.“ (Doporučení, 2009 in Jiráček & Pavličiková, 2013, s. 12)

Ve všech oficiálních zdrojích je patrné, že vychází z normativně – preventivního přístupu, zmiňovaný kritický přístup, který je pouze jednou z částí gramotnosti, je omezen na praktiky médií, ne na celou společenskou praxi, jejíž součástí média jsou. Je zdůrazněn individuální užitek mediální gramotnosti a “úplné občanství” vyznívá jako dokonalá socializace jedince do stávající mocenské struktury. Fakt, že je skryté kurikulum ideologickým prostředkem státu, je zde patrný. Pokud média disponují symbolickou mocí odvozenou z interakcí s ostatními státními institucemi a úplným občanstvím myslíme podílení se na tvorbě spravedlivého světa, potřebují jedinci vlastnit tuto symbolickou moc na celospolečenské úrovni, aby byli schopni narušit vládnoucí ideologii, a právě k tomu má tedy mediální gramotnost směřovat (Valenta, 2014, s. 249–253).

### 3.5 Mediální gramotnost v ČR

V českém prostředí vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu, který mediální gramotnost definuje pro potřeby školního vzdělávání. Nejprve ale uvedu pohled na mediální gramotnost úzce spjatý s tradičním vnímáním získávání gramotnosti prostřednictvím tištěných textů. Podle Evy Niklesové (in Nutil, 2018, s. 102) se mediálně gramotný jedinec orientuje v textech i mluvených projevech, rozlišuje podstatné informace od těch nepodstatných, rozkryje skryté významy a manipulaci a nepřesné či neúplné informace, odliší pravdu od fabulace. Zároveň dokáže jasně formulovat myšlenky včetně jejich zaznamenání. S texty a mluveným slovem pracuje mediální výchova samozřejmě také a ve velké míře, přesto se mediální komunikace odehrává i pomocí jiných kódů a schopnost je dekódovat je nedílnou součástí mediální gramotnosti. Překonání tohoto přístupu je pro pedagogy důležité, aby nabytá mediální gramotnost odpovídala aktuálnímu stavu společenské a mediální komunikace. Mediální gramotnost pak chápeme jako

sérii komunikačních kompetencí, které zahrnují schopnost vyhledávat, analyzovat, hodnotit a dále předávat informace v nejrůznějších formátech... Mediálně gramotný člověk je schopen maximálně využít dostupná média pro své vzdělání, osobní rozvoj a uspokojení potřeb. (Bína, 2005, s. 20)

Kritický přístup tu zcela chybí.

Mediální gramotnost je souborem poznatků a dovedností, které nám usnadňují pohyb v současném medializovaném světě. Je potřebná pro náš kritický odstup, ale zároveň nám má umožnit média maximálně využít v náš prospěch – jako zdroj informací, kvalitní zábavy, aktivního trávení volného času. Důležité jsou obě složky – kognitivní i dovednostní, navzájem se doplňují. Získané dovednosti usnadňují, aby poznatky o fungování, obsazích, vlivech a roli médií ve společnosti mediálně gramotný člověk dokázal kriticky zhodnotit a využít (Mičienka & Jiráček 2007, s. 12). Co konkrétního znamená kritické zhodnocení není definováno, stejně jako pojem kritického myšlení v koncepci mediální gramotnosti či v dosahování kompetencí. Jeho výkladem i konkrétními metodami rozvíjení kritického myšlení žáků se zabývá např. program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), který může být pro pedagogy inspirací, přesto se jeho pojetí a aplikace bude lišit podle předmětu i pedagoga. Určitě je to více než jen schopnost logicky uvažovat

a argumentovat, i když z toho vycházím. Kritické myšlení v sobě obsahuje nejen logiku, systematickosti a důslednost, znalost kontextu a "pídění se" se po něm, ale i kreativitu, nezávislost na autoritách a předkládaných myšlenkách, stavění na vlastních prekonceptech a intuici s cílem hledat odpovědi, činit rozhodnutí a umět je obhájit, aniž bych znevažovala myšlenky a hodnoty druhých. Kritické myšlení směřuje k aktivnímu jednání a praktické etice. "Kritickému myšlení je možné se naučit jedině na "životním materiálu", tedy na otázkách a problémech, které se dotýkají žákova světa."(Urbanovská & Grecmanová & Novotný, 2000, s. 8 )

Samotná mediální výchova se uskutečňuje dvěma způsoby výuky, které vycházejí z tohoto dělení mediální gramotnosti. Dovednostní typ výuky se doplňuje s typem analytickým.

- Analytickým (u některých autorů nazýván kritický – např. Bína, Jiráka) přístupem se myslí analýza a interpretace mediálních sdělení jako je zpravodajství, reklama a zábavní pořady. Hledání vlastní interpretace ve školním prostředí má vést ke schopnosti kritického hodnocení v reálném životě. Tím se žáci stanou imunními vůči společensky nežádoucím obsahům, vlivům, vzorcům chování a budou lépe participovat na fungování komunity a celé společnosti. Tento typ výuky pracuje i s tím, že mediální sdělení vycházejí z daného kulturního prostředí a jejich studiem si žáci uvědomují vlastní, kulturně formované procesy myšlení, myšlenková omezení a předsudky (Bína, 2005, s. 22).
- Praktický typ výuky vychází z principu činnostního učení. Žáci či studenti tvoří vlastní mediální sdělení a osvojují si tak poznatky o principech fungování médií. Mohou vydávat školní noviny, provozovat školní rádio či televizi, vytvářet webové stránky školy, třídy. Pracují v týmu, rozvíjejí své komunikační a jazykové dovednosti, schopnost prosadit a obhájit svůj názor, spolupracovat, uplatnit a rozvíjet svou tvořivost. V neposlední řadě se zorientují v dostupných komunikačních technologiích a naučí se je aktivně používat (tamtéž).

Podle Jana Jiráka (in Pastorová & Jiráka, 2015, s. 12) je použití pojmu mediální gramotnosti nepřesné, jestliže se gramotností myslí „přiměřené, alespoň minimální“ vzdělání. Pokud kritický přístup k mediální komunikaci má dle kurikula být jednou z kompetencí, nemělo by poučení být minimální.



### **3.6 Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání**

Mediální výchova je podle kurikula od roku 2007 povinnou součástí základního a gymnaziálního vzdělávání. Je jedním z průřezových témat, která žákům otevírají pohled na současné problémy světa, ve kterém žijí. Tím, že jsou průřezová, propojují vzdělávací obsahy jiných předmětů, podporují mezipředmětové vztahy a zpětně pak umožňují ucelenější pohled na svět. Jejich obsah i formy výuky nabízejí “příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.”(RVP ZV, 2017, s. 126) Školská reforma, která kurikulárně určila vzdělávat dle rámcově vzdělávacích programů, přesunula cíl vzdělávání ze splněných osnov učiva na získané kompetence žáků. Právě průřezová témata, novinka v kurikulu, mají být témata, které “pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.”(tamtéž) Kromě Mediální výchovy patří mezi průřezová témata na základních školách i gymnáziích Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Environmentální výchova, základní vzdělávání obsahuje ještě téma Výchova demokratického občana. Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy a učiliště neobsahují mediální výchovu jako samostatné průřezové téma, ale jako součást průřezového tématu Občan v demokratické společnosti. Zároveň je integrativní součástí vzdělávacích oblastí Jazykové vzdělávání, Společenskovední vzdělávání, Vzdělávání pro zdraví či samostatných projektů v návaznosti na edukační aktivity jednotlivých škol.

RVP předepisuje každému průřezovému tématu jeho charakteristiku a vztah ke vzdělávacím oblastem, přínos k rozvoji žákovy osobnosti a jednotlivé tématické okruhy s nabídkou možných témat. Dále určuje povinnost zařazení všech tématických okruhů v průběhu každého vzdělávacího stupně (ne ročníku) a způsob realizace průřezových témat. Konkrétní rozsah i způsob realizace je v kompetenci škol, stejně jako způsob hodnocení.

#### **3.6.1 Mediální výchova a klíčové kompetence**

Klíčové kompetence chápeme (RVP ZV, 2017, s. 10) jako „vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena

společnosti.“ Reforma kurikula Rámcovými vzdělávacími programy spočívala především v odklonu od osnov a učiva ke kompetencím. Prvním krokem při zpracovávání školních vzdělávacích programů měla být rozvaha učitelů, jaké zvolí výchovné a vzdělávací strategie vedoucí k rozvíjení klíčových kompetencí – jak konkrétně a ve všech vzdělávacích oblastech. Průřezová témata svou mezipředmětovostí a úzkou vazbou na reálný život mají prostor k tomu využít dosavadní úroveň klíčových kompetencí žáků, upevnit je a rozvíjet je tím, že je žáci aplikují v praktickém životě. Jak už bylo řečeno, každá škola má vlastní formulaci strategií pro rozvoj klíčových kompetencí a zmíněný výběr je jen jednou z variant.

Jako první jsou **kompetence komunikativní** – MV napomáhá žákům získat schopnost formulace a prezentace svých názorů (ústní i písemnou), umění diskutovat (naslouchat a argumentovat), rozumět a orientovat se v komunikačních prostředcích a technologiích, které využívají pro sebe i v rámci společenství. Z oblasti **kompetencí k učení** posiluje MV schopnost efektivně a vhodně pracovat se symboly a znaky, souvislostmi, kriticky je zhodnotit a využít je v rámci celoživotního procesu učení i pro budoucí život. Rozpoznání problémových situací, získávání dostupných informací, objevování řešení, zodpovědné rozhodování a zpězná reflexe – to jsou **kompetence potřebné k řešení problémů**. Oblast **kompetencí sociálních a personálních** pokrývá MV v procesu zdokonalování práce v týmu, kde se učí žáci spolupracovat a diskutovat a zároveň posilují svou sebedůvěru a sebeuspokojení. Vědomí rovného postavení sociálních tříd, pohlaví, věkových skupin, subkultur, národností je základem **občanských kompetencí** a směřuje k jeho podpoře a ochraně na základě norem, které respektujeme. Oočeňujeme a spoluvytváříme naši kulturu včetně ohledů na životního prostředí. Bezpečnost práce, vytrvalost v dokončení úkolů a využití získaných kompetencí pro budoucí profesy a život spadá do **kompetencí pracovních**.

### 3.6.2 Charakteristika průřezového tématu Mediální výchova

V základním vzdělávání má vybavit žáky dovednostmi na základě poznatků o mediální komunikaci a z práce s médii. Vychází z faktu, že média jsou významnou společenskou institucí, která se podílí na jeho socializaci a ovlivňuje jeho představy o světě. Mediální obsahy jsou bez bližšího studia nepřehledné, vždy

vznikají s nějakým záměrem a ten může mít i manipulativní charakter. Kritické zhodnocení mediálních sdělení vyžaduje průpravu. Cílem Mediální výchovy (RVP ZV, 2017, s. 138) je

vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Pokud jsou průřezová témata definovaná jako prostor pro propojení vzdělávacích oblastí a současně se zkušenostmi a praxí žáků s mimoškolním světem, chybí mi v této definici minimálně dvě věci – chápání mediální komunikace jako součást všech sociálních interakcí (proto je nutné vždy vycházet z kontextu společenské, politické, historické,... praxe, ne jen “popřípadě asociovat”, a fakt, že takové znalosti a dovednosti pak směřují nejen k osobnímu využití v rámci mediální komunikace a uspokojení potřeb, ale k aktivnímu spolubyetí ve světě.

### **3.6.3 Vazba na vzdělávací oblasti**

- Jazyk a jazyková komunikace – vnímání a produkce mluvených i psaných obsahů, jejichž stavba má svá specifika a vlastní výrazové prostředky, důraz kladen na osvojení základních pravidel komunikace, jak vést dialog, jak argumentovat;
- Člověk a společnost – média a jejich místo mezi ostatními společenskými institucemi, vliv na socializaci jedinců a konstrukci sociální reality;
- Informační a komunikační technologie – využívání médií jako zdroj informací a digitálního prostředí pro vlastní produkci;
- Člověk a umění – kritické vnímání a interpretace znakových kódů mediální komunikace, kam patří spolu s jazykem i obraz a zvuk. (RVP ZV, 2017, s. 138)

Takto Rámcovým vzdělávacím programem stanovená formulace vazeb se vzdělávacími oblastmi je pro mě jako učitele návodná a zjednodušená. Určuje oblast i souvislosti. Mediální gramotnost jako součást širší komunikační gramotnosti je ale vázána na veškerou školní komunikaci – k její tvorbě a upevňování nemá docházet jen v kurikulem zmíněných oblastech, ale i v těch ostatních, a hlavně i v situacích mimo přímé vyučování, spoluvytváří klima školy. Pokud mají průřezová témata žáky kultivovat v jejich postojích a hodnotách, velmi záleží na tom, v jakém prostředí a za jakých podmínek se to děje. Instituce školy nemůže ukazovat a odhalovat mocenskou strukturu médií v domnění, že její vlastní autoritativní uspořádání a vystupování zůstane beze změn. Pak nebude mediální gramotnost kritická, ale bude jen souborem poznatků a dovedností o médiích bez vazby na reálný život. Uplatnění mezipředmětových vazeb je závislé na konkrétní praxi učitelů – vazba by neměla být posilována jednosměrně a izolovaně, ale v právě v širším pojetí mediální gramotnosti.

#### **3.6.4 Přínos k rozvoji žákovi osobnosti**

Mediální výchova jako průřezové téma, jak již bylo řečeno, rozvíjí žáka především v oblasti postojů a hodnot. Pomáhá jim uvědomovat si sebe sama jak svobodného člověka s vlastními názory, které umí prezentovat. Svůj volný čas vnímají jako prostor k sebeuplatnění. Zároveň jsou za své volby, formulaci a prezentaci názorů a naplňování vlastního života zodpovědní. Mediální výchova rozvíjí citlivost vůči stereotypům obsaženým v mediálních obsazích, tím posiluje schopnost vyvarovat se předsudkům, učí být tolerantní vůči odlišnostem. (RVP ZV, 2017, s. 139) Proto velmi závisí na klimatu školy a pedagogické praxi. Pokud směřujeme k výchově svobodných a zodpovědných osobností, musíme k nim odpočátku tak přistupovat a dávat jim prostor k tomu být jiní. To úzce souvisí s vnímáním role učitele – Rámcové vzdělávací programy toto obsahují, ale jen v rovině předpokladu, že učitelé se změnou kurikula změní i svůj přístup včetně metod apod. Je tomu tak ve skutečnosti?

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností přispívá mediální výchova k úspěšnému zapojení se do mediální komunikace na základě analýzy a kritického odstupu od mediálních sdělení, poznatkům o struktuře a fungování médií a jejich obsahu a uvědomování si jejich společenské role a vlivu. Učí využívat potenciál

médií jako zdroj informací a kvalitní zábavy, rozvíjí komunikační schopnosti – stylizaci psaných i mluvených textů, vystupování před publikem, a dává prostor rozvíjet dovednosti související s týmovou prací – uplatnit své nápady a názory, zároveň se podřídit skupinovému cíli. (tamtéž) Důraz na komunikační kompetence, kritické myšlení a schopnost spolupracovat závisí právě metodách. Použití těchto metod občas, nesystematicky, mnohdy nepřesně, nemá požadovaný efekt ani smysl. Opět jsme u otázky vnímání změn v kurikulu a v pedagogické praxi konkrétními učiteli. Učitelé vnímají svou roli v kontextu svých zkušeností, ale i pod vlivem společenského diskurzu a ten je v případě kompetencí a standardů učitele nejasný.

### **3.6.5 Tematické okruhy mediální výchovy**

**(RVP ZV, 2017, s. 140)**

#### **Receptivních činností:**

- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení,
- interpretace vztahu mediálních sdělení a realit,
- stavba mediálního sdělení,
- vnímání autora mediálního sdělení,
- fungování a vliv médií ve společnosti.

#### **Produktivních činností:**

- tvorba mediálního sdělení,
- práce v realizačním týmu.

Každý okruh obsahuje ještě nabídku témat (činností, námětů), jejichž výběr a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy. Výběr z nabídky sice umožňuje přizpůsobit témata věku žáků, zkušenostem, úrovni nabyté mediální gramotnosti, ale nabízená systematizace neposkytuje dostatečný a ucelený pohled na mediální výchovu a tvorbu očekávaných výstupů nijak neulehčuje. Diskutabilní je i použití a výklad některých pojmů jako “společensky významná hodnota” nebo chápání kritiky jako pouhé rozlišování mezi informací, zábavou a reklamou, mezi bulvárním a společensky významným.

Rozdělení činností do jednotlivých okruhů chápu jako snahu zpřehlednit témata mediální výchovy. Přesto z její praxe vím, že je nelze vnímat oddělené (nelze např. kriticky číst mediální sdělení aniž bychom vnímali jeho autora, aktuální

společenský kontext, vztah s naší zkušeností apod.). Okruh produktivních činností (školní média jako prostor pro třibení výrazových prostředků, práci s technologiemi a týmovou spoluprací) nesplňuje pojetí mediální gramotnosti v její úplnosti. Produkce mediálních sdělení včetně jejich dopadu s sebou nese vlastnictví moci, které by si měli být žáci vědomi a dospět k rozhodnutí ji nezneužívat – proto by jí také měla předcházet analýza. Okruhy činností jsou provázané, receptivní činnosti mají předcházet těm produktivním. Otázkou je, jak se toto děje v praxi – v jaké míře, kdy a jestli vůbec se setkávají žáci s kritickou analýzou v případě projektů zaměřených na tvorbu mediálních sdělení či volitelných předmětů školních médií nebo v opačném případě, jak a v jaké míře doplňují učitelé receptivní činnosti tvorbou mediálních sdělení.

V odborných člancích (Jiráček, 2004) a didaktických příručkách (Mičienka & Jiráček, 2006) se o tématech mediální výchovy píše jako o podkladech pro pochopení základních principů (tzv. Key Concepts), v kurikulu však toto chybí:

- Média jsou společenskou institucí, která spolu s ostatními institucemi a sítí sociálních vztahů ovlivňuje jedince různým způsobem (nikdy ne izolovaně), zprostředkovávají jedincům poznání, které bývá často zjednodušené, zestručněné, vytríděné, podřízené určitému účelu a plné stereotypů, a podílejí se tak na formování našich představ o světě – konstruují společensky akceptovanou realitu, jak v oblasti veřejné (politika, kultura), tak soukromé (volný čas a životní styl).
- Média mají svou strukturu, vývoj, ustálená pravidla fungování. Vytvářejí různé mediální obsahy s vlastním souborem výrazových prostředků a významů – s vlastním kódováním.
- Média jsou ekonomické podniky s cílem generovat zisk a moc ve společnosti, koncentrovat vlastnictví a směřují ke kulturní a ekonomické globalizaci.
- Členství v mediálním publiku určuje sociodemografické zařazení, zájmy, psychologické vlastnosti jednotlivých členů – mediální produkty se snaží vycházet vstříct jejich skupinovým sdíleným představám, interpretovat je a dávat jim smysl a společensky požadovanou hodnotu.

- Zpravodajství není věrným odrazem skutečnosti, ale konstruktem vytvářeným médii, které mají svou vlastní organizaci, pravidla, vlivy a omezení.

Len Masterman doporučuje, aby si každý učitel takové klíčové principy (koncepty) vytvořil sám.

## 3.7 Didaktika mediální výchovy

### 3.7.1 Hodnocení

Pedagogický přístup k průřezovým tématům se odrazí v přístupu k hodnocení – pokud se k jejich povinné realizaci přistoupí pouze formálně, nebude se nijak zvlášť promýšlet ani hodnocení. Pokud učitelé pochopí zařazení průřezových témat jako příležitost k “vlastnímu obohacení a obohacení dosavadní pedagogické praxe, bude jistě citlivě a ve smyslu poslání průřezových témat postupně hledat a nalézat vhodný způsob jejich hodnocení.”(Pastorová, 2008) Průřezová témata nabízejí nové okruhy otázek k diskusi, díky které se učíme naslouchat druhým, tvořit si vlastní názor a schopnost argumentace a zároveň si ověřujeme svou míru toleranci a odolnost vůči “názorovým klišé, předsudkům, jednostranným dogmatickým přístupům a generačně podmíněným postojům.” (tamtéž).

Úkolem pro učitele je najít nejvhodnější způsob hodnocení průřezových témat – deset let po jejich zavedení již nehovoříme o postupném hledání, ale aktualizace je na místě. Zohledňujeme jak specifické postavení ve školním vzdělávacím programu a způsob realizace, tak lidské zdroje (učitele i žáky a jejich individuální přístupy) a aktuální změny a trendy v mediální výchově a v médiích samotných.

Obecně kritéria hodnocení průřezových témat promýšlíme v souvislosti s klíčovými kompetencemi a individuálním potenciálem každého žáka – jeho osobní pokrok, “schopnost aplikovat poznatky při konkrétní činnosti a uplatnit je v běžné životní praxi.” (tamtéž) Zohledňujeme i zájem jednotlivých žáků o problematiku průřezových témat, jejich aktivity mimo školu v rámci komunity a projektů spjatých s okolím, kde žijí a chodí do školy.

Konkrétně se hodnocení vztahuje k očekávaným výstupům žáků, které Rámcové vzdělávací programy nestanovují, pedagogové si je vytváří sami. Vodítkem může

být metodická podpora Doporučené očekávané výstupy (2011). V případě realizace průřezových témat integrací či projektem se výstupy propojují s výstupy předmětů, a hodnocení je součástí hodnocení daného předmětu. Průřezové téma jako samostatný vyučovací předmět má mít stanovené výstupy zahrnující konkrétní představu o podobě a prezentaci výstupů.

Průřezová témata přispívají k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot. Jako pedagogové však nehodnotíme u žáků samotné postoje a hodnoty, názory a přístup k používání médií, ale schopnost sdělovat názory, diskutovat a relevantnost argumentů. “Žáky je třeba pro poznání motivovat a ne je odrazovat tím, že je budeme “známkovat” za to, že něco nevědí, mají jiný názor nebo je zajímaví zcela jiné věci než nás.”(tamtéž) Učitel má zjistit, co žáky zajímá a během diskuze klást takové otázky, které žáky vedou k zamyšlení, spoluvytvářet a tříbit jejich kritický přístup k mediálním obsahům.

Otázku hodnocení mediální výchovy jako průřezového tématu vnímám jako velmi složitou. Jak hodnotit míru kritického přístupu, zapojení se do diskuze, schopnost argumentovat apod.? Jak sledovat individuální pokrok, pokud se mediální výchova odehrává ve formě projektů? Jak zahrnout v případě integrace do hodnocení i úroveň mediální gramotnosti, pokud s ní jako pedagog nepracuji soustavně a systematicky? Ve vlastní pedagogické praxi jsem používala slovní hodnocení na základě portfolia (při pohovoru jsme s žáky sledovali i individuální pokrok a přesah do zájmů mimo školu), během výuky dávala prostor sebehodnocení a vzájemnému hodnocení žáků, kdy jsme diskutovali o tom, co se hodnotit nedá (názor, postoj) a co ano. Ale zcela mi chybělo povědomí o tom, jak žáci dokáží využít mediální gramotnosti v ostatních předmětech (Mediální výchovu jsem vyučovala jakok samostatný předmět). Pokud chybí promyšlená spolupráce učitelů v mezipředmětových vztazích, nelze je ani využívat, ani směřovat ke kompetencím, a v takovém případě je ani hodnotit. Hodnocení průřezových témat by mělo být součástí diskuze pedagogů, během které by sdíleli své zkušenosti z praxe a díky které by se pohled na ně vyvíjel spolu s aktuálním diskurzem ve vzdělávání. Taková diskuze v mé škole chybí.



### 3.7.2 Formy výuky

Zařadit průřezová témata do výuky, tedy i mediální výchovu, lze podle Rámcově vzdělávacích programů třemi způsoby – integrovat do vzdělávacích obsahů vyučovacího předmětu, vytvořit samostatný předmět nebo ji realizovat jednotlivými projekty, semináři, kurzy. Každý z těchto způsobů má své výhody i nevýhody a záleží na každé škole, který způsob si zvolí. Tyto způsoby lze i kombinovat.

**Integrace** se jeví na první pohled jako nejsnazší cesta, ve školách je využívána nejčastěji. Učitelé mohou témata MV zapracovat do již zaběhlých témat svého předmětu, není potřeba zvláštní časová dotace ve výuce a časově nenáročná (vzhledem k ostatním dvěma způsobům zařazení) se zdá být i příprava učitele. Ta probíhá na základě postupného samostudia (zabývá se jen tím tématem průřezového tématu, který bude integrovat) a promýšlení vhodného a účelného propojení učiva a výstupů předmětu s průřezovým tématem. Pro smysluplné začlenění musí být učitel vybaven aktuálními znalostmi z obou předmětů a musí si zvolit očekávaný výstup, kde se oba předměty prolínají, ani jeden není nadřazen druhému. Právě poslední zmiňované v sobě skrývá několik úskalí – u jednotlivých učitelů dochází k různým interpretacím průřezových témat, mohou je chápat jako vedlejší, méně důležité a díky nedostatku času se jim nevěnují vůbec. Jejich znalosti a dovednosti v oblasti PT mohou být neúplné, povrchní, převládá u nich pohled vyučovacího předmětu a tím se ztrácí požadovaná mezipředmětovost a průřezovost.

Systematické upevňování klíčových kompetencí prostřednictvím MV zajistí **samostatný předmět**. Výhodou je, že jím projdou všichni žáci (ne v případě, že je MV pouze v nabídce volitelných předmětů pro žáky 2. stupně), jejich znalosti a dovednosti jsou širší, dají se využít a usnadňují práci v jiných předmětech. Samostatný předmět dodává MV známku společensky důležitého tématu a možnost škole se jím profilovat. Nevýhodou je náročnější organizace – tvorba osnov, kde se k tématům nabízených v RVP musí přiřadit učivo a především konkrétní výstupy, dále pak tvorba systému hodnocení a vyčlenění hodin z disponibilní časové dotace. Specializovaná příprava učitele je samozřejmostí. Očekávané výstupy nejsou součástí RVP, ale pedagogům jsou k dispozici Doporučené očekávané výstupy, které mají respektovat rozdílnou úroveň poznávacích schopností žáků a různou míru jejich potencionální či pravděpodobné míry zkušenosti s médií. Důraz je

kladen na schopnost aktivně využívat média k prosociálnímu jednání a umět vlastní vztah k médiím a k jejich využívání podrobit kritické reflexi a racionálnímu odstupu. (Pastorová, 2015, s. 75)

Realizace **projektem** může být chápána jako způsob, který některé nevýhody výše zmíněných eliminuje – zajistí, že se tématům učitelé s žáky věnují komplexně, mimo týdenní hodinovou dotaci, není požadovaná jejich specializace a navíc na projektech pracují jako tým. Metody problémového vyučování, činnostního učení a zážitkové pedagogiky upevňují klíčové kompetence. Ale i projekt je spojen s rizikem, že jím neprojdou všichni žáci a pokud neprobíhá opakovaně, není dobře promyšlen a aktualizován, nepřispívá k systematickému získávání mediální gramotnosti.

Kombinovat tyto tři způsoby navzájem lze různě (projekty v rámci samostatného předmětu, integrace průřezových témat do jiných předmětů díky projektům, integrace témat jiných předmětů do samostatného předmětu) a i tyto kombinace vyvažují některé zmiňované nevýhody jednotlivých forem. (Zejdová, 2007)

### 3.7.3 Metody

Jan Jiráček (Mičienka & Jiráček, 2006, s. 16) zmiňuje 4 základní metodické přístupy k výuce mediální výchovy. S jejich výčtem a většinou i formulací souhlasím (s výjimkou kritického myšlení), jen si myslím, že stejně jako v případě reformy vzdělávání Rámcovými vzdělávacími programy, bude praxe odlišná od teorie v závislosti na individuálním výkladu a přístupu pedagogů.

**Kooperaci** nelze zaměňovat s pojmem skupinového vyučování, ač je to jedna z často využívaných forem při výuce MV, ale je jen předpokladem ke kooperativnímu učení. Jiráček zde mluví hlavně vzájemnou kooperaci učitele a žáků, kterou musí učitel svým vystupováním iniciovat a motivovat k ní i žáky. Výuka má být interaktivní, učitel není vedoucí autoritou, ale průvodcem, který žákům nabízí témata k diskuzi, kterou usměrňuje, podporuje a pomáhá žákům při individuální i skupinové práci, u žáků podporuje samostatnost, seberegulaci a sebehodnocení. Měl by znát a dát prostor prekonceptům žáků, být citlivý k jejich zkušenostem s mediální komunikací, nikdy nepředkládat hotová řešení a hodnocení. Tento metodický přístup je zcela vyloučen převažujícím paternalistickým konceptem mediální výchovy, kdy se k žákům přistupuje z pozice autority, která je má ochránit

před účinkem médií a předat jim hotový “balíček” znalostí a dovedností, který bude sloužit jako ochranný štít. Chápání role učitele je aktuálním tématem a podle mého nebyl transmisivní model vyučování spojený s automatickým postavením učitele jako vševědoucí autority na českých školách vůbec překonán.

Hledání a řešení problémových úloh, které mají blízko k našemu každodennímu životu, a kterým se přirozeně učíme a poznáváme, nás přivádí ke **spontánnímu učení** a pedagogickým myšlenkám Johna Deweyho, kdy se rozvíjení dětské zkušenosti stává obsahem vyučovacího procesu. Dalo by se uvažovat, v jaké míře a kvalitě jsou na českých školách zařazovány projekty do výuky.

**Kritické myšlení** a kritický přístup k médiím je základem pro získání kompetence mediální gramotnosti a je zmiňován v každé její definici. Kritické myšlení v mediální výchově znamená pro Jiráka (Mičienka & Jiráček, 2006, s. 16) schopnost analyzovat a interpretovat mediální obsahy na pozadí uvědomované odlišnosti skutečné a medií tvořené reality a být rezistentí vůči možným negativním vlivům. Opět je zde kritické myšlení chápáno pouze jako rozlišování mezi realitou a mediální konstrukcí reality, a jako prevence předpokládaných účinků médií, aniž by se mediální komunikace kriticky promýšlela v kontextu celé společenské praxe včetně osobní zkušenosti..

**Průřezovost** chápe jako vzájemnou propojenost vzdělávacího obsahu mediální výchovy nejen se vzdělávacím obsahem ostatních průřezových témat a vyučovacích předmětů, ale i s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu, a je přímo dle slov RVP ZV podmínkou jeho účinnosti (RVP ZV, 2017, s. 126). Průřezovostí Jiráček (2006, s. 16) konkrétně myslí “naznačení společných míst (okruhů, námětů, činností) ve výchově a vzdělávání žáků, která jsou vhodná pro vytváření obecnějších postojů žáků k sobě samým, k ostatním lidem, přírodě a praktickému životu.” Jak už jsem zmiňovala v souvislosti s hodnocením – průřezovost není často aplikována jako propojení (kontextualizace) znalostí a dovedností získaných v různých oblastech vzdělávání, zároveň s využitím zkušeností a prekonceptů žáků a přiblížením se ke skutečnému životu, ale bývá chápána jako možnost zařadit průřezová témata kamkoliv a bez většího rozmyslu.

K upevnování mediální gramotnosti lze velmi dobře využít **program RWCT** – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který je primárně zmiňován s podporou

gramotnosti čtenářské. Základem programu je aktivní učení pomocí tzv. třífázového cyklu učení. Ve fázi evokace si žáci mapují své prekoncepty o tématu, formulují své nejasnosti a otázky, na které budou hledat odpověď. Druhá fáze uvědomění si významu informací slouží ke srovnávání prekonceptů s informacemi z různých zdrojů. Ve fázi reflexe dojde ke zpětné vazbě – žáci upravují své prekoncepty na základě získaných informací, diskuzí, poznávají platnost svých nápadů a myšlenek, ale také postoje a názory ostatních. Sami zjišťují a přijímají nové znalosti. Podle programu RWCT se mají děti kritickému myšlení naučit a rozvíjet ho. Zároveň v nich tento program pomocí výukových strategií podporuje toleranci, respekt k druhým a jejich myšlenkám, naslouchání a zodpovědnosti – kritické myšlení tu tedy slouží ku prospěchu celé společnosti, nejenom jedinci. Z jednotlivých metod lze použít např. volné psaní, párová diskuse, párové čtení, diskusní pavučina, brainstorming, myšlenkové mapy, grafická schémata různých typů, I.N.S.E.R.T., atd.

Jan Jirák (Mičienka & Jirák, 2006, s. 18) nabízí k výuce MV metody analýzy textu, diskuzi, strukturovanou diskuzi, brainstorming, škálování, hraní rolí, volné psaní.

### **3.8 Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání**

Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání se objevuje v dokumentech Evropské unie. V dokumentu z r. 2006 *The Key Competences for Lifelong* (in Jirák & Pavličiková, 2013, s. 11) je mezi osm klíčových kompetencí zahrnuta “kompetence digitální”, která má zajistit jedincům sebevědomé a kritické užívání médií a účinně komunikovat a spolupracovat na sociálních sítích. V r. 2009 vydala Evropská komise doporučení “o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost”, ve kterém je získání mediální gramotnosti zahrnuto do vzdělávání dospělých – formálně, neformálně i informální cestou a je cestou k posilování sociální inkluze (tamtéž, s. 12).

Mediální výchova se zařazením do RVP ZV stala součástí všeobecného vzdělání. Mohli bychom diskutovat o současném význam pojmu “všeobecné vzdělání”, postmoderní doba mimo jiné přinesla zpochybnění autorit – bez ní se domluvit na něčem takovém jako jsou základní znalosti a gramotnosti, není jednoduché. Na

druhou stranu, definováním gramotnosti jako instituce podílející se na sociální kontrole a reprodukci sociálního řádu (Hartley, 2004, s. 135–136) vzniká otázka, jestli takové gramotnosti ve skutečnosti naplňují deklarované cíle nebo jen potvrzují stávající mocenské pozice autorit. A právě proto kritická mediální gramotnost do povinného vzdělávání patří.

Dřívější představa o tom, že člověk dosáhne všeobecného vzdělání a pak je již vybaven vším, co potřebuje pro plnohodnotný život, je dnes nahrazena představou celoživotního procesu vzdělávání. V době, kdy se technologie a soubor vědění neustále vyvíjí, objevují se nově požadované “gramotnosti”, které mají pokrýt chybějící schopnosti a dovednosti. Jednou z nich je gramotnost mediální. Mediálně gramotný člověk v demokratických státech je občanem, který si je vědom své suverenity a ctí svobodu projevu. Daniel Bína (2005) spojuje mediální gramotnost s fenoménem dospělosti. Dospělý člověk mám mít „schopnost uvažovat nezávisle na davu, samostatně myslet a nést sám za sebe odpovědnost.“ (s. 33) Suverénně zvládat sociální komunikaci, jejíž součástí mediální komunikace je, odolávat a vyrovnávat se se závislostmi na základě kritické distance. Pokud liberálně pečovatelský stát dává lidem prostor či přímo návod k nedospění, má právě výchova ke komunikační a mediální gramotnosti oprávněné místo v celoživotním vzdělávání (s. 35). Jestliže je ale získání mediální gramotnosti vázáno vzdělávacím systémem téhož státu, bylo by na místě, po kritické úvaze, budovat tuto gramotnost nezávisle na něm a na státem delegovaných autoritách (např. učitelé).

Tomu napovídá i oficiální přístup k mediální výchově ze strany institucí. Vedle mediální výchovy ve školním vzdělávání se tato výchova má zajišťovat i mediální osvětou (uskutečňovanou samotnými médii nebo zahrnující občanské aktivity) a odbornou přípravou pedagogů i novinářů. Mediální výchovu tedy není chápána jako něco, čím by měly projít pouze naše děti ve školách či rodinách, ale týká se také dospělých včetně důležité skupiny učitelů. Jak je to v praxi? Odborné vzdělávání mediálních profesionálů má v českém prostředí silné postavení, ale prvky mediální gramotnosti jsou v něm nevýrazné a nesoustavné. Mediální osvěta ze stran občanských aktivit je většinou zaměřena proti bulváru, podpora vzdělávacích a osvětových pořadů je sporadická (absence mediálních ombudsmanů). Samotné vzdělávání pedagogů v této oblasti je minimální – nabídka

kursů a projektů věnovaných mediální výchově je mizivá. (Jiráček in Pastorová & Jiráček, 2015, s. 14).

Proto bych v souvislosti s chápáním mediální výchovy jako celoživotního procesu zdůraznila jako její cíl (ve škole i v rodině) rozvoj nezávislého, kritického myšlení dětí, pro které je mediální gramotnost otevřenou cestou k utváření životní reality, a které budou mít potřebu ji nadále samostatně rozvíjet a využívat s ohledem na druhé.

### **3.9 Předškolní mediální výchova**

Pokud vnímáme mediální gramotnost jako sociální kompetenci, která nám umožňuje kriticky hodnotit sociální realitu, aktivně se jí účastnit a měnit ji, když ji vnímáme jako nespravedlivou, je zcela zřejmé, že jako rodiče chceme, aby i naše děti byly mediálně gramotné a měly tak svou budoucnost ve svých rukách. Mediální výchova je pak nedílnou součástí výchovy v rodině. Ani rodiče by se však neměli jen soustředit na omezování negativního vlivu médií, ale více na budování nezávislého a kritického myšlení dětí, a to na základě vlastního výchovného stylu, který nezávislost a kritické myšlení dětí podporuje. Přesto v případě nejmladších dětí začínáme v mediální výchově s regulací množství času tráveného s médii (především s televizí) a jejich možného vlivu.

Příznivý vliv na to, aby se sledování televizního násilí neprojevovalo negativně, mají rodiče, kteří oceňují nápaditost, zodpovědnost a stabilitu, odmítají tvrdou disciplínu a tělesné tresty, s dětmi diskutují, sami se málo dívají na televizi a nevidí svět jako zlý a děsivý. (Singers in Blažek, 1995, s. 146)

V citátu manželů Singerových, kteří se intenzivně zabývali vlivem médií na děti, najdeme základní oblasti, které formují mediální výchovu v rodině – výchovný a životní styl rodičů. Singerovi měli na mysli děti všech věkových kategorií, na předškoláky to však platí bez výhrad. V rodinném prostředí tráví většinu svého času a rodina je místem primární socializace. Ta začíná v nápodobě chování dospělých, kdy rodinné zvyky v užívání médií, celkové nastavení na vliv médií a trávení času mediální komunikací, ovlivňují dětský přístup a vztah k médiím. Rodiče jsou zodpovědní za “mediální dietu” (Consortium for Media Literacy, 2016, s. 10) svých dětí – co, v jakém množství a na jak dlouho budou mediálně “konzumovat”. Druhou

doménou primární socializace je osvojení rodného jazyka – primárního komunikačního média. Záleží jen na rodičích, zda si ho dítě zdokonaluje prostřednictvím přímé komunikace s nimi při hře, čtení a jiných společných aktivitách, nebo ho pasivně přijímá z média, v tomto případě nejčastěji z televize.<sup>8</sup>

Právě sledování televize (vysílané pořady, filmy z různých záznamů) je nejčastější mediální aktivitou předškolních dětí. Ač některé výzkumy ukázaly, že např. děti sledující pořad Sezamova ulice mají větší předčtenářské a prosociální dovednosti (Consortium for Media Literacy, 2015, s. 2) a oblast edukativního vysílání pro děti zabírá nemalou část vysílání především veřejnoprávních televizí, fakt, že se věk mediálního publika snižuje<sup>9</sup>, je alarmující. Jistě akceptujeme, že televizní pohádky a příběhy, které jsou kulturně kodifikované, mu umožňují participovat na kultuře a zároveň mu mohou otevřít prostor k vlastní tvořivosti, když svou fantazii a snění s hotovými modely porovnává a vylepšuje, a že díky fikci má dítě možnost “ozkoušet si tisíce alternativních životů a bez nebezpečných následků si zkusmo hledat, co mu je nejbližší, v čem nejvíce rozvíjí své schopnosti a v jaké roli je jak přijímáno okolím.”(Blažek, 1995, s. 179) Musí se však umět vracet do reality a zůstat v ní rádo a spokojené. Jako rodiče chceme, aby bylo vůči mediální nabídce vybíravé a nezávislé, dovedlo rozlišovat fakta od názoru, skutečnost od fantazie, pravdu od fikce. Nesmyslné by bylo na druhou stranu dítěti přístup k médiím zakazovat, protože jejich prostřednictvím se dítě může vyrovnávat s obtížnými situacemi ze svého okolí a právě zvýšená konzumace médií může poukazovat na problém v nejbližším okolí dítěte – “čím lépe je na tom dítě ve své rodinné konstelaci a vztazích s širším okolím, tím lépe se vyrovnává se silnými televizními zážitky a tím méně má sklon televizi propadat.” (tamtéž, s. 170) Přijímání mediálních obsahů předškoláky má své výrazné rysy – vnímají a prožívají celým tělem, všemi smysly – poskakují, chytají nás za ruku, pokřikují, schovávají se, konverzují s námi i s fiktivními postavami. To všechno jsou obranné mechanismy, kterými se vyrovnávají s napětím a budují si tak základy obranyschopnosti vůči napětí a stresu na celý život. Navíc vzájemné sdílení

---

<sup>8</sup> Pediatrická studie z r. 2011 poukazuje na vývojová zpoždění řeči u dvouletých, více u jednoletých dětí, velmi často a o samotě sledujících TV ( Consortium for Media Literacy, 2015, s. 2).

<sup>9</sup> Na počátku 21. století se v USA poprvé před televizí ocitají děti ve věku 6 - 9 měsíců (Šebeš in Jiráček & Pavličková, s. 39).

a komunikace během sledování TV nebo hraní PC hry je pro mediální výchovu podstatný a využitelný rys.

Centrum pro mediální gramotnost vytvořilo v r. 2008 svou verzi tzv. Key Concepts – schéma klíčových otázek reagujících na 5 základních konceptů o mediálních sděleních, od kterého se lze u malých dětí v oblasti mediální gramotnosti a výchovy odrazit. Tím, že si děti společně s rodiči, vychovateli a učiteli budou denodenně klást tyto otázky a hledat na ně odpovědi, podpoří se v nich jejich přirozená zvědavost a potřeba prověřovat věci okolního světa včetně toho mediálního. Navíc tato schopnost kritického přístupu bude základem jejich celoživotního učení. Zde je schéma (Consortium for Media Literacy, 2016, s. 6):

- Všechna mediální sdělení jsou konstrukty.
  - Co je to? Jak to spolu souvisí?
- Mediální sdělení jsou kódována jazykem s vlastními pravidly médií.
  - Co vidím, slyším, cítím, hmatám, chutnám? Co se mi na tom líbí nebo nelíbí?
- Různí lidé vnímají stejná mediální sdělení různě.
  - Co si myslím, jak se cítím? Co si myslí a cítí ostatní lidé?
- Média sdílejí hodnoty a názory.
  - Co mi to říká o tom, jak ostatní lidé žijí a v co věří? Je něco nebo někdo vynechaný?
- Většina mediálních sdělení má v úmyslu generovat zisk či moc.
  - Snaží se mi to něco říct nebo něco prodat?

Verzi klíčových principů a otázek je několik (viz kapitola 3.6.5 – principy uváděné Janem Jirákem), otázky odpovídají věku dotazovaných, a to se netýká jen kategorie dětí. Ptát se po autorství, technikách a použití jazyka upoutávajících pozornost publika, po obsahu sdělení, které je vždy vnímáno subjektivně a odlišně, a které nemůže být objektivní a reprezentovat obecně platné názory, hodnoty a životní styl, patří ke kritickému myšlení, o jehož vlastnictví jsou dospělí přesvědčeni.



## ZÁVĚR

Průřezová témata jsou v rámci kurikula jednou z oblastí, se kterou se učitelé museli po r.2007, odkdy se na školách vyučuje podle školních vzdělávacích programů, sžít a sžívají se dodnes. Stejně jako práce s pojmem *kompetence*, tak i zavedení průřezových témat do praktické výuky je pro velkou část z nich oříškem. Školy získaly na základě nového kurikula větší autonomii ohledně tvorby vlastních osnov, jak se profilovat a odlišit od ostatních, jak vytvořit nabídku povinných i volitelných předmětů, které více odpovídají zájmům a individuálním předpokladům žáků. Na druhou stranu vzniklo tolik prostoru pro nesystematičnost, povrchnost, experimentování s nejistými výsledky, pro spoustu slov na papíře, které neodpovídají konkrétní praxi. To však samozřejmě neznamená, že je mediální výchova na základní škole zbytečná. Naopak, pokud se vrátíme k definici mediální gramotnosti jako ke schopnosti percepce a kritickému hodnocení mediálních obsahů, kam kromě vizuálních a digitálních patří i ty tištěné, nelze než souhlasit, že mediální výchova do všeobecného vzdělání patří, i když její uvedení do praxe vyžaduje ze strany pedagogů značnou míru vlastní iniciativy a úsilí. V oblasti teorie je však potřeba definovat, co přesně se v kontextu Mediální výchovy myslí pojmy kritické myšlení, kritické vnímání, kritické hodnocení apod., aby se zároveň dalo vymezit, jak kritickou kompetenci prostřednictvím Mediální výchovy v praxi rozvíjet a nezůstat jen u prázdných pojmů. Překážkou v oblasti mediální výchovy není jen teoretické vymezení, ale i její uvedení do praxe, které je spojeno především s učiteli. V konkrétní, praktické rovině jsou možné problémy pojmenovány v kapitole formy výuky a patří sem i nezbytnost mediálně gramotných pedagogů. V obecné rovině pak rozporuplnosti bránící praxi mediální výchovy souvisí s až filosofickým sebepojetím role učitele, školy jako instituce a vnímáním mediální gramotnosti v systému kurikula včetně toho skrytého. Všechny tři oblasti jsou navzájem úzce propojené a spoluvytváří osobnost učitele a jeho výchovně vzdělávací styl.

Učitelské povolání obsahuje několik rolí, které se mění v závislosti na době a jejím společenském uspořádání. Transmisivní přístup byl překonán konstruktivním, který s sebou nese změnu role učitele z vševědoucí autority na partnera s přirozenou autoritou, osobní vzor, který nedemonstruje jaký má svět být, ale jaký je, a že je

v rukou každého ho změnit. Školní vzdělávání je jednou z cest takové schopnosti získat.

Jedenáct let po kurikulární reformě a zavedení rámcově vzdělávacích programů se stále setkáváme s učitelským zaměřením na učivo na úkor kompetencí. Nechci teď rozebírat příčiny a odůvodňování takového přístupu a hodnotit ho, jen zopakuji: pokud už postmoderna přinesla mnohovýznamovost a důraz na subjektivní úhly pohledu na jevy a pojmy ve světě, a technologický a vědecký pokrok denně generuje nové informace a nové oblasti lidského zkoumání, má tedy v současnosti smysl stále lpět na předávání hotových poznatků z předmětových oblastí nebo je radši vzdělat ve schopnostech a dovednostech, jak takové poznatky získat, analyzovat a systematizovat, kriticky zhodnotit a prakticky využít? “Smysl školní (jakékoliv) edukace se od info-struktáže přesouvá k socializaci/enkulturování budováním komunikativní kompetence.”(Bína, 2005, s. 41) Nechci zjednodušeně požadovat po škole, aby vše naučené mělo praktický užitek – absolutně využitelný v praxi má však být způsob myšlení a kritický přístup a odstup od informací, názorů, postojů a chování okolního světa. Vzdělaný člověk nemá “mít” znalosti, ale úspěšně je používat a účastnit se tak změn ve společnosti.

Škola, stejně jako média, se jako státní instituce podílí na stabilizaci společnosti, včetně mechanismů sociální kontroly a reprodukce, zachování stávajícího uspořádání mocenských struktur, standardizace, unifikace občanů. Konformita a dodržování pravidel, vzorové chování, subordinace a nerovnost postavení. Atmosféra školy záleží na osobním výkladu, uspořádání a naplňování těchto kategorií a má rozhodující vliv na postoje a hodnoty jedinců uvnitř školy a zároveň ovlivňuje vyučovací proces. Na každém učiteli pak je, jak moc je ochoten pracovat se skrytým kurikulem a překračovat jej.

Pokud jsou průřezová témata vnímána jako okrajová, je nutné je neustále ukazovat v různých souvislostech, které zaujmou učitele různých oborů a specializací. V případě mediální výchovy můžeme začít s chápáním mediální gramotnosti jako specifické části komunikačních kompetencí, protože naše bytí ve světě se odehrává prostřednictvím komunikace a chování, které je vždy vnitřně verbalizované. Seberealizace a působení na svět – na druhé probíhá v rámci sociálních interakcí a transakcí, a pokud se chápeme jako autentické osobnosti (dostatečně sebejisté, nezávislé, aktivně konstruující vlastní životní realitu), chceme z těchto “silových

směn” a řečových her vycházet s co nejvyššími zisky a nejnižšími ztrátami (Bína, 2005, s. 45) Mediální gramotnost se tak stává součástí sociální kompetence, která je základem pro společenský život každého z nás. Média, stejně jako škola, mají vliv na socializaci jedinců, a spolu s ostatními společenskými institucemi vytvářejí vlastní diskurz, kterým udržují své vlivné postavení, podílejí se na zachování stávajících ideologií a na možnosti konstruovat sociální realitu. I s institucemi vstupujeme do “silově komunikačních transakcí” a je pro nás žádoucí v nich “vyhrát”. Od základní schopnosti dorozumět se, dospět přes komunikační schopnosti až k mediální gramotnosti ve smyslu odolnosti, nezávislosti a rovnoprávnosti v rámci sociálních interakcí s přesvědčením nezneužívat vlastní síly nabyté touto cestou, naopak ji využít ke změně stávajících nespravedlností.

Budoucnost Mediální výchovy jako předmětu určují dva fakty – její nepopiratelný společenský význam a to, že se média, především ta síťová, neustále vyvíjejí a skutečný předmět Mediální výchovy se tak pořád mění a je nejasný. Jak vymezit “konceptuální smysl pole”? (Masterman, 1985, s. 16) Co z tak široké oblasti, kterou média jsou, konkrétně vybrat, aby vytvořený rámec mediální výchovy dával smysl a dal se prakticky využít? Bude nám stačit mediální výchova orientovaná na porozumění médiím a k jejich osobnímu využití? Komunikace zprostředkovaná masovými médii bez našeho chápání společensko – ideologického kontextu je nerovnocenná, média, potažmo hodnoty a ideologie jimi reprezentované, jsou v této komunikaci nadřazené. Jak v tomto případě vnímáme svobodu a suverenitu občanů? Současný vývoj médií ukazuje, že se stírají hranice mezi výrobcem a uživatelem mediálních sdělení, masová média se přesouvají do internetového prostředí, spousta každodenních činností vykonáváme v internetovém prostředí (finance, obchody, vzdělávání, volný čas) – mediální výchova se přizpůsobuje těmto změnám, ale bude to v budoucnu znamenat „předefinování“ jejího obsahu nebo se jen některá témata upozadí a budou nahrazena jinými? Už během jedenácti let, kdy se průřezová témata stala součástí výuky na školách, se v důsledku vývoje mediální komunikace mění témata, na kterých učitelé staví výuku a očekávané výstupy. V případě průřezových témat, která se vztahují k aktuálnímu dění ve společnosti, je to samozřejmé a žádoucí. Pokud chce učitel najít nějaký opěrný, stabilní bod, více než témata jsou to principy a metody výuky. Kritické myšlení, kooperativní vyučování, využívání mezipředmětových vztahů, dialog a respekt

k vnímání a zkušenostem žáků, tu mají převzít hlavní slovo. Učitel je pouze průvodcem žáků na cestě, která znamená stávat se kriticky myslícím a zodpovědným občanem.

## LITERATURA

- Adorno, T. (1991). *Culture industry reconsidered (from "The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture")*. London: Routledge.
- Arendt, H. (1994). *Krize kultury*. Praha: Mladá Fronta.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bína, D., et al., (2005). *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Blažek, B. (1995). *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Burton, J., & Jiráček, J. (2001). *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.
- Consortium for Media Literacy (2015) *Media Literacy and Early Childhood Education*. Connect!ons/MediaLit Moments (77).
- Consortium for Media Literacy (2016) *Children and Media Literacy*. Connect!ons/MediaLit Moments (82).
- DeFleur, M.L., & Ball - Rokeach, S.J. (1996). *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum.
- Doporučené očekávané výstupy - Mediální výchova v základním vzdělávání*. (2011). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303&view=3251>.
- Foucault, M. (Ed. Gordon, C.) (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (2016). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Freedman, J. L. (2007). *Television Violence and Aggression: Setting the Record Straight*. Dostupné z <https://pdfs.semanticscholar.org/7a7b/4f0bcaee498e8e184ada5d3e30f6cfdc8e54.pdf>.

- Gauntlett, D. (1997) *Ten things wrong with the media effects model*. Dostupné z <http://davidgauntlett.com/wp-content/uploads/2018/04/Ten-Things-Wrong-2006-version.pdf>
- Habermas, J. (2000). *Strukturální přeměna veřejnosti*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.
- Hargrave, A. M., & Livingstone, S. (2009). *Harm and Offence in Media Content: A Review of the Evidence*. Chicago: Intellect Books, The University of Chicago Press.
- Hartley, J. (2004). *Communication, Cultural and Media Studies*. Dostupné z [http://library.uniteddiversity.coop/Media\\_and\\_Free\\_Culture/Communication\\_Culture\\_and\\_Media\\_Studies-John\\_Hartley.pdf](http://library.uniteddiversity.coop/Media_and_Free_Culture/Communication_Culture_and_Media_Studies-John_Hartley.pdf).
- Hulánová, L. (2012). *Internetová kriminalita páchaná na dětech*. Praha: Triton.
- Chomsky, N. (1998). *Perspektivy moci*. Praha: Karolinum.
- Jiráček, J. (2004). *Mediální výchova – inspirace k realizaci*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/87/MEDIALNI-VYCHOVA---INSPIRACE-K-REALIZACI.html/>.
- Jiráček, J., & Köpplová, B. (2003). *Média a společnost*. Praha: Portál.
- Jiráček, J., & Köpplová, B. (2009). *Masová média*. Praha: Portál.
- Jiráček, J., & Pavličiková, H., et al., (2013). *Média pod lupou*. Praha: Powerprint.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), s. 59-69.
- Kubey, R. (1994/2009). Media Implications for the Quality of Family Life. In Zillmann, D., Bryant, J., Huston, A. (Eds.). *Media, Children and the Family*. New York: Routledge. s. 61-69.
- Kunczik, M. (1995). *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum.
- Lévy, P. (2000). *Kyberkultura*. Praha: Karolinum.

- Livingstone, S., & Haddon, L., & Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children*. Dostupné z <http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/D4FullFindings.pdf>.
- Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- Marcuse, H. (1991). *Jednorozměrný člověk*. Praha: Naše Vojsko.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Pub. Group.
- McCombs, M. (2009). *Agenda Setting*. Praha: Portál.
- McGuire, W.J. (1986). The Myth of Massive Media Impact: Savagings and Salvagings. In Comstock, G.(ed.): *Public Communication and Behavior I*. Orlando, Fl: Academic Press, s. 173-257.
- McChesney, R.W. (2009). *Problém médií*. Praha: Grimmus.
- McLuhan, M. (1962). *The Guttenberg Galaxy*. Toronto: Toronto University Press.
- McLuhan, M. (2000). *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota.
- McLuhan, M. (2011). *Jak rozumět médiím*. Praha: Mladá Fronta.
- McQuail, D. (1999). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Mediaresearch (2008). *Jsou české děti ovládány médii?* Praha: Mediaresearch. Dostupné z <http://www.mediaresearch.cz/aktuality/tz-jsou-ceske-deti-ovladany-medii-2>.
- Mediaresearch (2012). *Děti věnují médiím v průměru čtyři hodiny denně*. Praha: Mediaresearch. Dostupné z <http://www.mediaresearch.cz/aktuality/tz-deti-venuji-mediim-v-prumeru-ctyri-hodiny-denne>.
- Meyrowitz, J. (2006). *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Karolinum.
- Mičienka, M., & Jiráček, J. a kol. (2006). *Rozumět médiím*. Praha: Partners Czech.
- Mičienka, M., & Jiráček, J. a kol. (2007). *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Murray, B. (1990). *Film and the German Left in the Weimar Republic: From Caligari to Kuhle Wampe*. Iniversity of Texas Press.

- Musil, J. (2007). *Komunikace v informační společnosti*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Niklesová, E. (2007). *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Nutil, P. (2018). *Média, lži a příliš rychlý mozek*. Praha: Grada.
- Pastorová, M. (2008). *Hodnocení průřezových témat*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1950/HODNOCENI-PRUREZOVYCH-TEMAT.html/>.
- Pastorová, M. & Jiráček, J., et al., (2015). *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Postman, N. (2010). *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá Fronta.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>.
- Schultz, W. (1987). *Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept*. European Journal of Communication 19(1), 87-101. Dostupné z <https://www.scribd.com/document/284824276/Schulz-Reconstructing-Mediatization-as-an-Analytical-Concept>.
- Sociologická encyklopedie*. (2017). Praha: Sociologický ústav AV ČR. Dostupné z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>.
- Šed'ová, K. (2004). Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, 54 (1), s. 19-33.
- Urbanová, L. (2018). *Realita versus fikce u dětí v předškolním věku* (Bakalářská práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita, PDF.
- Urbanovská, E., & Grecmanová H., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní učení a samostatné myšlení žáků*. Olomouc: Hanex.
- Valenta, P. (2014). Symbolická moc médií jako pedagogický faktor. *Pedagogická orientace*, 24(2), s. 244-258



Valenta, P. (2017). Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace*, 27(3), s. 473-494

Verner, P. (2007). *Mediální výchova - průřezové téma*. Praha: Albra.

Zejdová, Z. (2007). Mediální výchova ve školním vzdělávacím programu. In *Raadce učitele 5*. Praha: Raabe.