

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra žurnalistiky

Andrea Popovová

**Vývoj mediální výchovy a gramotnosti
v Německu**

Magisterská práce

Praha 2011

Autor práce: **Andrea Popovová**

Vedoucí práce: **Mgr. Radim Wolák**

Datum obhajoby: 2011

Bibliografický záznam

POPOVOVÁ, Andrea. *Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v Německu*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky, 2011. 93 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

Anotace

Diplomová práce *Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v Německu* se zabývá vznikem a postupným vývojem mediální výchovy, potažmo mediální pedagogiky v našem sousedním státě. Mediální pedagogika má v Německu díky dlouholeté tradici své pevné místo. Práce proto pojednává obšírně i o současném stavu: a to nejen o tom, jakým směrem se nyní mediální pedagogika ubírá, ale také o tom, jakým způsobem byla zavedena do školství a jak je v jednotlivých úrovních vzdělávání implementována. V praktické části se tématu mediální výchovy věnují němečtí odborníci, v rámci dotazníku rozebírají tři okruhy: obecný úvod do mediální pedagogiky, mediální pedagogiku v rámci škol v Německu a mimoškolní mediální pedagogiku.

Annotation

This thesis *Development of Medial Education and Literacy in Germany* presents formation and progressive development of medial education in our neighbouring state. Firstly the basic concepts are explained, then description of Medial education evolution is following. This thesis presents also current state of medial education: which way it tends and how it is practised in particular grade of education. The practical part illustrates findings from the qualitative research: the experts from Germany responded three fields of questions: general introduction into medial education, medial education at school and non-school medial education.

Klíčová slova

Média, mediální výchova, mediální gramotnost, mediální pedagogika, mediální kompetence, vzdělávací systém v Německu, rámcový vzdělávací program

Keywords

Media, Medial education, Medial literacy, Medial pedagogy, Education system in Germany, Cross-curricular subject

Rozsah práce: 183 971znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla použita k získání jiného titulu
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 16. 5. 2011

Andrea Popovová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své práce Mgr. Radimu Wolákovi za jeho cenné připomínky a rady. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Zdeňku Slobodovi, rovněž za důležité připomínky.

Obsah

OBSAH	1
PŘEDMLUVA	3
ÚVOD	4
1. METODA ZPRACOVÁNÍ PRÁCE	6
1.1 STRUKTURA DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	6
1.2 PRÁCE S ODBORNOU LITERATUROU.....	7
1.3 ODCHÝLENÍ OD TEZE.....	8
2. VYMEZENÍ POJMŮ	10
2.1 VÝZNAM MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI	10
2.2 POJEM „MEDIÁLNÍ VÝCHOVA“.....	11
2.3 POJEM „MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST“	12
2.4 POJEM „MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA“.....	13
2.4.1 Mediální výchova (<i>Medienerziehung</i>)	14
2.4.2 Mediální nauka (<i>Medienkunde</i>).....	15
2.4.3 Mediální didaktika (<i>Mediendidaktik</i>)	15
2.4.4 Výzkum médií (<i>Medienforschung</i>)	15
2.5 POJEM „MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST“	16
2.6 VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI V ČR	17
3. VÝVOJ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI DO KONCE 19. STOLETÍ V NĚMECKU	20
3.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY HISTORICKÉHO VÝVOJE MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY V NĚMECKU	20
3.2 RANÉ POČÁTKY MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY	21
3.3 POSTAVA JANA ÁMOSE KOMENSKÉHO V DĚJINÁCH MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....	22
3.4 NOVINY A KNIHY.....	23
3.4.1 <i>Utrpení mladého Werthera</i>	24
4. VÝVOJ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ... 25	
4.1 HISTORICKÝ NÁSTIN	25
4.1.1 OCHRANITELSKÁ PEDAGOGIKA (DIE BEWÄHRPÄDAGOGIK).....	25
4.1.2 <i>Film</i>	26
4.1.3 <i>Braková literatura</i>	29
4.2 PROPAGANDISTICKO-INDOKTRINUJÍCÍ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA (DIE PROPAGANDISTICH- INDOKTRINÄRE MEDIENPÄDAGOGIK)	30
4.2.1 <i>Historický nástin</i>	30
4.2.2 <i>Zákony</i>	31
4.2.3 <i>Úřady</i>	32
4.2.4 <i>Adolf Reichwein</i>	34
5. VÝVOJ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI V DRUHÉ POLOVINĚ 20. STOLETÍ. 36	
5.1 HISTORICKÝ NÁSTIN	36
5.2 PREVENTIVNĚ-NORMATIVNÍ PEDAGOGIKA (DIE PREVENTIV-NORMATIVE MEDIENPÄDAGOGIK)	37
5.2.1 <i>Návrat k ochranitelské pedagogice</i>	38
5.2.2 <i>Filmová výchova (Filmerziehung)</i>	38
5.2.2.1 <i>Pracovní skupina mládež a film (Arbeitskreis Jugend und Film) a Martin Keilhacker</i>	39
5.2.2.2 <i>Zákony na ochranu mládeže před médii (Jugendmedienschutz)</i>	41
5.3 KRITICKY-RECEPTIVNÍ A EMANCIPAČNĚ-POLITICKÁ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY (DIE KRITISCH- REZEPTIVE UND EMANZIPATORISCH-POLITISCHE MEDIENPÄDAGOGIK).....	42
5.4 VZDĚLANOSTNĚ-TECHNICKO-FUNKCIONÁLNÍ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA (DIE BILDUNGSTECHNOLOGISCH-FUNKTIONALE MEDIENPÄDAGOGIK).....	43
5.5 REFLEXIVNĚ-PRAKTICKÁ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA (DIE REFLEXIV-PRAKTISCHE MEDIENPÄDAGOGIK)	45

6. SOUČASNÝ STAV MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A GRAMOTNOSTI V NĚMECKU.....	47
6.1 SOUČASNÁ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA	47
6.2 INSTITUTE, ORGANIZACE, SDRUŽENÍ	48
6.2.1 Spolkový kontrolní úřad zkoumající média nebezpečná pro mládež (BPjM – Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien)	48
6.2.2 Německý autoregulační orgán filmového průmyslu (FSK – Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft)	49
6.2.3 JFF – Institut pro mediální pedagogiku (JFF – Institut für Medienpädagogik)	50
6.2.4 Filmové centrum pro děti a mládež (KJF – Kinder- und Jugendfilm Zentrum)	51
6.2.5 Společnost pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur)	51
6.2.6 Školy na síť (Schulen ans Netz)	52
6.2.7 Německá společnost pro pedagogiku (DGfE – Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)	52
6.3 WEBY O PROBLEMATICE MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY/VÝCHOVY	52
6.4 ČASOPISY ZABÝVAJÍCÍ SE MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKOU	53
6.4.1 Časopis <i>merz. medien + erziehung</i>	54
6.4.2 Časopis <i>MedienPädagogik</i>	54
6.5 OSOBNOSTI MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY	54
6.6 MANIFEST ŽÁDNÉ VZDĚLÁVÁNÍ BEZ MÉDIÍ (KEINE BILDUNG OHNE MEDIEN)	55
7. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH V NĚMECKU	56
7.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V NĚMECKU	56
7.1.1 Elementární stupeň.....	57
7.1.2 Primární stupeň.....	57
7.1.3 Sekundární stupeň	58
7.1.4 Terciální stupeň.....	61
7.2 ZAVEDENÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY DO ŠKOL.....	62
7.2.1 Mediální výchova v elementárním stupni (mateřské školky)	64
7.2.2 Mediální výchova v primárním stupni (základní školy).....	64
7.2.3 Mediální výchova v sekundárním stupni.....	65
7.2.4 Mediální výchova pro budoucí učitele.....	65
7.2.5 Kritika současného stavu mediální výchovy na školách.....	66
8. PRAKTICKÁ ČÁST	69
8.1 METODA VÝZKUMU	69
8.2 PŘEDSTAVENÍ DOTAZNÍKU	70
8.3 RESPONDENTI	72
8.4 HODNOCENÍ VÝZKUMU	73
8.4.1 Oblast 1: Mediální pedagogika obecně.....	73
8.4.2 Oblast 2: Mediální pedagogika v rámci škol.....	78
8.4.3 Oblast 3: Mimoškolní mediální pedagogika.....	80
8.5 ZÁVĚR.....	81
ZÁVĚR	84
SUMMARY	86
POUŽITÁ LITERATURA.....	87
PŘÍLOHY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

Předmluva

Do předmluvy ke své diplomové práci jsem si vybrala častokrát citovanou větu od Marshala McLuhana: „Aby byl dnes člověk opravdu vzdělaným, musí být vzdělán v médiích.“ Tento výrok by snad nemohl najít dobu, v níž by nebyl pravdivější. Média ovlivňují náš každodenní život a to jak pracovní, tak také osobní. Dnešní člověk – a ani já ne – si nedovede představit život bez médií; napsat e-mail, poslat sms, zavolat rodině, zabrousit na internet, pustit si rádio či se podívat na televizi – nic z těchto zdánlivě běžných činností by bez médií nebylo možné.

Média mají svoje plusy, ale měrou, jakou nám mohou pomoci, nám mohou i ublížit, neumíme-li s nimi zacházet. Úkolem mediální výchovy je naučit nás používat média „rozumně“; naučit je smysluplně využívat a poznat úskalí, která s sebou příliš častý kontakt s médii může přinášet. Proto je mediální výchova tak důležitá: v nepřeherné mediální nabídce se snaží být pomyslnou Ariadninou nití, která nás provází.

Úvod

Jak již bylo řečeno v předmluvě, význam mediální výchovy v současné (informační) společnosti roste úměrně tomu, jak sílí pozice médií v životě všech jedinců. A protože média nás ovlivňují čím dál tím více, je také potřeba být mediálně kompetentním naléhavější.

Mediální výchova jako disciplína není konstantní; sledovat její vývoj je proto zajímavé a to nejen u nás, ale i v okolních zemích. Z tohoto důvodu jsem si vybrala jako téma Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v Německu.

Mediální pedagogika má v našem sousedním státě dlouholetou tradici a tudíž i silnou pozici; německá mediální pedagogika patří k těm nejpropracovanějším a zároveň nejkompexnějším. Přesto byla do škol mediální výchova zavedena v polovině 90. let minulého století. A nyní jsou slyšet názory, že se německá mediální výchova dostává do určité krize.

Ve své diplomové práci se zabývám podrobně popisem historického vývoje mediální pedagogiky na území Německa; tomu, jak se tato disciplína v sousedním státu rozvíjela, se věnují česky psané práce jen velmi stručně a nějaký odbornější text na toto téma tu zcela chybí.

Hodně prostoru je rovněž věnováno současnému stavu mediální pedagogiky: jakým směrem se nyní ubírá a jakým způsobem byla vůbec před zhruba 16 lety zavedena do škol.

Jako přínosnou hodnotím praktickou část, která je vystavěna na názorech fundovaných odborníků na německou mediální výchovu, potažmo pedagogiku. Autoři jako Bernd Schorb či Gerhard Tulodziecki odpovídají, zdali je německá mediální výchova skutečně v krizi či jaké jsou možnosti vzdělávání pro učitele, kteří by se mediální výchovou chtěli následně zabývat.

V mé práci se velmi často objevuje spojení „mediální pedagogika“; tento pojem je možné chápat jako synonymum pro české „mediální výchova.“ „Oblast mediální pedagogiky je v českém kontextu již rozvíjena, ač se pro ni tento termín dosud příliš nepoužívá a neusadil se – spíše se hovoří o mediální výchově.“¹ V Německu je zažitější sousloví mediální pedagogika, proto by se mohla moje práce jmenovat Vývoj mediální

¹ SLOBODA, Zdeněk et al.: Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Brno 2010, s. 6 [zatím nepublikováno].

Diplomová práce

pedagogiky v Německu. Pojem mediální pedagogika používám hlavně v popisu vývoje této disciplíny; jedná-li se o školství, používám spíše pojem mediální výchova.

Proč a jakou odbornou literaturu jsem použila, rozebírám v kapitole o metodě zpracování práce. V této kapitole také dále vysvětluji, jak jsem při psaní práce postupovala, kde nastaly případné problémy či co se během psaní změnilo oproti původní tezi.

1. Metoda zpracování práce

V této kapitole se zaměřím na to, jak a proč jsem strukturovala svoji diplomovou práci, proč došlo v některých místech k odchýlení od teze a také z jaké literatury a proč jsem čerpala.

1.1 Struktura diplomové práce

Nejprve se zaměřím na samotnou strukturu této diplomové práce. Po tomto metodologickém úvodu se zabývám vysvětlením hlavních pojmů práce, tedy pojmů jako mediální výchova a mediální gramotnost. Jelikož jsou v těchto termínech v německém a českém prostředí určité rozdíly, je třeba se jimi více věnovat. V rámci této kapitoly je i stručný nástin situace mediální výchovy v České republice.

Obecný úvod do problematiky střídá již samotný vývoj mediální pedagogiky v Německu; historickému vývoji jsou věnovány tři kapitoly. Nejprve se zabývám ranými počátky mediální pedagogiky, čímž je myšlena doba do konce 19. století. Tuto kapitolu začínám obecným zamyšlením nad samým počátkem mediální pedagogiky, protože určit přesně, kdy vlastně mediální pedagogika na území Německa začala, je složité. Následuje kapitola, která mapuje vývoj této disciplíny v první polovině 20. století, které bylo pro Německo značně komplikované. Na tuto kapitolu navazuje popis vývoje v druhé polovině minulého století; z této kapitoly pak plyně přecházím k současnosti.

Současné mediální pedagogice (potažmo výchově) se věnuji nejpodrobněji, proto jí patří kapitoly dvě. V nich se zabývám tím, do jaké podoby dospěla současná mediální výchova; zároveň zmiňuji nejdůležitější mimoškolní mediálně-výchovné organizace, důležité projekty, časopisy i webové portály, které jsou zaměřeny tímto směrem. V druhém celku o současném stavu mediální výchovy rozebírám německý vzdělávací systém, jenž má jistá specifika oproti systému českému. Součástí této kapitoly je i reforma z r. 1995, kdy byla do škol zavedena mediální výchova. Ne všichni (např. Spanhel) jsou se zavedením v její nynější podobě spokojeni, proto uvádím i jejich – kritický – pohled na celou problematiku.

Následuje praktická část: nejprve se věnuji obecně kvalitativnímu výzkumu, pak představuji vytvořený dotazník i respondenty, které jsem v rámci této části práce oslovila. Následuje rozbor a vyhodnocení jednotlivých otázek a také závěr, který shrnuje, co z odpovědí vyplývá.

1.2 Práce s odbornou literaturou

Při samotném psaní diplomové práce jsem narazila na několik problémů. Předně vyvstal problém s odbornou literaturou – knihy zabývající se problematikou německé mediální pedagogiky (výchovy) nejsou v České republice snadno k dostání, a pokud ano, často se jedná o zastaralé tituly, které nereflektují současnost a současné tendence mediální pedagogiky v Německu. Co se týká současného stavu německé mediální výchovy, hodně mi pomohl server Medienpädagogik und Medienkultur (více viz podkapitola 6.3), který nabízí řadu zajímavých a hlavně aktuálních textů od odborníků současné mediální výchovy.

Ve své práci čerpám hodně z publikací Bernda Schorba. Schorb patří k důležitým osobám současné německé pedagogiky, tuto problematiku studuje řadu let, téměř dvacet let stál v čele jedné z nejdůležitějších německých organizací (JFF – Institut pro mediální pedagogiku), která se mediální pedagogikou zabývá. Jeho knihy jsou fundované, informace v nich jsou dávány do širokých souvislostí, což na něm velmi oceňuji. K Schorbovi se odkazuji hlavně v historiografické části mé diplomové práce. Historií a vývojem mediální pedagogiky na území Německa se do hloubky zabývají v knize Handbuch Medienpädagogik také Uwe Sander, Friederike von Gross a Kai-Uwe Hugger; přesto mi lépe posloužil již zmiňovaný Schorb (*Medienalltag und Handeln*), protože jeho podání mi přišlo srozumitelnější.

Dále se odkazuji často na publikace Jürgenů Hüthera a Bernda Podehla. Důvody jsou tu stejné jako u Schorba; Hüther i Podehl se zajímají dlouhodobě o mediální pedagogiku: Podehl je vedoucím laboratoře pro rozvoj médií (Leiter Labor für Medienentwicklung) na univerzitě v Mnichově, Hüther téměř třicet let vyučoval mediální pedagogiku na téže univerzitě a pět let stál v čele JFF – Institutu pro mediální pedagogiku. Díky (nejen) jejich knize *Grundbegriffe Medienpädagogik* jsem si mohla snadno vytvořit základní vědomosti a souvislosti v oblasti mediální pedagogiky.

V kapitolách o současném stavu mediální výchovy čerpám kromě oficiálního dokumentu o zavedení mediální výchovy do škol z pera Spolkové komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu (Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan und Forschungsförderung) z Dietera Spanhela a Gerharda Tulodzieckiho.

Z českých autorů mi velmi pomohl Zdeněk Sloboda; v současné době patří k několika málo osobám, které se v České republice zabývají soustavně problematikou

mediální výchovy v Německu. Díky němu jsem lépe pochopila souvislosti, které mi občas mohly zůstat skryty kvůli jazykové bariéře.

Na tomto místě bych také ráda zdůraznila, že jsem se snažila čerpat i z poměrně nových knih a příspěvků, např. příspěvek Gerharda Tulodzieckiho ze zasedání DGfE (Německá společnost pro pedagogiku, více viz podkapitola 6.2.7) z ledna 2011; několikrát se odkazuji také k ještě dosud nepublikované práci Slobody, Keilhauera, Schorba, Hnilicové – Mediální tvorba v kontextu vzdělávání (Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice); v kapitole o současném stavu mediální výchovy zmiňuji konferenci iniciativy Žádné vzdělávání bez médií, která se uskutečnila ve dnech 24. - 25. března tohoto roku.

1.3 Odchýlení od teze

Během psaní mé diplomové práce došlo k několika odchýlkám od teze: původně jsem v práci chtěla věnovat více prostoru i mediální výchově a gramotnosti v České republice; zároveň jsem ale chtěla vyhnout komparaci těchto dvou zemí, protože na toto téma již jedna bakalářská práce vznikla.² Nakonec se ovšem ukázalo, že zařazení jedné celé kapitoly o mediální výchově a gramotnosti u nás se do konceptu mé diplomové práce nehodí.

Naopak současnému stavu mediální výchovy byla věnována původně jen jedna kapitola. Protože v rámci této kapitoly poměrně obsírně popisuji samotný vzdělávací systém v Německu, rozhodla jsem se pro větší přehlednost strukturovat látku do dvou samostatných celků.

Nejvýraznější změna byla učiněna v praktické části této diplomové práce. Původní záměr – komparace úrovně mediální výchovy ve vybraných spolkových zemích v SRN – se ukázala být nepříliš šťastnou volbou. K tomuto závěru jsem dospěla až při samotném psaní práce, tedy v době, kdy jsem již získávala představu o mediální výchově v Německu. Protože by praktická část v původním plánu nebyla nijak významná a přínosná, rozhodla jsem se (po patřičné konzultaci) zadání praktické části změnit. Současná praktická část je založena na kvalitativním výzkumu: vytvořila jsem seznam důležitých osobností současné mediální pedagogiky/výchovy, kontaktovala jsem je formou e-mailu a poprosila je o vyplnění krátkého dotazníku. Tato volba praktické části mi přišla vhodnější a více přínosná; není tak rozsáhlá, jako měla být

² Pozice Mediální výchovy u nás a v Německu, autor: Jan Březa.

Diplomová práce

první verze (komparace vybraných spolkových zemí), přesto je bezesporu zajímavější v tom, že přináší pohled na hlavně současný stav mediální výchovy od erudovaných osobností.

2. Vymezení pojmů

Hlavní pojmy této práce jsou mediální výchova a mediální gramotnost. V českém a německém prostředí jsou jisté rozdíly v jejich významu a hlavně v tom, co vše v sobě zahrnují. Důležité je také vysvětlit, proč jsou mediální výchova a mediální gramotnost v dnešní době tak důležité a jaká je vůbec pozice mediální výchovy v České republice.

2.1 Význam mediální výchovy a gramotnosti

Současná společnost bývá označovaná jako informační nebo také moderní: charakteristické je pro ni zapojení jednotlivce do sociálních a komunikačních sítí, stejně jako silná role masových médií (tištěná periodika, rozhlas, televize, síťové média). Jsou to totiž právě média, která mění strukturu naší zábavy, zasahují více do našich pracovních činností, organizují náš každodenní život. Vtahují nás do svého nehmotného, virtuálního světa, ale zároveň můžeme díky nim rychleji a pohodlněji vyhledávat informace. Pomáhají nám tedy ve výuce, usnadňují zpracování našich znalostí a umožňují vůbec nové formy multimediálního učení. Média přitom zpočátku sloužila jen jako technická pomůcka; jako prostředek ke komunikaci mezi dvěma a více partnery, v dnešní době se jejich funkce značně rozšiřuje. Na jedné straně dokážou člověka obohatit, na straně druhé vedou k omezení primárních zkušeností a také k samotné závislosti na nich (Hüther a Podehl, 2005:125).

Právě prostřednictvím médií se stále častěji odehrávají relevantní komunikační aktivity. V tomto případě lze hovořit o medializaci, tedy o „unikátní sociální změně, jejíž podstatou je nebývalé rozšíření komunikačních médií a jejich stále zřetelnější podíl na životě společnosti.“³ (Jirák a Wolák, 2008:41).

Média lze vnímat jako „sociální instituce s velmi složitým komplexem společenských, politických a kulturních funkcí.“⁴ Zároveň média představují výrobní společnosti, které se řídí vnitřními pravidly výroby a jejichž cílem je generovat zisk. Zprostředkovávají nám množství nejrůznějších obsahů – zpravodajství, zábavu i umění. Vyznat se v tom nepřehledném množství informací začíná být obtížné, a proto je

³ JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim: Východiska a témata mediální výchovy. In: *Soft kompetence v informační společnosti*. Ostrava 2008, s. 41.

⁴ JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim: Východiska a témata mediální výchovy. In: *Soft kompetence v informační společnosti*. Ostrava 2008, s. 42.

zapotřebí nějaké speciální výchovy, která nás naučí žít s médii (Jirák a Wolák, 2008:42).

2.2 Pojem „mediální výchova“

Mičienka s Jirákem definují mediální výchovu jako „záměrné výchovné působení zaměřené na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti; ve většině rozvinutých zemí je součástí a tématem systému základního vzdělávání.“⁵

Mediální výchova by měla umět připravit jedince na život s médii. „Mediální výchova představuje systematickou snahu zvyšovat společenské povědomí o médiích a mediálním obrazu světa. Zároveň reflektuje potřebu vybavit jednotlivce dovednostmi potřebnými k samostatné tvorbě mediovaných sdělení. Zaměřuje se zejména na porozumění společenským hodnotám, na dovednosti komunikace a kooperace, na každodenní praktické činnosti mediální povahy a na výchovu k samostatnému jednání a myšlení.“⁶

Definici mediální výchovy nabízí také pedagogický slovník: „Mediální výchova by měla orientovat lidi k dovednosti využívat média pro sebevzdělávání a zároveň kriticky filtrovat prezentované informace a rezistovat vůči negativním vlivům médií, jako je manipulace konzumního chování pomocí reklamy aj.“⁷

Jirák s Wolákem připisují mediální výchově také schopnost „napomáhat k rozvoji občansky uvědomělého přístupu k okolnímu světu.“⁸ Dále zmiňují ještě jeden důležitý aspekt – demokratizaci, a to jak demokratizaci společnosti, tak demokratizaci přístupu k informačním zdrojům i demokratizaci výuky (Jirák a Wolák, 2008:43-44).

Mediální výchova by tak měla vést k dovednosti, kterou označujeme jako mediální gramotnost (Bína, 2005:20). Podle Bíny v sobě zahrnuje termín mediální výchova několik dalších poddisciplín: mediální pedagogiku, andragogickou mediální pedagogiku, nauku o médiích, mediální komunikaci a sémioticko-pragmatistickou komunikačně-mediální výchovu (Bína, 2005:5).

⁵ MIČIENKA, Marek; JIRÁK, Jan a kol.: Základy mediální výchovy. Portál 2007, s. 285.

⁶ VRÁNKOVÁ, Eva: Mediální výchova. In: *Revue pro média*, č. 8.

⁷ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ: Pedagogický slovník. Portál 1998.

⁸ JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim: Východiska a témata mediální výchovy. In: *Soft competence v informační společnosti*. Ostrava 2008, s. 43.

2.3 Pojem „mediální gramotnost“

Mediální gramotnost je „soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci ve společnostech, které mají bohatě rozvinuté mediální systémy; je tvořena poznatky potřebnými pro získání kritického odstupu od médií a dovednostmi dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontroly vlastního využívání médií.“⁹

Mediální gramotnost by tak jedinci měla pomoci se orientovat v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních obsahů – tedy v prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Jedinec by díky ní měl umět kriticky zhodnotit média a získat si od nich odstup, zároveň by měl ale také umět média co nejvíce využívat jako zdroj informací, kvalitní zábavy a naplnění volného času. Měl by se naučit využívat potenciál médií (Mičienka a Jiráček, 2007:9).

V rámci těchto definicí konstatuje Jiráček a Wolák (2009), že mediálně gramotný jedinec je schopen:

- pochopit roli médií v každodenním životě (společnosti i jedince)
- pochopit jak a proč se vytvářejí mediální produkty a jak média fungují
- využívat média pro své účely a aktivně s nimi nakládat

„Jedná se o schopnost určit typ nabízených sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, deklarovaný i skrytý (informovat, bavit, ovlivnit apod.).“¹⁰

Mičienka a Jiráček rozlišují dva rozměry mediální gramotnosti: znalostní a dovednostní. Znalostní rozměr v sobě zahrnuje poznatky na teoretické bázi. Jedná se o poznatky o fungování médií, což v sobě zahrnuje informace o výrobních postupech, legislativě atd. Dále patří do znalostního rozměru poznatky o společenské roli médií v současnosti i minulosti, tedy o tom, jak mohou média ovlivňovat náš životní styl, jaký dopad mohou mít na politiku nebo kulturu. Důležitou součástí znalostního rozměru tvoří dobrá orientace v mediálních produktech. Díky tomu si jedinec může lépe uvědomit stereotypizaci, předpojatost či zjednodušování (Mičienka a Jiráček, 2007:9-10).

Dovednostní rozměr je zaměřen na praktickou stránku. Soustředí se na to, aby si jedinec osvojil praktické dovednosti při práci s médii a uměl je dále rozvíjet (Bína, 2005:20). Nepředpokládá se, že by si jedinec osvojil mediální gramotnost přirozeně. „Osvojení si mediální gramotnosti spontánně, intuitivně, bez systematizace získaných

⁹ MIČIENKA, Marek; JIRÁK, Jan a kol.: Základy mediální výchovy. Portál 2007, s. 285.

¹⁰ JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim: Východiska a témata mediální výchovy. In: *Soft competence v informační společnosti*. Ostrava 2008, s. 45.

poznatků, jejich ověřování a rozvíjení je prakticky vyloučené a vede fakticky toliko k posilování obav, úzkostí či předsudků – proto je dnes mediální problematika běžnou součástí kurikul všeobecného vzdělávání snad ve všech zemích, které žijí ve stavu plné mediální saturace, resp. mediálního zahlcení.“¹¹

Definice mediální gramotnosti se může zdát být širokou, nicméně komplexnost této kompetence je adekvátní komplexnosti celé mediální komunikace (Jirák a Wolák, 2008:45).

2.4 Pojem „mediální pedagogika“

Tak, jak je u nás chápána mediální výchova, tak je v Německu pro tuto oblast zažitý termín mediální pedagogika.

Pojem mediální pedagogika se v Německu poprvé objevil jako odborný termín na začátku 60. let 20. století v pedagogickém pojetí, kdy časopis *merz. medien + erziehung* (viz podkapitola 6.4.1) položil odborníkům a expertům z praxe otázku, co je mediální pedagogika. Časopis se tímto snažil blíže vymezit pojem mediální pedagogiky, protože až do té doby se jednalo o termín sice často zmiňovaný, přesto však nijak více definovaný. „Odpovědi nepřinesly žádný jednotný obraz, spíše poukázaly na mnohvrstevnatost tohoto pojmu.“¹² (Hüther a Schorb, 1997:243).

Mediální pedagogika tedy nebyla stále přesně vymezena, nicméně Hüther a Schorb se přiklání k definici Neubauera a Tulodziekiho, podle nichž se mediální pedagogika zabývá všemi otázkami, které se týkají významu médií v pedagogice a to jak v oblasti využití volného času, tak také v oblasti vzdělávání a povolání. Vždy, když média slouží jako zdroj informací, ovlivňování, zábavy, výuky i ke každodenní organizaci a jsou tím pádem důležitá pro socializaci jedince, se z médií stává předmět mediální pedagogiky. „Předmětem mediálně-pedagogické teorie i praxe jsou média, jejich producenti a uživatelé v různých sociálních kontextech. Mediální pedagogika zkoumá funkce a obsahy médií, jejich formy využití stejně jako jejich individuální a společenské účinky. Nabízí modely pro mediálně-pedagogickou práci, která by měla

¹¹ MIČIENKA, Marek; JIRÁK, Jan a kol.: Základy mediální výchovy. Portál 2007, s. 10.

¹² „Die Antworten erbrachten kein einheitliches Bild, sie machten eher die Vielschichtigkeit dieses Begriffs deutlich.“ (HÜTHER, Jürgen; SCHORB, Bernd: Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 243.)

díky schopnosti vědět a analyzovat vést uživatele k jednání, jež směřuje k médiím, a jež zároveň média zahrnuje.“¹³ (Hüther a Schorb, 1997:243).

Tato definice je značně široká a jen odkazuje ke zmiňované mnohohrstevnosti pojmu. Přesto se nejrůznější definice shodnou na cílech mediální pedagogiky: chránit (bewahren), informovat (informieren), znepokojovat (sensibilisieren), aktivovat (aktivieren), emancipovat (emanzipieren) a funkcionalizovat (funktionalisieren)¹⁴.

Baacke upozorňuje, že by se ovšem mediální pedagogika neměla omezit jen na výchovné procesy dětí a dospívajících, ale také dospělých (Baacke, 1997:27).

Jako poddisciplíny mediální pedagogiky se nejčastěji uvádí mediální výchova, mediální nauka, mediální didaktika a výzkum médií, kterým se věnuji níže. Ne všichni chápou rozsah mediální pedagogiky stejně: pro Aufenangera patří pod tento pojem mediální výchova (Medienerziehung), mediální didaktika (Mediendidaktik), mediální teorie (Medientheorie) a mediální etika (Medienethik) (Aufenanger, 2004:304); Tulodziecki v rámci pojmu mediální pedagogika určuje používání médií (Medienverwendung), mediální tvorbu (Mediengestaltung) obsahové rozbory a možné účinky (inhaltliche Auseinandersetzungen und mögliche Einflüsse) (Tulodziecki, 2011:15).

2.4.1 Mediální výchova (Medienerziehung)

Schorb a jiní autoři chápou tento termín jako synonymum pro mediální pedagogiku (Schorb, 1997:215). „Mediální výchova označuje pedagogické jednání, které by mělo vést ke správnému – tedy ke kriticko-reflexnímu – užívání médií, během čehož označuje mediální nauka v první řadě zprostředkování vědomostí o médiích a mediální didaktika využívání médií jakožto pedagogického prostředku a zprostředkovatele.“¹⁵

¹³ „Gegenstände medienpädagogischer Theorie und Praxis sind die Medien, ihre Produzenten und Nutzer im jeweiligen sozialen Kontext. Medienpädagogik untersucht die Inhalte und Funktionen der Medien, ihre Nutzungsform sowie ihre individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. Sie entwirft Modelle für die medienpädagogische Arbeit, mit der die Nutzer über die Kompetenzstufen Wissen und Analysefähigkeit in ihren spezifischen Lebenswelten zu medienbezogenem und medieneinbeziehendem Handeln geführt werden sollen.“ (HÜTHER, Jürgen; SCHORB, Bernd: Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 243.)

¹⁴ HÜTHER, Jürgen; SCHORB, Bernd: Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 246-9.

¹⁵ „Medienerziehung bezeichnet das pädagogische Handeln, das zur richtigen – und damit ist gemeint kritischen-reflexiven – Nutzung der Medien anleiten soll, während Medienkunde in erster Linie die Vermittlung des Wissens über Medien und Mediendidaktik die Nutzung der Medien als pädagogische Mittel und Vermittlung bezeichnet.“ (SCHORB, Bernd: Medienerziehung. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 215.)

Podle Aufenangera představuje mediální výchova praktickou stránku mediální pedagogiky, která je v jeho pojetí hlavně teorií. „Prosazuje mediálně-pedagogické koncepty a snaží se pomocí různých metod dosáhnout cílů zpracovaných v rámci mediální pedagogiky.“¹⁶

Ve Slobodově pojetí směřuje mediální výchova k mediální gramotnosti; na mediální výchovu lze nahlížet ze dvou úhlů: „(1) výchova (rodiči, ale i společností) k reflexivnímu užívání médií a (2) výchova médií samotnými, ve smyslu nezáměrného vychovávání (ve významu socializace).“¹⁷

2.4.2 Mediální nauka (Medienkunde)

„Mediální nauka, která existuje již od počátku 20. let (minulého století), původně přibližovala dětem a dospívajícím film tak, aby byli díky vědomostem chráněni před jeho škodlivými vlivy.“¹⁸

I význam mediální nauky je značně volný. Sloboda ho chápe jako téma/předmět ve školském kurikulu, který si oficiálně klade za cíl vytvořit mediální gramotnost u žáka (Sloboda, 2006:36).

2.4.3 Mediální didaktika (Mediendidaktik)

„Způsob, jakým vyučovat/učit za pomoci médií, a to nejen médií jako technickými nástroji nebo mediálními produkty k tomu vytvořenými, ale i mediálními produkty k tomu neurčenými, ale záměrně nasazenými v procesu výuky.“¹⁹

Média jsou v tomto pojetí chápána dost volně: mohou to být novinové články, školní vysílání, ale i křída nebo tabule (Hüther, 1997:210).

2.4.4 Výzkum médií (Medienforschung)

„Výzkum médií je dnes obsáhlou oblastí, která je zpracovávána úměrně vzrůstajícímu vlivu médií ve vysoce industrializovaných kapitalistických společnostech a hlavně v sociálních vědách.“²⁰

¹⁶ „Sie setzt medienpädagogische Konzepte um und versucht, die in der Medienpädagogik erarbeiteten Ziele mit den unterschiedlichsten Methoden zu erreichen.“ (AUFENANGER, Stefan: Medienpädagogik. In: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2004, s. 303.)

¹⁷ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 36.

¹⁸ „Medienkunde, die es seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gibt, war ursprünglich Aufklärung über das Medium Film, um Kinder und Jugendliche durch Wissen vor dessen schädlichen Einflüssen zu bewahren.“ (SCHORB, Bernd: Medienkunde. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 241.)

¹⁹ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 36-37.

Podle Slobody vytváří výzkum „empirickou bázi pro jednání v dále jmenovaných třech podoborech; jde o výzkum mediální produkce, obsahů a účinků kombinující především sociologické metody a metody výzkumu mediálních studií s nástroji psychologickými ad.“²¹

Výzkum médií je důležitý také z toho důvodu, že je nutné vědět, co a jak může ovlivnit jedince (Schorb, 1997:228).

2.5 Pojem „mediální gramotnost“

V německém prostředí se termín mediální gramotnost nevyskytuje; jako jeho vhodný ekvivalent může sloužit termín mediální kompetence (Medienkompetenz). „Pojem mediální kompetence má v sobě spojovat schopnosti, které jedinec potřebuje pro život v mediální a informační společnosti.“²² Zjednodušeně by se dalo říct, že se jedná o cíl, jehož se má za pomoci mediální výchovy/pedagogiky dosáhnout.

Aufenanger vnímá pojem mediální kompetence jako centrální schopnost, nutnou pro život v informační společnosti. Zároveň upozorňuje na dva aspekty: mediální kompetence by neměla být vztahována jen vůči novým médiím, nýbrž platí i vůči „starým médiím.“; úroveň mediální kompetence byla měla být podle něj rozlišována také z hlediska věku jedince (Aufenanger, 1997:17-18).

Podle Schorba se ale s pojmem nakládá svévolně a sám pojem je z jeho hlediska nekomplexní. „Podle postoje autorů, kteří s pojmem pracují, obsahuje pojem schopnosti od obyčejného přizpůsobení se mediálně-ekonomickým a technickým údajům, čili schopnosti umět s médii zacházet, až po schopnosti kritické reflexe a aktivního utváření nejen mediální krajiny, ale i ostatního sociálního a mediálního prostředí prostřednictvím sítí.“²³

²⁰ „Medienforschung ist heute ein umfangreiches Gebiet, das entsprechend dem zunehmenden Einfluss der Medien in den hochindustrialisierten kapitalistischen Gesellschaften von allen Sozialwissenschaften bearbeitet wird.“ (SCHORB, Bernd: Medienforschung. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 228.)

²¹ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 36.

²² „Der Begriff Medienkompetenz soll die Fähigkeiten begrifflich bündeln, die das Individuum innerhalb einer Medien- oder Informationsgesellschaft benötigt.“ (SCHORB, Bernd: Medienkompetenz. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 234.)

²³ „Je nach Stadtpunkt des Autors, der mit diesem Begriff operiert, reichen diese Fähigkeiten von der blossen Anpassung an die medienökonomischen und technischen Vorgaben, also die Fertigkeit, Medien zu bedienen bis hin zur kritischen Reflexion und aktiven Gestaltung nicht nur der Medienlandschaft sondern aller vernetzten sozialen und medialen Umgebungen.“ (SCHORB, Bernd: Medienkompetenz. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 234.)

V návaznosti na Pöttingera rozlišuje Schorb čtyři oblasti, které jsou obsaženy v pojmu mediální kompetence:

- znalost struktury a orientace (Orientierungs- und Strukturwissen): základní všeobecná znalost o nových technologiích, schopnost pracovat s těmito poznatky a rozumět jim; znalost historických, etických a politických aspektů ve vývoji médií;
- kritická reflexe (Kritische Reflexivität): jedinec se díky schopnosti hodnotit podle určitých kritérií stává z konzumenta tvořícím subjektem;
- schopnost a připravenost zacházení (Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns): umění ovládat média po technické stránce a schopnost informace z médií přijmout a zpracovat;
- sociální a kreativní interakce (Soziale und kreative Interaktion): schopnost komunikovat s ostatními členy společnosti, jíž často řídí média a schopnost vyměňovat si s nimi symbolické významy, které vytváří podstatu mediální komunikace (Sloboda, 2006:41-42).

Dieter Baacke rozpoznává v mediální kompetenci také čtyři dimenze – ovšem odlišné, které podle něj charakterizují rozsah pojmu:

- mediální kritika (Medienkritik): schopnost reflektovat získané vědomosti a zkušenosti a to ve třech poddimenzích – analytické, reflexivní a etické;
- mediální nauka (Medienkunde): základní znalosti o dnešních médiích a mediálních systémech;
- používání médií (Mediennutzung): schopnost recepce a zároveň interakce
- mediální tvorba (Mediengestaltung).²⁴

2.6 Vývoj a současný stav mediální výchovy a gramotnosti v ČR

Počátky mediální výchovy v Čechách lze najít už u Jana Ámose Komenského, tedy v 17. století; o mediální výchovu tak, jak i chápeme nyní, však ještě nešlo (více viz podkapitola 3.3). Další vývoj je možné zasadit až do minulého století – v době První republiky (1918-1938) zažil rozmach film a s ním i pedagogické snahy chránit před nevhodnými obsahy mládež (Sloboda, 2007:42). Zároveň vycházelo v tomto

²⁴ BAACKE, Dieter: Was ist Medienkompetenz? In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 242.)

meziválečném období periodikum *Duch novin*, časopis pro studium novin a péči o novinářství, vedené Oskarem Butterem. *Duch novin* obsahoval mimo jiné úvahy o historii naší žurnalistiky, různé statistické přehledy a data o studiu novin i novinářství jako takového. Za zmínku dále stojí i *Tisk a politika*, v němž se zabývali autoři kritickým čtením novin (Sloboda, 2007:42). Druhá polovina 20. století již rozvoji sociálních věd, a potažmo tedy mediální výchově, nepřála: „Autoritářský režim založený na monopolizaci moci jednou politickou stranou chápal média jako účinný nástroj prosazování vlastních představ a hodnot a soustřeďoval jejich studium především na zkoumání cest ke zvýšení jejich efektivity. ... Mediální problematika v té době nemá vlastní oborové zázemí a dostává se spíše nahodile do zorného pole jiných disciplín. Jisté oživení představuje druhá polovina 60. let 20. století, kdy se řada vědců (Vladimír Lamsler, Jaromír Janoušek) pokouší rozvíjet koncept sociální komunikace a v jeho rámci i propracovat teoretické uchopení veřejné, resp. masové komunikace.“²⁵

Mediální výchova zažívá další návrat až po převratu v r. 1989, kdy začaly vzrůstat obavy v souvislosti s masivní mediální produkcí. Nejen nárůst násilných obsahů v médiích vedl k úvahám o možné nápodobě, znecitlivění či popírání tabu. I na základě těchto diskuzí se stalo téma mediální výchovy v r. 2000 součástí Rámcového vzdělávacího programu – RVP; od školního roku 2007/2008 byla fakticky zavedena do základních škol (a odpovídajících stupňů víceletých gymnázií), od školního roku 2009/2010 se týká zavedení mediální výchovy i vyšších ročníků gymnázií (Wolák a Jiráček, 2009).

Rámcový vzdělávací program, který vznikl pod záštitou Výzkumného ústavu pedagogického, představuje kurikulární dokumenty reformy našeho školství. V jeho rámci jsou zařazena průřezová témata – „témata, která reflektují vývoj společnosti a představují důležité oblasti v celospolečenské diskuzi. Tato témata mají jako formativní prvek prostupovat vzdělávacími oblastmi a přispívat k zajištění komplexity vzdělávacího procesu.“²⁶ Koncept mediální výchovy vypracovalo pro RVP Centrum pro mediální studia FSV UK, autorem je Jan Jiráček. V RVP má mediální výchova rozměr dovednostní, poznávací a analyticko-kritický.²⁷

²⁵ JIRÁK, Jan: Přístupy ke studiu médií. Metodický portál RVP, 2006. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/544/PRISTUPY-KE-STUDIUM-MEDII.html/>)

²⁶ WOLÁK, Radim; JIRÁK, Jan: Mediální výchova v ČR – rok poté. In: *Quo vadis, mass media : zbornik z doktorandskej konferencie*. Trnava 2009, s.

²⁷<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>

V současné chvíli tedy není mediální výchova samostatným předmětem – záleží pouze na školách, jaký způsob výuky zvolí: zda ji budou vyučovat jako volitelný (samostatný) předmět, zda bude výuka realizována formou nějakého projektu či bude mediální výchova začleněna do jiných předmětů, což je zatím ta nejčastější volba (Wolák, 2010). Na tomto místě je třeba si uvědomit, „že mediální výchova ve škole nestaví na zelené louce – nepřináší první vědění o médiích, ale měla by pracovat již existujícími znalostmi a kompetencemi.“²⁸

Mediální výchově a její metodice se věnují různé mediálně-výchovné projekty, jako např. Rozumět médiím, Média tvořivě, Jeden svět na školách, Krajina za školou, Projektovým vyučováním k mediální výchově ad.

²⁸ SLOBODA, Zdeněk et al.: Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Brno 2010, s. 6 [zatím nepublikováno].

3. Vývoj mediální výchovy a gramotnosti do konce 19. století v Německu

Tato kapitola se bude zabývat samotnými počátky mediální pedagogiky v Německu, přičemž hned v úvodu nastíním, proč je složité najít v minulosti nějaký pevný bod, od kterého by bylo možné datovat vznik mediální pedagogiky na území dnešního Německa. Důležité je také zmínit, že mediální pedagogika ve smyslu, jak ji chápeme nyní a jak jsem ji popsala v podkapitole 2.4, až do 19. století neexistovala; média nebyla předmětem zkoumání, nýbrž technickou pomůckou, která pomáhala při získávání vědomostí.

3.1 Úvod do problematiky historického vývoje mediální pedagogiky v Německu

Počátky mediální pedagogiky v Německu by bylo možné zasadit do 60. let minulého století, kdy byl samotný pojem blíže definován. Přesto nelze říct, že by předtím žádné mediálně orientované pedagogické snahy neexistovaly (Schorb, 1995:14). Proto je také obtížné přesně určit, kdy mediální pedagogika v Německu začíná. Ten, kdo se snaží definovat její počátky, naráží na zásadní problém: snaží se popsat vývoj oboru, který byl až do zmiňovaných 60. let minulého století velmi nejasně vymezen. Byla to oblast bez teoretické i praktické báze a snaha o systematické zpracování pozice mediální pedagogiky v minulých staletích existovala jen na samém začátku (Hüther a Podehl, 1997:116).

Mediální pedagogika jako jasně definovaná věda nemá tedy v Německu dlouho tradici. Přesto již v minulosti existovala řada pokusů, které se zabývaly médii. Existovaly úvahy o tom, jak fungují média a další reflexe nad médii zvláště pedagogického charakteru. Tyto úvahy byly nejprve ojedinělé a většinou se spíše orientovaly na praxi, tedy na pedagogické práce s médii nebo didaktické využití médií. Jejich postupně vzrůstající počet a četnější výskyt lze označit jako počáteční fázi mediální pedagogiky (Hüther a Podehl, 1997:117).

Zároveň lze za začátek této vědy označit samotný počátek výskytu médií, protože s příchodem médií se také hned objevovala první opatření výchovného rázu. Důvodem byla ochrana před případným nebezpečím médií nebo snaha využít média ke

vzdělávání. Lze tedy konstatovat, že počátky mediální pedagogiky je možné najít v momentě, kdy se objevují první média (Hüther a Schorb, 1997:244).

K rozšíření pojmu mediální pedagogika došlo s nástupem masových médií. Média začala sloužit jako zdroj informování a zábavy široké společnosti, což výrazně ovlivnilo každodenní život v dané době. Proto se také objevily snahy získat kontrolu nad médii, nad jejich individuálními a společenskými dopady (Hüther a Podehl, 1997:116).

Mediální pedagogiku lze ale také chápat jako sled reakcí na nová média té které doby. Tato nová média (např. rozhlas, film, televize) jsou společností přijata s kulturně-pesimistickou skepsí; hlavně pedagogové žádají ochranu před možným škodlivým účinkem nového média. Teprve s odstupem času se připustí možnost, že by nová média mohla být užitečná jako nástroj k sebevyjádření nebo jako prostředek ke každodennímu zdolávání života (Hüther a Podehl, 1997:116).

Ve svém relativně krátkém vývoji byla mediální pedagogika závislá na politických okolnostech, výchově-vědních směrech a vývoji technologií, což se následně odráželo v jejich přístupech. Obecně se dá říct, že mediální pedagogika neměla žádný jednotný směr, ale vždy spíše jen dominující linii, která se soustředila na různé cílové kategorie (Hüther a Podehl, 1997:117).

Překlady názvů jednotlivých vývojových etap nemusí být úplně jednotné, proto je pro tuto diplomovou práci přebírám od Slobody²⁹.

3.2 Rané počátky mediální pedagogiky

V návaznosti na výše zmiňované lze spatřit počátky mediální pedagogiky v momentě, kdy média posloužila jako technická pomůcka. Média v tomto smyslu byla v pozici zprostředkovatele vědění a ještě ne samotným objektem výuky (jako nyní); toto pojetí vydrželo až do 19. století. Podle některých autorů lze tak chápat počátky mediální pedagogiky už např. v nástěnných malbách člověka kromaňonského, protože tyto malby je možné vnímat jako návod na lov. Tímto způsobem můžeme interpretovat i kružnice, které kreslil Archimédes, protože i on je používal jako názornou ukázkou (Schorb, 1995:17).

²⁹ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 32.

3.3 Postava Jana Ámose Komenského v dějinách mediální pedagogiky

Přesnější počátky mediální pedagogiky v Německu se ale často hledají až u středověkých klášterních škol. Ve své době to byla jediná centra vzdělanosti; k výuce školy používaly křídou a tabuli (čili opět médium, jen v širším slova smyslu), na konci středověku dokonce už i ilustrace. O to se zasloužil hlavně Jan Ámos Komenský, který ve svých didaktických spisech zdůrazňoval a vyzdvihoval potřebu znázornění okolního světa. Úzce to souviselo s jeho zásadou schola ludus (škola hrou), tzn. myšlenkou, že by žáci měli skutečně znát látku, jíž se učí, a ne ji jen mechanicky znát nazpaměť. Proto opatřil svůj spis *Orbis sensualium pictus*³⁰ ilustracemi, které měly upoutat pozornost žáků. V knize jsou použity obrázky přírody, ale i lidského těla a vše je dáváno do souvislostí. *Orbis pictus* je možné považovat za předchůdce ilustrovaných učebnic (Schorb, 1995:17). Systematicky se začíná užívat písma a obrazu k tomu, aby zprostředkovaly realitu. Tam, kde není možné, aby se člověk dostal do přímého kontaktu s nějakým předmětem a získal tak svoji přímou zkušenost, tam „má být tato primární zkušenost nahrazena sekundární mediální zkušeností.“³¹

Jan Ámos Komenský hraje tedy důležitou roli v historii německé mediální pedagogiky. A to hlavně díky spisu *Didactica magna*³², který začal být pro svůj převratný obsah chápán jako základ didaktiky obecně. Komenský se ve spisu zabývá vyučovacími postupy, nastiňuje nový školský systém a navrhuje používat média pro výuku – „noviny považoval za významný zdroj poučení a požadoval, aby čtení novin bylo součástí výuky.“³³ To samé, tedy čtení současných novin ve výuce, zmiňuje i v dalším díle (*Schola Pansophica*).

Komenský se také jako první autor (ve spisu *Labyrint světa a ráj srdce*) pokusil vysvětlit mechanismy, díky nimž média existují. Novináře jakožto sběrače a šířitele informací označil za pištěce, kteří na hudbu svých písňal lákali ostatní: zvuk mohl být buď líbivý, nebo skřípavý, záleželo i na uchu posluchače. Komenský v tomto alegorickém podání upozorňuje, že s písňalou se musí zacházet opatrně: „Nebo

³⁰ Svět v obrazech, známé spíše jako *Orbis pictus*, poprvé vydána v r. 1658.

³¹ „... soll Primärerfahrung durch mediale Sekundärerfahrung substituiert werden.“ (HÜTHER, Jürgen: *Mediendidaktik*. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*, KoPäd 1997, s. 210.)

³² *Velká didaktika*, poprvé vydána v r. 1657.

³³ JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim: *Východiska a témata mediální výchovy*. In: *Soft competence v informační společnosti*. Ostrava 2008, s. 45.

poněvadž hlaholové ti rozdílným uším rozdílní byli, různice i rvačky nejednou odtud povstávaly.“³⁴

3.4 Noviny a knihy

Jedno z prvních masových médií, které se začalo používat k pedagogickým účelům, byly noviny. Sloužily jak k informování o dění v zemi, tak také jako prostředek k přenosu praktických vědomostí širokému publiku, např. jak se starat o dobytek, jak si udržet dlouhotrvající zdraví, jak vést šťastné manželství atd. (Schorb, 1995:18). „Toto používání novin bylo ve své době progresivní. Vytvořilo nutný předpoklad toho, že došlo k přeměně společnosti od feudalismu ke kapitalismu, umožnilo vzdělávání, které bylo zapotřebí k technickému rozvoji a industrializaci.“³⁵

Mediální pedagogika ve smyslu, jak ji chápeme nyní (viz. kapitola 2.4), to zatím však nebyla. Ještě v 19. století sloužila média jako prostředek pro názorné ukázky. „Média sama o sobě nebyla předmětem výuky, nýbrž byla využívána ve svém původním smyslu jako pomocné prostředky, jako zprostředkovatelé mezi skutečností a poznáním.“³⁶ Reflexe nad médii a jejich účinky začala být aktuální až s nástupem masového využívání písma a obrazu; teprve v okamžiku, kdy začal existovat velký výběr literatury, jejímž cílem bylo pobavit čtenáře, začali pedagogové uvažovat nad možnými – škodlivými – následky čtení.

V 18. století tak bylo varováno před následky čtecí vášně³⁷ (Lesesucht), která „zachvacovala“ zvláště ženy: seděly na pohovkách a četly romány, aniž by se staraly o domácnost. Celé 19. století se pak snažil pruský stát mít pod dohledem školní četbu. „Rychle bylo zjištěno, že čtení může být podvratnou činností, protože informační a vzdělávací proces byl a je soukromou záležitostí mezi čtenářem a textem, a proto z velké části uniká mimo dosah veřejné pozornosti.“³⁸ (Baacke, 1997:28).

³⁴ KOMENSKÝ, Jan Ámos: Labyrint světa a ráj srdce, s. 72.

³⁵ „Diese Nutzung von Medien war in ihrer Zeit progressiv. Sie bildete eine notwendige Voraussetzung der gesellschaftlichen Entwicklung hin vom Feudalismus zum Kapitalismus, sie ermöglichte Bildung, die zur technischen Entwicklung und Industrialisierung notwendig war.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 18.)

³⁶ „Nicht die Medien selbst wurden zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, sondern sie wurden in ihrem ursprünglichen Sinne als Hilfsmittel, als Mittler zwischen Wirklichkeit und Wahrnehmung genutzt.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 18.)

³⁷ Překlad Zdeňka Slobody.

³⁸ „Schnell wurde entdeckt, dass das Lesen eine subversive Tätigkeit sein kann, weil die Informations- und Bildungsprozesse zwischen Text und Leser eine private Angelegenheit waren und sind und sich

3.4.1 Utrpení mladého Werthera

Za příklad výše zmiňovaného – tedy zkoumání možných škodlivých následků čtení – může sloužit kniha Johanna Wolfganga Goethe, Utrpení mladého Werthera (Die Leiden des jungen Werthers) vydaná v r. 1774. Román vyvolal po svém uvedení řadu rozporuplných reakcí: měl své zaryté odpůrce i své skalní nadšence. Zvláště mladí lidé se cítili být románem osloveni, ztotožňovali se s Wertherem a dokonce po jeho vzoru začali páchat sebevraždy, což byl jeden z nejpádňějších argumentů odpůrců románu, kteří vnímali román jako oslavování sebevraždy a Wertherovo jednání jako odsouzeníhodné a proti křesťanským zásadám. Uvedení románu vyvolalo jednu z prvních diskuzí o účincích médií na recipienty (Schorb, 1995:18).

daher öffentlicher Aufmerksamkeit weitgehend entziehen.“ (BAACKE, Dieter: Medienpädagogik. Niemeyer 1997, s. 28.)

4. Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v první polovině 20. století

V této kapitole se budu zabývat mediální pedagogikou v Německu v první polovině minulého století. Toto období se dá v mediální pedagogice rozdělit na dvě části: na ochrannou pedagogiku a mediální pedagogiku propagandisticko-indoktrinující. Částečně kopírují i historický vývoj událostí v Německu: konec německého císařství a výmarskou republiku a následně dobu Třetí říše.

Poslední léta první poloviny 20. století, konkrétně roky 1945 – 1950 řadím již do další kapitoly (Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v druhé polovině 20. století).

4.1 Historický nástin

20. století bylo pro německý stát značně komplikované období. Rok po první světové válce vznikla tzv. Výmarská republika. Německo muselo nést následky války a podepsat pro ně potupnou smlouvu ve Versailles (1919). Ztráta některých území, placení válečných reparací a vysoká inflace – to vše zapříčinilo podkopání demokracie v Německu. V této nestabilní ekonomické i politické situaci snadno došlo k rozmachu extremistických hnutí, komunistů i národních socialistů (NSDAP). A právě NSDAP vyhrála ve volbách v r. 1932 a stala se tak vládnoucí stranou. Jmenováním Hitlera do funkce kancléře v r. 1933 ukončilo období Výmarské republiky (Fulbrook, 2010:21).

4.1.1 Ochranná pedagogika (*Die Bewährpädagogik*)

Snaha chránit občany před vlivy masových médií charakterizuje jeden z převládajících směrů mediální pedagogiky na počátku 20. století. Ochranná pedagogika (též možno chápat jako preventivně-normativní pedagogiku) vydržela jako jedna z dominujících linií až do zhruba 50. let minulého století, vyjma let, kdy byli u moci nacisté (Hüther a Podehl, 1997:118). „Typickým znakem ochranné pedagogiky je, že chápe lidi a zvláště děti a dospívající jako bezmocné oběti příslušných médií.“³⁹ Tento směr mediální pedagogiky se snažil chránit zvláště děti a dospívající v jejich volném čase, a to za pomoci zákonů a jiných opatření (Aufenanger, 2004:303).

³⁹ „Ein typisches Kennzeichen der bewährpädagogischen Position ist, dass sie die Menschen und insbesondere Kinder und Jugendliche als hilflose Opfer derentsprechenden Medien sieht.“ (Aufenanger, Stefan. Medienpädagogik - http://www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienpaedagogik/aufenanger_medienpaedagogik.pdf)

Potřebu chránit před nevhodným obsahem médií nebylo v Německu žádnou převratnou myšlenkou. Už v antice si Platón kladl otázku, „zda je vhodné dovolit dospívajícím navštěvovat divadlo, protože mohlo existovat nebezpečí, že by dospívající mohli zaměňovat reálný život s tím divadelním.“⁴⁰ To samé se opakovalo v 18. a 19. století, kdy se noviny etablovaly do role masových médií. Ve dvacátých letech 20. století se s potřebou chránit setkal rozhlas – jakožto nově vzniklé masové médium mohlo škodit, a bylo potřeba před ním varovat a chránit. Nicméně záhy po svém prvním vysílání v říjnu 1923 vznikly spíše snahy začlenit rozhlas do výuky, použít ho pro vzdělávání žáků a studentů, což se ale nepovedlo a rozhlas zůstal jen jako zdroj informací.⁴¹

Ve třicátých letech se naplno rozmohlo jiné masové médium, film. „Kinematograf fascinoval, protože mohl reprodukovat život v jeho celém pohybu. Uměl pobavit, protože všude přinášel něco nového a senzace, vždyť přece mohl být na více místech najednou.“⁴² Ochranu před ním požadovala zvláště církev i stát, a to hned v době jeho nástupu.

4.1.2 Film

Na počátcích filmového průmyslu lze poukázat výše zmiňované – tedy jak po fázi vehementního odmítání nového média přichází fáze mediálně-pedagogického využívání: když na začátku 20. let minulého století vstoupila do kin první filmová představení, rodiče je označovali jako „politováníhodné projevy velkoměsta“ a volali po náležitých ochranných opatření (Hüther a Podehl, 1997:116). Hamburský učitelský spolek (Hamburger Lehrverein) formuloval svoje stanovisko následovně: „Protože jsou v současné době kinematografické obrázky (živé fotografie) ve svém zpracování nekvalitní, převládá v nich to ošklivé, špatné a mravně nebezpečné, ... shledáváme návštěvu divadla s živými fotografiemi [kina] *pro děti nebezpečnou*.“⁴³ Podobný názor

⁴⁰ „... ob es sinnvoll sei, Jugendlichen den Besuch des Theaters zu erlauben, da es die Gefahr Gábë, dass sie das Theater mit dem Leben verwechseln wurden.“ (RÖLL, Franz Josef: *Methoden der Medienpädagogik*. In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 11.)

⁴¹ <http://www.medienistik.de/Medienpaedagogik.pdf>

⁴² „Der Kinematograph faszinierte, weil er das Leben in all seiner Bewegung wiedergeben konnte. Er unterhielt, weil er Neues und Sensationen an alle Orte tragen, ja an mehreren zugleich darbieten konnte.“ (SCHORB, Bernd: *Medienalltag und Handeln*. Leske + Budrich 1995, s. 20.)

⁴³ „Da zur Zeit viele kinematographische Bilder (lebende Photographien) in ihrer Ausführung mangelhaft sind, das Hässliche, Verbildende und sittlich Gefährdende in ihnen überwiegt, ... halten wir den Besuch der Theater lebender Photographien *für Kinder für gefährlich*.“ (SCHORB, Bernd: *Medienalltag und Handeln*. Leske + Budrich 1995, s. 18.)

na kino a filmová představení vyslovil i publicista a literární kritik Franz Pfemfert v r. 1911: „Špatná kniha může pomýlit fantazii čtenáře. Kino [ale] fantazii ničí. Kino je nejnebezpečnější vychovatel lidu.“⁴⁴

Proti škodlivým účinkům filmové tvorby a nekvalitní literatury se zformovalo reformní hnutí, které vedlo boj za duchovní a uměleckou obrodu. V rámci tohoto hnutí se spojila školská zařízení i náboženské kruhy; společně vytyčily hlavní body, na nichž byla založena kritika brakové literatury a filmů:

- Obraz světa, jak jej zprostředkovávají média, je v rozporu s realitou.
- Zábava tak, jak ji zprostředkovávají média, je povrchní a má za následek propad duchovních a kulturních hodnot.
- Působení médií vede k podráždění dětské fantazie a agresí.

Později se pohled na film přece jen změnil a také toto médium se začalo považovat za prostředek ke vzdělávání velkého počtu osob. Film na rozdíl od tehdy dostupných a známých médií mohl názorně objasnit spoustu věcí (Hüther a Podehl, 1997:116).

4.1.2.1 Kinoreformisti (Kinoreformbewegung)

K nejvýznamnějším hnutím patřili tzv. kinoreformisti⁴⁵, kteří představovali odnož reformních pedagogů a vychovatelů. „Zabývali se tématy jako: ochrana mládeže před nebezpečím médií, akceptace formování účinky masmediálních obsahů a používání médií k výukovým účelům.“⁴⁶ Za pomoci filmu chtěli kinoreformisti zpopularizovat vědu a využít možnosti filmu ve školství. K hlavním propagátorům tohoto hnutí patřili např. Hermann Lemke, Adolf Sellmann a Ernst Schultze (Hüther a Podehl, 1997:119).

Bernd Schorb shrnuje snahy hnutí do tří bodů:

- Kinoreformisti odmítali nabídku komerčních filmů a naopak požadovali důsledná opatření, která by vedla k ochraně mládeže. Tato opatření měla začínat prevencí na školách a končit cenzurou řízenou státem.
- Kinoreformisti rozvíjeli první hypotézy o funkcích filmu a zároveň o jeho psychologických účincích na recipienty.

⁴⁴ „Ein schlechtes Buch kann die Phantasie des Lesers irreleiten. Kino vernichtet die Phantasie. Kino ist der gefährlichste Erzieher des Volkes.“ (RÖLL, Franz Josef: *Methoden der Medienpädagogik*. In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 11.)

⁴⁵ V originále „Kinoreformbewegung“ – lze přeložit jako Filmové reformní hnutí (Niklesová) nebo jako Kinoreformisti (Sloboda).

⁴⁶ SLOBODA, Zdeněk: *Mediální pedagogika*. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 31.

- Kinoreformisti požadovali a rozvíjeli produkci filmů, které by v první řadě odpovídaly vzdělávacím požadavkům škol.

Odmítnutí populárních filmů zaznamenalo ohlas i u samotné vlády. „Základem cenzury byl státní zájem a udržení vnitřního míru.“⁴⁷ Zatím nebyl vytvořen žádný speciální zákon na ochranu dětí, přesto se návštěvy kina považovaly za nebezpečné; sázelo se hlavně na spolupráci se školami, které měly svoje vlastní omezení (Schorb, 1995:22).

Při zkoumání škodlivých účinků filmů vznikly první hypotézy o mediálních účincích. Na základě těchto hypotéz kinoreformisti stanovili, že dochází k přetěžování dětí a to z toho důvodu, že děti nerozumí a ani nemohou rozumět filmové dramaturgii, možnostem střihu či kamery. Druhá domněnka se týkala podráždění mladých recipientů, která vedla podle Sellmanna k hypermotorice; děti byly rozčílené, nervózní, prudké atd. Poslední – třetí – domněnka se zabývala deformací osobnosti, která byla způsobena např. tím, že předem připravené zpracování reality potlačuje vlastní fantazii a samostatné myšlení (Schorb, 1995:22).

Kinoreformisti byli činní hlavně v prvních dvaceti letech minulého století; dál sice existovali, nicméně bez většího vlivu na veřejnost a školy. Na jejich snahy navázalo jiné hnutí, Hnutí školního filmu, které lze zasadit do doby po první světové válce (1918) až po nástup nacistů k moci (1933).

4.1.2.2 Hnutí školního filmu (Schulfilmbewegung)

Do hnutí školního filmu patřili např. pedagogové Berthold Otto, Hans Belstler nebo Franz Xaver Schönhuber. Byla to technologicky orientovaná skupina, podporovaná státem, ale zároveň také zůstávala pod jeho dohledem. V tomto období vznikly první koncepty filmové didaktiky pro školy a také první pokusy o celoplošnou distribuci filmů do škol (Hüther a Podehl, 1997:119). Hnutí školního filmu převzalo a rozšiřovalo myšlenky kinoreformistů tak, že se pak včlenily do stanových cílů a organizace státního školství a to později i v době vlády národních socialistů. Dá se tak říci, že národní socialisté splnili o pár let později to, o co se snažilo hnutí školního filmu: celoplošné vybavení škol pro využití filmu k výuce (Schorb, 1995:27).

⁴⁷ „Grundlage der Zensur war das Staatinteresse, die Aufrechthaltung des inneren Friedens.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 22.)

„Do mediální pedagogiky byly ve 20. letech Belstlerem poprvé přineseny dvě zásadní premisy: Účinku film nabývá až zpracováním recipientem a recipient může být nahlížen jako kritiky a konání schopný – tedy ne jen (jako) pasivní příjemce.“⁴⁸ Na jeho myšlenky později navázala emancipační mediální pedagogika.

4.1.3 Braková literatura

Ochranitelská pedagogika neměla chránit jen před nepřilíš kvalitními filmovými představeními; měla ochránit i před brakovou literaturou⁴⁹ – označovanou jako šunt a špína – opět zvláště děti a dospívající. Braková literatura často sloužila jako námět pro nejrůznější varietní vystoupení, která bylo možné vidět v pojízdných kinech (Hüther a Podehl, 1997:118).

Již v r. 1896 vydal Heinrich Wolgast⁵⁰ spis s názvem Bída naší literatury pro mládež⁵¹ (Das Elend unserer Jugendliteratur), v níž kritizuje jak brakovou, tak také moralistickou, patriotickou či duchovní literaturu. „Aby si mladí mohli vytvořit literární vkus, měla jim být zprostředkována tradiční německá klasická poezie.“⁵²

V r. 1926 vznikl Zákon na ochranu dětí a mládeže před písemnostmi ohrožující výchovu mládeže⁵³ (Gesetz zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor jugendgefährdenden Schriften), zkráceně nazvaný též jako Schmutz- und Schundgesetz, který vstoupil v platnost v r. 1927. Tento zákon schválil Kontrolní úřad pro brakovou literaturu⁵⁴ (Prüfstelle für Schund und Schmutzliteratur). Úřad určoval, jaké tituly jsou nevhodné pro mládež do 18 let; většinou se jednalo o erotickou literaturu nebo levné zábavné paperbacky. Tituly, které se dostaly na seznam zakázaných knih, nesměly být prodávány osobám mladším 18 let, nesměla na ně být reklama a v obchodě se jednalo o podpultové zboží, nutně separované od ostatních knih. Zákon přestal být platný v r. 1935, protože od r. 1933 působila Říšská komora pro písemnictví

⁴⁸ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 31.

⁴⁹ Literární brak je zpravidla prozaické dílo, jehož účelem je poskytovat vzrušení širokým čtenářským vrstvám a které nedbá na uměleckou a ideovou hodnotu. Vyznačuje se nedostatkem původní invence, chudou a mechanickou kompozicí, potlačením psychologických a vůbec složitějších prvků románové skladby, naivní motivací, nevyplývající z charakteru postav, falešným morálním závěrem a neuměleckostí jazykového projevu (PETERKA, Josef: *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel 1984).

⁵⁰ Heinrich Wolgast (1860-1920) byl jedním z německých reformních pedagogů, kritizoval zvláště literaturu určenou pro mládež.

⁵¹ Vlastní překlad

⁵² „Um den literarischen Geschmack der Jugendlichen zu bilden, sollte ihnen stattdessen die Tradition deutscher klassischer Dichtung vermittelt werden.“

⁵³ Vlastní překlad

⁵⁴ Vlastní překlad

(Reichsschrifttumskammer), která měla stejné kompetence jako zákon z. 1926, a proto jej už nebylo třeba.⁵⁵

V posledních letech Výmarské republiky neexistoval žádný výraznější směr mediální pedagogiky – „neměla v tomto přechodném státě žádnou funkci a tedy ani žádnou konjunkturu.“⁵⁶ Mediální pedagogika v sobě odrážela vnitřní konflikty Německa: na jedné straně vznikaly první pokusy využít film k pedagogickým účelům, na straně druhé poskytlo hnutí školního filmu bázi pro ovládnutí médií národními socialisty: „Přesvědčivost, která byla médiím připisována, a bezmocnost, která se předpokládala u recipientů (vždyť od nich byla požadována), byly dvě premise, které umožnily, aby hnutí školního filmu přirozeně splynulo s pedagogikou za doby národních socialistů.“⁵⁷

4.2 Propagandisticko-indoktrinující mediální pedagogika (Die propagandistisch-indoktrinäre Medienpädagogik)

4.2.1 Historický nástin

Ve volbách v r. 1932 vyhrála NSDAP a o rok později byl jmenován kancléřem Adolf Hitler, čímž fakticky končí éra Výmarské republiky a naopak začíná vláda národních socialistů. Pod Hitlerovým vedením se postupně měnilo Německo v totalitní stát, kde byly zakázány ostatní politické strany vyjma NSDAP a docházelo k rasové diskriminaci. Všechny oblasti života – hospodářská, sociální i kulturní – byly pod přísným dohledem národních socialistů (Stürmer, 2005:70-88).

V r. 1936 vznikla tzv. Osa Berlín-Řím, později Berlín-Řím-Tokio, což byla dohoda mezi Německem a Itálií a později i Japonskem; Německo se připravovalo na válku. V březnu 1938 došlo k obsazení Rakouska a půl roku poté se konala konference v Mnichově, která měla zabránit hrozící válce. V březnu došlo k vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava a v srpnu téhož roku byla podepsána tajná dohoda o neútočení mezi Německem a Svazem sovětských socialistických republik (tzv. Pakt Ribbentrop-

⁵⁵ http://www.zaoerv.de/01_1929/1_1929_2_b_533_2_536_1.pdf

⁵⁶ „Sie hatte für diesen Übergangsstaat keine Funktion und folglich auch keine Konkunktur.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 24.)

⁵⁷ „Überzeugungskraft, die den Medien zugeschrieben wurde, und die Ohnmacht, die bei den Rezipienten vorausgesetzt, ja von ihnen verlangt wurde, waren zwei Prämissen, die es ermöglichten, die

Molotov). Jen pár dní nato vyvolalo Německo druhou světovou válku (Stürmer, 2005:88-93).

Média byla v době Třetí říše pod přísným dohledem státního aparátu, proto nesloužila ke vzdělávání, ale k propagandě⁵⁸ a indoktrinaci⁵⁹. Mediální pedagogika byla nahrazena státní mediální a vzdělávací politikou, kvůli čemuž se už nedá hovořit o pokračování ochranné pedagogiky, natož o nějakých pokusech o kritickou reflexi médií (Hüther a Podehl, 1997:120). „Jediná koncepce této pedagogiky byla podpora tyranie.“⁶⁰

„Fašismus si pojistil svoji moc skrze usměrňování, zastrasování a vraždy. Sice se snažil o to, aby měl v médiích příznivý obraz, ale k tomuto nepotřeboval žádnou pedagogickou pomoc. Eliminoval autory a producenty, páčil knihy a ničil filmy.“⁶¹ Všechna v té době dostupná masová média byla nacisty využívána k propagandě: knihy, noviny, divadlo, rozhlas i film. Díky nim se tak nacistická ideologie dostala doslova do každé kuchyně (Schorb, 1995:27).

K ovládnutí médií i jejich celé existence využíval nacistický režim nejrůznějších zákonů, nově vzniklých kontrolních institucí nebo státem řízenou mediální produkci.

4.2.2 Zákony

Ze zákonů je nejdůležitější tzv. redaktorský zákon (Schriftleitergesetz)⁶², který byl odsouhlasen již v říjnu r. 1933 (v platnost vstoupil 1. 1. 1934). Zákon přesně určoval, co se smí v médiích objevit (kontrola obsahu) a stanovil jak osobní, tak politické předpoklady pro to, aby mohl někdo povolání v médiích vykonávat. K těm podle paragrafu 5 patřilo např. doložení německé státní příslušnosti (potažmo árijský

Schulfilmbewegung nahtlos in der Pädagogik des NS-Staates aufgehen zu lassen.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 25.)

⁵⁸ Propaganda je „záměrná a systematická snaha o formování představ, ovlivňování a usměrňování citů, vůle, postojů, názorů, mínění a chování lidí za účelem dosažení takové reakce, která je v souladu s úmysly a potřebami propagandisty. ... Při propagandě dochází k vědomé úpravě informací a skutečností (selektce, formulace, zkreslování, falšování atd.).“ (REIFOVÁ, Irena: Slovník mediální komunikace. Portál 2004, s. 192.)

⁵⁹ Indoktrinace je úsilí směřující k často vynucenému přijetí urč. doktríny; tlak vedoucí ke slepému a odevzdanému přijímání názorů, hodnot a postojů (Kol. autorů: Akademický slovník cizích slov, Academia 2000).

⁶⁰ „Die einzige Konzeption dieser Pädagogik war die Stützung der Gewaltherrschaft.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 28.)

⁶¹ „Der Faschismus sicherte seine Macht durch Gleichschaltung, Einschüchterung und Mord. Zwar suchte auch er seine Feinbilder in den Medien, aber zum Umgang mit ihnen brauchte er keine pädagogische Hilfe. Er eliminierte Autoren und Produzenten, verbrannte die Bücher und vernichtete die Filme.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 26.)

⁶² <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Schriftleitergesetz.html>

původ) či zákaz sňatku s osobou neárijského původu. K dalším požadavkům patřilo: doložení odborného vzdělání, které trvalo alespoň jeden rok nebo politická „nezávadnost“. O práci přišlo ihned 1300 novinářů a redaktorský zákon se stal jedním z nejdůležitějších nástrojů pro usměrnění žurnalistiky.

4.2.3 Úřady

K důležitým kontrolním úřadům, které v té době vznikly, patřily: Říšské ministerstvo lidové osvěty a propagandy, Říšská kulturní komora a RWU. Jejich kompetence se mohly v některých případech navzájem prolínat; zvláště komory (viz níže) a Říšské ministerstvo lidové osvěty a propagandy spolu úzce spolupracovaly.

4.2.3.1 Říšské ministerstvo lidové osvěty a propagandy (RMVP – Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda)

Toto ministerstvo představovalo centrální instituci nacistické propagandy. Řídilo a kontrolovalo veškerý tisk, literaturu, výtvarné umění, film, divadlo, hudbu i rozhlas. S jeho vznikem je neodmyslitelně spjato jméno Josepha Goebbelse, jednoho z nejvýše postavených nacistických pohlavárů a říšského ministra propagandy.

Jako hlavní nástroj např. k řízení tisku sloužily speciální každodenní konference, během nichž dostávali hlavní zástupci tisku jasné pokyny, o čem a v jaké podobě psát. K ovlivňování tisku docházelo také za pomoci cenzury, nepřímé před tiskem a následné přímé po zveřejnění. Co se týkalo rozhlasu, existoval jediný – a tím pádem jednotný – program pro celou Říši.

4.2.3.2 Říšská kulturní komora (RKK – Reichskulturkammer)

RKK vznikla již v r. 1933 a sice jako instituce, pod níž spadal veškerý intelektuální a kulturní život nacistického Německa, tedy instituce, která usměrňovala a kontrolovala veškerou kulturu v Německu.⁶³ Za jejím vznikem stál Joseph Goebbels; v rámci RKK fungovalo dalších sedm komor: Komora říšského písemnictví (Reichsschrifttumskammer), Komora říšského filmu (Reichsfilmkammer), Komora říšské hudby (Reichsmusikkammer), Komora říšského divadla (Reichstheaterkammer), Komora říšského tisku (Reichspressekammer), Komora říšského rozhlasu

⁶³ <http://www.dhm.de/lemo/html/nazi/kunst/kulturkammer/index.html>,
<http://www.verfassungen.de/de/de33-45/kulturkammer33.htm>

(Reichsrundfunkkammer) a Říšská komora výtvarných umění (Reichskammer der bildenden Künste).

4.2.3.3 RWU

Dalším neméně důležitým úřadem v době národního socialismu byl úřad s názvem Reichsstelle für den Unterrichtsfilm (RfdU), který vznikl v červnu r. 1934 díky iniciativě Bernharda Rusta⁶⁴, tehdejšího ministra vědy, výchovy a vzdělávání lidu. Tento úřad byl později v r. 1940 přejmenován na Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (RWU). Filmový průmysl hrál ve Třetí říši důležitou roli: „Filmy se využívaly dvěma způsoby: jednak působily jako uklidňující prostředek – bylo velké období sentimentálních limonád a dojáků – a jednak sloužily jako ideologický stimulant. Filmový týdeník využíval prostého agitačního tónu; rovněž se promítaly celovečerní filmy, v nichž byly podle nacistů přepisovány německé dějiny.“⁶⁵

RWU měla na starosti produkci filmů určených k promítání ve školách. V tomto ohledu tedy navázala na Hnutí školního filmu. „Ve Třetí říši platil film jako jeden z nejúčinnějších nástrojů propagandy vůbec. Zvláště mladí lidé měli být získáni pro národně-sociální ideologie právě skrze toto médium.“⁶⁶ Tyto filmy měly tedy pod pláštíkem osvěty ve skutečnosti propagandistický charakter; jejich jediným cílem bylo usměrnění německého vzdělávání.

RWU pořádala např. školní dny filmu (Schulfilmtage)⁶⁷: na školách se pouštěly propagandistické filmy, které mohly děti vidět až čtyřikrát do roka. K nejdůležitějším filmům určeným pro školní dny filmu, byly např. Triumf vůle (Triumphs des Willens) nebo Olympia od Leni Riefenstahl⁶⁸, Polní tažení v Polsku (Der Feldzug in Polen) od Fritze Hipplera či Vítězství na Západě (Sieg im Westen) od stejnojmenného autora. Ke

⁶⁴ Bernhard Rust (1883 – 1945) byl německý politik, v letech 1934-45 řídil Říšské ministerstvo vědy, výchovy a vzdělávání lidu (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung). (Zdroj: <http://www.vernetztes-gedaechtnis.de/biorust.htm>)

⁶⁵ STÜRMER, Michael: Německo 20. století. Svojtka&Co. 2005, s. 85.

⁶⁶ „Der Film galt im Dritten Reich als eines der wirksamsten Propagandamittel überhaupt. Insbesondere die jungen Menschen sollten mit diesem Medium für die nationalsozialistische Ideologie gewonnen werden.“ (Zdroj: <http://www.shoa.de/rezensionen/184-literaturrezensionen/263.html>)

⁶⁷ Vlastní překlad

⁶⁸ Leni Riefenstahl (1902 – 2003) byla kontroverzní německá režisérka, která se proslavila novátorským přístupem při natáčení filmů, zároveň však ve svých filmech propagovala nacismus. Její nejznámější filmy jsou Triumf moci a Olympia. Triumf vůle – natočený v r. 1934 – je součástí trilogie Vítězství víry (Der Sieg des Glaubens) a dokumentuje 6. sjezd NSDAP. Olympia – film z r. 1936 – dokumentuje XI. olympijské hry v Berlíně; Riefenstahl zde použila zcela nové techniky.

konci války byly filmy, stejně jako nutná technika, poslány na fronty, aby zlepšily bojovnou morálku vojáků (Schorb, 1995:28).

Důležitým nástrojem k posílení moci RWU se staly oběžníky, které putovaly na jednotlivé zemské vzdělávací orgány (celkem jich bylo v Německu 35), v nichž byly návody a informace, jak s filmy ve školách zacházet; byly zde uváděny nové filmy i technické vymoženosti. Oběžníky přinášely informace o aktuálním dění v tomto odvětví. Za dobu působení RWU jich vzniklo 1500, ale spousta z nich byla zničena, často hned po přečtení.⁶⁹

RWU byla financována z poplatků, které musely školy ročně platit. Úřad zajišťoval technické vybavení škol, vydával vlastní publikace a výukové materiály. Do r. 1944 vyprodukoval 876 filmů, z nichž 270 bylo určeno pro vysílání ve školách⁷⁰; v letech 1935 – 43 vydával časopis Film a obraz ve vědě, výchově a lidové osvětě (Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung) (Hüther a Podehl, 1997:120).

Podle Kühna byla RWU mnohem méně podrobena propagandistickým a ideologickým účelům než jiné – srovnatelné – organizace v oblasti masových médií. Filmová produkce tak podle něj nebyla zpočátku tolik politicky ovlivněná. Tuto skutečnost připisuje Kurtu Zieroldovi, jemuž se podařilo uchránit úřad před zásahy NSDAP a Říšského ministerstva lidové osvěty a propagandy. Zároveň se mu podařilo, že RWU nebyla začleněna do Říšské filmové komory (Reichsfilmkammer).

Na činnost RWU navázal později FWU (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht).⁷¹

4.2.4 Adolf Reichwein

Jedinou světlou výjimku mediální pedagogiky v době Třetí říše tvořil Adolf Reichwein (1898 – 1944). Reichwein byl reformní pedagog, který v letech 1930-33 vyučoval na nově vzniklé vysoké škole v Halle an der Saale (Sasko-Anhaltsko); poté, co se dostali k moci národní socialisté, o místo profesora přišel. Následně působil jako učitel na venkovské škole v Meklenbursku-Předním Pomořansku a od r. 1939 byl činný v jednom muzeu v Berlíně. Reichwein sympatizoval s komunisty, patřil k odpůrcům Hitlera a přidal se k odboji v rámci tzv. Kreisavského kroužku⁷². V červenci 1944 byl

⁶⁹ <http://www.shoa.de/rezensionen/184-literaturrezensionen/263.html>

⁷⁰ <http://ftp.fwu.de/fwu/sonstiges/tafel-02.pdf>

⁷¹ <http://www.fwu.de/das-fwu>

⁷² Kreisavský kroužek (Kreisauer Kreis) patřil k protinacistickému německému odboji; tvořila ho skupina disidentů. Kroužek byl aktivní až do 20. 7. 1944, kdy byl spáchán neúspěšný atentát na A. Hitlera.

zatčen a o několik měsíců později, v říjnu, lidovým soudem odsouzen k smrti pověšením (Sander, Gross a Hugger, 2008:32).

V mediální pedagogice zvolil Reichwein zcela jiný přístup, než jaký prosazovali nacisté: nechtěl učit děti a dospívající pomocí zákazů nebo naopak za pomoci „správných“ či „vhodných“ filmů; snažil se o to, aby si dospívající dokázali vytvořit vlastní názor a uměli zaujmout nějaké stanovisko. „Jeho cílem bylo, aby se dospívající naučili vidět sami.“⁷³ Ve středu jeho teorie stál jedinec, který měl vědomosti získat svojí snahou, tzn. za pomoci učitele, ale ne učitele v tom smyslu, že by žákovi vše vysvětloval a byl mu vždy při ruce, jakmile by začal alespoň trochu tápat (Schorb, 1995:29).

Reichwein se již ve 20. letech zajímal také o využití filmu pro školní účely – chtěl využít potenciálu, který podle něj skrývala audiovizuální média a v tomto ohledu navázal na kinoreformisty. V letech 1935-39 spolupracoval s RfdU (pozdější RWU): publikoval v jejich časopise Film a obraz ve vědě, výchově a lidové osvětě, účastnil se řady diskuzí a v r. 1938 vydal dílo Film na venkovské škole (Film in der Landschule). V rámci spolupráce s RfdU vytvořil několik filmů určených pro promítání ve školách (Sander, Gross a Hugger, 2008:32-33).

Reichwein založil předmět nazvaný jako Seherziehung, který vyzkoušel s dětmi na venkovské škole v Meklenbursku-Předním Pomořansku. Cílem předmětu bylo uceleně zavést do výuky používání médií. Reichwein vypracoval metody k výuce a používal učební materiál, který sám speciálně pro tuto výuku vytvořil (hlavně fotografie): skrze cvičení, zkoumání a experimenty měly děti získat vědomosti o prostředcích, která utvářejí média. Po absolvování předmětu měl jedinec oplývat kompetencí, díky níž dokázal dekodovat mediální obsahy a kriticky je posuzovat (Schorb, 1995:29). Paradoxně právě v době nesvobody definoval tedy Reichwein základní cíl celé mediální pedagogiky: „zprostředkovat dospívajícím kompetenci ke kritickému zacházení s mediálními komunikáty.“⁷⁴

⁷³ „Sein Ziel war es, bei den Heranwachsenden selbst die Fähigkeit zum Sehen zu schulen.“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 28)

⁷⁴ SLOBODA, Zdeněk: Mediální pedagogika. In: *Miscellanea sociologica*. Praha 2006, s. 31.

5. Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v druhé polovině 20. století

V této kapitole se budu zabývat mediální pedagogikou v Německu v druhé polovině minulého století, přičemž sem řadím i první poválečné roky a to z toho důvodu, že po konci druhé světové války nabrala mediální pedagogika jiný směr; z logického hlediska a kvůli lepší přehlednosti jsou proto léta 1945 – 49 zmíněny v této části diplomové práce.

V druhé polovině minulého století lze určit více směrů mediální pedagogiky: zpočátku se jedná o návrat k ochranné pedagogice, tedy o preventivně-normativní linii, tu následně střídá linie kriticky-receptivní a emancipačně-politická. Souběžně s nimi se vyskytuje dále vzdělanostně-technicko-funkcionální směr; poté lze vyzorovat linii reflexivně-praktickou.

5.1 Historický nástin

Po 2. světové válce se Německo ocitlo v tzv. hodině nula (Stunde Null): země byla zničená a pod dohledem vítězných mocností rozdělená na čtyři okupační pásma. Oživení zdecimované ekonomiky přinesla měnová reforma a Marshallův plán⁷⁵, který ovšem pásmo okupované Sověty muselo odmítnout. Již o rok dříve selhaly první pokusy o sjednocení rozděleného Německa a tak 23. 5. 1949 vstupuje v platnost tzv. Základní zákon, díky němuž 7. 9. 1949 vzniká Spolková republika Německo (Západní Německo). O měsíc později, 7. 10. 1949 vzniká ze sovětského pásma Německá demokratická republika (Východní Německo). Obě části kdysi jednotného státu se vyvíjely odlišně (Fulbrook, 2010:109-188).

Západní Německo

50. léta se nesla v Západním Německu ve znamení změn, které souvisely se vznikem nového státu; často bývají označovány jako éra Konráda Adenauera, prvního poválečného kancléře. Západní Německo v té době prosperovalo a patřilo k hlavním iniciátorům evropské integrace: vstoupilo do NATO (1955) a stálo u založení Evropského hospodářského společenství (1957). V r. 1963 došlo k důležitému usmíření

⁷⁵ Plán evropské obnovy, tzv. Marshallův plán dostal své označení po státním tajemníkovi USA, George C. Marshallovi. Finanční pomoc ze strany USA měla přispět k hospodářské rekonstrukci, oživit průmysl,

mezi Německem a Francií. Konec 60. let se nesl i v Německu v duchu studentských nepokojů a v 70. letech vedlo Německo pod vládou Willyho Brandta politiku sblížení (tzv. Ostpolitik) s Východním Německem. Konec ekonomického boomu, který začal po válce, skončil během ropné krize v r. 1973. Po Brandtovi nastoupil Schmidt a po něm v r. 1982 Helmut Kohl, který zůstal v čele vlády i po znovusjednocení Německa (Fulbrook, 2010:155-188).

Rozdělení Německa na NSR a NDR s sebou neslo i rozličné přístupy k mediální pedagogice. Mediální pedagogika v západním Německu byla silně ovlivněna USA a jejími produkty. USA zrušila bezprostředně po válce všechna opatření a zákony z doby Třetí říše, díky čemuž mohla americká produkce volně proudit do německých kin a právě americké společnosti začaly dominovat filmovému průmyslu.

Východní Německo

Východní Německo se nevydalo cestou demokracie, pevnou rukou zde vládla komunistická strana (SED), proti čemuž se Němci v r. 1953 vzbouřili, ovšem toto povstání bylo potlačeno. V srpnu 1961 byla postavena Berlínská zeď, symbol rozdělení země. Až do r. 1971 stál v čele státu generální tajemník Walter Ulbricht, jeho nástupcem se stal Erich Honecker. Od poloviny 80. let byla patrná jak hospodářská, tak společenská krize, která vyústila v Honeckerovo odstoupení (18. 10. 1989) a pádu Berlínské zdi (9. 11. 1989). O necelý rok později (3. 10. 1990) došlo ke znovusjednocení Německa (Weber, 1999).

Mediální pedagogika se ve Východním Německu vyvíjela jinak než v Západním. Jako v dalších zemích komunistického režimu i tady převládl komunistický model pozice médií: média se dostávají pod kontrolu státu. Potřeba chránit před negativními dopadem filmů či televize zde nebyla pocíťována (na rozdíl od Západního Německa), naopak docházelo k částečnému přenesení mediální výchovy na rodinu.

5.2 Preventivně-normativní pedagogika (Die preventiv-normative Medienpädagogik)

Po válce převládala u pedagogů a odborníků, kteří se zabývali mediální pedagogikou, značná skepse. V období nacistické moci se ukázalo, jak snadná je manipulace s médii. „Protože během nacistické vlády byla všechna média od fotografie

zemědělství i mezinárodní obchod. (STÜRMEER, Michael: Německo 20. století. Svojtka&Co. 2005, s.

přes noviny až po rádio a film strašným způsobem užívána a zneužívána, není se čemu divit, že se po 2. sv. v. znovu přistoupilo ke kritickému mínění vůči médiím.“⁷⁶

5.2.1 Návrat k ochranné pedagogice

Mediální pedagogika se tedy snažila navázat na dobu před nástupem národních socialistů, na období ochranné pedagogiky. Někteří pedagogové považovali tuto dobu za možný nový začátek mediální pedagogiky a chtěli potlačit omyly, jichž se dopustili právě národní socialisté (Hüther a Podehl, 1997:121). Dalším důležitým důvodem k návratu této linie byly obavy z amerických filmů, které byly produkovány s ohledem na zisk.

Cílem ochranné pedagogiky bylo opět „zprostředkovat dětem to dobré a pravé, ale držet je od toho špatného a nebezpečného.“⁷⁷

5.2.2 Filmová výchova (Filmerziehung)

Filmová výchova v mnohém navázala na hnutí kinoreformistů z počátku 20. století; opět se soustředila hlavně na děti a mládež a usilovala o dosažení dvou cílů: ochránit je před škodlivým vlivem filmu (později i televize) a zároveň budovat jejich vkus. Místem pro filmovou výchovu se staly filmové výstavy pro mládež (Jugendfilmveranstaltungen), v jejichž rámci viděli dospívající za malý poplatek mnoho uznávaných a hodnotných filmů. Hlavní metodou filmové výchovy byl dialog o filmech, jehož cílem bylo, aby účastníci dialogu (děti a dospívající) porozuměli filmu a dokázali se zamyslet nad jeho způsobem provedení či jeho obsahem (Schorb, 1995:36). V tomto období lze vyzorovat první snahy mít poučeného recipienta, který by byl s to se sám ubránit škodlivým účinkům masových médií (Hüther a Podehl, 1997:122).

Vznikla řada filmových klubů určených mladým, z nichž nejdůležitějším byla Pracovní skupina mládež a film založená M. Keilhackerem (viz podkapitola 5.2.2.1).

121.)

⁷⁶ „Da während der Naziherrschaft alle Medien vom Foto über die Zeitung, bis hin zum Radio und Film auf erschreckende Weise eingesetzt und mißbraucht worden sind, scheint es nicht verwunderlich, daß nach dem 2. Weltkrieg wieder eine kritischere Einstellung gegenüber den Medien zu Tage trat.“ (Zdroj: http://mitglied.multimania.de/OESI/examensarbeit/medien-1-3.html#_ftn2)

⁷⁷ „das Gute und Echte den Kindern vermitteln, aber das Schlechte und Gefährliche fernhalten.“ (BAACKE, Dieter: Medienpädagogik. Niemeyer 1997, s. 47.)

5.2.2.1 Pracovní skupina mládež a film (Arbeitskreis Jugend und Film) a Martin Keilhacker

Pracovní skupina mládež a film vznikla v Mnichově v době rozdělení Německa. Pod vedením Martina Keilhackera našla i ona částečně svůj pedagogický základ v myšlenkách kinoreformistů.

Martin Keilhacker

Martin Keilhacker (1894 – 1989) byl německý psycholog, který za druhé světové války připravoval vstupní testy pro uchazeče do důstojnických funkcí německého letectva. Po válce se začal věnovat naplno mediální pedagogice a to nejen její teorii, ale také výzkumu a praxi; byl významným představitelem poválečné ochranné pedagogiky. V r. 1956 založil časopis Mládež a film (Jugend und Film), který byl o 20 let později přejmenován na *merz. medien + erziehung* (viz podkapitola 6.4.1) (Sander, Gross a Hugger, 2008: 51).

Keilhacker se – v duchu ochranné pedagogiky – snažil chránit děti a dospívající před možným nebezpečím filmu a to tím způsobem, že jim představoval kvalitnější filmovou tvorbu: „Tento směr měl v úmyslu vychovat recipienta ke schopnosti většího požitku a schopnosti úsudku a přivést je k „dobrému“ a „hodnotnému“ médiu.“⁷⁸ Keilhacker vedl s dětmi diskuze o filmech, odhaloval před nimi různé filmové mechanismy a rozvíjel mediální osvětu. Tím vším docházelo „k desiluziaci a imunizaci mladých konzumentů.“⁷⁹ Právě tím odkazuje Keilhackerova práce nejvíce k ochranné pedagogice z počátku 20. století (Hüther a Podehl, 1997:121).

Dále se snažil rozvinout teorie filmového prožitku (Theorie des Filmerlebens) a tyto poznatky prosadit do pedagogické praxe; částečně přitom vycházel z psychologických přístupů a částečně z přímých pozorování dětí a mládeže během filmových představení (Fröhlich, 1982:65).

Právě pozorování dětí a dospívajících totiž tvořilo důležitou část Keilhackerových výzkumů. Během filmových výstav pro mládež sledoval reakce dětí

⁷⁸ „Diese Richtung beabsichtigt, die Rezipienten zu einer höheren Genuss- und Urteilsfähigkeit zu erziehen und sie zum „guten“ und „wertvollen“ Medium hinzuführen.“ (RÖLL, Franz Josef: *Methoden der Medienpädagogik*. In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 13.)

na jednotlivé filmy – jejich mimiku, gestikulaci, někdy i tepovou frekvenci a nakonec také spontánní výpovědi. Keilhacker dbal na dodržování co nejpřirozenějších podmínek v kině, aby nedošlo k ovlivnění výzkumu. Děti pozoroval před, během a po představení. Hlavní výsledky svého zkoumání shrnul do několika bodů:

- Úměrně s věkem roste schopnost porozumět grafickým účinkům.
- Malé děti (do šesti let) by neměly být vystaveny souvislým příběhům (ve filmu/televizi), v lepším případě by se jim měly ukazovat jen krátké sledy dějů.
- Teprve ve věku od osmi let mohou děti celkem správně pochopit a reprodukovat souvislosti mezi jednotlivými scénami. Toto je možné jen pod podmínkou, že obsah filmu odpovídá jejich věku, tzn. že se nejedná o milostné, kriminální či jinak nevhodné filmy, jež byly primárně natočeny pro dospělého diváka.
- Děti zbožňují kýč.
- Děti do věku zhruba dvanácti let vztahují děj filmu na sebe; prožívají děj, jako by byly jeho součástí. Zároveň však v tomto věku mají ještě problém pochopit retrospektivu či pravou symboliku filmu.
- Nejen děti ale i dospívající prožívají děj filmu; dokážou se však od hraného děje distancovat.
- Kino nám více než televize zprostředkovává „realitu“, kterou prožíváme a hrajeme.
- Televize vede k větší dětské podrážděnosti než kino a to z toho důvodu, že je dětem (i ve velmi malém věku) přístupnější než kino a děti jsou pod jejím vlivem každý den.
- Televize má větší informativní schopnost než kino.

Keilhacker vycházel z přesvědčení, že i média mají svoji užitečnou stránku a je jen třeba zmírnit nebezpečí, které při jejich používání potenciálně hrozí. Proto požadoval aktivního recipienta a právě v tom tkví jeho největší přínos mediální pedagogice: oproti hlavnímu proudu v 50. a 60. letech nevnímal recipienty jako nehotové a labilní subjekty, teprve se formující, náchylné k tomu, že přebírají z médií vzory, zkrátka jako pasivní objekty. Keilhacker udělal z recipienta aktivní objekt, který umí cíleně vybírat z nepřeberné mediální nabídky, je vůči médiím opatrný a ostražitý a uvědomuje si dosah jejich moci (Schorb, 1995:40-41).

⁷⁹ „Zur Desillusionierung und Immunisierung der jugendlichen Konsumenten“ (HÜTHER, Jürgen; PODEHL, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1997, s. 121.)

5.2.2.2 **Zákony na ochranu mládeže před médii (Jugendmedienschutz)**

Preventivně orientovaná filmová výchova vycházela v mnohém z výsledků psychologických výzkumů o filmu (Keilhacker, Stückrath, Wasem, aj.). Z výzkumů vyplývalo, že děti a dospívající jsou naprosto bezmocní vůči iluzím a manipulacím, které je možné najít ve filmu a televizi (Wasem označil dospívající za „nehotové dospělé“, děti jsou podle něj labilní.⁸⁰). Stückrath na základě prozkoumání 400 filmů⁸¹ došel k závěru, že existuje spojitost mezi násilnými (či jinak škodlivými) motivy ve filmech a chováním dospívajících: sledování určitých filmů může vyvolávat agresivní chování. Následkem těchto teorií vznikly zákony a jiná opatření, která si kladla za cíl chránit dětské a dospívající publikum před médii a filmovým průmyslem. Nejčastěji byla založena na cenzurních zásadách (Hüther a Podehl, 1997:121).

Hlavně v poválečných letech vznikly důležité zákony vedoucí k ochraně mládeže před škodlivými účinky médií. V r. 1949 vznikl Německý autoregulační orgán filmového průmyslu⁸² (Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft – FSK). Jeho činnost spočívala v tom, že FSK kontroloval jednotlivé filmy a udával věkovou hranici, jejíž překročení bylo nutné, aby mohl např. dospívající film vidět. Organizace je činná i v současnosti (viz podkapitola 6.2.2).

O dva roky později vznikl Zákon na ochranu mládeže na veřejnosti⁸³ (Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit – JSchGÖ).

Za další dva roky vznikl jiný zákon – Zákon o šíření písemností ohrožujících mládež⁸⁴ (Gesetz über Verbreitung jugendgefährdender Schriften – GjS). Opět fungoval na bázi seznamu zakázaných písemností; dostaly se sem texty, které byly především „nemravné, působící surově, vedoucí k násilným činnostem nebo podporující rasovou nesnášenlivost či oslavující válku.“⁸⁵

⁸⁰ „unfertige Erwachsene“ (SCHORB, Bernd: Medienalltag und Handeln. Leske + Budrich 1995, s. 33.)

⁸¹ Ve 400 filmech, které Stückrath zkoumal, se dle jeho výsledků vyskytlo: 624 podvodů, 310 vražd, 210 nevěř ze strany mužů a 192 nevěř ze strany ženy, 104 loupežných přepadení, 74 vydírání, 54 únosů nezletilých a 34 žhářských případů. (SANDER, Uwe; GROSS, Friederike von; HUGGER, Kai-Uwe: Handbuchmedienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, s. 52.)

⁸² Český překlad přejímám z bakalářské práce J. Březy.

⁸³ Český překlad přejímám z bakalářské práce J. Březy.

⁸⁴ Český překlad přejímám z bakalářské práce J. Březy.

⁸⁵ „Dazu zählen vor allem unsittliche, verrohend wirkende, zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhaß anreizende sowie den Krieg verherrlichende Schriften“ (Zdroj: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/jgefschrg/gesamt.pdf>)

Nakonec vznikl v r. 1954 Spolkový kontrolní úřad pro zkoumání písemností ohrožujících výchovu mládeže⁸⁶ (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften – BPjS), který byl podřízen spolkovému ministru vnitra. V současnosti pokračuje v jeho činnosti Spolkový kontrolní úřad zkoumající média nebezpečná pro mládež (BPjM – viz podkapitola 6.2.1).

Od poloviny 60. let lze vyzorovat dvě hlavní linie mediální pedagogiky: kriticky-receptivní linii (die kritisch-rezeptive Linie) a emancipačně-politickou linii (die emanzipatorisch-politische Linie). O pár let později, ale stále ještě současně s výše zmiňovanými směry, probíhá i vzdělanostně-technicko-funkcionální linie (die bildungstechnologisch-funktionale Linie). Lze tedy konstatovat, že v 60. a 70. letech byla mediální pedagogika poměrně rozmanitá.

5.3 Kriticky-receptivní a emancipačně-politická mediální pedagogiky (Die kritisch-rezeptive und emanzipatorisch-politische Medienpädagogik)

V 60. letech se mediální pedagogika obrací od své ochranné podoby; hlavně ze strany mladých jsou všechna opatření k ochraně mládeže vnímána negativně. 60. léta, to je doba, kdy si mladí lidé volí jinou formu života, než jejich rodiče; neskrývají svoje nadšení pro Rock'n Roll, Elvise Presleyho či džíny a zákony na ochranu mládeže jsou v jejich očích jen omezující mentorování. Preventivně ochranný charakter mediální pedagogiky ztrácí na hlubším významu (Hüther a Podehl, 1997:122).

Především ale dochází k rozšíření televize do domácností, a tak i toto médium stíhá stejný osud jako v předešlých letech rozhlas nebo film: zpočátku je televize odmítána pro své špatné účinky na recipienty. Televize podporuje ještě větší konzum mediálních sdělení, proto je potřeba vymezit novou pozici mediální pedagogiky. Z toho důvodu se od poloviny 60. let objevuje myšlenka kritického recipienta (stejně jako již dříve u Keilhackera), který je ovšem stále ještě vnímán jako pasivní (Hüther a Podehl, 1997:122).

„Jde jí [mediální pedagogice] o analýzu politických a ekonomických funkcí médií, o odkrytí struktur komunikačních a mediálních systémů a z nich vyplývajících

⁸⁶ Český překlad přejímám z bakalářské práce J. Březy.

procesů.⁸⁷ Toto bylo podmíněno zvyšující se koncentrací tisku a snahou určitých politických sil zasahovat do práce veřejnoprávního rozhlasu. Mediální pedagogika si kladla za cíl odhalit recipientovi zákulisí médií a komunikace obecně tak, aby byl schopen rozpoznat manipulativní chování médií; v centru zájmu stojí kritika a analýza mediálního průmyslu: „Rozhodnutí o produkci a obsahu [médií] nejsou v žádném případě libovolná, nýbrž závisí na možnostech uplatnění na trhu.“⁸⁸ Pro tuto linii mediální pedagogiky je charakteristická její společensko-politická orientace; znovu objevila kritickou teorii⁸⁹ a teorie Horkheimera a Adorna (Sander, Gross a Hugger, 2008:61). V 60. letech došlo k důležitému pokroku v koncepčním diskursu, který spočíval v tom, že byla konečně normativní mediální pedagogika nahrazena kritickou (Baacke, 1997:47).

5.4 Vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogika (Die Bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik)

70. léta byla pro mediální pedagogiku plodná; nebylo pochyb o tom, že je třeba začlenit média do výchovy a zároveň učit, jak s nimi zacházet. Právě v těchto letech se zdálo zavedení mediální pedagogiky jako školního předmětu nejpravděpodobnější. Byl to vývoj směrem k mediální kompetenci, který pokračuje vlastně až dodnes (Schorb, 1995:43).

V 70. letech převládaly v mediální pedagogice stále kriticky-receptivní a emancipačně-politická linie, ale zároveň se vyvinul další směr: vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogika.

Za zrodem vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogiky stály katastrofické prognózy o vzdělávání (Bildungskatastrophe) Georga Pichta⁹⁰. Jeho

⁸⁷ „Ihr geht es um die Analyse der politischen und ökonomischen Funktionen der Medien, der Aufdeckung der Strukturen von Kommunikations- und Mediensystemen und der in ihnen ablaufenden Prozesse.“ (RÖLL, Franz Josef: Methoden der Medienpädagogik. In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 13.)

⁸⁸ „Entscheidungen über Produktion und Inhalt sind keineswegs ´frei´, sondern werden nach den Möglichkeiten der Vermarktung getroffen.“ (RÖLL, Franz Josef: Methoden der Medienpädagogik. In: *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte (Handbuch 1)*, Bielefeld 2006, s. 13.)

⁸⁹ Termín „kritická teorie“ je spjat s tzv. Frankfurtskou školou, mezi jejíž představitele spadali kromě zmiňovaného Adorna a Horkheimera také H. Marcuse, E. Fromm nebo W. Benjamin. Frankfurtská škola se vyznačovala tím, že zaujímal kritický přístup k současné společnosti a také k fungování různých institucí; tato kritika vyústila v rozpracování přístupu, který bývá označován jako „kritická teorie“. (JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara: Masová média. Portál 2009, s. 99.)

⁹⁰ Georg Picht (1913 – 1982) byl německý filozof, teolog a pedagog. V r. 1964 použil termín „Bildungskatastrophe“ v časopise Christ und Welt, v němž mu vyšla série článků na téma vzdělávání v Německu. Picht varoval před úpadkem vzdělávacího systému a vyvolal tím značnou diskuzi.

představy o úpadku vzdělávacího systému, který Picht spatřoval hlavně v nedostatku učitelů, jejich nedostatečné odborné působnosti a také v odlivu absolventů, s sebou přinesly snahy nalézt co nejrychleji nějaké řešení. Jako východisko k překlenutí krize se ukázalo být častější používání médií ve výuce. Jediným problémem bylo nedostatečné technické vybavení škol, proto se začala školská zařízení dovybavovat potřebnou technikou a až do pozdních 70. let tak můžeme hovořit o boomu médií (Hüther a Podehl, 1997:123). Ve školách se začíná využívat např. televize; důvody pro její používání byla fakta, jako např.:

- televize dokáže zprostředkovat vzdělání většímu počtu osob najednou;
- televize představuje prostředek k demokratizaci vzdělávání;
- televize umožňuje zprostředkování kultur jiných zemí a národností atd. (Schorb, 1995:45).

Pro vzdělanostně-technicko-funkcionální linii mediální pedagogiky byly důležité práce B. F. Skinnera⁹¹, který prosazoval tzv. S-R přístup, tedy přístup, v němž podnět vyvolává určitou reakci. Mediální pedagogika iniciovaná právě Skinnerem vycházela z předpokladu, že s žáky lze zacházet jako s černou skříňkou (black box), tzn. že zvolí-li se u žáka správně vybraný podnět, vyvolá to také správnou vzdělávací reakci, přičemž správně vybraným podnětem nemusí být jen pedagog, ale např. i médium, je-li dobře vybráno (Schorb, 1995:46).

Vzdělanostně-technicko-funkcionální linie mediální pedagogiky se snažila využít média k racionalizaci výuky (podle Aufenangera k optimalizaci učebních procesů)⁹², s čímž souvisel i pokus rozložit výuku do jednotlivých kroků, které je možné libovolně kontrolovat a reprodukovat. Tento pokus však vedl pouze k usměrnění a standardizaci výuky. Do popředí se dostává hlavně způsob provedení výuky, samotná výuka jako taková zůstává druhořadá, což kritizovala emancipačně-politická linie mediální pedagogiky. Další kritiku sklidila za dichotomizaci mediální pedagogiky v mediální výchovu (Medienerziehung) a mediální didaktiku (Mediendidaktik), přičemž rozdělení oboru na dva podobory bylo zapříčiněno tím, že vzdělanostně-technicko-funkcionální směr důrazně rozlišoval masová média od médií určených k výuce. Pro emancipačně-politický směr mezi nimi neexistoval rozdíl: oba typy médií jsou

⁹¹ Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1999) byl americký psycholog, který se zabýval experimentální psychologií a behaviorismem. Byl zastáncem S-R přístupu (stimul-reakce).

⁹² AUFENANGER, Stefan: Medienpädagogik. In: *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2004, s. 304.

prostředky společensky podmíněné komunikace, ovšem s rozdílnými účinky (Hüther a Podehl, 1997:123).

Přesto našly oba směry – emancipačně-politický i vzdělanostně-technicko-funkcionální – určité shody co se využití médií ve výuce týče:

- chápání výuky jako otevřeného procesu učení žáků i učitelů;
- zařazení médií do procesu učení, přičemž média představují prostředek jak v rukou učitelů, tak také žáků;
- vytváření vlastních médií v rámci výuky;
- stanovení cíle, v němž mají média sloužit k aktivaci procesu myšlení a k iniciaci určitého jednání, což má za následek reflexivní využívání médií a jejich analyzování, přičemž jsou brány v potaz všechny okolní souvislosti.

Některé z těchto myšlenek se objevily i v reflexivně-praktické linii, která se rozvíjela hlavně v druhé polovině 20. letch.

Vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogika byla náročná na financování a právě se stažením financí končí i tento směr (Schorb, 1995:46).

5.5 Reflexivně-praktická mediální pedagogika (Die reflexiv-praktische Medienpädagogik)

V druhé polovině 70. letch se objevuje nový směr mediální pedagogiky. „Základní otázka mediální pedagogiky už není: Co dělají média s uživateli, nýbrž: co můžou uživatelé dělat s médii?“⁹³ Dochází tedy k důležité změně – recipient přestává být vnímán jako pasivní.

Reflexivně-praktická linie se zaobírá myšlenkou využít média ke změně jednání a postojů uživatele. K tomu může dojít pomocí aktivní práce s médii. Nakonec se ukázalo, že sice následuje aktivace, ale často jenom spontánní a pouze krátkodobá. Proto se objevují připomínky, že toto aktivní používání médií nebere v potaz skutečné potřeby uživatelů, přičemž tyto potřeby se formují až v každodenním styku s médii. Pokusy v 80. letech utvrzují v požadavku, že je třeba pomoci uživatelům lépe se orientovat v životě s médii, protože se s nimi uživatelé setkávají čím dál tím častěji jak v osobním, tak také pracovním životě. „S tímto vývojem se shodují nová zdůraznění v oblasti teoretického a metodologického výzkumu, vyznačující se strukturálně-

analytickým recepčním výzkumem, etnometodologickým výzkum každodenních médií, přístupem kontextuálního porozumění, případně kontextuální medializací.“⁹⁴ (Hüther a Podehl, 2005:124).

V popředí mediálně-pedagogických analýz už nestojí jen média a jejich tvůrci; do popředí se dostává subjektivní význam mediálních produktů, který získají produkty až při kontaktu s uživateli, skrz kontext, který uživatelé médiím přidělí. Reflexivně-praktická mediální pedagogika se proto snaží uživateli zprostředkovat potřebné kompetence pro život s médii. Komunikativní kompetenci posléze rozšiřuje kompetence mediální, díky níž dochází k aktivaci účastníka: z pasivního konzumenta médií se stane aktivní spolutvůrce veřejného mediální dění, čímž dojde k trvalému odstranění zkostnatělých struktur jednostranné mediální komunikace (Hüther a Podehl, 2005:126). O myšlenku uživatele s mediální kompetencí se hodně zasloužil Dieter Baacke (viz podkapitola 6.5), který jako jeden z prvních chápal uživatele jako jednající subjekt v mediálním komunikačním procesu.

⁹³ „Die medienpädagogische Kernfrage heisst es nicht mehr: Was machen die Medien mit den Nutzern, sondern: was können die Nutzer mit den Medien machen?“ (HÜTHER, Jürgen; PODEHL, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 124)

⁹⁴ „Mit dieser Entwicklung korrespondiert eine Neuakzentuierung im forschungstheoretischen und – methodologischen Bereich, gekennzeichnet durch strukturanalytische Rezeptionsforschung, durch methodologische Medienalltagsforschung, durch den Ansatz des kontextuellen Verstehens bzw. Der kontextuellen Mediatisation (HÜTHER, Jürgen; PODEHL, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 124 – 125.)

6. Současný stav mediální výchovy a gramotnosti v Německu

V této kapitole se budu věnovat současnému stavu německé mediální pedagogiky; popíšu, jakým směrem se dnešní mediální pedagogika ubírá. V rámci této kapitoly zmíním nejdůležitější organizace a instituce, které se mediální pedagogikou v Německu zabývají. Nezapomenu uvést ani důležité projekty, které se týkají mediální výchovy (pedagogiky); dále zmíním časopisy s mediálně-pedagogickou tematikou a speciálně orientované servery. Na konci kapitoly se stručně věnuji mediálně-pedagogickému kongresu, který se teprve před několika týdny konal v Berlíně. Zavedením mediální výchovy do škol, včetně vysvětlení odlišného školního systému, je součástí následující kapitoly.

6.1 Současná mediální pedagogika

Současná mediální pedagogika se zabývá oproti mediální pedagogice v 70. letech komplexnějšími problémy, což je dáno do velké míry novými technologiemi a rychlým rozvojem médií, ale také tím, že média hrají v našich životech stále důležitější roli. Dnešní mediální pedagogika se snaží více přihlížet k jednotlivým technickým, pedagogickým, politickým i ekonomickým souvislostem. Už nejde jen o odborné používání médií, jde také o zajištění kompetencí, díky nimž získá uživatel praktické znalosti nutné pro využívání moderních mediálních technologií, dokáže svoje vědomosti zasadit do kontextu ostatních znalostí a chápe podmínky, za jakých média fungují. Tímto však úkol mediální pedagogiky nekončí; rozsáhle se orientuje na zvládnutí života v nepřehledné nabídce mediálních obsahů. „Výchova ke kompetencím pro samostatné vyznání se v této spleti, v níž jsou média předmětem a zároveň prostředkem vzdělávání, to je významný cíl dnešní mediální pedagogiky.“⁹⁵

Podle Schorba lze rozpoznat v současné mediální pedagogice tři směry; dva z nich se již v minulosti objevily: ochranná mediální pedagogika a technologicky zaměřená mediální pedagogika. Nová je z tohoto hlediska mediální pedagogika zaměřená na jednání, které navazuje na kritické mediální teorie ze 60. let (Schorb a Theunert, 1992:14). „Cílem mediální pedagogiky, zaměřené na jednání, je pak

⁹⁵ „Die Ausbildung von Kompetenzen für das selbstständige Zurechtfinden in diesem Geflecht, in dem Medien gleichzeitig Gegenstand und Mittel der Bildung ist.“ (HÜTHER, Jürgen; PODEHL, Bernd: Geschichte der Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd 1995, s. 126.)

především emancipovaný jedinec mající sám/a sebou moderovaný, reflexivně-kritický pohled na média. Jedinec – subjekt společnosti – je mediálně jednajícím, kompetentním, samorozhodujícím a uvědomělé individuum se schopnostmi tvorby společnosti a jednání v ní. Potřeba z toho vyplývající emancipace a zralosti subjektu je pak možností vymanění se ze závislosti na mediálních, popř. společenských vztahů.⁹⁶

6.2 Instituce, organizace, sdružení

V této části budu jmenovat nejdůležitější organizace (státní i soukromé), které se podílí na vývoji a rozšiřování mediální pedagogiky na území Německa. Většinou se jedná o celostátní instituce; existuje ale také řada organizací a spolků, které fungují na regionální úrovni (v rámci jedné spolkové země); jsou to hlavně zemské úřady vzdělávání (Landesbildstellen) a zemská zařízení pro média (Landesmedienanstalten), které jsou činné ve všech spolkových zemích. Z dalších organizací, které se v Německu věnují mediální výchově, jmenuji např. Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), Blickwechsel – Verein für Medien- und Kulturpädagogik, ECMC – Europäisches Zentrum für Medienkompetenz, Bayerische Landeszentrale für neue Medien, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, JugendFilmClub Köln (JFC), Fachgruppe Medienpädagogik (Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft) ad.

Řada z těchto organizací nabízí i kurzy pro pracovníky v oblasti mediální výchovy/pedagogiky; jejich přínos spočívá podle Schorba ve vypracování a rozšiřování metod aktivní mediální práce (Schorb a Theunert, 1992:19).

6.2.1 Spolkový kontrolní úřad zkoumající média nebezpečná pro mládež (BPjM – Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien)

BPjM navazuje na činnost Spolkového kontrolního úřadu pro zkoumání písemností ohrožujících výchovu mládeže (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, viz podkapitola 5.2.2.2), ke změně názvu došlo po přijetí zákona, díky němuž jsou úřadu nově podřízena veškerá média, a nejen tiskoviny. Jako ohrožující se přitom podle §18 odstavec 1 rozumí ohrožení na „vývoji dětí a mládeže nebo jejich výchově

⁹⁶ SCHORB, Bernd; SLOBODA, Zdeněk: Teorie mediální pedagogiky. In: *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. ZČU 2009, s. 10.

k sebezodpovědným a společenství schopných osobností.“⁹⁷ Zákon dále přímo uvádí příklady médií, která by mohla mládež ohrožovat; definuje je jako „nemravná, surově působící nebo pobízející k násilným činnostem, zločinům nebo rasové nenávisti.“⁹⁸

Mezi hlavní činnosti úřadu patří: zákaz médií/mediálních produktů, která by mohla škodit mládeži (na základě patřičných žádostí); podpora mediální pedagogiky; poskytování veřejnosti informací o problémech ochrany mládeže.

Úřad je podřízen Spolkovému ministerstvu pro rodinu, seniory, ženy a mládež; sídlí v Bonnu.

6.2.2 Německý autoregulační orgán filmového průmyslu (FSK – Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft)

FSK vznikla už v r. 1949, své sídlo má ve Wiesbadenu a od r. 2002 je dceřinou společností Vrcholové organizace filmového průmyslu (Spitzenorganisation der Filmwirtschaft – SPIO). SPIO má cca. 1100 členů (firem); součástí této organizace jsou společnosti, které se podílí na filmovém průmyslu v Německu. SPIO se veřejně vyjadřuje k politickým, právním či ekonomickým otázkám, které se týkají filmového odvětví.⁹⁹

FSK tvoří 190 členů: jsou z filmového průmyslu nebo zastupují různá spolková ministerstva, např. Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež, ale mohou to být také osoby, které se v běžném životě zabývají něčím úplně jiným. Těchto 190 kontrolů hodnotí filmy, tzn. určují, pro koho je mediální produkt určen a pro koho již ne. „Cílem FSK je na základě použitelnosti zákona na ochranu mládeže otestovat filmy, videa a jiné nosiče jako DVD a CD, která jsou určena nebo přístupná k veřejné projekci.“¹⁰⁰ Určujícím kritériem je hlavně věk dítěte (a tím pádem stav jeho psychiky). Filmové produkty jsou tak rozlišeny na šest skupin: filmy bez věkového omezení, filmy

⁹⁷ „die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (Zdroj:

<http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/Jugendmedienschutz-Medienerziehung/Film-Fernsehen/jugendgefaehrdung,did=106680.html>)

⁹⁸ „unsittlich sind, verrohend wirken, oder zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhass anreizen.“ (Zdroj: <http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/Jugendmedienschutz-Medienerziehung/Film-Fernsehen/jugendgefaehrdung,did=106680.html>)

⁹⁹ <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=171>, <http://medienbewusst.de/kino/20081130/zum-schutze-der-kinder-die-freiwillige-selbstkontrolle-der-filmwirtschaft.html>

¹⁰⁰ „Ihr Ziel ist es, Filme, Videos und andere Bildträger wie DVDs und CDs, die für die öffentliche Vorführung oder Zugänglichkeit vorgesehen sind, auf freiwilliger Basis auf deren Jugendschutztauglichkeit zu überprüfen.“ (Zdroj: <http://medienbewusst.de/kino/20081130/zum-schutze-der-kinder-die-freiwillige-selbstkontrolle-der-filmwirtschaft.html>)

přístupné od šesti let, filmy přístupné od dvanácti let, filmy přístupné od šestnácti let a filmy přístupné od osmnácti let.¹⁰¹

Tyto kontroly jsou dobrovolné, ovšem film, který neprošel kontrolou FSK, může být automaticky odvysílán jen dospělému publiku. Během své činnosti zkontroloval orgán více jak 100 000 filmů. Jen za poslední rok zkontrolovala FSK 389 filmů určených do kin, 1305 filmů na DVD; nejčastějším označením bylo věkové omezení od 12 let. 4,1 % filmů určených do kin a 10,3 % videí nebylo mládeži určeno vůbec.¹⁰²

6.2.3 JFF – Institut pro mediální pedagogiku (JFF – Institut für Medienpädagogik)

Institut pro mediální pedagogiku je soukromá organizace sídlící v Mnichově. Jedná se o jednu z nejdéle působících organizací – u jejího zrodu v r. 1949 stál Martin Keilhacker (viz podkapitola 5.2.2.1), původně se JFF jmenoval Pracovní skupina Film a mládež a Keilhacker byl jejím prvním předsedou. V r. 1953 začal pod záštitou JFF fungovat Vědecký ústav filmových otázek pro mládež¹⁰³ (Das wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen) a o čtyři roky později, v r. 1957 začal vycházet časopis Mládež Film Televize, který byl v r. 1976 přejmenován na merz (viz níže). V r. 1966 došlo k přejmenování organizace na Centrum JFF, o deset let později dochází ke sloučení Vědeckého ústavu filmových otázek mládeže a Centra JFF – vzniká Institut JFF. V r. 1991 je založeno vydavatelství KoPäd, které se zaměřuje na vydávání literatury zaměřené na mediální pedagogiku, komunikaci, vzdělávání a média.¹⁰⁴

Institut JFF založil několik regionálních institucí: Mediální centrum v Mnichově (MZM – Medienzentrum München) a Mediální informační místo v Augšpurku (Medienstelle Augsburg – MSA) založené v r. 1982.

JFF existuje více jak 60 let; za tuto dobu se v čele instituce vystřídalý důležité osobnosti německé mediální pedagogiky: Hans Schiefele, Jürgen Hüther, Bernd Schorb nebo již několikrát zmiňovaný Martin Keilhacker. Výjimečnost této organizace spočívá v tom, že propojuje výzkum a praxi.

¹⁰¹ <http://medienbewusst.de/kino/20081130/zum-schutze-der-kinder-die-freiwillige-selbstkontrolle-der-filmwirtschaft.html>

¹⁰² <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=307>

¹⁰³ Překlad přejímám z práce J. Březy.

¹⁰⁴ http://www.jff.de/?RUB_ID=1&NAV_ID=7

6.2.4 Filmové centrum pro děti a mládež (KJF – Kinder- und Jugendfilm Zentrum)

KJF je celostátní organizace zaměřená na mediální výchovu. Vznikla v r. 1977 a zabývá se především audiovizuálními médii; zároveň vytváří rámcové podmínky pro zodpovědné a tvořivé využití médií. Připravuje různé soutěže, uvádí filmová doporučení, rozvíjí koncepty vedoucí k získání mediální kompetence. Aktivity Filmového centra necílí jen na děti a dospívající, nýbrž i na rodiny a starší lidi, na pedagogy i pracovníky v oblasti sociálních, vzdělávacích a kulturních akcí.¹⁰⁵

KJF vzniklo za podpory Spolkového ministerstva pro rodinu, seniory, ženy a mládež. Směrnice činnosti KJF stanovuje kuratorium složené ze zástupců vysokých škol a jiných svazů.

6.2.5 Společnost pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur)

GMK vznikla v r. 1984; jedná se o celostátní neziskové sdružení složené z odborníků¹⁰⁶ v oblasti vzdělávání, kultury a médií. Podporuje rozvoj mediální pedagogiky a zároveň je platformou pro diskuzi, kooperaci či jiné iniciativy. K cílům GMK patří podpora mediální pedagogiky a mediální kompetence od předškolního věku až po stáří; dále se snaží o kritický odstup vůči médiím, zabývá se vztahem média-kultura, podporuje pedagogické pracovníky, propaguje různé mediálně-pedagogické projekty atd.¹⁰⁷

GMK společně se Spolkovým ministerstvem pro rodinu, seniory, ženy a mládež udílí každoročně Cenu Dietera Baackeho (Dieter Baacke Preis), vyhlášenou v pěti různých kategoriích. Přihlásit se může jak jednotlivec, tak také celá organizace, přičemž se soutěží o nejlepší projekt zaměřený na mediální pedagogiku a osvojení si mediální kompetence.¹⁰⁸

GMK aktivně působí i za hranicemi Německa – je činná ve Švýcarsku a Rakousku.

¹⁰⁵ <http://www.kjf.de/de/kjf.html>

¹⁰⁶ V současnosti má GMK cca. 850 členů.

¹⁰⁷ <http://www.gmk-net.de/index.php?id=34>

¹⁰⁸ <http://www.dieterbaackepreis.de/index.php?id=64>

6.2.6 Školy na síť (Schulen ans Netz)

V r. 1996 bylo založeno sdružení Školy na síť, vzniklé pod záštitou Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum a Německého Telekomu (Deutsche Telekom AG). „Cílem [projektu] bylo zakotvení nových médií a používání internetu v běžném školním životě.“¹⁰⁹ V praxi šlo o zajištění internetového připojení do škol. Projekt byl financován výše zmiňovanými organizacemi, stejně jako řadou sponzorů; ukončen byl v r. 2001. Tulodziecki projekt kritizuje v tom, že byl nejprve příliš silně zaměřen na samotné vybavování škol potřebnou technikou, aniž by byla přiměřeným způsobem vytvořena inovační strategie (Tulodziecki, 2005:44).

Organizace ovšem funguje dodnes: po dosažení cíle v r. 2001 se začala soustředit na integraci nových médií do výuky. V současnosti připravuje pro učitele i studenty řadu materiálů, které podporují využívání nových forem komunikace ve výuce. Zároveň se sdružení Školy na síť zaměřuje na celoživotní vzdělávání.¹¹⁰

6.2.7 Německá společnost pro pedagogiku (DGfE – Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

Tato organizace vznikla v r. 1964 a v současnosti má cca. 2 600 členů. Jejím účelem je podpora vědy a výzkumu, vzdělávání a výchovy v rámci vědecké pedagogiky. Součástí DGfE je i Pracovní skupina mediální pedagogiky (Arbeitsgruppe Medienpädagogik), jejím předsedou je Horst Niesyto.¹¹¹ Komisi tvoří univerzitní profesori mediální pedagogiky a odborníci z různých organizací, které se mediální pedagogikou/výchovou zabývají.¹¹²

6.3 Weby o problematice mediální pedagogiky/výchovy

V Německu existuje několik serverů specializovaných přímo na mediální pedagogiku či mediální výchovu.

Patří k nim například web Mediální pedagogika a mediální kultura (Medienpädagogik und Medienkultur). Tento internetový portál k mediálnímu vzdělávání (Portal zur Medienbildung) přináší informace z oblasti mediálního

¹⁰⁹ „Erklärtes Ziel war es, die neuen Medien und die Nutzung des Internet im Schulalltag zu verankern.“ (TULODZIECKI, Gerhard: Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. 2005, č. 11)

¹¹⁰ <http://www.schulen-ans-netz.de/ueber-uns.html>

¹¹¹ <http://www.dgfe.de/sektionen/sektion-12-medienpaedagogik.html>

¹¹² <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2678>

vzdělávání a mediální kultury; v rámci své virtuální knihovny nabízí řadu odborných článků k této tematice. Portál je podporován Ministerstvem kultury (Kultusministerium) a zemským mediálním centrem Bádenska-Württemberska¹¹³, jeho adresa je www.mediaculture-online.de.

Webový portál Medien+Bildung.com je projekt pod záštitou všech vzdělávacích zařízení v Porýní-Falcku (Rheinland-Pfalz), který nabízí řadu seminářů týkající se (nejen) médií pro všechny věkové kategorie (např. ReporterKids Club, Filme machen mit Jugendlichen ad.).¹¹⁴ Cílem těchto seminářů je naučit účastníky rozumět médiím, kriticky se k nim obracet a také média vytvářet. Medien+Bildung.com je členem GMK (viz podkapitola 6.2.5).

Dále existuje řada vzdělávacích serverů, kde se mediální pedagogika či mediální výchova objevuje jako okrajové téma, např. Německý vzdělávací server (Deutscher Bildungsserver) se stránkami www.bildungsserver.de; Spolková centrála pro politické vzdělávání (Bundeszentrale für politische Bildung) se stránkami www.bpb.de; Odborný portál pro pedagogiku (Fachportal Pädagogik) se stránkami www.fachportal-paedagogik.de; webové stránky Společnosti pro informatiku (Dienstleistungsgesellschaft für Informatik) www.dlgi.de; server Podívej se! (Schau hin!), který je určen pro rodiče, jejichž děti začínají objevovat svět médií, se stránkami www.schau-hin.info a další.

6.4 Časopisy zabývající se mediální pedagogikou

V Německu vychází několik titulů, které se věnují problematice mediální pedagogiky či výchovy. Některé mají tištěnou i internetovou podobu, jiné jsou publikovány pouze prostřednictvím webových stránek.

K tištěným periodikům patří: časopis *merz. medien + erziehung* (viz níže), časopis *Media Perspektiven* (vychází od r. 1963, respektive od r. 1970), časopis *Medien & Kommunikationswissenschaft* (vychází od r. 1996), časopis *MedienConcret* vydávaný pod záštitou KJF a JFC (viz podkapitola 6.2). Lze sem také zařadit časopis *Computer + Unterricht*.¹¹⁵

Důležitým on-line časopisem je titul *MedienPädagogik*, kterému se věnuji níže.

¹¹³ <http://www.mediaculture-online.de/UEber-das-Projekt.466.0.html>

¹¹⁴ <http://medienundbildung.com/ueber-uns/>

¹¹⁵ <http://www.friedrich-verlag.de/go/Sekundarstufe/Schule+&+Unterricht/Zeitschriften/Computer+und+Unterricht>

6.4.1 Časopis merz. medien + erziehung

Nejdůležitějším časopisem je bezesporu titul merz. medien + erziehung, který vychází již od r. 1956, tehdy ještě pod názvem Mládež a film (viz podkapitola 5.2.2.1); dva roky poté byl přejmenován na Mládež Film Televize (Jugend Film Fernsehen) a teprve od r. 1976 nese svůj současný název merz. medien + erziehung. Časopis vycházel dlouhou dobu jen čtvrtletně, od r. 1979 vychází v tištěné podobě s periodicitou dva měsíce. Jednou do roka vychází ve speciálním vydání, které se věnuje pouze jednomu – zato aktuálnímu – tématu.¹¹⁶

Sám sebe prezentuje jako „jediný nezávislý odborný časopis o mediální pedagogice v Německu“¹¹⁷; referuje o důležitých tématech z této oblasti, ale zároveň se snaží brát zřetel také na příbuzné obory, které mají vliv na mediální pedagogiku. Webové stránky periodika jsou www.merz-zeitschrift.de.

6.4.2 Časopis MedienPädagogik

Časopis MedienPädagogik s podtitulem Časopis pro teorii a praxi mediální výchovy (Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung) vychází od r. 2000 a zaměřuje se na odborníky v oblastech komunikace a mediální vědy. Časopis vydává Německá společnost pro pedagogiku (DGfE, viz podkapitola 6.2.7) a Vysoká škola pedagogická v Zürichu (Pädagogische Hochschule Zürich). Časopis má jen internetovou podobu; stránky periodika jsou www.medienpaed.com.¹¹⁸

6.5 Osobnosti mediální pedagogiky

Velkou osobností německé mediální pedagogiky byl Dieter Baacke (1934 – 1999), který dlouhodobě vyučoval na univerzitě v Bielefeldu. Od založení Společnosti pro mediální pedagogiku a komunikační kulturu (GMK) v r. 1984 byl jejím předsedou, působil i v jiných organizacích (např. Akademie pro mediální pedagogiku, mediální výzkum a multimédia). Baacke zavedl pojem mediální kompetence (viz podkapitola 2.5), od r. 2001 uděluje GMK na jeho počest Cenu Dietera Baackeho (Dieter Baacke Preis).

¹¹⁶ http://www.merz-zeitschrift.de/?MAIN_ID=3&NAV_ID=19

¹¹⁷ „einzige unabhängige medienpädagogische Fachzeitschrift in Deutschland.“ (http://www.merz-zeitschrift.de/?MAIN_ID=3&NAV_ID=18)

¹¹⁸ <http://www.medienpaed.com/zs/content/view/18/30/>

V současnosti existuje řada jmen, které by bylo třeba na tomto místě zmínit. Většina německých odborníků v oblasti mediální pedagogiky je činná v iniciativě Žádné vzdělávání bez médií (viz níže).

6.6 Manifest Žádné vzdělávání bez médií (Keine Bildung ohne Medien)

V r. 2009 zveřejnila iniciativa Žádné vzdělávání bez médií mediálně-pedagogický manifest. Pod záštitou této iniciativy se konal v březnu letošního roku v Berlíně důležitý mediálně-pedagogický kongres, závěrem bylo konstatováno, že:

- je třeba vyvinout většího úsilí ve všech oblastech vzdělávání, aby došlo k naplnění požadavku mediální kompetence v Německu;
- je třeba diskuze a uskutečnění návrhů a požadavků tohoto manifestu se všemi zainteresovanými z různých společenských oblastí;
- je třeba vést dialog se zainteresovanými lidmi ve vzdělávací politice o centrálních úkolech a opatřeních;
- je třeba dohodu o centrálních úkolech a opatřeních, stejně jako o požadavku mediální kompetence ustanovit do všech oblastech vzdělávání.¹¹⁹

Mluvčím iniciativy Žádné vzdělávání bez médií je Horst Niesyto, činnými v této iniciativě jsou dále např.: S. Aufenanger, B. Bachmair, H. Dichanz, R. Funiok, K.-U. Hugger, R. Kammerl, W. Marotzki, L. Mikos, N. Neuss, F. J. Röhl, W. Sacher, U. Sander, B. Schorb, R. Schulz-Zander, D. Spanhel, H. Theunert, A. Tillmann, G. Tulodziecki, U. Wagner ad.

7. Mediální výchova na školách v Německu

V této kapitole se budu dále zabývat současným stavem mediální výchovy, a to z hlediska toho, jak byla mediální výchova do výuky v jednotlivých fázích vzdělávání. Proto je součástí této kapitoly reforma školství z r. 1995, ale zároveň zmiňuji i kritické ohlasy na ni. Podrobně se zabývám vzdělávacím systémem v Německu, protože se výrazně liší od českého.

V této části práce již používám hlavně pojem mediální výchova: „Pro postupy a cíle, které jsou spojeny se školní výukou všech stupňů, se vžil výraz mediální výchova.“¹²⁰

7.1 Vzdělávací systém v Německu

Systém vzdělávání je v Německu jiný než u nás, což do značné míry vychází z formy státního uspořádání. I to je pak důvod, proč německý systém není jednotný; školství je řízeno na úrovni jednotlivých spolkových zemí, proto může vzdělávací systém dosahovat až šestnácti různých podob. Správu školství mají na starosti jednotlivé zemské orgány, tzv. ministerstva kultu (Kultusministerium), koordinačním grémiem je Konference ministrů kultu (Kultusministerkonferenz). Zastřešující rámec poskytuje Spolek, který reguluje, koordinuje profesní přípravu, podporuje rozvoj vysokých škol, stipendií i výzkumu. Jednotlivé země tak komunikují se Spolkem i mezi sebou (Ježková, 1994:58-59).

V Německu existují vedle státních škol také školy soukromé a církevní. Pro všechny typy škol v každé ze spolkových zemí je společná délka povinné školní docházky, dále systém známkování a označování vzdělávacích zařízení. Školy jsou povinny zajistit návaznost vzdělávacích stupňů a navzájem uznávat vysvědčení.¹²¹

Finanční stránka školství je jak v rukou státu, tak také v jednotlivých obcích. Personální náklady padají na hlavu státu, věcné náklady hradí obce. Ze státní kasy jdou i příspěvky určené na stavební práce nebo další potřebné investice.¹²²

Struktura německého školství je následující:

¹¹⁹ http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page_id=1136

¹²⁰ „Für die Verfahren und Ziele, die sich mit dem schulischen Unterricht aller Stufen verbinden, hat sich dabei der Begriff Medienerziehung eingebürgert.“ (BARSCH, Achim; ERLINGER, Hans Dieter: Medienpädagogik. Klett-Cotta 2002, s. 22.)

¹²¹ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>

¹²² <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>

- elementární stupeň – sem spadá předškolní výchova
- primární stupeň – sem spadá základní škola
- sekundární stupeň: 1. a 2. cyklus – sem spadají hlavní škola, reálná škola, gymnázium, všeobecná škola a školy připravující na povolání
- terciální stupeň – sem spadají vysoké školy a akademie pro povolání

7.1.1 Elementární stupeň

Do této oblasti spadají mateřské školy, předtřídy, školní mateřské školy a speciální mateřské školy.

Předškolní výchova není povinná; je určená pro děti ve věku od tří do šesti let. Cílem mateřských škol je doplňovat rodinnou výchovu, začleňovat děti do společnosti a připravit je na nástup do školy. V některých zemích existují tzv. předtřídy, kde se děti již učí, ale formou her. Speciální mateřské školky jsou určené zvláště pro tělesně nebo mentálně postižené děti (Ježková, 1994:59).

7.1.2 Primární stupeň

Primární stupeň představuje v Německu základní školy (Grundschulen). Školní docházka začíná v šesti letech dítěte a trvá devět až deset let.

Základní škola trvá v Německu 4 roky. Výjimku tvoří spolkové země Braniborsko a Berlín, kde dosahuje primární stupeň šesti tříd.¹²³ Čas, který tráví žáci ve škole, se pohybuje mezi 20 až 30 hodin týdně.

V základní škole si mají děti osvojit základní znalosti v oblasti matematiky a jazyka, stejně jako v odbornějších předmětech. Ve svých deseti letech si pak děti musí vybrat další cestu. Nabízí se čtyři možnosti: hlavní škola, reálná škola, gymnázium a všeobecná škola. Pro zaostalejší žáky je určena zvláštní škola (Ježková, 1994:60).

¹²³ Žáci v Berlíně a Braniborsku tráví ve škole 27,5 vyučovacích hodin v týdnu, tedy zhruba od 8 do 13 hodin. Jedná se o tzv. Volle Halbtagschule. I zde se však nachází výjimka: ve spolkových zemích Dolní Sasko a Bádensko-Württembersko mohou žáci navštěvovat také tzv. Verlässliche Grundschule. Liší se tím, že děti mají v první třídě týdně jen 20 vyučovacích hodin, ve druhé třídě se počet zvyšuje na 22 a ve třetí a čtvrté tráví ve škole již 26 vyučovacích hodin. Aby i zde byl dodržen systém, že děti zůstávají ve škole zhruba do 13 hodin, účastní se různých doplňujících hodin. Tyto hodiny navíc nejsou vyučovány učiteli, ale pedagogickými spolupracovníky.

7.1.3 Sekundární stupeň

Sekundární stupeň se dělí na 1. a 2. cyklus: do prvního cyklu spadají hlavní škola, reálná škola, všeobecná škola a prvních šest let na gymnáziu; do druhého cyklu patří částečně již zmiňovaná gymnázia a dále školy připravující na povolání.¹²⁴

7.1.3.1 První cyklus

Hlavní škola (Hauptschule)

Výuka v tomto typu školy trvá obvykle pět až šest let (od 5. do 9. nebo 10. třídy). Žáci si zde osvojují základní všeobecné znalosti, důraz je kladen na praxi. Zakončení hlavní školy spočívá ve splnění několika podmínek:

- úspěšné ukončení 9. nebo 10. třídy
- složení závěrečné zkoušky po 9. nebo 10. třídě
- složení zkoušky z cizího jazyka
- složení doplňkové zkoušky na jedné ze škol, které připravují na konkrétní povolání¹²⁵
- složení stejnojmenného kurzu ve večerní škole nebo na lidové univerzitě
- absolvování dálkového kurzu

Hlavní škola je určena obzvláště pro méně nadané děti, proto bývá někdy označovaná jako zbytková škola¹²⁶. Pilnější žáci mohou po jejím ukončení přestoupit na reálnou školu. Pro žáky, kteří si nenašli práci nebo kteří se chtějí vzdělávat dál, existuje ještě možnost absolvovat jeden rok školy, tzv. Berufsgrundbildungsjahr, který spadá již do druhé části sekundárního stupně vzdělávacího systému. V některých spolkových zemích je jeho absolvování povinností, pokud je žákovi méně jak 17 let. Pokud je starší 18 let, záleží jen na něm, zdali jej absolvuje (Ježková, 1994:60).

Vysvědčení, které žáci získají po 9. (někde 10.) třídě základní školy, mohou získat žáci i na jiných školách v první části sekundárního stupně (tzn. reálné nebo souhrnné škole). Toto vysvědčení jim umožňuje pokračovat ve školách připravujících na povolání nebo v duálním vzdělávání.

¹²⁴ <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>

¹²⁵ Berufsvorbereitungsjahr je typ školy, který již spadá do 2. cyklu sekundárního stupně vzdělávacího systému. Během jednoho roku, kdy trvá výuka, si žáci prohlubují všeobecné znalosti a zároveň se již připravují na konkrétní povolání. Absolvování této výuky je jednou z nezbytných podmínek pro složení závěrečné zkoušky v hlavní škole.

¹²⁶ Podle údajů statistického úřadu byla na území SRN ve školním roce 2004/2005 celkem 5 195 hlavních škol, v nichž se vzdělávalo 1,08 žáků. Počet hlavních škol klesl o 2,5% oproti roku předtím, počet žáků v nich se rovněž snížil – o 0,7%.

Reálná škola (Realschule)

Reálná škola se řadí stejně jako hlavní škola do první části sekundárního stupně ve vzdělávacím systému. Výuka trvá obvykle šest let (od 5. do 10. třídy) a žáci si zde osvojují rozšířené základní všeobecné znalosti. Výuka se z velké části zaměřuje na praxi a připravuje žáka na jeho pozdější povolání. Od třetí třídy reálné školy (tzn. 7. třídy) vybírají žáci svoje budoucí zaměření: zvolit si mohou další cizí jazyk, přírodo-technický směr nebo společenské vědy.

Pouze z tohoto typu školy je možný přestup na gymnázium – po zvládnutí vyrovnávacího programu.

Reálná škola je ukončena druhým možným typem vysvědčení v rámci první části sekundárního stupně. Tento typ vysvědčení mohou získat také žáci gymnázia po 10. třídě, za určitých podmínek i žáci souhrnné nebo základní školy. Takové vysvědčení umožňuje následné studium v terciálním stupni (Ježková, 1994:60)

Gymnázium (Gymnasium)

Gymnázium spadá částečně do první části sekundárního stupně vzdělávacího systému (zpravidla třídy 5. až 10.), částečně také do druhé části sekundárního stupně vzdělávacího systému (zpravidla třídy 11. až 13.). Pro žáky představuje jedinou cestu, jak pak dále pokračovat ve vysokoškolském vzdělávání. Od r. 1995 jsou jako gymnázia označeny všechny školy, které jsou zakončeny maturitou.¹²⁷

Během výuky si žáci osvojí hlubší základní znalosti. Výuka trvá standardně devět let (od 5.¹²⁸ do 13. třídy), výjimku tvoří Dolní Sasko a Durynsko, kde trvá gymnázium o rok méně. Zmíněné spolkové země si ponechaly kratší dobu výuky i po znovusjednocení Německa. Od r. 2004 se všechna gymnázia postupně stávají osmiletými.

Gymnázia lze rozdělit podle jejich zaměření: dělí se na humanitní¹²⁹, jazyková¹³⁰ a matematicko-přírodovědecká¹³¹ gymnázia; často se mohou vzájemně kombinovat.

¹²⁷ <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>

¹²⁸ V Berlíně a Braniborsku začíná gymnázium až od 7. třídy, protože základní škola zde trvá 6 let. Další výjimku Meklenbursko-Přední Pomořansko, kde všechny děti navštěvují nově od r. 2006 místo páté a šesté třídy regionální školu.

¹²⁹ Důraz je zde kladen na antiku, jakožto počátek veškeré další evropské vzdělanosti.

¹³⁰ Dříve známé jako reálné gymnázium. Důraz je zde kladen na cizí jazyky – žáci mají ve výuce minimálně dva cizí, dosud používané, jazyky.

¹³¹ Intenzivně se zde probírá matematika. Tento typ gymnázia se dříve nazýval vyšší reálná škola (Oberrealschule), v Rakousku nesl označení reálná škola (Realschule).

Vedle těchto tří typů existuje řada dalších, např. sportovní, hudební gymnázia, evropská, hospodářská, technická gymnázia ad.

Gymnaziální vzdělání je ukončeno maturitou, která představuje zároveň zkoušku všeobecné vysokoškolské zralosti (Allgemeine Hochschulreife). Maturita se skládá ze čtyř nebo pěti předmětů; konečná průměrná známka je tvořena ze samotné maturitní zkoušky a známek, které měl student z maturitních předmětů během posledních třech let výuky na vysvědčení. Zdali se zkouška skládá ústně či písemně, rozhodují jednotlivé spolkové země. 15 z 16 spolkových zemí využívá tzv. centrální maturity.¹³²

Jen na základě výsledku maturitní zkoušky jsou pak žáci přijímáni na vysoké školy; přijímací zkoušky na vysoké školy tak, jak jsou známy v České republice, v Německu neexistují.¹³³

Všeobecná škola (Gesamtschule)

Všeobecná škola je nejmladší formou z tří výše uvedených škol, které mohou děti navštěvovat po základní škole. Patří rovněž do první části sekundárního stupně vzdělávacího systému a pro žáky představuje jistou novou alternativu vůči tradičnímu systému vzdělávání. Tento typ školy sjednocuje hlavní školu, reálnou školu i gymnázium, ale výstupy žáků jsou rozdílné, protože samotná forma výuky je diferenciována. Hlavním přínosem tohoto typu školy je fakt, že se dítě nemusí o svém dalším vzdělávání rozhodnout již v 10 letech; díky všeobecným školám se toto zásadní rozhodnutí posouvá do staršího věku (Ježková, 1994:61).

Výuka trvá obvykle pět až šest let (9. až 10. třída). Výskyt všeobecných škol se v jednotlivých spolkových zemích výrazně liší.

7.1.3.2 Druhý cyklus

Do druhého cyklu sekundárního stupně patří částečně již zmiňovaná gymnázia a dále školy připravující na povolání.

Školy připravující na povolání (Berufliche Schulen)

¹³² Centrální maturita označuje maturitní zkoušku, jejíž písemné úkoly jsou pro maturanty připraveny centrálně jedním úřadem. Jedinou zemí, která centrální maturitu nepoužívá, je Severní Porýní-Vestfálsko.

¹³³ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>

Pro žáky, kteří neabsolvovali gymnázium, nabízí německý školský systém řadu možností, jak se odborně vzdělat. Délka a zakončení těchto odborných škol je různá. Vysvědčení z odborných a nástavbových škol (tzn. školy pro povolání, odborné školy pro povolání, nástavbové školy pro povolání a odborné školy) nabízí stejné možnosti, jako kdyby žáci měli vysvědčení z reálné školy. Vysvědčení z gymnázia pro povolání a odborných vyšších škol může žákům otevřít cestu k dalšímu vysokoškolskému vzdělání (Ježková, 1994:61).

Tento typ vzdělávání bývá označován jako duální vzdělávání (Duale Ausbildung). Označuje paralelní vzdělávání v jednom z typů odborných škol a zároveň zaučování v provozu nějakého podniku.¹³⁴ Žáci se tak kromě teoretického základu připravují na vybrané konkrétní povolání. Nepředpokládá se, že by měli již nějaké zkušenosti z povolání, na něž se připravují. Školy připravující na povolání mají různá zaměření – od sociální sféry, přes technicky zaměřená povolání až po umělecky založená povolání. Výuka trvá rok, ale může trvat i déle. Nástavbové školy lze absolvovat až po ukončení jedné z odborných škol (Ježková, 1994:61).

Typy školy připravující na povolání:

- Školy pro povolání (Berufsschulen)
- Odborné školy pro povolání (Berufsfachschule)
- Nástavbové školy pro povolání (Berufsaufbauschule)
- Odborné vyšší školy (Fachoberschulen)
- Gymnázia pro povolání, Odborná gymnázia (Berufliche Gymnasien, Fachgymnasien)
- Odborné školy (Fachschulen)

7.1.4 Terciální stupeň

Do terciálního stupně spadají akademie pro povolání a vysoké školy, což je souhrnné označení pro odborné školy, umělecké vysoké školy, teologické vysoké školy pedagogické vysoké školy a univerzity.

Vysoká škola (Hochschule)

¹³⁴ Předpokladem pro tento typ vzdělávání je smlouva s podnikem, v němž vykonává žák praxi.

Vysokou školou se rozumí forma vzdělávání, během níž se k teoretickému základu určitého oboru přidává i výzkum. K přijetí na vysokou školu slouží maturita nebo-li všeobecná vysokoškolská zralost (allgemeine Hochschulreife), vysokoškolská zralost k oboru (fachgebundene Hochschulreife) a odborná vysokoškolská zralost (Fachhochschulreife). Vysokoškolskou zralost k oboru získávají žáci během posledních let na gymnáziu. Odborná vysokoškolská zralost hraje svoji roli zvláště u technicky zaměřených oborů; nejčastěji ji získají žáci jako zakončení jedné z odborných škol.¹³⁵

Studium na vysoké škole je rozděleno do tří úrovní. První úroveň (Grundstudium) trvá minimálně dva roky a je zakončena Diplomem nebo postupovou zkouškou, pokračuje-li student dál. Druhá úroveň (Hauptstudium) trvá dva až čtyři roky a je opět ukončena Diplomem nebo titulem magistr. Třetí úroveň (Aufbaustudium) trvá dva roky a je ukončena titulem Doktor.¹³⁶

Akademie pro povolání (Berufsakademie)

K přijetí do akademie je nutné doložit vysokoškolskou zralost k oboru nebo všeobecnou vysokoškolskou zralost. Doporučuje se také doložit smlouvu s podnikem, kde student po dobu studia na akademii vykonává praxi. Právě značný důraz na praxi během studia odlišuje akademii pro povolání od vysokých škol.

7.2 Zavedení mediální výchovy do škol

Mediální výchova byla v Německu zavedena do škol až v polovině devadesátých letech minulého století. Hovořit o konkrétním datu nelze, neboť neexistuje jednotný školní systém (viz. podkapitola 7.1). Zavedení mediální výchovy měla na starosti Spolková komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu (BLK – Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan und Forschungsförderung), která již v r. 1987 přišla s Konceptí o informačně technickém vzdělávání (Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung); v této koncepci je poprvé počítáno i s mediální výchovou.¹³⁷

Mediální výchova má v německém vzdělávacím systému podobnou pozici jako u nás: v podkladech BLK z r. 1995 se hovoří o rámcových podmínkách (Rahmenbedingungen), v podstatě ale záleží na jednotlivých školách, jak moc se budou

¹³⁵ <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>

¹³⁶ <http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>

¹³⁷ <http://www.fachportal-paedagogik.de/themenkatalog/mlesen.html?Id=21890>

mediální výchovou zabývat. „Mediální výchova, která na základě současné diskuze nemá svůj vlastní školní předmět, je tak jako součást všeobecného vzdělávání pro všechny a ve všech oblastech výuky.“¹³⁸ Mediální výchova se tedy podobně jako u nás stává součástí jiných předmětů, pokud nepředstavuje zrovna výběrový předmět. Nejčastěji bývá součástí německého jazyka, dále výtvarné výchovy, hudební výchovy nebo občanské výuky / základů společenských věd (Barsch a Erlinger, 2002:22).

BLK zdůrazňuje ve svých podkladech o zavedení mediální výchovy do škol několik aspektů. Předně se zabývá v dokumentu obecným vlivem médií; dále klade důraz na současnou roli elektronických médií v životě mladých lidí, pro něž jsou elektronická média zcela samozřejmou součástí jejich všedních dnů. „Mediální události mají pro děti a mládež často vyšší hodnotu než příhody z jejich bezprostředního okolí a tedy „reálného světa“. ... Přechody mezi nemediálními (tzn. skutečnými) zkušenostmi a mediálními zkušenostmi se stávají plynulými, což může vést ke ztrátě významu přímých reálných zkušeností a k převaze nepřímých a zprostředkovaných zkušeností.“¹³⁹ Proto by podle BLK měla mediální výchova vzít v úvahu na jedné straně rychlý vývoj technologií a fascinaci médii, na straně druhé by měla umět upozornit na nebezpečí a rizika, která vyplývají z používání elektronických médií. „Mediální výchova na školách by měla přispět k tomu, že pomůže rozvinout mediální kompetenci a mediální kulturu v každodenním styku s elektronickými médii.“¹⁴⁰

Podle BLK se skládá náplň mediální výchovy ze tří oblastí:

- užívání médií a nemediálních možností k různým úkolům: cílem znalostí z tohoto okruhu by měla být schopnost vědomě vybírat a interpretovat různé mediální obsahy vzhledem k jejich účelu (zda mají pobavit či spíše informovat atd.);

¹³⁸ „Für die Verfahren und Ziele, die sich mit dem schulischen Unterricht aller Stufen verbinden, hat sich dabei der Begriff Medienerziehung eingebürgert. Medienerziehung, die nach dem jetzigen Stand der Diskussion kein eigenes Schulfach werden soll, steht somit als Element einer Allgemeinbildung für alle und in allen Lehr- und Lernbereichen als Aufgabe an.“ (BARSCH, Achim; ERLINGER, Hans Dieter: Medienpädagogik. Klett-Cotta 2002, s. 22.)

¹³⁹ „Medienereignisse gewinnen für Kinder und Jugendliche oft einen höheren Stellenwert als Ereignisse aus der unmittelbaren Umgebung und der „realen Welt“. ... Die Übergänge zwischen nichtmedialen, d. h. realen Erfahrungen und den medialen Erfahrungen werden fließend. Dies kann zu einem Bedeutungsverlust der direkten Realitätserfahrungen und zu einem Überwicht indirekter und vermittelter Erfahrungen führen.“ (Zdroj: Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 5.)

¹⁴⁰ „Medienerziehung in der Schule soll dazu beitragen, für den alltäglichen Umgang mit den elektronischen Medien „Medienkompetenz“ und „Medienkultur“ entfalten zu helfen.“ (Zdroj: Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 3.)

- přehled o podmínkách, za jakých média fungují: cílem znalostí z této oblasti by měla být schopnost kritického posouzení ovlivňování médií;
- praktická tvůrčí činnost zaměřená na média: cílem znalostí z této oblasti by mělo být rozšíření vyjadřovacích a tvůrčích možností.

Stejně jako je rozdělen německý školský systém, i formy zavedení mediální výchovy se liší podle jednotlivých stupňů vzdělávacího systému tak, aby to korespondovalo s psychickým vývojem dětí a dospívajících. „Dlouhodobě jde ve školách o to, aby se mediálně-výchovné aktivity pro jednotlivé věkové skupiny a vzdělávací cykly stejně jako aktivity v různých předmětech a oblastech v orientačním rámci mediální výchovy vzájemně sladily.“¹⁴¹

Při zavádění mediální výchovy do škol by měla jednotlivá školská zařízení spolupracovat i s rodiči a jinými organizacemi.

7.2.1 Mediální výchova v elementárním stupni (mateřské školky)

BLK počítá s jakousi formou mediální výchovy již v předškolním věku. „Už malé děti jsou kompetentními bytostmi, které rozvíjejí svoje vlastní stanovisko k a uvnitř svého světa, chovají se svébytně a vůči svému okolí nejsou pasivní.“¹⁴²

Již v tomto věku jsou děti ovlivňované médii a pedagogové ve školkách by na to neměli zapomínat. Mediální výchova tak může spočívat v tom, že děti budou podněcovány k tomu, aby znovu formou her konstruovaly to, co viděly nebo slyšely např. v televizi. Cílem takto zaměřených aktivit je zapojení všech smyslů u dětí a hlavně rozvíjení jejich fantazie.¹⁴³

7.2.2 Mediální výchova v primárním stupni (základní školy)

Děti na základních školách většinou ještě nedokážou vybírat promyšleně z rozmanité mediální nabídky, která se jim nabízí. Proto by mediální výchova na tomto stupni měla začít tím, že si děti mezi sebou povídají o svých zkušenostech s médii; toto

¹⁴¹ „Langfristig geht es in den Schulen darum, die medienerzieherischen Aktivitäten für einzelnen Altersgruppen und Bildungsgänge sowie die Aktivitäten in den verschiedenen Fächern und Lernbereichen in einem Orientierungsrahmen der Medienerziehung aufeinander abzustimmen.“ (Zdroj: Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 9.)

¹⁴² „Auch schon kleine Kinder sind kompetente Wesen, die ihren eigenen Standpunkt zu und in ihrer Lebenswelt entwickeln, sich eigenständig zu ihr verhalten und ihrer Umwelt nicht passiv ausgeliefert sind.“ (BARSCH, Achim; ERLINGER, Hans Dieter: Medienpädagogik. Klett-Cotta 2002, s. 21.)

¹⁴³ Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 12.-13.

pak může podle BLK vést k tomu, že se děti naučí vědomě vybírat z mediálních produktů, přičemž by měly být děti podněcovány takovým způsobem, aby se více orientovaly na mediální nabídku, která je pro ně primárně koncipovaná. Co se týká zpracování zážitků a účinků médií, měly by děti dostat příležitost vyjádřit svoje pocity či představy nějakou hravou formou tak, aby zároveň díky této aktivitě začaly získávat odstup právě od zážitků, které jim zprostředkovávají média. Tvůrčí činnost by měla pro žáky základních škol spočívat nejprve v napodobování zadaných předloh; na bázi her by děti měly získat povědomí o tom, jak jsou média konstruována a jaké podoby mohou média mít.¹⁴⁴

7.2.3 Mediální výchova v sekundárním stupni

V sekundárním stupni by se mělo podle BLK navázat na již stávající znalosti žáků, tzn. promyšlené užívání médií a schopnost vědomě vybírat z mediální nabídky. S přibývajícím věkem roste také schopnost porovnat a zhodnotit (na základě určitých kritérií) média podle toho, zda nám mají přinášet informace, zda jsou určena primárně pro zábavu či nám mohou pomoci v učení. Pro analýzu mohou sloužit nejrůznější mediální produkty – komiksy, reklamní spoty, videa atd.; od 9.-10. třídy (tzn. cca. 15. rok života dítěte) by měly být analýzy komplexnější – žáci by měli být schopní vidět sociální, ekonomické i politické souvislosti. Důraz by podle doporučení BLK měl být kladen v sekundárním stupni na tvůrčí činnost: žáci tak mohou tvořit vlastní mediální produkty – školní noviny, časopis, videa, krátké filmy, rozhlasové hry atd. V rámci této vlastní produkce mohou rozvíjet nejrůznější způsoby vlastního sebevyjádření.¹⁴⁵

7.2.4 Mediální výchova pro budoucí učitele

Se zavedením mediální výchovy do škol přichází logicky také potřeba mít kvalifikované učitele, kteří budou moci žáky mediálně vzdělávat. I jejich vzdělávání řeší Spolková komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu; cílem vzdělávání budoucích učitelů by mělo podle BLK být získání mediální kompetence, čímž je myšleno naučit se používat nové technologie a zároveň převzít zodpovědnost za výuku, ve které budou pedagogové vést žáky ke smysluplnému využívání médií.

¹⁴⁴ Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 13.

¹⁴⁵ Medienerziehung in der Schule /Orientierungsrahmen/, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1995, s. 13.-14.

BLK definuje i další kompetence, kterými by měli budoucí pedagogové oplývat:

- schopnost pochopit svět médií z pohledu dětí a mládeže;
- najít cestu, jak mluvit otevřeně a kriticky o tom, co jedinec viděl, slyšel či četl;
- schopnost reflexe nad médii;
- umět analyzovat mediální produkty, jejich podstatu, podmínky pro jejich vznik a jejich účinky;
- rozvíjet technickou zručnost a společně s žáky vyrábět vlastní mediální produkty;
- systematicky sledovat odbornou i veřejnou diskuzi o užívání médií a jejich účincích.

Všichni budoucí pedagogové by se měly v rámci vysokoškolského studia seznámit se základními odbornými znalostmi mediálních produktů, jejich vývojem a účinky. Proto by měla být mediální výchova integrovanou součástí pedagogického a didaktického vzdělávání.

7.2.5 Kritika současného stavu mediální výchovy na školách

Situaci mediální výchovy ve školách zkoumá více odborníků; poměrně podrobně se současným stavem zabývají Dieter Spanhel a Gerhard Tulodziecki, z nichž budu v této části diplomové práce nejvíce vycházet. Tulodziecki svojí dlouholetou praxí v oblasti mediální výchovy značně ovlivnil koncept mediální výchovy z r. 1995 v německých školách.

Podle Tulodzieckeho – v návaznosti na dostupnost technologií dětem a mladým lidem¹⁴⁶ – by si mediální pedagogika na školách měla klást následující dvě otázky: „Jak může být rozmanitá nabídka médií využita smysluplným způsobem pro učení a vyučování? Jaké výchovné a vzdělávací úkoly vyplývají z rozsáhlého používání médií?“¹⁴⁷ Již v r. 1995 sám rozvinul koncept, jak integrovat mediální výchovu do jednotlivých předmětů a to i z hlediska jednotlivých školních ročníků.¹⁴⁸

¹⁴⁶ V r. 2004 byly skoro všechny domácnosti v Německu vybaveny televizí a rádiem, 58% z nich mělo i domácí počítač. (TULODZIECKI, Gerhard: Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. 2005, č. 11)

¹⁴⁷ „Wie kann das vielfältige Medienangebot in sinnvoller Weise für Lernen und Lehren genutzt werden? Welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben ergeben sich aus der umfangreichen Mediennutzung? (TULODZIECKI, Gerhard: Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. 2005, č. 11)

¹⁴⁸ Tabulka s aktivitami vedoucí k mediální gramotnosti je součástí přílohy.

Spanhel současný stav nehodnotí zrovna pozitivně; dokládají to podle něj čísla z výzkumu¹⁴⁹: 48% učitelů přiznalo, že se ve výuce vůbec nezabývali mediálně-výchovnými tématy, 44% učitelů se jimi zabývalo jen občas a pouhých 8% se jimi zabývalo často. Oproti číslům z r. 2002 jde o zlepšení, přesto to však podle Spanhela není uspokojivý stav (Spanhel, 2009:7). Jako nejčastější důvody, proč se nezabývají ve výuce i médiu, uvádějí učitelé organizační důvody (nedostatek času, příliš mnoho žáků ve třídách), nedostatečné technické vybavení škol, ale také didaktické či pedagogické důvody. To vše dohromady vyvolává ve Spanhelovi pocit, že mnoho pedagogů ještě nedokáže řádně odhadnout význam médií v rámci vzdělávacího procesu.

Odlišný názor mají Wolfgang Anritter a Wolfgang Schill, podle nichž většina pedagogů umí docenit důležitost mediálně-výchovných cílů, přesto se jim pak ale ve skutečnosti tolik nevěnují. Podle nich jsou důvody následující: učitelé hodnotí svou vlastní mediální kompetenci jako nepřilíš dobrou; vybavení škol není v takovém stavu, aby učitelé mohli bez problémů integrovat mediální výchovu do výuky; učitelé nepřisuzují mediální výchově dostatečnou prioritu.

Spanhel se stejně jako BLK hodně zaměřuje na nová média; zároveň ovšem upozorňuje, že je pro školy složité najít společný základ vědomostí a zkušeností žáků, protože žáci vyrůstají v různých prostředích a jejich mediální kompetence a komunikační schopnosti jsou do jisté míry závislé na sociálním prostředí, z něhož pocházejí (Spanhel, 2009). Spanhel dále upozorňuje, že úkolem mediální výchovy ve škole není jen učinit žáky mediálně kompetentními, nýbrž že by měla mediální výchova řešit i úkoly spojené s nedostačujícím vývojem mediální socializace. Proto chápe mediální vzdělávání (Medienbildung) jako „jeden z aspektů rozvoje osobnosti, jako celoživotní proces zprostředkovávání světa i sebe sama a to prostřednictvím kriticko-reflexního osvojení mediálních produktů a prostřednictvím praktické práce s médiu.“¹⁵⁰

I výuku budoucích pedagogů vidí Spanhel skepticky: potíže spatřuje jak ve struktuře vzdělávání pedagogů, tak také v chybějících prostředcích. Své názory opět opírá o čísla z výzkumu¹⁵¹: 70% expertů se domnívá, že je mediální pedagogika ve výuce pro budoucí pedagogy mediální výchovy zprostředkovávána málo systematicky;

¹⁴⁹ Výzkum mezi 9000 bavorskými učiteli dělal Jürgen Bofinger v r. 2006.

¹⁵⁰ „Medienbildung ist als ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung zu verstehen, als ein lebenslanger Prozess der Vermittlung von Welt und Selbst durch eine kritisch-reflexive Aneignung der Medienangebote sowie durch praktische Medienarbeit.“ (SPANHEL, Dieter: Anspruch und Wirklichkeit, 2009, s. 9.)

¹⁵¹ Delphi studie z r. 2001

sami studující potvrdili, že se dozvídají příliš málo o mediální didaktice a že nejsou dostatečně informováni o nových možnostech či výukových softwarech.

Ze Spanhelova a Tulodzieckiho pohledu by měli být budoucí pedagogové schopni zohlednit postavení médií v každodenním životě, povzbuzovat žáky ve vyučovacích procesech směrem k mediálnímu vzdělávání, používat média jako prostředek k lepším vyučovacím procesům, spoluvytvářet organizační podmínky ke zvládnutí mediálně-pedagogických úkolů na škole a v neposlední řadě také sami jednat jako mediálně kompetentní osoby (Spanhel, 2007:45).

Aby mohlo být dosaženo těchto cílů, doporučuje Spanhel zavést do studia následující oblasti: mediálně-pedagogické základy, mediální výchovu, mediální didaktiku, média a školní organizaci, mediálně technické a informační základy; tyto oblasti by měly být součástí více předmětů, např. školní pedagogiky či odborné didaktiky (Spanhel, 2007:46). Společně s Tulodzieckim nabízejí dva koncepty, jak integrovat mediální výchovu do vzdělávání budoucích pedagogů: Basiscurriculum a koncepci dodatečné kvalifikace. „Basiscurriculum má zprostředkovat fundamentální mediálně-pedagogické vzdělání pro všechny studenty učitelství. Skládá se ze tří oblastí: základy užívání a vytváření médií ve výchově a vzdělávání, využívání médií v procesu vyučování i učení, vzdělávací a výchovně zaměřené úkoly v oblasti médií a jejich prosazování ve školním prostředí.“¹⁵² Koncepce dodatečné kvalifikace spočívá v různých možnostech dalšího studia již k ukončenému vysokoškolskému vzdělání.

¹⁵² „Das Basiscurriculum soll eine grundlegende medienpädagogische Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden vermitteln. Es umfasst drei Inhaltsbereiche: Grundlage der Verwendung und Gestaltung von Medien in Erziehung und Bildung, Nutzung von Medien für Lehr- und Lernprozesse, Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich und ihre schulische Umsetzung (SPANHEL, Dieter: Medienpädagogik in der Lehrerbildung. In: *Medienimpulse* 2007, s. 46.)

8. Praktická část

Moje praktická část měla být původně komparací úrovně mediální výchovy ve vybraných spolkových zemích v SRN. Jak jsem již vysvětlila v kapitole o metodě zpracování práce, zvolila jsem nakonec kvalitativní výzkum.

V této části práce se zabývám vyhodnocením otázek, na které odpovídali němečtí odborníci v oblasti mediální výchovy. Většina z nich napsala o mediální pedagogice řadu příspěvků a publikací, odpovědi na moje otázky v nich však byly ne vždy k nalezení.

Nejprve se věnuji samotné metodě výzkumu: vysvětlím, v čem spočívá kvalitativní výzkum, jaká jsou jeho specifika a jak se provádí. Pak představím dotazník, který jsem vytvořila pro tuto část. Následuje představení výběru respondentů – všech, které jsem oslovila. Poté se již zabírám jednotlivými odpověďmi a vyhodnocuji je.

8.1 Metoda výzkumu

Pro praktickou část této diplomové práce jsem zvolila jako metodu zkoumání kvalitativní výzkum. Důvod, proč jsem vybrala právě tento způsob, je fakt, že za pomoci kvalitativního výzkumu lze odhalit zkušenosti respondenta s určitými jevy, v mém případě s mediální výchovou a pedagogikou. Kvalitativní výzkum se zabývá skutečnostmi, které jsou obtížněji uchopitelné, protože se odehrávají v myslí respondenta. „Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace.“¹⁵³

Kvalitativním výzkumem se tedy rozumí „jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. ... Jedná se o nematematický analytický postup, jehož výsledkem jsou poznatky odvozené z údajů shromážděných mnoha různými způsoby.“¹⁵⁴ Tuto definici kritizuje Hendl a další autoři, podle nichž není specifikace kvalitativního výzkumu jen v absenci čísel (Hendl, 2008:48).

¹⁵³ STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: Základy kvalitativního výzkumu. Brno 1999, s. 11.

¹⁵⁴ STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: Základy kvalitativního výzkumu. Brno 1999, s. 10.

Kvalitativní výzkum umožňuje: získat podrobný popis při zkoumání jedince, skupiny nebo události; zkoumat fenomény v přirozeném prostředí; studovat procesy; navrhopvat teorie; hledat souvislosti. K nevýhodám patří fakt, že získané znalosti nemusí být zobecnitelné; obtížněji se testují hypotézy a teorie; sběr dat je časově náročnější; výsledky mohou být snadněji ovlivnitelné jak tazatelem, tak také jeho osobními preferencemi. Oproti kvantitativnímu výzkumu se při kvantitativním výzkumu zkoumá menší soubor respondentů (Hendl, 2008:48-50).

Ke způsobům provedení kvalitativního výzkumu patří rozhovor (strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor), dotazník, pozorování, rozbor textů a jiných dokumentů či rozbor audiovizuálních záznamů.

Postup při kvalitativní analýze je následující: tazatel nejprve vybere téma výzkumu. Následně zvolí základní výzkumné otázky, které se mohou během výzkumu měnit či doplňovat. Proto se považuje kvalitativní výzkum za pružný: modifikovat se nemusí totiž jen otázky, nýbrž i hypotézy a nová rozhodnutí. Tazatel vybere podle svých úvah osoby, jimž otázky bude pokládat. Před samotným výzkumem by měl tazatel provést pilotní test: tedy zkouška, která prověří, zdali jsou otázky správně položeny či zdali nemá dotazník nějaké jiné slabé místo. Dotazování by měli mít dostatek času na vyplnění otázek. Při zpracování dat využívá tazatel rozsáhlé citace.

8.2 Představení dotazníku

Jako metodu sběru dat jsem zvolila dotazování, a sice prostřednictvím e-mailu. Výhodou online dotazování je rychlost a relativní levnost, na druhou stranu jsem se mohla zaměřit jen na ty osoby, u nichž jsem znala jejich e-mailovou adresu. Všechny osoby jsem kontaktovala touto formou a v rámci e-mailu jsem představila sebe i stručně svoji diplomovou práci.

Nejprve jsem se zaměřila na sestavení otázek. Celkem jich bylo devět a poměrně široce pokrily problematiku mediální pedagogiky/mediální výchovy. Otázky vytvářely tři tematické okruhy: obecný úvod do mediální pedagogiky, mediální pedagogika v rámci škol v Německu a mimoškolní mediální pedagogika. Všechny otázky byly otevřené; záleželo tedy jen na respondentovi, jak podrobně se otázkou bude zabývat.

Následně bylo nutné vybrat skupinu respondentů; snažila jsem se vybrat odborníky z Německa na problematiku mediální pedagogiky, potažmo mediální

výchovy. Vybírala jsem experty jak z řad univerzitních profesorů, tak také z různých organizací, které se na území SRN mediální pedagogikou zabývají (viz podkapitola 6.2). Celkem jsem sestavila tabulku čítající 22 kontaktů. Oslovila jsem následující odborníky (v abecedním pořadí, s uvedenou funkcí¹⁵⁵ nebo příp. organizací, v níž působí):

1. Stefan Aufenanger, mediálně-pedagogický poradce pro server Podívej se! (Schau hin!)
2. Ben Bachmair (viz níže)
3. Christiane Brehm-Klotz (viz níže)
4. Eva Bürgermeister, vedoucí JFC Medienzentrum Köln
5. Kathrin Demmler, ředitelka JFF Institutu pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi
6. Horst Dichanz (viz níže)
7. Susanne Eggert, redaktorka časopis merz. Medien + Erziehung, JFF Institut pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi
8. Katja Friedrich, vedoucí serveru Medien+Bildung.com
9. Rüdiger Funiok, působí v Institutu pro komunikaci a pedagogiku dospělých při Vysoké škole filozofie v Mnichově
10. Jürgen Hüther, bývalý profesor mediální pedagogiky na univerzitě v Mnichově
11. Martin Löffelholz, profesor mediálních věd na univerzitě v Ilmenau
12. Norbert Neuss, předseda Společnosti pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK)
13. Anja Pielsticker, mediální pedagožka ve sdružení pro mediální a kulturní pedagogiku Blickwechsel
14. Uwe Sander, profesor mediální pedagogiky a výzkumu mládeže na univerzitě v Bielefeldu
15. Bernd Schorb (viz níže)
16. Hans-Jörg Stiehler, profesor pro mediální výzkum na univerzitě v Lipsku
17. Wolfgang Swoboda, profesor na univerzitě v Hamburku
18. Helga Theunert, oddělení vědy, JFF Institut pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi

¹⁵⁵ Většina z nich působí na více místech, vybrala jsem proto vždy jen jednu pozici či jednu organizaci.

19. Gerhard Tulodziecki (viz níže)
20. Alexander Unger, přednáší o mediální pedagogice na univerzitě v Darmstadtu
21. Thomass Voss (viz níže)
22. Ulrike Wagner, ředitelka JFF Institutu pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi

Kvůli časové tísní nebylo možné provést pilotní test, který by otestoval adekvátnost otázek a jiná případná rizika dotazníku. Dotazovaní měli na vyplnění otázek tři týdny čas.

Celkem reagovalo na můj e-mail jedenáct respondentů, procento reakce bylo tedy přesně 50%. Někteří z respondentů se necítili dostatečně erudovaní odpovědět na mé otázky (Löffelholz, Funiok), jiní z časových důvodů také odmítli (Friedrich, Theunert). Nakonec se mi podařilo získat šest vyplněných dotazníků nazpět, procento celkové úspěšnosti bylo tedy 27,3%.

8.3 Respondenti

Na mé otázky odpověděli (v abecedním pořadí):

Ben Bachmair (*1943), až do r. 2008 profesor na univerzitě v Kasselu (Hesenko), zabývá se pedagogikou, mediální pedagogikou a mediální didaktikou. Působil jako předseda Komise pro mediální pedagogiku v rámci Německé společnosti pro pedagogiku (DGfE), jako člen předsednictva byl činný ve Společnosti pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK).¹⁵⁶

Christiane Brehm-Klotz, bývalá docentka a odborná spolupracovnice na univerzitě v Mnichově, jejím oborem byla mediální pedagogika. Je spoluautorkou knihy *Grundbegriffe Medienpädagogik* z roku 1997.¹⁵⁷

Horst Dichanz (*1937), emeritní profesor na univerzitě v Hagenu (Severní Porýní-Vestfálsko), konkrétně působí v Institutu pro vzdělávání a mediální výzkum

¹⁵⁶ <http://www.ben-bachmair.de/>, <http://www.medienpaed-kassel.de/index.php?page=Mitarbeiter-Bachmair>

¹⁵⁷ <http://www.brehm-klotz.de/uebermich.htm>

(Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung).¹⁵⁸ Působil jako hostující profesor v USA.¹⁵⁹

Bernd Schorb (*1947), profesor mediální pedagogiky na Univerzitě v Lipsku a dlouholetý předseda JFF – Institutu pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi. Řadu let stál v čele JFF – Institutu pro mediální pedagogiku ve výzkumu a praxi, od r. 2000 vede Centrum pro média a komunikaci (Zentrum für Medien und Kommunikation). B. Schorb spoluvydává časopis *medien + erziehung. merz*, v němž zároveň často publikuje.¹⁶⁰

Gerhard Tulodziecki (*1941), profesor obecné didaktiky a mediální pedagogiky na Univerzitě v Paderbornu. V polovině 80. let rozvinul koncepci mediální pedagogiky zaměřené na jednání. Je čestným členem Společnosti pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK), aktivně působí v sekci Mediální pedagogika v Německé společnosti pro pedagogiku (DGfE).¹⁶¹

Thomas Voss (*1958), ředitel Medienanstalt Hamburg. Dlouhodobě se věnuje mediální pedagogice, působil na univerzitách v Hamburku, Lipsku a Lüneburgu; je aktivní ve Společnosti pro mediální pedagogiku a kulturní komunikaci (GMK).¹⁶²

8.4 Hodnocení výzkumu

8.4.1 Oblast 1: Mediální pedagogika obecně

První oblast otázek, na které respondenti odpovídali, se týkala mediální pedagogiky z obecného pohledu. Položeny byly otázky následující otázky: V 60. letech položil časopis *merz* otázku: „Co je to mediální pedagogika?“ Změnila by se definice mediální pedagogiky oproti definici z 60 let, kdyby se zeptal časopis dnes? V čem vidíte nejdůležitější přínos mediální výchovy? Podle mnohých autorů se mediální pedagogika ocitá (a to nejen v Německu) v krizi. Jak se to podle Vás projevuje? Jakým směrem se podle Vás ubírá současná mediální pedagogika?

¹⁵⁸ http://www.fernuni-hagen.de/FeU/Aktuell/2002/08/ak_2002-08-14-Dichanz.html

¹⁵⁹ DICHANZ, Horst, et al.: *Medienerziehung im Jahre 2010*. Verlag Bertelsmann Stiftung 1997, s. 204.

¹⁶⁰ <http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/mitarbeiterinnen/prof-dr-bernd-schorb>

¹⁶¹ <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaftliches-institut/arbeitsbereiche/mepaed/team/ehemalige/gerhard-tulodziecki/>

¹⁶² <http://www.mediennetz-hamburg.de/?AD=273>

V odpovědi na první otázku nebyli dotazující jednotní: Podle Schorba se definice mediální pedagogiky dnes a v 60. letech minulého století nezměnila, co se cílů týče; naproti tomu Dichanz nebo Bachmair se domnívají, že se změnila značně.

Nejvíce v odpovědích (Dichanz, Tulodziecki, Schorb, Bachmair, Voss) zazníval dopad nových médií na mediální pedagogiku. „Digitální média a internet změnilo výrazně jak technické, tak také komunikační podmínky a tím pádem i předpoklady a možnosti pedagogického využití médií. Výzkum zde stojí na začátku, ačkoliv užívání je již pokročilé,“ domnívá se Dichanz. V této souvislosti upozorňuje Voss na úlohu internetu: podle něj s sebou přináší internet (a vysoká interaktivita médií obecně) velké úkoly pro mediální pedagogiku, a sice ve smyslu ochrany mládeže.

Rozdíl mezi dnešní definicí a definicí pojmu z minulého století vidí Bachmair také v mediální konvergenci a intenzivnímu užívání širokého a individualizovaného mediálního repertoáru. Tím se podle něj stala dnešní mediální pedagogika více diferenciovanou a pronikla jak do podvědomí širokých vrstev obyvatelstva, tak také do konceptů různých institucí.

Brehm-Klotz upozorňuje na dva aspekty, které změnilo náplň a úkoly současné mediální pedagogiky: již zmiňovaná konvergence médií a překonání konceptu mediální pedagogiky zaměřené na jednání. Stejně jako Voss i ona upozorňuje před možným negativním dopadem při používání internetu: „Jestliže někdo používá aktivně internet a upravuje si např. svůj profil na Facebooku, mohou z toho vzejít i negativní následky, např. porušení osobnostních práv, porušení ochrany dat ad.“

Tulodziecki se ve své odpovědi zaměřuje na jiný aspekt: zabývá se hlavně ambivalentností pojmu, která je spjata právě s definicí mediální pedagogiky z 60. let: „Nejasnosti v pojmech, popř. jejich prolínání byly navíc podmíněny tím, že se v 60. letech začaly objevovat a používat další pojmy jako mediální nauka, mediální didaktika a mediální výchova. V současných diskuzích také není stále vysvětleno, zda je pojem mediální pedagogika spíše komplementární anebo synonymní k ostatním pojmům, nebo zda je jim nadřazený.“ Podle Tulodzieckého se prosadil postupem času názor, že termín mediální pedagogika je spíše pojem nadřazený ostatním. Pro toto argumentoval společně s Neubauerem již na konci 70. let, přičemž rozlišují čtyři aspekty mediální pedagogiky: mediální nauka, mediální didaktika, mediální výchova a mediální výzkum. „Z těchto čtyř aspektů jsou pojmy mediální didaktika a mediální výchova centrálními dílčími oblastmi mediální pedagogiky, zatímco pojmy mediální nauka a mediální

výzkum mají podpůrnou roli coby oblasti orientované na znalosti a poznávání.“ Ambivalence pojmu v tomto pojetí je podle něj v dnešní době už značně překonaná.

Tulodziecki zároveň upozorňuje, že na počátku 60. let nebylo také zcela jasné, co je náplní mediální pedagogiky: jestli se pod tímto pojmem myslí používání audiovizuálních pomůcek pro účely výuky a učení nebo jestli se jedná o tematizaci masových médií jako předmětu vyučování anebo jestli je míněna kombinace obojího.

Jako největší přínos mediální pedagogiky hodnotí všichni respondenti získání mediální kompetence, přičemž Tulodziecki k tomu dodává: „Mediální pedagogika vytváří učební prostředí, které dětem, mladistvým a také dospělým dovoluje a přibližuje získání kompetence, která umožňuje přiměřené, samostatně určené, kreativní a sociálně zodpovědné jednání ve světě utvářeném médiem (včetně jejich intelektuálních, citově motivačních, esteticky kulturních a sociálně morálních dimenzí).“

Dichanz vidí přínos v empirickém pohledu na každodenní život dětí a dospívajících, Voss klade důraz na fakt, aby děti a dospívající nebyli vnímáni jako pasivní vůči mediálním účinkům. „Nejdůležitější je, aby se mohli [dospívající a děti] krok za krokem naučit, jak média vybírat, dokázat je zhodnotit a s vlastní zodpovědností také aktivně využívat.“

Brehm-Klotz považuje za největší přínos mediální pedagogiky – v ideálním případě – to, že umožní všem stejné šance na vzdělávání a podílení se na něm.

Bachmair se v této odpovědi zabývá hlavně autory: v německé mediální pedagogice hodnotí přínos Dietera Baackeho, ve Velké Británii Davida Buckinghama, v Itálii Roberta Giannatelliho, v Dánsku Kirstena Drotnera. „Neznám žádná jména v sovětské filmové výchově, což značí, že tuto část mediální výchovy zcela pomíjíme.“

Na otázku, jestli se mediální pedagogika ocitla v Německu v krizi, odpovídali dotazovaní rozporupně, a i když souhlasili s tvrzením, že je možné vyzorovat jistou krizi, měli pro její vysvětlení odlišné důvody.

S krizí nesouhlasí Dichanz: „Témata mediální pedagogiky jsou odjakživa podřízena technickým a komunikačním změnám a musí být vždy znovu určována. Tyto změny vedly k tomu, že výzkum médií stejně jako mediální pedagogika získaly v dnešní době obecně trvalý a rozšířený význam v pedagogice.“

Poněkud váhavě se ke konstatování krize na poli mediální pedagogiky staví i Schorb a Voss. Schorb vidí jako problematický vývoj na univerzitách, kde dochází

k rušení mediálních kateder a přechází se na e-learning. I Voss směřuje svoje výtky ke školství: „Potřebujeme začlenění mediální pedagogiky jako povinný předmět do vzdělávání učitelů i do škol jako takových. Krize existuje v rozporu mezi vysokými akademickými nároky, resp. veřejným hlásáním politiků [Každý politik požaduje mediální pedagogiku, ale ve skutečnosti ji neberou vážně.] a skutečným začleňováním mediální pedagogiky do vzdělávání a výchovy. Bohužel chybí nějaká strategie a kontinuita.“ Schorb i Voss ale také dodávají, že se současné mediální pedagogice daří a že zabývání se médií se stává samozřejmým v čím dál tím širší oblasti pedagogiky.

Skepticky se staví k výrazu „krize“ Tulodziecki a Bachmair, Tulodziecki navrhuje zabývat se spíše jednotlivými problematickými oblastmi. Ty vidí v dnešní době tři:

- Otázky médií již nestojí ve středu zájmu (jako tomu bylo v 90. letech s nástupem digitálních médií), do středu zájmu se dostaly kvůli srovnávacím PISA studiím¹⁶³ hlavně výsledky a důsledky a do mediální pedagogiky plynulo pouze omezené množství dotací. „V souvislosti s diskuzemi o výsledcích PISA se posouvá zájem veřejnosti od médií směrem ke schopnostem číst, k matematickým a přírodovědeckým schopnostem, ke vzdělávacím normám, osnovám a celodenním školám – přičemž vlastně souvislost těchto témat spočívá v mediální problematice, což je však často přehlíženo.“¹⁶⁴;
- existuje sice spousta mediálně-pedagogických konceptů, ale v požadované míře stále ještě nedochází k jejich realizaci ve školách. „Toto souvisí mimo jiné s nedostatečnými závazky mediálně-pedagogických cílů a metod ve směrnících a studijních plánech a také s nedostatečným vzděláváním a dalším vzděláváním učitelů oboru mediální pedagogiky.“;
- mediální pedagogika se zatím neprosadila jako věda na univerzitách a odborných vysokých školách, z čehož vyplývá, že je v Německu málo profesur mediální pedagogiky.

Vzhledem k těmto poznatkům konstatuje Tulodziecki, že „bude na jedné straně záležet na tom udržet kvalitu dosavadní mediálně-pedagogické práce bez neustálé

¹⁶³ PISA studie porovnává vědomosti a schopnosti žáků a srovnává je pak s ostatními státy. Německo neskončilo podle očekávání při posledním měření příliš dobře; PISA navíc mezi požadované kompetence nezařadila kompetenci mediální (Zdroj: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf)

pozornosti veřejnosti a pokud možno ji zlepšit, na straně druhé zbystřit vědomí o tom, že otázka médií – a to nezávisle na razantních vývoích v oblasti počítačových a komunikačních technologií – zůstává rozhodujícím faktorem pro výchovu a vzdělávání.“ V souvislosti s PISA studií zmiňuje Tulodziecki také ještě fakt, že vzhledem k menším finančním dotacím jsou dosud samostatná mediální zařízení z úsporných důvodů zmenšována nebo integrována do jiných celků.

Podle Bachmaira mohou někteří lidé vnímat jako krizi fakt, že existuje nový, ale ne zcela jasný koncept mediálního vzdělávání, který může být chápán jako jistá alternativa nebo doplnění stávajícího konceptu mediální kompetence. „Důležité je, že mediální pedagogika již nemá kontrolu nad uskutečňováním podpory mediální kompetence. Tu zajišťují finančně silné instituce jako ministerstva školství, zemská zařízení pro média.“ Bachmair zároveň upozorňuje na dohady o financování a vliv v oblasti mediální pedagogiky.

S otázkou krize v mediální pedagogice byla spojena i další otázka, která se zabývala budoucností mediální pedagogiky. Respondenti ji i nadále přisuzují velký význam. Podle Tulodzieckeho toto souvisí s tím, že osvojování si světa u dětí, mladistvých i dospělých probíhá (vědomě či nevědomě) skrze média. Navíc podle něj mediální vzdělávání tvoří důležitou součást profesní a hospodářské kompetence. O mediální kompetenci opírá svoje tvrzení také Dichanz: „Mediální kompetence se bude dále rozvíjet jako jedna z hlavních kompetencí ve všech předmětech a mediální pedagogika má proto podíl na všeobecném vzdělávání, na systematizaci každodenních zkušeností a pro rozvoj dovedností nejrůznějšího druhu.“ Podle Dichanze zůstane mediální pedagogika i nadále poddisciplínou všeobecné pedagogiky, ale její význam v rámci této disciplíny poroste.

Voss se domnívá, že budou stále vyvíjeny snahy o zavedení mediální pedagogiky do škol jakožto povinného předmětu. Nejprve se ale podle něj musí shodnout hlavní představitelé mediální pedagogiky na centrálních požadavcích. „Mediální výchova se všeobecně chová v Německu velmi nepoliticky, což vede k tomu, že veřejný pohled na mediální pedagogiku je difúzní.“

¹⁶⁴ TULODZIECKI, Gerhard.

Podle Schorba se bude mediální pedagogika zaměřovat více na měnící se procesy osvojování si médií: „Musí rozvíjet reflexivně praktické jednání vedoucí k ovládnutí médií, jejich možností a nebezpečí.“

Brehm-Klotz se ztotožňuje s výsledky Berlínského kongresu Žádné vzdělávání bez médií (viz podkapitola 6.6).

8.4.2 Oblast 2: Mediální pedagogika v rámci škol

Druhý okruh otázek se týkal mediální výchovy na školách v Německu; v rámci této oblasti odpovídali respondenti na následující otázky: Proč byla podle Vás mediální výchova zavedena až v polovině 90. letech minulého století, když je v Německu poměrně dlouhá tradice mediální pedagogiky? Mají žáci/studenti zájem o mediální výchovu? Jak se staví k takto zaměřeným hodinám? Jak hodnotíte možnosti vzdělávání pedagogů, kteří chtějí ve školách učit mediální výchovu?

Důvody pro relativně pozdní zavedení mediální výchovy (vzhledem k dlouholeté tradici mediální pedagogiky) se u respondentů lišily. Schorb přičítá vinu samotnému německému školství, které je obecně téměř ve všech oblastech pozadu za společenským vývojem; zároveň zdůraznil negativní vliv PISA studie (viz výše). Brehm-Klotz pozdější zavedení mediální výchovy vysvětluje tím, že zpočátku byla mediální výchova zaměřena pouze na mimoškolní aktivity: „Učitelky a učitelé zastávali dříve názor, že mediální výchova není záležitostí škol, nýbrž rodičů. A ani v 90. letech nebyla situace jiná. Pod pojmem mediální kompetence se rozuměla technická kompetence, ovládání počítače a jeho programů.“ Dichanz uvádí důvody hned tři: učitelé jsou konzervativní vůči novotám a to zvláště technického rázu; školní správa včas nerozpoznala šance, které s sebou přinesla nová média; nedostatečná kvalifikace učitelů, takže nastávají situace, kdy žáci ovládají nová média snadněji než samotní učitelé.

Podle Tulodzieckiho byla mediální výchova zavedena do škol dříve: „Nejpozději od doby kinematografického reformního hnutí na začátku 20. století se staly mediálně-pedagogické aktivity pro školu důležitými, ačkoliv zatím v menší míře, než bylo požadováno. Také na konci druhé světové války (nejpozději od 50. let) hrály školní dny filmu důležitou roli a s větším rozšířením sledování televize v 60. letech a s vývojem školního sledování televize v 70. letech získala školní mediální pedagogika nové impulzy. ... V 90. letech získala digitální média velkou pozornost, přičemž tím byla

částečně popřena (také v kontextu škol) dlouhá tradice mediálně-pedagogických úvah v Německu.“

Tulodziecki dále říká, že dochází k vývoji konceptu učebních a pracovních pomůcek, modulového a systémového konceptu nebo konceptu učebního prostředí. Díky vývoji v oblasti informační technologie a internetu došlo k podpoře mnoha vývojových projektů, ovšem navzdory těmto projektům i projektům zaměřených na vybavování škol v 90. letech a prvním desetiletí 20. století nebyl rozsah užívání technicky nákladných médií ve školách a jiných vzdělávacích zařízení tak veliký, jak se očekávalo. „Především počítače a internet jsou v Německu ve srovnání s ostatními státy OECD¹⁶⁵ používány nejméně. Tendenčně však dochází k přibývání a to se očekává i nadále.“

Zájem o mediální výchovu mezi žáky a studenty potvrdili všichni dotazující. Dichanz dokonce tvrdí, že impulsy pro zavedení mediální výchovy přicházejí často právě ze strany žáků. Při zavedení těchto hodin musí být splněny určité podmínky:

- mediálně-pedagogické aktivity musí být uzpůsobeny zájmům žáků a studentů (Tulodziecki, Schorb, Bachmair);
- výuka musí být pravidelně nabízena (Voss);
- musí být dostatek kvalifikovaných učitelů (Voss);
- mediální výchova by měla mít podobu projektové výuky (Dichanz).

Brehm-Klotz vidí možné riziko v tom, jak se dnes ještě často v Německu mediální výchova „vyučuje“: učitelé se snaží žákům rozmluvit jejich mediální konzum, čímž si ale spíše uzavírají k žákovi cestu a žák přestává naslouchat. Proto Brehm-Klotz navrhuje pojmout mediální výchovu zábavně; teprve pak je možné objasnit citlivě a nenásilně i rizika, která s sebou média přinášejí. Obdobný názor vyjádřil i Schorb: „Mediální výchova je [žáky] může bavit, pokud si mohou prakticky vyzkoušet média a pokud se výuka vztahuje k jejich zájmům. Ne, pokud je výuka pouhou mediální naukou, tedy pokud se jedná o abstraktní zprostředkovávání vědomostí o médiích.“

Příprava budoucích učitelů mediální výchovy není podle dotazovaných ideální. Schorb dokonce vývoj na univerzitách hodnotí jako negativní, protože mizí mediální katedry. Voss, Dichanz, Tulodziecki a Brehm-Klotz upozorňují hlavně na fakt, že

mediální výchova jako taková je na univerzitách vyučována pouze na základě dobrovolného uvážení studentů. „Pro vzdělávání učitelek a učitelů v mediální pedagogice existují různé povinné, povinně volitelné a volitelné nabídky vzdělávacích a studijních cyklů. Také ve vzdělávání učitelů bylo vynaloženo mnoho úsilí, od začlenění nových médií jako prostředku a obsahu běžného učitelského studia, přes možnosti dokumentace díky portfoliu, až k šanci získat další kvalifikaci v oboru médií. Také v dalším vzdělávání existovalo a existuje mnoho aktivit a prostředků. Přesto jednotlivé průzkumy ukazují, že co se týče požadovaného vzdělání, zůstává toho ještě mnoho nedořešeného,“ říká Tulodziecki. Tuto chybějící – alespoň minimální – znalost mediálně-pedagogické problematiky kritizuje Dichanz, podle něhož „by se mediální výchovou mělo zabývat celé školství, nejen pedagogové mediální výchovy.“

Bachmair doporučuje pro vzdělávání v oblasti mediální pedagogiky konkrétně univerzitu v Magdeburgu a Augšpurku; z ostatních zemí doporučuje Institut of Education v Londýně.

Naproti tomu respondenti hodnotili kladně instituce mimo rámec školního systému, tedy organizace, které nabízejí možnost získání další kvalifikace.

8.4.3 Oblast 3: Mimoškolní mediální pedagogika

Poslední okruh otázek se týkal mediální výchovy mimo školu. Položeny byly tyto otázky: Kdy a jakým způsobem by se podle Vás mělo začít s mediální výchovou? Jakou roli hraje v mediální výchově rodina? Hraje vůbec nějakou roli?

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že by měla mediální výchova začínat již v předškolním věku dítěte. Podle Bachmaira začíná mediální vzdělávání nepřímo již hračkami a obrázkovými knihami. Schorb a Brehm-Klotz určují za rozhodující okamžik, kdy se dítě začne obracet k médiím: „Při prvním kontaktu s médii, při jejich prvních otázkách týkající se médií; nejpozději ale ve věku, kdy chodí děti do školky, od tří do čtyř let,“ domnívá se Brehm-Klotz. Věk do tří let života dítěte považuje za stěžejní i Voss. Dichanz klade důraz na tzv. Leserziehung, časnou výchovu ke čtení. Trochu odlišný pohled nabízí Tulodziecki: „Mediální vzdělávání by mělo probíhat podle stupně vývoje dětí nejprve na základě příkazů a zákazů, později na základě

¹⁶⁵ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

dohodnutých pravidel a příkladu a nakonec čím dál tím více díky pochopení mediálních souvislostí a jejich významu pro jednotlivce a společnost.“

Všichni dotazovaní přikládají rodině v rámci mediální výchovy velký význam, což vyplývalo již z předchozí otázky: „Je tím nejdůležitějším a formujícím místem, kde se děti učí,“ odpovídá Schorb. U této otázky se objevily v odpovědích hlavně tři postřehy:

- rodiče představují pro své děti vzorce chování, které si dítě následně osvojuje – děti jsou tedy ovlivňovány zvyklostmi, které v rodině vidí. Tulodziecki dokonce hovoří o tzv. předovliňování (Vorprägung) dětí;
- v pozdějším věku dítěte přebírají roli rodiny v tomto případě kamarádi: „Jako ve všech vývojových procesech má také zde rodina klíčovou funkci, která však s přibývajícím věkem přechází na vrstevníky.“¹⁶⁶;
- rodina sice hraje důležitou roli (podle Vosse hlavně do 12 let), nicméně rodiče často sami nevědí, jak se s médii v životě svých dětí vyrovnat. „Rodiče mají jen zřídka kompetence k reflexivní a kritické mediální výchově,“ uvádí Schorb. Voss navrhuje větší spolupráci rodičů a škol, k tomuto názoru se přiklání i Tulodziecki. Brehm-Klotz upozorňuje na fakt, že rodiče často neovládají nová média a naproti tomu jejich děti velmi dobře. Proto v nich rodiče vidí hlavně rizika, a nikoliv už šance, která s sebou tato média přinášejí: „V Německu existuje spousta sdružení, která nabízejí rodičům další vzdělávání. V nich rodičům poradí, co jejich děti s médii dělají a proč jsou jimi tolik fascinováni. Otcové a matky dostanou tipy, jak rozpoznat rizika a jak jim vůbec předejít. Rodičům se tak ukazují šance nových médií jako vzdělávání, participace, integrace ad.“.

8.5 Závěr

Odborníci z řad německých profesorů a vedoucích mediálně-výchovných organizací odpovídali na devět otázek uspořádaných tematicky do tří okruhů: obecný úvod do mediální pedagogiky, mediální pedagogika v rámci škol v Německu a mimoškolní mediální pedagogika.

¹⁶⁶ BACHMAIR, Ben.

U první otázky – zdali se změnila definice mediální pedagogiky oproti 60. létům minulého století – nebyli respondenti sice jednotní, přesto však všichni zmiňovali dopad nových médií na úkoly mediální pedagogiky. Aspekt digitálních médií stejně jako konvergence médií zazněly téměř v každé odpovědi. Tulodziecki navíc rozvinul diskuzi o ambivalentnosti samotného pojmu mediální pedagogika.

Názor na největší přínos mediální výchovy mají dotazovaní stejný: je jím získání mediální kompetence, díky které mohou děti, mladiství i dospělí přiměřeně a zodpovědně jednat ve světě utvářeném médií.

Odpovědi u otázky týkající se krize mediální pedagogiky přinesly zajímavé postřehy: většina respondentů souhlasila spíše než s označením krize s faktem, že se mediální pedagogika potýká s určitými problematickými oblastmi. Ukázalo se tak, že ačkoliv je mediální výchova zavedena do škol již řadu let, chybí možnost univerzitního vzdělávání pro pedagogy, kteří by chtěli mediální výchovou na školách učit. Další problematickou oblastí je samotné zavedení mediální výchovy do škol: to, jak se budou jednotlivé školy věnovat mediální výchově, je totiž pouze v jejich rukou. Realizace mediálně-výchovných projektů pak v závěru neodpovídá tomu, kolik času by podle expertů měly školy mediální výchově věnovat. Určitou měrou se o „krizi“ postarala i PISA studie.

Přesto se o budoucnost mediální výchovy odborníci nebojí, jen bude podle nich nutné dále přesvědčovat politiky i samotné školy, že mediální kompetence patří k nezbytnému „vybavení“ dětí a mládeže.

Odpovědi na otázku, proč byla mediální výchova zavedena do škol relativně pozdě (vzhledem k dlouholeté tradici mediální pedagogiky v Německu), byly rozdílné. Opět zde byl zmiňován dopad PISA studie, ale také fakt, že učitelé nejsou sami mnohdy technicky zdatní, (ba dokonce že sami žáci rozumějí nových médií lépe) a že jim chybí potřebná kvalifikace v oboru.

Všichni odpovídající se shodli na tom, že mezi žáky o mediální výchovu zájem je; jen je třeba uzpůsobit hodiny s touto tematikou tak, aby byly pro děti přínosné a zábavné. Protože jakmile se mediální výchova omezí na prosté zákazy a kritiku konzumního chování, děti ztrácejí zájem.

Další otázka v oblasti školství se týkala vzdělávání budoucích pedagogů. Názory odborníků na toto zazněly již v některých předchozích odpovědích: obor mediální výchova (pedagogika) na vysokých školách chybí. Má-li budoucí pedagog zájem dozvědět se něco více o mediální výchově, může tak učinit pouze na základě volitelných

předmětů; absolvovat je není povinnost pro nikoho (byť by si to někteří respondenti přáli). Dotazovaní zároveň ale vyzdvihovaly důležitou roli různých mediálně-výchovných institucí a spolků (viz podkapitola 6.2), které poskytují zájemcům další vzdělávání v této oblasti.

Poslední okruh otázek byl směřován na rodinu. Respondenti se shodli, že rodina hraje v rámci mediální výchovy zásadní roli. Jako problematické vidí to, že sami rodiče nejsou dostatečně kompetentní k tomu, aby své děti mohli správně mediálně vzdělávat. Přesto se má s jakousi formou mediální výchovy začít už v relativně útlém věku, kolem tří let života dítěte. Tedy zhruba v momentě, kdy začíná dítě přicházet do styku s médii.

Závěr

Být mediálně gramotným či kompetentním se ukazuje v dnešní informační společnosti jako nezbytná nutnost, z čehož vyplývá důležitost samotné mediální výchovy. Je zajímavé sledovat, jak se vyvíjí česká mediální výchova; přínosné je i se zaměřit na stav mediální výchovy v jiných státech: pohled „za hranice“, pohled do odlišného prostředí může jen rozšířit naše vědomostní obzory. Já jsem si vybrala Německo.

V Německu má mediální pedagogika své pevné místo, což je dáno její dlouholetou tradicí. Počáteční kořeny mediální pedagogiky lze nalézt už v 17. století u Komenského, první diskuze o mediálních účincích vyvolala v 18. století kniha Utrpení mladého Werthera. Celé minulé století se v Německu formovala hnutí či jiné skupiny, které se mediální pedagogikou zabývaly: ochrannou linií z počátku 20. století vystřídala pedagogika propagandisticko-indoktrinující. Po ní následovala preventivně-normativní linie, navazující na ochrannou pedagogiku ze začátku století. Kriticky-receptivní a emancipačně-politická linie se vyvíjely souběžně; o pár let později k nim přibyl ještě vzdělanostně-technicko-funkcionální směr. Od druhé poloviny 70. let hovoříme o reflexivně-praktické mediální pedagogice.

Vzhledem k tomuto dlouholetému vývoji by se dal lehce vyvodit závěr, že pozice mediální výchovy je tady neotřesitelná. Jenže ono to není tak jednoznačné: jak vyplývá z odpovědí německých expertů a profesorů na tuto problematiku, mediální výchova se v současné chvíli potýká s několika zásadními problémy, někteří se nebrání konstatovat, že mediální výchova prochází krizí. Zhruba 16 po zavedení mediální výchovy do škol řeší Německo několik problémových oblastí: chybí kvalifikovaní učitelé a míra realizace mediálně-výchovných projektů ve školách není taková, jak by si odborníci představovali.

Jak toto řešit? V Německu chybí vysokoškolské studium, které by budoucím pedagogům poskytlo požadovanou platformu vědomostí v oboru mediální výchova. Chce-li se pedagog vzdělávat, může využít rozsáhlé sítě mimoškolních mediálně-výchovných organizací (viz podkapitola 6.2), které alespoň částečně zaplňují mezeru, jež tu nedostatečným univerzitním vzděláváním vzniká.

Co se týká zavedení mediální výchovy do škol, je situace v Německu částečně podobná té české: v Německu existuje rámcový program Spolkové komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu, který zavádí mediální výchovu do jednotlivých stupňů vzdělávání. Nicméně zároveň je v kompetencích jednotlivých škol,

jakým způsobem zavedou mediální výchovu do výuky či kolik jí budou ve výuce věnovat času. Tím dochází k tomu, že byť tu existuje řada propracovaných mediálně-výchovných projektů a materiálů, školy je ne v plné míře využívají.

Je tedy otázkou, jak se s těmito problémy mediální výchova v Německu vypořádá. Možná se v budoucnosti splní přání odborníků a z mediální výchovy se stane jak samostatný univerzitní obor, tak také povinný předmět pro žáky. V dohledné době to ale zřejmě nebude.

Summary

Thesis entitled Development of media education and literacy in Germany deals with the foundation and sequential development of media education - hence the media education - in our neighbouring country. Media education has a long tradition in Germany, even though as a field it was defined in the sixties of the last century, the German media education is the most elaborate and most complex at the same time.

The first chapter provides basic concepts (media education, media literacy, media education, media competence). There is also explained the importance of media education and its position in the Czech Republic. The following chapters describe the development of media education in Germany, whereas some experts date the beginning of this discipline back to the 17th century, around the figure of J. A. Comenius.

The chapters about history are followed by the elevation on the current state of media education; this thesis is devoted in detail to the contemporary form of media education: the way the contemporary media education is proceeding as well as how media education is practiced in various levels of education. Therefore, at this point, there is mentioned the school reform from 1995 together with the opinions referred to it, which criticize the reform and the way of implementation of media education in schools.

The practical part of this thesis consists of evaluation of qualitative research: German experts on the issue of media education responded to three issues: a general introduction to media education, media education in schools in Germany and after-school media education. The practical part also deals with the specifics of qualitative research, the presentation of the questionnaire itself and all of the addressed respondents. The full text of replies is given in Annex.

Použitá literatura

Tištěné zdroje:

- AUFENANGER, Stefan. *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden : UTB Verlag, 2004. Medienpädagogik, s. 302-307.
- BAACKE, Dieter. *Medienpädagogik : Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen : Niemeyer, 1997. 105 s. ISBN 3-484-37101-3.
- BAACKE, Dieter; KORNBLUM, Susanne; LAUFFER, Jürgen; MIKOS, Lothar; THIELE, Günter. *Handbuch Medien: Medienkompetenz : Modelle und Projekte*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1999. 308 s. ISBN 3-89331-375-3.
- BARSCH, Achim; ERLINGER, Hans Dieter. *Medienpädagogik : Eine Einführung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 2002. 220 s. ISBN 3-608-94304-8.
- BÍNA, Daniel, et al. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8.
- BŘEZA, Jan. *Pozice Mediální výchovy u nás a v Německu* . Olomouc, 2010. 74 s. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- DICHANZ, Horst, et al. *Medienerziehung im Jahre 2010 : Probleme, Perspektiven, Szenarien*. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 1997. 208 s. ISBN 3-89204-307-8.
- FRÖHLICH, Arnold. *Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule : Grundlagen und Handreichung*. Tübingen : Niemeyer 1982.
- FULBROOK, Mary. *Dějiny moderního Německa*. Praha : Grada Publishing, 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3104-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : Základní teorie, metody a aplikace*, Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HÜTHER, Jürgen. Mediendidaktik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 210-215 s. ISBN 3-929061-25-2.
- HÜTHER, Jürgen; SCHORB, Bernd. Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 243-252 s. ISBN 3-929061-25-2.

Diplomová práce

- JIRÁK, Jan. *Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí*, in: *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň : ZČU, 2009., s. 12-16. ISBN 978-80-7043-851-0.
- JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. Praha : Portál, 2009. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. *Východiska a témata mediální výchovy*, in: *Soft kompetence v informační společnosti*. 2008 : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008., s. 40-51. ISBN 978-80-7368-513-3.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. *Mediální gramotnost : Nový rozměr vzdělávání*. Jihlava : Radioservis, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6.
- JIRÁK, Jan; WOLÁK, Radim. *Mediální výchova v ČR - rok poté*. In: *Quo vadis mass media : zborník z doktorandskej konferencie*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009. s. 564-574. ISBN 978-80-8105-183-8.
- LAUFFER, Jürgen; RÖLLECKE, Renate. *Dieter Baacke Preis : Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*. Bielefeld : GMK, 2006. 248 s. ISBN 3-929685-37-X.
- MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.
- MIČIENKA, Marek; JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha : Portál, 2007. 296 s. ISBN 978-80-7367-315-4.
- PETERKA, Josef, *Brak literární*. In: *Slovník literární teorie*. Praha : Československý spisovatel, 1984.
- REIFOVÁ, Irena, et al. *Slovník mediální komunikace*. Praha : Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- SANDER, Uwe; GROSS, Friederike von; HUGGER, Kai-Uwe. *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 602 s. ISBN 978-3-531-15016-1.
- SCHORB, Bernd. *Medienerziehung*. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 215-218 s. ISBN 3-929061-25-2.
- SCHORB, Bernd. *Medienkunde*. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 241-242 s. ISBN 3-929061-25-2.
- SCHORB, Bernd. *Medienforschung*. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 228-234 s. ISBN 3-929061-25-2.

Diplomová práce

- SCHORB, Bernd. *Medienkompetenz*. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : KoPäd Verlag, 1997. 234-240 s. ISBN 3-929061-25-2.
- SCHORB, Bernd, et al. *Medienerziehung in Europa*. München : KoPäd Verlag, 1992. *Medienpädagogik in der BRD*, s. 14-22. ISBN 3-929061-00-7
- SCHORB, Bernd. *Medienalltag und Handeln : Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. 1995. Hemsbach : Leske + Budrich, 1995. 244 s. ISBN 3-8100-1382-X.
- SCHORB, Bernd; SLOBODA, Zdeněk. *Teorie mediální pedagogiky*, in: *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň : ZČU, 2009., s. 7-11. ISBN 978-80-7043-851-0.
- SLOBODA, Zdeněk; KEILHAUER, Jan; SCHORB, Bernd; HNILICOVÁ, Jana; WEIFLOG, Gregor; ULLMANN, Carmen. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání : Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*. Brno : Barrister&Principal, 2010. [zatím nepublikováno]
- SLOBODA, Zdeněk. *Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti*. In: *Miscellanea sociologica 2006*. Praha : FSV UK, FF UK, 2006. s. 27-48.
- SLOBODA, Zdeněk. *Medienpädagogik in Tschechien*. *MERZ = Medien & Erziehung*. 2007, roč. 51, č. 3, s. 42-46. ISSN 0176-4918.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno : Albert, 1999. 193 s. ISBN 80-85834-60-X.
- STÜRMER, Michael. *Německo 20. století*. Praha : Svojtka & Co., 2005. 141 s. ISBN 80-7237-376-5.
- TULODZIECKI, Gerhard. *Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. Příspěvek z konference DGfE*. Zürich, 2011.
- TULODZIECKI, Gerhard. *Medien in Erziehung und Bildung : Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1997. 300 s. ISBN 3-7815-0916-8.
- TULODZIECKI, Gerhard. *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1992. 205 s. ISBN 3-7815-0693-2.
- VÁŇOVÁ, Miroslava. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*. Praha : Karolinum, 1994. Spolková republika Německo, s. 58-63.

Diplomová práce

- WOLÁK, Radim. *Mediální výchova očima učitelů*. In: Quo vadis masmedia, Quo vadis marketing. Trnava : Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2010. s. 563-572. ISBN 978-80-8105-183-8.
- Kolektiv autorů. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha : Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1415-2.

Elektronické zdroje:

- ČÁKIOVÁ, Julie. Německý vzdělávací systém. *Národní informační centrum pro mládež* [online]. 2006, [cit. 2011-01-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.icm.cz/nemecky-vzdelavaci-system>> .
- KLEINHANS, Bernd. Neue Dokumente zur Geschichte der Schulfilmbewegung in Deutschland – von Malte Esery. *Shoa.de* [online]. 2003, [cit. 2011-02-26]. Dostupný z WWW: <<http://www.shoa.de/rezensionen/184-literaturrezensionen/263.html>>.
- PEIGNOIS, Julie. Kinderschutz: Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft. *Medienbewusst* [online]. 30. 11. 2008, [cit. 2011-03-18]. Dostupný z www: <<http://medienbewusst.de/kino/20081130/zum-schutze-der-kinder-die-freiwillige-selbstkontrolle-der-filmwirtschaft.html>>.
- SCHUMACHER, Friedhelm, *Deutscher Bildungsserver* [online]. [cit. 2011-04-15]. Institutionen, Gesellschaften, Vereinigungen. Dostupné z www: <<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2678>>.
- SPANHEL, Dieter. Medienpädagogik in der Lehrerbildung. *Medienimpulse* [online]. 2007, 59, [cit. 2011-04-05]. Dostupný z WWW: <http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=777660>.
- SPANHEL, Dieter. Anspruch und Wirklichkeit. *Tendenz* [online]. 2009, 4, [cit. 2011-04-01]. Dostupný z WWW: <http://www.blm.de/de/pub/aktuelles/magazin_tendenz/tendenz_archiv/printausgaben/tendenz_4_2009.cfm>.
- TULODZIECKI, Gerhard. Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. *MedienPädagogik : Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* [online]. 2005, 11, [cit. 2011-03-19]. Dostupný z WWW: <<http://www.medienpaed.com/05-1/tulodziecki05-1.pdf>>.

- VRÁNKOVÁ, Eva. Mediální gramotnost. *Revue pro média* [online]. 2004, 8, [cit. 2011-04-26]. Dostupný z WWW: <http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/medialni_gramotnost.htm>.
- WALTEROVÁ, Eliška. Struktura vzdělávacího systému v Německu. *Metodický portál* [online]. 2006, [cit. 2011-01-25]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/510/STRUKTURA-VZDELAVACIHO-SYSTEMU-V-NEMECKU.html/>>.
- *Ben Bachmair* [online]. [cit. 2011-04-26]. Medien Kultur Bildung. Dostupné z WWW: <<http://www.ben-bachmair.de/>>.
- *Christiane Brehm-Klotz* [online]. [cit. 2011-04-26] Über mich. Dostupné z WWW: <<http://www.brehm-klotz.de/ubermich.htm>>.
- *Deutsches historisches Museum* [Online]. [cit. 2011-02-18]. Die Reichskulturkammer. Dostupné z WWW: <<http://dhm.de/lemo/html/nazi/kunst/kulturkammer/index.html>>.
- *DGfE* [online]. [cit. 2011-04-15]. Sektion 12 – Medienpädagogik. Dostupné z WWW: <<http://dgfe.de/sektion/sektion-12-medienpaedagogik.html>>.
- *Die Adresse für Ausbildung. Studium und Beruf* [online]. [cit. 2011-02-17]. Schriftleitergesetz. Dostupné z WWW: <<http://uni-protokolle.de/lexikon/Schriftleitergesetz.html>>.
- *Dieter Baacke Preise – Projekte* [online]. [cit. 2011-04-12]. Dieter Baacke Preis. Dostupné z WWW: <<http://www.dieterbaackepreis.de/index.php?id=64>>.
- *Dokumenty RVP: Rámcový vzdělávací program. Metodický portál* [online]. [cit.2011-03-15] Dostupný z WWW: < <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp.>>.
- Eine kurze Geschichte der Medienpädagogik. *Medienistik* [online]. [cit. 2011-02-17]- Dostupný z WWW: <<http://medienistik.de/medienpaedagogik.pdf>>.
- *Fachportal Pädagogik* [online]. [cit. 2011-04-22]. Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Dostupné z WWW: <<http://fachportal-paedagogik.de/themenkatalog/mlesen.html?Id=21890>>.
- *FernUniversität Hagen* [online]. [cit. 2011-04-26]. Medienpädagoge Prof. Dr. Horst Dichanz emeritiert. Dostupné z WWW: <http://www.fernuni-hagen.de/FeU/Aktuell/2002/08/ak_2002-08-14-Dichanz.html>.

- Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft [online]. [cit. 2011-03-19]. *Geschichte der FSK*. Dostupné z WWW: <<http://www.spio.de/index.asp?SeitID=16&TID=473>>.
- Gesetz zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor jugendgefährdenden Schriften. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht* [online]. [cit. 2011-02-18]. Dostupné z WWW: <http://zaoerv.de/01_1929/1_1929_2_b_533_2536_1.pdf>.
- Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und. *Gesetze im Internet* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/jgefschrg/gesamt.pdf>>.
- GMK [online]. [cit. 2011-04-07] Kreativ und kritisch mit Medien leben – Medienkompetenz fördern. Dostupné z WWW: <<http://www.gmk-net.de/index.php?id=34>>.
- *Information bieten – Kompetenzen fördern – Akteure vernetzen* [online]. [cit. 2011-04-13]. Schulen ans Netz e. V. Dostupné z WWW: <<http://www.schulens-ans-netz.de/ueber-uns.html>>.
- *JFF – Institut für Medienpädagogik* [online]. [cit. 2011-03-22]. Geschichte des JFF e. V. Dostupné z WWW: <http://www.jff.de/?RUB_ID=1&NAV_ID=7>.
- Jugendgefährdung: Film. *Bundesprüfstelle* [online]. [cit. 2011-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/jugendmedienschutz-medienerziehung/film-fernsehen/jugendgefaehrung.did=106680.html>>.
- KJF [online]. [cit. 2011-04-07] KJF. Dostupné z WWW: <<http://www.kjf.de/de/kjf.html>>.
- *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* [online]. [cit. 2011-04-27]. PISA 2000: Die Studie im Überblick. Dostupné z WWW: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_ueberblick.pdf>.
- *Medien und Medienkultur* [online]. [cit. 2011-04-16] Über das Projekt. Dostupné z WWW: <<http://www.mediaculture-online.de/UEber-das-projekt.466.0.html>>.
- Medien+Bildung.com [online]. [cit. 2011-04-16]. Medien+Bildung.com. Dostupné z WWW: <<http://medienundbildung.com/ueber-uns/>>.
- Mediennetz Hamburg [online]. [cit. 2011-04-16]. *Thomas Voss*. Dostupné z WWW: <www.mediennetz-hamburg.de/?AD=273>.

- *Multimania* [online]. [cit. 2011-03-01]. Von der “Bewahrpädagogik” bis zum aktiven, kritischen Rezipienten. Dostupné z WWW: <http://mitglied.multimania.de/OESI/examensarbeit/medien-1-3.html#_fnt2>.
- *Universität Leipzig* [online]. [cit. 2011-04-26]. Prof. Dr. Bernd Schorb. Dostupné z WWW: <<http://www.uni-leipzig.de/~mapaed/mitarbeiterinnen/prof-dr-bernd-schorb>>.
- *Universität Paderborn* [online]. [cit. 2011-04-26] Gerhard Tulodziecki. Dostupné z WWW: <<http://www.kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaftliches-institut/arbeitsbereiche/mepaed/team/ehemalige/gerhard-tulodziecki/>>.
- *Verfassung der Welt* [online], 20. 2. 2004 [cit. 2011-02-21]. Reichskulturkammergesetz. Dostupné z WWW: <<http://www.verfassungen.de/de/de33-45/kulturkammer33.htm>>.
- *Vernetztes Gedächtnis* [online]. [cit. 2011-02-20]. Bernhard Rust. Dostupné z WWW: <<http://www.vernetztes-gedaechtnis.de/biorust.htm#>>.
- *Zeitschrift MedienPädagogik* [online]. [cit. 2011-04-20] Über die Zeitschrift. Dostupné z WWW: <<http://www.medienpaed.com/zs/content/view/18/30/>>.
- 50 Jahre FWU. *Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht* [online]. [cit. 2011-03-01]. Dostupné z WWW: <<http://ftp.fwu.de/fwu.sonstiges/tafel-02.pdf>>.