

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky, katedra mediálních studií

Diplomová práce

2012

Jakub Ročňák

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky, katedra mediálních studií

Jakub Ročňák

**Mediální výchova na školách –
kriticko-analytický či produkční přístup**

Diplomová práce

Praha 2012

Autor práce: **Bc. Jakub Ročňák**

Vedoucí práce: **Mgr. Radim Wolák**

Rok obhajoby: 2012

Bibliografický záznam

ROČŇÁK, Jakub. *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha, 2012. 155 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.

Abstrakt

Cílem předkládané práce, jež nese název „Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup“, je na teoretickém základu, jenž ukotvuje rámec našeho zájmu, zmapovat aktuální stav praxe mediální výchovy na vzorku středočeských gymnáziích. Naší snahou je v teoretické části poskytnout čtenářům rozsáhlejší vhled do problematiky mediální gramotnosti jako cíle mediální výchovy, postihnout stručně historii vývoje pohledu na úlohu mediální výchovy, stejně jako prozkoumat, jakým způsobem je mediální výchova začleněna v rámci českého systému sekundárního vzdělávání a reflektovat formy její možné realizace. V neposlední řadě má práce popsat a přiblížit dva základní přístupy k výuce mediální výchovy, jejichž prostřednictvím má tato směřovat k rozvoji mediální gramotnosti a jež jsou obsaženy v samotném názvu práce. Výzkumu vedeného kombinací dotazníkového šetření a rozhovorů s pedagogy využíváme jako prostředku přemostění mezi stanovenou teorií a obrazem skutečné praxe. Výzkumná část si tak bere za cíl především poskytnout rámcový vhled do současné praxe vyučování mediální výchovy na středočeských gymnáziích a skrze interpretaci hlavních postřehů poukázat alespoň na základní problematické body, s nimiž se při realizaci mediální výchovy musí pedagogové potýkat.

Abstract

The aim of this diploma thesis, which is entitled "Media Education in schools - critical-analytic or production approach", is to map the current state of practice of media education in a sample of secondary schools (gymnasiums) in central Bohemia. Our goal is to provide readers with broader theoretical insight into the concept of media literacy (as a goal of any media education), to capture a brief history of development of the perspective on the role of media education, as well as to examine how media education is incorporated within the Czech system of secondary education, and also to reflect on its possible forms of implementation. Last but not least, the intent of the thesis is to describe two basic approaches to media education, both of which are directed to development of media literacy. Our research led by a combination of questionnaires and interviews with educators suppose to be used as a tool that should help us to bridge the theory with an image of factual practice. The research part primarily aims to provide insight into framework of the current practice of teaching media education in secondary schools in central Bohemia, and through interpretation of the main remarks points to (at least) basic issues which teachers of media education must deal with.

Klíčová slova

Mediální výchova, mediální gramotnost, learning by doing, produkční přístup, kriticko-analytický přístup, Rámcový vzdělávací program, gymnaziální vzdělávání, průřezové téma, teorie mediální gramotnosti, praxe mediální výchovy

Keywords

Media education, media literacy, media literacy education, learning by doing, production approach, critical-analytic approach, curriculum framework, secondary education, cross-cutting topic, the theory of media literacy, media education praxis

Rozsah práce: 278 750 znaků (s mezerami)

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 18.5.2012

Jakub Ročňák

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce Mgr. Radimu Wolákovi za jeho vstřícný přístup a vedení mé práce.

Institut komunikačních studií a žurnalistiky UK FSV
Teze MAGISTERSKÉ diplomové práce

TUTO ČÁST VYPLŇUJE STUDENT:

Příjmení a jméno diplomanta: Ročňák Jakub	Razítko podatelny:
Imatrikulační ročník diplomanta: 2009/2010	
E-mail diplomanta: bukaj.kancor@gmail.com	
Studijní program/studijní obor: Mediální studia	katedra mediálních studií IKSŽ UK FSV k rukám Doc. PhDr. Jana Jiráka, Ph.D.

Předpokládaný název práce v češtině:

Mediální výchova na školách - kriticko-analytický či produkční přístup

Předpokládaný název práce v angličtině:

Media education at schools - critical-analytic or production approach

Předpokládaný termín dokončení (semestr, školní rok – vzor: *ZS 2012*)

(diplomovou práci je možné odevzdat nejdříve po dvou semestrech od schválení tezí, tedy teze schválené v LS 2010/2011 umožňují obhajovat práci nejdříve v LS 2011/2012):

LS 2012

Pedagog, s nímž byly teze konzultovány (příjmení, jméno, pracoviště – vzor: *Mocnář, Karel, KMS IKSŽ UK FSV*):

Wolák, Radim, KMS

Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování (rozsah do 1800 znaků):

Předkládaná práce by se měla soustředit na dva základní metodické přístupy k výuce mediální výchovy na školách. Kriticko-analytický přístup se zjednodušeně opírá o kritickou analýzu a interpretaci konkrétních mediálních sdělení, prostřednictvím nichž dochází k poznání jednotlivých aspektů fungování médií ve společnosti. Základem produkčního přístupu je naproti tomu předpoklad rozvoje mediální gramotnosti skrze aktivní participaci na vytváření mediálních produktů, tedy podílení se např. na tvorbě školního časopisu, školního televizního vysílání apod. Tato práce by měla blíže přiblížit charakteristiky obou základních přístupů k výuce mediální výchovy, pokusit se vyzdvihnout jejich specifický přínos pro rozvoj kompetencí, jež jsou součástí mediální gramotnosti, stejně tak jako kriticky zhodnotit jejich možné slabiny a úskalí obou konceptů. Rádi bychom také reflektovali specifika obou přístupů v jejich praktickém využití. Pro tento účel bychom provedli výzkum mapující způsoby, jakými jsou oba přístupy aplikovány v praxi konkrétních vzdělávacích zařízení. Jako výzkumný soubor jsme si zvolili gymnázia ve Středočeském kraji. Výzkum by měl především posloužit jako vhodné pojitko mezi teorií a realitou výuky mediální výchovy na vybraných školách. Vhled do praxe by nám také měl posloužit k formulaci postřehů či případných doporučení, jak praxi přiblížit stanovené teorii mediální gramotnosti, respektive jak se co nejvíce přiblížit jejímu naplnění.

Ačkoliv se akademická tvorba na úrovni diplomových prací dotýkající se mediální výchovy v posledních několika letech řádně rozrostla, zdá se, že toto stále aktuální téma, vzhledem k povinnosti obsáhnout jej ve výuce na českých základních školách i gymnáziích, není rozhodně vyčerpáno. Odborné teoretické práce věnující se mediální výchově jsou až na několik výjimek k dispozici stále výhradně v cizím jazyce. Diplomová práce věnující se výhradně dvěma základním přístupům k výuce mediální výchovy (viz výše) dosud na našem území nevznikla.

Předpokládaný cíl diplomové práce, původní přínos autora diplomové práce ke zpracování tématu, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (rozsah do 1800 znaků):

Mediální výchova na školách jako nástroj rozvoje mediální gramotnosti je do značné míry konstruktem, který tak, aby jeho relevance mohla být potvrzena či případně zpochybněna, je na místě, abychom tento podrobili kritické reflexi. Pokusíme se tak v předkládané práci nejen o deskripci základních východisek obou zkoumaných přístupů k výuce mediální výchovy na (českých) školách, ale i o komparaci jejich specifického přínosu pro rozvoj mediální gramotnosti, zaměříme se na oblasti či kompetence, ve kterých se oba přístupy odlišují a ve kterých by se ideálně mohly/měly doplňovat a posilovat. Naší snahou tak bude kriticky reflektovat oba způsoby výuky mediální výchovy. Jsme si vědomi, že naše snaha bude ovlivněna především vymezením definice mediální gramotnosti, kterou si zvolíme jako výchozí, a bude tak tvořit jakýsi referenční rámec našeho případného hodnocení. Přínos práce by kromě podrobného rozpracování "metodologie" obou přístupů k mediální výchově měl spočívat také ve zmapování situace v praxi, tj. jakým způsobem je vyučována mediální výchova na gymnáziích ve Středočeském kraji (tj. jaký typ je ve výuce upřednostňován; jaká je podoba jednotlivé výuky ve vztahu ke konceptu mediální gramotnosti atd.) a v případném doplnění o návrhy, jak realizovanou výuku zefektivnit ve vztahu k rozvoji mediální gramotnosti. Hypotézy si vymežíme na základě předvýzkumu.

Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):

1. kapitola - mediální gramotnost

- Popis možných náhledů na definování mediální gramotnosti jako cíle mediální výchovy; mediální gramotnost jako součást konceptu informační gramotnosti (informační, funkční, mediální gramotnost - kritická gramotnost); 4 paradigmatata mediální gramotnosti (Potter); podoba/definice mediální gramotnosti a jejích složek, resp. popis vymezení mediální výchovy v závazných dokumentech (českého školství), mediální gramotnost ve vztahu ke dvěma zkoumaným přístupům k výuce mediální výchovy

2. kapitola - základní rozdělení metodických/didaktických přístupů k výuce mediální výchovy; stručný vhled do historie - vývoj a tradice výuky mediální výchovy ve světě a v ČR, charakteristika jednotlivých konceptů

3. kapitola - kriticko-analytický přístup k výuce mediální výchovy

- základní východiska přístupu (viz kritické teorie médií), základní koncepty, o které se tento přístup opírá, vztahy ke konceptu mediální gramotnosti a rozvoji specifických kompetencí

4. kapitola - produkční přístup ("learning-by-doing")

- vymezení základních principů daného přístupu, způsoby a možnosti výuky, vztahy ke konceptu mediální gramotnosti a rozvoji specifických kompetencí

5. kapitola - komparace obou přístupů - klady, zápory, problematické body, slabiny obou přístupů - možnosti proměny, případné syntézy obou náhledů a její zdůvodnění

6. kapitola - výzkumná část

- vymezení výzkumných technik, charakteristika vzorku, hypotézy/výzkumné otázky, vyhodnocení výzkumu: dotazníky, případně hloubkové rozhovory

7. kapitola - Závěr

- Závěry výzkumu versus teoretický rámec, celkové zhodnocení

Vymezení podkladového materiálu (např. analyzované tituly a období, za které budou analyzovány) a metody (techniky) jeho zpracování:

Kvantitativní dotazníkové šetření na všech gymnáziích Středočeského kraje v kombinaci s kvalitativní metodou hloubkových rozhovorů na základě vyhodnocení dotazníků. Výzkumný soubor tvoří 30 vzdělávacích institucí. Předpokládáme, že se však při distribuci dotazníků (via email) můžeme setkat s neochotou tento vyplnit a zkoumaný vzorek se tak ve skutečnosti sníží. Respondenti pro hloubkové rozhovory budou navrženi/vybráni na základě vyhodnocených dotazníků.

Základní literatura (nejméně 10 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

Buckingham, David. 2003. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.

Kniha poskytuje široký přehled o problematice mediální výchovy, jejím vývoji a současném stavu. Autor přitom rozdělil knihu do čtyř částí: principy, současný stav, učení se médiím a nové směry, ve kterých představuje směřování oboru, problematické body i možný vývoj v budoucnu.

Potter, James, W. 2004. Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach. London: Sage

Autor se rozsáhle věnuje teorii mediální gramotnosti, schopnostem a dovednostem, které tato pokrývá a na základě zkoumání, jakým způsobem lidé přemýšlejí a zpracovávají informace, předkládá komplexní popis informačního procesu a zasazuje jej do kontextu mediální gramotnosti.

Tyner, Kathleen R. 2010. Media literacy: New Agendas in Communication. New York: Routledge.

Sborník prací předních amerických akademiků věnujících se ve své vědecké práci mediální gramotnosti poskytuje velmi aktuální a cenný pohled na mediální gramotnost a nové formy digitální komunikace, jež se mohou uplatnit ve výuce. Mimo jiné zkoumá praktiky kritické gramotnosti, které by nejlépe odpovídali proliferaci nových médií ve společnosti, ve formálním i neformálním vzdělávání.

Tornero, Jose Manuel Perez. (2008). Media Literacy. New Conceptualisation, New Approach. In: Ulla Carlsson, Samy Tayie, Genevieve Jacquinet - Delaunay and Jose Manuel Perez Tornero (eds.). Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM at Goteborg University, pp.103-116.

Jeden z příspěvků ve sborníku, který pokrývá relativně širokou škálu náhledů na mediální vzdělávání a mediální gramotnost (i mimo-západoevropský pohled) a jež bude cenným zdrojem informací k naší práci. Zvolený příspěvek zkoumá jednotlivé oblasti dovedností a jednotlivé složky, jež by měly být součástí mediální gramotnosti.

Martens, Hans. 2010. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education 2:1 (2010).

Autor článku na základě syntézy rozsáhlé množiny akademické literatury zabývající se mediálním vzděláváním zhodnocuje dostupné empiricky ověřené informace o efektivitě praxe v rozvoji mediální gramotnosti, jež staví především na 4 klíčových rovinách znalostí a dovedností. Text také obsahuje návrhy pro možné další zkoumání problematiky.

Thoman, Elizabeth - Jolls, Tessa. 2003. Literacy for the 21st Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Center for Media Literacy.

Kniha nabízí vhled do teorie mediální výchovy, popisuje její význam a důležitost i výhody, řeší aktuální otázky a nabízí i praktické rady a postupy pro výuku mediální výchovy

v jedenadvacátém století.

Tyner, Kathleen R. 1998. Literacy in a digital world : teaching and learning in the age of information. Mahwah, N. J. : Erlbaum.

Autorka v této knize zkoumá principy gramotnosti skrze pohled do minulosti a ukazuje, jak jsou nové komunikační technologie odmítány respektive přijímány napříč časem. Soustředí se na redefinování pojmu gramotnost, který v dnešní podobě vytváří požadavek na osvojení si široké škály schopností a dovedností pro to, aby si člověk dokázal vykládat svět, který ho obklopuje, jako srozumitelný a pochopitelný. Jednou ze složek „moderního“ pojetí gramotnosti je i gramotnost mediální, Tyner se přitom zaměřuje na způsoby její výuky a obecně na inovace ve vzdělání.

Schwarz, Gretchen - Brown, Pamela U. 2005. Media literacy: Transforming Curriculum and Teaching (Yearbook of the National Society for the Study of Education). Malden, Massachusetts : Blackwell Publishing.

Ročenka Národní společnosti pro studium vzdělávání je sborníkem prací, jež se zabývají tématy pokroku ve výzkumu vzdělání, politikou i praxí. Tato ročenka se věnuje výhradně tématu mediální gramotnosti a její současné proměny.

Kellner, Douglas.1998. Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. Educational Theory. Vol.48. No. 1. 1998.

Douglas Kellner se ve svém příspěvku věnuje otázce rozmanitosti gramotností a nároků, které jsou kladeny na členy společnosti při jejich osvojování. Důraz přitom klade potřebu vzdělávání a posilování znalostí a dovedností v těchto nových gramotnostech tak, aby byli studenti schopni dostát požadavkům, které na ně klade doba. Pozornost přitom soustředí především na nové technologie, které mění charakter námi prožívaného světa. I zde je klíčovým termínem rozvoj mediální gramotnosti.

Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B.: Approaches to Media Literacy, A Handbook, M. E. Sharpe, Inc., New York, 1999

Knihla nabízí přehled kritických přístupů k analýze mediálních obsahů a sdělení. Každá kapitola se pak věnuje odděleně konkrétnímu typu analýzy mediálních obsahů - od ideologických elementů přes neverbální po mýtickou strukturu a produkční stránku.

Hobbs, Renee – Frost, Richard. 2003. Measuring the Acquisition of media-literacy skills. Reading Research Quarterly. Vol. 38, No. 3. 2003

Článek prezentuje výsledky výzkumu, ve kterém byly porovnávány znalosti studentů, kteří absolvovali roční kurz mediální výchovy (kritická analýza mediálních obsahů) s demograficky odpovídající skupinou, která obdobný kurz neabsolvovala. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že studenti s jistou mírou mediální gramotnosti mají lepší schopnosti porozumět mediálním textům stejně jako je kriticky zhodnotit.

Diplomové a disertační práce k tématu (seznam bakalářských, magisterských a doktorských prací, které byly k tématu obhájeny na UK, případně dalších oborově blízkých fakultách či vysokých školách za posledních pět let)

Hronová, Barbora. Mediální výchova na gymnáziích - cíle a skutečnost [rukopis]. Vedoucí práce Radim Wolák. Praha. 2008. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Hrdličková, Lucie. Mediální výchova a její zavádění do výuky na gymnáziích v Českobudějovickém kraji [rukopis]. Vedoucí práce: Radim Wolák. Praha. 2007. Diplomová práce (Bc.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Kašpárková, Lenka. Školní Mediální výchova v České republice a Velké Británii : porovnání přístupů [rukopis]. Vedoucí práce Radim Wolák. Praha 2010. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Klímová, Barbora. Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice [rukopis]. Vedoucí práce: Radim Wolák. Praha. 2010. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Škapíková, Šárka. Využití procesu tvorby mediálních sdělení v mediální výchově [rukopis]. Vedoucí práce Radim Wolák. Praha 2010. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Srmčková, Dana. Školní média - tisk, rozhlas, televize, internet: na příkladu Olomouckého a Ústeckého kraje [rukopis]. Vedoucí práce Radim Wolák. Praha 2010. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Kašpárková, Lenka. Školní Mediální výchova v České republice a Velké Británii : porovnání přístupů [rukopis]. Vedoucí práce Radim Wolák. Praha 2010. Diplomová práce (Mgr.) - Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky.

Müllerová, Martina. Současný stav a perspektivy mediální výchovy na vybraných základních školách jihočeského kraje (analýza didaktických metod) [rukopis]. Vedoucí práce Helena Pavličíková. České Budějovice 2011. Diplomová práce (Mgr.) – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra společenských věd.

Salyková, Radka. Výchova k mediální gramotnosti: vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí [rukopis]. Vedoucí práce Jaromír Volek. Brno 2007. Diplomová práce (Mgr.) – Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra mediálních studií a žurnalistiky.

Šimková, Lenka. Mediální gramotnost – kompetence pro 21. století [rukopis]: mediální výchova v České republice. Vedoucí práce Dino Numerato. Brno 2006. Diplomová práce (Mgr.) – Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Kabinet knihovnictví. Informační studia a knihovnictví.

Vařeka, Kamil. Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti: komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a Kanadě [rukopis]. Vedoucí práce Klára Sedřová. Brno 2006. Diplomová práce (Mgr.) - Masarykova univerzita. Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví.

Feráková, Romana. Mediální výchova v České republice po roce 2000 (Přehledová studie)

[rukopis]. Vedoucí práce Svatava Navrátilová. Brno 2007. Diplomová práce (Bc.) - Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií, Katedra mediálních studií a žurnalistiky.

Kavanová, Lucie. Mediální výchova na nižším stupni gymnázií. Návrh výukového plánu a jeho aplikace (Případová studie Gymnázia Jiřího Ortena) [rukopis]. Vedoucí práce Jaromír Volek. Brno 2008. Diplomová práce (Bc.) - Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií, Katedra mediálních studií a žurnalistiky.

Datum / Podpis studenta

10.6.2011

.....

Obsah

ÚVOD.....	2
1 KONCEPT MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI	7
1.1 GRAMOTNOST – PROMĚNA VÝKLADU A CHÁPÁNÍ POJMU	7
1.2 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST – OBECNÉ VYMEZENÍ	12
1.2.1 <i>Paralelní mediální gramotnost(i)</i>	16
1.2.2 <i>Teorie mediální gramotnosti: kognitivní náhled</i>	18
1.2.2 <i>Mediální gramotnost jedenadvacátého století</i>	23
2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA: PROMĚNA PARADIGMATU.....	27
2.1 POHLED DO HISTORIE.....	28
2.2 TRENDY SOUČASNOSTI: „INDOKTRINACE“ ČI „POSÍLENÍ“?	33
2.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU	37
2.3.1 <i>Definice mediální výchovy v RVP G a její složky</i>	39
2.3.2 <i>Ke způsobům výuky průřezového tématu mediální výchova</i>	40
2.3.3 <i>Reflexe koncepce mediální výchovy v rámci RVP</i>	44
2.3.4 <i>Doporučené očekávané výstupy</i>	45
2.3.5 <i>Limity výuky mediální výchovy</i>	46
3 KRITICKO-ANALYTICKÝ PŘÍSTUP K VÝUCE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY	50
3.1 TEXT A KONTEXT.....	58
4 PRODUKČNÍ PŘÍSTUP K VÝUCE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY.....	61
5 SROVNÁNÍ KRITICKO-ANALYTICKÉHO A PRODUKTIVNÍHO PŘÍSTUPU.....	68
VÝZKUMNÁ ČÁST	72
6.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO CÍLE	72
6.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	72
6.2.1 <i>Základní výzkumná otázka</i>	72
6.2.2 <i>Odvozené výzkumné otázky</i>	73
6.3 SPECIFIKACE VÝZKUMNÝCH TECHNIK.....	73
6.4 STRATEGIE SBĚRU DAT A LIMITUJÍCÍ FAKTORY VÝZKUMU.....	74
6.5 POPULACE.....	75
6.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO KONSTRUKCE	76
6.7 PILOTÁŽ.....	76
6.8 SBĚR DAT	76
6.9 KONSTRUKCE VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE.....	78
6.10 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	78
6.10.1 <i>Dotazník</i>	79
6.10.2 <i>Rozhovory</i>	89
6.10.3 <i>Shrnutí výzkumu</i>	101
ZÁVĚR.....	105
SUMMARY	107
LITERATURA.....	109
SEZNAM PŘÍLOH.....	121
PŘÍLOHY	123

Úvod

Rozhodnutí věnovat se v předkládané diplomové práci právě tématu mediální výchovy (MV), konkrétně dvěma základním přístupům k její výuce, bylo ovlivněno autorovým přesvědčením, že problematika mediální výchovy na základních školách a gymnáziích je vzhledem k povinnosti českých škol mediální výchovu vyučovat nejen aktuální, ale jeví se i jako oblast, jíž je dosud vlastní jistá míra neusazenosti a nedostatku koheze. Mezi **teoretickou základnou** na straně jedné, myšleno materiály věnující se mediální výchově jakožto objektu zkoumání (významu, smyslu a účelu, klíčovým východiskům mediální výchovy, jejím limitům) a její didaktice (obsahu a rozsahu procesu vzdělávání a jeho výsledku, metodami a formami výuky) a na straně druhé faktickou podobou pedagogické **praxe**, kterou nabývá mediální výchova v prostředí konkrétních vzdělávacích institucí v rámci primárního i sekundárního vzdělávání, tušíme ne zcela zmapovaný prostor, jehož postižitelnost je ztížena i faktem proměnlivosti v čase. Zatímco koncept mediální výchovy a její obecně formulované základní cíle, jakkoliv se v dílčích aspektech mohou akademici zabývající se touto problematikou lišit, jsou více méně neměnné, mění a nutně se budou muset měnit způsoby jejich dosažení – s ohledem na neustálý vývoj moderních komunikačních prostředků a tudíž i modelů a vzorců užívání médií jejich samotnými uživateli.

Problematika mediální gramotnosti - jako cíle, ke kterému má MV směřovat - je či by měla být otázkou celospolečenského významu a to z velmi jednoduchého důvodu. Chtě nechtě se totiž dotýká každého z nás. Její význam se stručně pokusíme přiblížit níže. Rozlišit můžeme dvě pomyslné podmožiny problematiky, kterou je vhodné označit jako „**život s médii**“¹, na nichž se pokusíme stručně vysvětlit důležitost a potřebnost výuky předmětu, jemuž je tato práce zasvěcena.

Na **jedné straně** stojí každodenní realita. Ta je pro jedince žijící ve vyspělé (post)moderní společnosti s médii neodmyslitelně spjata a je jimi prodchnuta v takové míře, že současnost můžeme bez nadsázky označit ne jako věk mediálně saturovaný, ale lépe jako věk, který více vystihuje informační přesycenost, která vede - obdobně jako přesycenost fyzická - k nevolnosti². Jak píše Wolák s Jirákem (2007: 6), jedním

¹ Toto spojení je mj. obsaženo v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, oficiálním dokumentu MŠMT ČR (2007: 77). „[...] příprava na „život s médii“ - tedy mediální výchova – [se] stává samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech.“

² Václav Bělohradský (2007: 9) v úvodu své sbírky esejů *Společnost nevolnosti* píše (odkazujíc na dílo J.P.Sarra i J. Baudrillarda): „Pocit nevolnosti má ve společnosti pozdní doby mnoho zdrojů. Především,

z charakteristických rysů soudobých společností je jejich **medializace**³, kterou pojmáme jako s procesem modernizace spojenou sociální změnu sui generis. Medializace (někdy též mediatizace) odkazuje ke skutečnosti, že („masová“ či „tradiční“ i tzv. nová tedy „síťová“) média se díky masové proliferaci ustavila jako společenská síla, jež se začala velmi významně podílet na životě společnosti napříč širokým spektrem oblastí. Různé komunikační události tak probíhají jejich prostřednictvím a za jejich přítomnosti (Wolák – Jiráček, 2007: 6). Média mají tak nepopíratelný vliv na utváření naší **každodennosti**⁴.

Jedním z nejzásadnějších poznatků nezbytných pro rozvoj mediální gramotnosti je uvědomění si faktu, že média nám daleko spíše než přímý přístup ke světu poskytují jeho vysoce selektivní podobu, realitu vnějšího světa jednoduše neodrážejí, ale konstruují novou verzi skutečnosti a působí tak jako svého druhu „zasahující proměnná“⁵.

Ve sféře každodennosti, již je vlastní ambivalentní a repetitivní povaha, jsme opakovaně vystavováni situacím, ve kterých vystupují do popředí binárně opozitní kategorie bezpečí vs. ohrožení. Média, v tomto stále se opakujícím procesu narušování pocitu bezpečí a navozování stavu ohrožení, nejistoty a z ní pramenící úzkosti, působí jako prostředek znovuoobnovení pocitu bezpečí tím, že v obecné rovině napomáhají udržovat vědomí kontinuity a zakoušení světa jako důvěrně známého. Skrze nejruznější mediální obsahy je nám předkládán obraz vnějšího světa jako srozumitelný, média mu dodávají význam i řád a mají tak velký podíl na ustavení i udržování existenciálního stavu vědomí vlastní reality a identity, pocitu **ontologického bezpečí**⁶.

Média jsou také zásadním **socializačním činitelem**, který do velké míry spoluurčuje naši identitu, role, preference, hodnoty a strukturují pohled na svět, ve

řekl bych, je to závatrná proliferace znaků, obrazů, formulí a promluv, jejímž důsledkem je, že prudce ubylo skutečnosti. Mnoho znaků, málo označovaného, mnoho významů, málo významného, mnoho částí, málo celků, mnoho faktů, málo kontextů, mnoho kopií, málo originálů, mnoho obrazů, málo zobrazeného, mnoho promluv, málo domluv, mnoho cílů, málo smyslu, mnoho reprezentantů, málo reprezentovaného, mnoho odpovědí, málo otázek.“

³ Více k *medializaci* Schulz (2004); česky Schulz in Říchová (ed.), 2004.

⁴ Vědomí si simplifikace pohledu na termín, za nímž se rozprostírá široká a pestrá akademická debata o jeho povaze (více např. H. Lefebvre, M. de Certeau, A. Heller, R. Silverstone a další), koncept *každodennosti* pro naše účely **neproblematizujeme** a užíváme jej záměrně jako bezrozporný, odkazující ke sféře práce/vzdělání, rodinného života i volného času.

⁵ *Reprezentace reality* je jedním ze základních východisek kritické teorie médií, o níž se opírá i kriticko-analytický přístup k výuce mediální výchovy (odkaz na základní literaturu v kapitole 3).

⁶ Giddens (1998) chápe *ontologické bezpečí* jako výsledek důvěry většiny individuů v trvalost vlastní identity a ve stabilitu materiálního a sociálního prostředí vlastního jednání. Tento pocit vychází především z participace na každodenních procesech, které nabývají rozměru fyzického, kognitivního a emocionálního (Srov. Volek, 2002).

kterém žijeme, i naši pozici v něm. Význam, jaký mají média v našich životech, a jejich role i způsoby jakými „pomáhají“ utvářet povahu každodenní reality, jsou však zatíženy celou řadou problematických bodů, které by MV měla odhalovat a činit je viditelnými, stejně jako pomáhat k uvědomění a porozumění vztahu mezi médií zprostředkovanou vizí reality a životem jednotlivce. Slovy Davida Buckinghama (2007: 146), předního teoretika a výzkumníka v oblasti mediálního vzdělávání, účelem mediální výchovy není toliko chránit⁷ mladé lidi před vlivem médií a tím je vést k „příhodnějším záležitostem“, ale umožnit jim činit informovaná rozhodnutí (ve vztahu k médiím) ve svůj vlastní prospěch. Zdůrazňuje tak, že mediální výchova současnosti by se měla vyznačovat ne ochrannou funkcí, ale snahou o rozvoj aktivní participace a především porozumění mediální kultuře, ve které žijeme (Tamtéž)⁸. Jeden ze zásadních pojmů vztahujících se k mediální výchově je tak **reflexivita**⁹ jednání. Nutně v takovémto procesu musí dojít, řečeno s Numeratem (2004: 7) k „**oddůvěřňování důvěrného světa, odkouzlení zakouzleného, denaturalizaci samozřejmého**“¹⁰.

Na **straně druhé** se k „životu s médii“, především k podstatě o povaze jejich fungování a působení, vztahuje **sada kompetencí**. Význam vybavenosti těmito kompetencemi jde v ruku v ruce s důležitostí role médií v soudobé společnosti, již jsme naznačili výše. Jak dále popisuje Wolák a Jiráček (2007: 6 - 7), **mediální gramotnost (MG)**, jak tuto kompetenci či snad lépe sadu kompetencí označujeme, se napříč společnostmi jakožto souhrnem účastníků nejrůznějších komunikačních aktivit zvyšuje nerovnoměrně. Ideálně by si měl osvojit specifické schopnosti a dovednosti, pro něž užíváme zastřešujícího pojmu MG, každý člověk tak, aby svůj „život s médii“ se všemi specifickými přínosy, hrozbami, riziky, pozitivy i negativy, dokázal utvářet způsobem, jenž by mu umožnil plně využít potenciál médií ve svůj vlastní prospěch - ať již jako prostředek získávání informací a vzdělávání, tak přirozeně i jako zdroj zábavy a rozptýlení. Z výše stručně popsané provázanosti současné pozdně moderní společnosti s

⁷ Ochranný či protekcionistický přístup k mediální výchově nicméně stál na počátku jejího rozmachu v 60. letech dvacátého století (sám náhled je ale mnohem staršího původu) a především v americké tradici výuky MV je patrný dodnes. I u nás, obvykle ne ze strany odborníků, zaznívají hlasy, které zdůrazňují roli MV jako „ochránce“ před potenciálně škodlivými vlivy médií a jejich obsahy. O tomto i dalších náhledech na roli a význam MV blíže v kapitole 2.

⁸ Více se debatě o hlavním účelu mediální výchovy věnujeme v podkapitole 2.2 a 2.3.5.

⁹ *Reflexivita* vědění je dle Giddense (1998) jedna z esenciálních charakteristik modernity. Petrussek vysvětluje, že reflexivita přivlastňování vědění neznamená nic jiného, než že „*produkce systematického vědění o sociálním životě se stává integrální součástí reprodukce systému, která vytlačuje život z ustálené tradice*“ (2000: 408).

¹⁰ Jan Jiráček v rozhovoru pro zaniklý čtvrtletník pro kritickou reflexi médií *Revue pro média* (2004, 4(8)) uvádí: „Počátek mediální gramotnosti je vlastně vyvedením z určité formy mediální nevinnosti.“

médii je mediální gramotnost nepochybně také předpokladem k výkonu „dobrého občanství“ jakožto informovanosti, schopnosti orientace a zapojení se do veřejného života (Srov. Wolák - Jiráček, 2007: 8).

Esenciální součástí této práce, třebaže nemůžeme zodpovědně říci, že jejím obsahovým těžištěm, je deskripce dvou základních přístupů k výuce mediální výchovy na školách, tedy přístupu *kriticko-analytického* a přístupu *produkčního*. Tato deskripce vychází z teoretického rámce – především důkladného zmapování principiálního konceptu mediální gramotnosti a možných přístupů k jeho vymezení, stručné historie vývoje náhledu na mediální výchovu i její zakotvení v rámci českého vzdělávacího systému a reflexe možných forem její výuky – který vymezují první dvě kapitoly práce. Vedle snahy o přiblížení obou způsobů výuky MV, jejich silných stránek a specifických přínosů i negativ a omezení, bude naší snahou také teoretické poznatky reflektovat a porovnat se skutečnou podobou pedagogické praxe. Rozhodli jsme se proto ve výzkumné části zaměřit na **zmapování aktuálního stavu výuky mediální výchovy na vzorku gymnázií v regionu Středočeského kraje** (respektive pedagogů v těchto gymnáziích působících, kteří se ve své výuce skutečně či potenciálně zabývají problematikou médií). Tato snaha tak má být především pojítkem mezi zmíněnými dvěma oblastmi – akademickou teorií a pedagogickou praxí. Ačkoliv v tuto chvíli nedisponujeme výsledky výzkumu, předpokládáme, že obě oblasti nejsou propojeny zdaleka „harmonicky“. Tušíme – a aktuální akademická debata nám to částečně potvrzuje - že v pedagogické praxi výuky mediální výchovy se vyskytují problematické body (namátkou nedostatek dostatečně kvalifikovaných učitelů, omezená časová dotace pro jednotlivé předměty, časová náročnost přípravy na výuku MV atd.), jež brání tomu, aby se plnohodnotné vyučování MV ve smyslu naplnění jejího cíle, tj. dosažení určité míry mediální gramotnosti¹¹, na českých školách prosadilo v takové míře a kvalitě, aby se stalo respektovanou součástí kurikul všech vzdělávacích zařízení primárního i sekundárního vzdělávání.

O této, nutno zopakovat, že pouze tušené situaci, jejíž existenci budeme ideálně moci připustit (a blíže definovat) či vyloučit na základě výzkumu, uvažujeme i navzdory faktu, že v českém prostředí vznikly v posledních letech materiály věnující se problematice výuky mediální výchovy. Například Jiráček s Mičienkou (2006 a 2007) poskytují ve své metodické příručce pedagogům komfort předpřipravených návrhů

¹¹ Stanovování očekávaných přínosů/výstupů výuky mediální výchovy a jejich měřitelnosti se budeme věnovat v kapitolách 3 a 4.

konkrétních lekcí MV. Tento metodický materiál tak jistým způsobem zaceluje „propast“ mezi oficiálním obecným kurikulárním dokumentem MŠMT ČR: Rámcovým vzdělávacím programem, který definuje především **CO** by se o médiích učit (jakým oblastem se má MV věnovat), tím, že ukazuje i způsoby **JAK**.¹²

Ve výzkumné části předkládané práce, jež v sobě zahrnuje kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu, bychom se tak prostřednictvím dotazníkového šetření pokusili zmapovat, jakým způsobem a optikou jakého přístupu se mediální výchova spíše vyučuje (případně nevyučuje), jaká je praxe pedagogů i jaké jsou jejich potřeby vztahující se k vyučované problematice atd. Výzkumné otázky stanovujeme ve výzkumné části práce (kapitola 6). Bližšího vhledu do problematiky bychom rádi docílili prostřednictvím tří hloubkových rozhovorů s vybranými pedagogy v rámci „mikrokosmu“ konkrétního gymnázia. Prostřednictvím těchto rozhovorů se budeme snažit ilustrovat různé způsoby realizace výuky (formou samostatného předmětu, integrací do jiných vyučovacích předmětů, formou projektu, respektive realizací zájmového kroužku v rámci školy) a vykreslit šíří možných přístupů k výuce mediální výchovy. **V ideální situaci** bychom tak měli postihnout nejpálčivější problémy, s nimiž se v procesu implementace mediální výchovy do vzdělávání v českých školách musí pedagogové potýkat, stejně jako mezery ve vytvořeném systému vzdělávání (ve vztahu k MV).

¹² Wolák (2011) nabízí ve své studii vyčerpávající přehled dostupných materiálů – učebnic a portálů mediální výchovy v ČR. Tato studie je dostupná online na:
<<http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/ucebnice-a-portaly-medialni-vychovy-v-cr>>.

1 Koncept mediální gramotnosti

Vymezení konceptu mediální gramotnosti tvoří stěžejní pilíř, od něhož se bude odvíjet veškeré naše další úsilí, totiž **blíže popsat a následně porovnat dva základní didaktické přístupy k výuce mediální výchovy (dále MV) a jak tyto specificky přispívají k rozvoji mediální gramotnosti (MG)**. Právě s ohledem na to, jakým způsobem si definujeme mediální gramotnost a její složky, budeme teoretické poznatky výchozí pro jednotlivé přístupy a způsoby výuky MV moci ke koncepci mediální gramotnosti vztahovat. Tato nám tak bude sloužit jako esenciální referenční rámec. Srovnání budeme činit ve snaze - a v míře, kterou nám charakter této práce i s ním spojeného výzkumu dovolí - posoudit a kriticky zhodnotit, jakým způsobem dochází při uplatňování jednotlivých přístupů ve výuce k naplňování předem stanovených požadavků na osvojení specifických schopností a dovedností, které mají předně vést k prohlubování mediální gramotnosti. Podkapitolu věnující se vymezení mediální výchovy v závazných dokumentech českého školství, která měla být součástí právě této kapitoly, jsme se rozhodli přesunout do kapitoly 2. Důvodem je snaha o dosažení větší logické konzistence práce. V této kapitole se tedy především seznámíme v širším kontextu s konceptem mediální gramotnosti¹³ a vymezíme si její zastřešující definici. Zároveň se pokusíme poskytnout stručný přehled několika možných náhledů na mediální gramotnost, především s cílem poukázat na šíři, kterou problematika MG pokrývá.

1.1 Gramotnost – proměna výkladu a chápání pojmu

Význam termínu *gramotnost* odkazuje v původním slova smyslu na *schopnost člověka číst a psát*, jakožto na jeden z předpokladů úspěšného začlenění individua do života společnosti, i jedno z primárních měřítek vzdělání a potenciálu pro další rozvoj osobnosti jednotlivce a tak nepřimo i jeho kvality života. Gramotnost je předpokladem a nástrojem k tomu, aby jedinec dokázal dostatečně porozumět světu, ve kterém žije. S rozvojem expertního vědění, vědy a technologií a společně se zvyšujícími se nároky, které na nás život v pozdně moderní společnosti klade, se koncept gramotnosti postupně rozšířil i daleko mimo úzce literární/jazykovou oblast. Dostál (2007: 61) na základě

¹³ Pojem *média* a od něj odvozené adjektivum *mediální* používáme v naší práci, nebude-li výslovně řečeno jinak, výhradně v nejužším smyslu slova jako prostředky masové či mediální komunikace, tj. média tištěná, elektronická a média nová (digitální), lépe síťová (více např. Reifová, 2004).

studia definic celé škály oblastí, s nimiž je gramotnost spojována¹⁴ shrnuje, že pojmem gramotnost je dnes rozuměna *základní úroveň vědomostí, dovedností a postojů v určité oblasti poznání*. Obsáhlejší definici poskytuje např. Najvarová (2007) – viz níže.

K prvnímu rozšiřování chápání *gramotnosti* došlo v evolučním procesu ruku v ruce s rozvojem komunikačních technologií. Přibližme si alespoň stručně zásadní milníky tohoto procesu. Optikou technologického determinismu (blíže např. dílo Marshalla McLuhana, Harolda Innise, Waltera Onga a dalších) dobově dominantní médium určuje nejen podobu a charakter komunikace, ale je i determinujícím faktorem, který má zásadní vliv na podobu společnosti, její organizaci a sociální uspořádání, stejně jako i strukturu lidského uvažování, chování, prožívání i citění (Reifová, 2004: 43). Pro naše účely není toliko podstatné, do jaké míry se s premisami tohoto mediocentrického přístupu ztotožňujeme, je však přínosné – ostatně proto zde zmiňujeme jeho základní východisko – uvědomit si, že technologický rozmach a s ním spojené proměny médií nekladou jen nároky na uživatele v rovině osvojení si specifických dovedností a schopností nutných (či minimálně vhodných) k jejich co „nejlepšímu“ využití (*gramotnost*). Obdobně média svým společenským významem jakožto svébytná síla ovlivňující společenské, politické i kulturní změny totiž dalece přesahují dimenzi úzce omezenou na pouhé zprostředkovatele komunikace.

Před vynálezem fonetického, hláskového písma (které tak nahradilo písmo obrázkové) se převážná většina komunikace ve společnosti odehrávala v interakci tváří v tvář, primárním a dominantním komunikačním prostředkem byl mluvený jazyk případně gestika. Orální kultura, jak ji nazývá McLuhan (např. 1964, česky naposledy 2011), významně upřednostňující receptivní orgán sluch, doznala s nástupem hláskového písma výrazných proměn. Dominantním orgánem se stal zrak a díky možnosti fixace vědění písmem namísto lidské paměti mohl být potenciál člověka (tkvící v mysli a paměti) namířen směrem k rozvoji a inovacím. K velkému rozmachu gramotnosti a amplifikaci jejího významu přispělo přirozeně rozšíření knihtisku a později nástup (masového) tisku. Druhá průmyslová revoluce pak spolu s elektřinou přinesla i vynálezy prvních elektronických médií – telegraf, telefon, rádio, film a později i televize. Audiovizuální média tak vytvořila zcela nový způsob komunikace,

¹⁴ Dostál (2007: 61) překládá orientační výčet oblastí, do nichž se pojem *gramotnost* rozšířil a běžně se dnes ve spojení s nimi užívá: dokumentová gramotnost, numerická g., početní g., jazyková g., literární g., informační g., počítačová g., ICT g., technologická g., technická g., přírodovědná g., matematická g., geometrická g., fyzikální g., hudební g., mediální g., síťová g., výtvarná g., dramatická g., zemědělská g., atd.

jenž s sebou přinesl i nové požadavky na své uživatele. Elektronická média, obzvláště televize, měla také určující vliv na zásadní proměnu společnosti ve společnost spotřebitelů/konzumentů. S nástupem digitálních médií a internetu, ve světě globalizace informací, exploze vědění v pozdně moderní situaci, kde se dominující tržní komoditou stala informace (společnost informační či s. vědění), se vynořily i specifické potřeby nové technologie nejen ovládat, ale umět je využívat ve svůj prospěch tak, aby nám tyto byly nápomocny k orientaci ve světě kolem nás. Tyto specifické potřeby, respektive sadu schopností, jež na tyto potřeby odpovídají, shrnujeme pod označení **gramotnost digitální a gramotnost mediální**.

Gramotnost v širším slova smyslu, prizmatem (jednoho z možných) současných náhledů, je zastřešujícím termínem pro široké spektrum znalostí, schopností a dovedností i hodnotových a osobnostních charakteristik, jež by měly být v jisté (diferencované) míře vlastní každému jedinci úspěšně začleněnému do moderní informační společnosti – to tak zahrnuje i *plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit* (Švec, 2002: 212, cit. dle Najvarová 2007: 77). Úspěšnou sociální integrací zde rozumíme především fakt, že osvojené schopnosti usnadňují/umožňují jednotlivci dosahování osobních i společenských cílů (Najvarová, 2007: 78). Širokou škálu těchto schopností můžeme shrnout pod označení **funkční gramotnost**. Koncept funkční gramotnosti v sobě zahrnuje několik dílčích gramotností, jež mají napomáhat rozvoji schopnosti aktivně participovat ve světě informací, zároveň je nanejvíc vhodné akcentovat, že tento konstruovaný **koncept slouží především k měření efektů vzdělávání** a formulování vyplývajících doporučení ke změně/úpravě vzdělávacích obsahů. (Najvarová 2007, srov. také Dombrovská, 2002).

Jeden z možných náhledů na funkční gramotnost jí připisuje složky gramotnosti **literární** (schopnost nalézt a porozumět informaci z textu - čtení s pochopením, interpretace textů, psaní seminárních prací, odborných textů, odborné vyjadřování a styl)¹⁵, **dokumentovou** (schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci - s formuláři, s různými informačními zdroji, schopnost správně citovat), **numerickou** (dovednost manipulovat s čísly - např. práce s grafy, tvorba tabulek atd.) a **gramotnost**

¹⁵ Dombrovská (2002, online) píše, že „informační gramotnost definovaná jako struktura nám umožňuje přizpůsobit koncept různým prostředím a požadavkům“ – příklady dovedností jsou tak vztaženy k vysokoškolskému prostředí. Příkladem využití všech 4 složek funkční gramotnosti je z tohoto pohledu např. psaní diplomové práce (srov. tamtéž).

jazykovou (otázka jazykové kultury; stylistická stránka tvorby textů ve vlastním ale i cizím jazyce - především anglickém jazyce), (viz Dombrovská, 2002)¹⁶.

Rozvoj a vzrůstající vliv informačních a komunikačních technologií vedl k potřebě doplnit čtyř-složkový koncept o gramotnost *počítačovou* (jako sadu dovedností, jak zacházet s počítačem)¹⁷, jejíž nedílnou součástí je i gramotnost *internetová*, která se při vymezení jako schopnost nalézat a pracovat s informacemi v interaktivním prostředí internetu výrazně překrývá, jak si přiblížíme níže, se základním konceptem MG, avšak zdůrazňuje roli jediného média – a akcentuje především dovednostní složku spojenou s jistou úrovní znalostí nutných pro ovládnutí daného média – oproti platformám ostatním. Nověji aktualizovanou rovnicí tedy zastřešuje *informační gramotnost* (práce s informacemi a schopnost jim porozumět)¹⁸, která v sobě implikuje výše popsané složky gramotnosti funkční i počítačové (včetně pod-kategorie internetové g.) (Dombrovská, 2002)¹⁹. Koncept informační gramotnosti pokládáme za systematizující konstrukt oblastí znalostí a dovedností, nicméně ve vztahu ke gramotnosti mediální jej vnímáme jako navzájem ne snad přímo kolidující, ale spíše jako kvantifikovatelný ukazatel/nástroj měření vycházející z mírně odlišné perspektivy. Velmi zjednodušeně můžeme říct, že obě označení – *informační* i *mediální* gramotnost – vypovídají o centrálním výchozím bodu, který definuje perspektivu obou konceptů (médiá vs. informace).

Gramotnost mediální v tomto ohledu můžeme čistě teoreticky vnímat jako zastřešující pojem, jelikož všechny informace jsou nám zprostředkovávány skrze užití média, gramotnost digitální je obdobně jako gramotnost internetová (kterou ale digitální gramotnost dle našeho pohledu implikuje) pouze označení, které vyzdvihuje schopnosti a dovednosti vztahované ke specifickému typu médií, jejichž základem je digitální (binární) kód. Kloníme se však spíše k pojetí *mediální gramotnosti* v užším slova

¹⁶ Naproti tomu Najvarová (2007) poskytuje širší definici *funkční gramotnosti*, jež v sobě implikuje mimo jazykovou, dokumentovou, numerickou (kvantitativní, matematickou) a literární (kterou považujeme za synonymum gramotnosti čtenářské) také gramotnost přírodovědnou, uměleckou, sociální a informační. Informační gramotnost je však z našeho pohledu konceptem zastřešující všechny ostatní.

¹⁷ Počítačem rozumíme jakékoliv zařízení schopné algoritmické manipulace s daty v binárním kódu, bez ohledu na jeho formu – může se tak jednat o stolní počítač, tablet, mobilní telefon atd. (Reifová, 2004: 134).

¹⁸ „Informační gramotnost zahrnuje znalost vlastních informačních potřeb, schopnost identifikovat, vyhledat, ohodnotit, uspořádat a efektivně vytvářet, používat a předávat informace, které se vztahují k určitému problému či tématu; je to základní předpoklad pro možnost aktivní účasti v informační společnosti a je součástí základního lidského práva na celoživotní vzdělávání.“ (Pražská deklarace, Information Literacy Meeting of Experts (ILME), 2003).

smyslu odkazující k souhrnu schopností a dovedností, které jsou spjaty s médii tištěnými a vysílacími (tisk, rozhlas a televize a jejich ekvivalenty na internetu) či síťovými (ostatní média v prostředí internetu). Pozice mediální gramotnosti tak není v rámci konceptu informační gramotnosti zcela jasně postihnutelná - spíše než o kategorickém vymezení ve vztahu k jejím jednotlivým složkám můžeme hovořit o v mnohých ohledech o prolínání a překryvu (především schopnost vyhledávat, hodnotit, uspořádat a efektivně vytvářet, používat a předávat informace), ale i přesahu mediální gramotnosti mimo hlavní „záběr“ definice informační g. do úzce specifické oblasti (mediální podnikání, vliv médií na společenské, politické, kulturní děje, atd.)

Na redefinování pojmu gramotnost či lépe jeho rozšíření, jak jsme se nyní stručně snažili popsat, nesou neoddiskutovatelný podíl i elektronická a kvartérní, tedy síťová média, která se stala součástí života soudobé společnosti natolik samozřejmou, že především mezi laickou veřejností vzbuzuje toto silné sepjetí života s existencí médií debatu, proč by měly být jednotlivci v oblasti médií formálně vzdělávání, pokud jsou schopni alespoň zdánlivě bez problémů fungovat s médii i bez jakýchkoliv pouček. Jak jsme zmínili v samotném úvodu, řečeno s Numeratem (2004: 7), součástí mediálního vzdělávání je nutně proces „**oddůvěřňování důvěrného světa**“. Jak obdobně uvádí v rozhovoru pro RPM Jan Jiráček (2004) proces mediální výchovy implikuje „**vyvedení z mediální nevinnosti**“.²⁰ Ona mediální nevinnost je jinak řečeno naše každodenní, intuitivní, nestrukturovaná a neproblematizovaná zkušenost s médii. Mediální gramotnost je pak snahou vnést do této každodenní zkušenosti abstraktní vědecké poznatky, jde o proces pronikání větší či menší míry vědeckého vědění do každodenní praxe, který má však za cíl naše prožívání každodennosti obohatit, prohloubit ho o nový kvalitativní rozměr.

Níže se budeme věnovat vymezení mediální gramotnosti a jejího účelu a tuto esenciální otázku tak nenecháme nezodpovězenou. Naprosto klíčovou, přestože zřejmou a jednoduchou poznámkou, která by měla být při obhajobě důležitosti výchovy zaměřené na rozvoj mediální gramotnosti zaujímat přední pozice, je fakt, že mediální gramotnost není sadou kompetencí vrozenou (Potter, 2004).

¹⁹ Pro větší přehlednost můžeme předkládanou pomyslnou rovnici schematizovat následovně: **Informační G = Funkční G** (literární gramotnost + dokumentová gramotnost + numerická gramotnost + jazyková gramotnost) + **ICT G** (počítačová gramotnost + internetová gramotnost).

²⁰ Parafrazujeme tak titulky rozhovoru Jana Jiráčka s Milanem Vladykou pro časopis Revue pro média, 2004, roč. 4(č. 8), [cit. 2012-17-01]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>, který nese název „Mediální gramotnost začíná tam, kde končí ‚mediální nevinnost‘“.

1.2 Mediální gramotnost – obecné vymezení

Pokud gramotnost v tradičním pojetí vybavuje individua schopností přisuzovat smysl světu, který je obklopuje a v němž žijí, mediální gramotnost, opírající se o tuto definici gramotnosti, by tak měla napomáhat k porozumění, jakým způsobem se do procesu přisuzování smyslu světu zapojují média a jakými způsoby formují a ovlivňují porozumění prostředí, ve kterém jednotlivci žijí (Silverblatt, 2000).

Jednu z často užívaných obecných zastřešujících definic mediální gramotnosti a pro naše účely výchozí definovala Aufderheide (1993, 1997, cit. dle Potter, 2004: 34). Ta v obecné rovině popisuje mediální gramotnost především jako:

schopnost získat, analyzovat, hodnotit a komunikovat sdělení různých druhů a forem napříč rozmanitými kontexty.

První z předpokladů mediální gramotnosti, tedy „zpřístupnění si“ mediálních sdělení, můžeme pojímat jako schopnost **získat přístup** či také jako **schopnost výběru** z mediálních sdělení, která se nám nabízejí.

Přístup přitom zahrnuje daleko více, než jen fyzickou dostupnost. Při detailnějším pohledu tato prerekvizita nabývá rozměru sociálního, kulturního a technologického. Přístup je, daleko spíše než jednorázovým aktem jeho zajištění, dynamickým sociálním procesem. Zvláště s ohledem na rozmach „nových“ (digitálních včetně síťových) médií, s nimiž při promyšlení konceptu mediální gramotnosti potažmo mediální výchovy musíme nutně počítat, vystupuje před námi řada aspektů, které mají na přístup (a tedy získávání) mediálních sdělení svůj vliv – schopnost ovládat technologie je jedním z nich. V tomto ohledu tak tento předpoklad rezonuje především ve spojení s ICT technologiemi, novými médii²¹. Odkazuje tak de facto ke gramotnosti počítačové a internetové, jež jsou součástí širšího konceptu informační gramotnosti a jež jsme vymezili v předcházející podkapitole (1.1). Tempo vývoje technologií je v posledních dekádách přímo raketové a přináší tak s sebou kromě neustále se zvyšujících a proměňujících se nároků na dovednosti svých uživatelů i naléhavou otázku aktuálnosti (aktualizování) jakékoliv koncepce mediální výchovy. Důležitým

²¹ Zde se adjektivum *nová* ve spojení s médii zdá skutečně na místě, protože správně zdůrazňuje jejich „aktuálnost“ či lépe „čerstvost“. Domníváme se, že osvojování dovedností k ovládnání technologických novinek, působí totiž vždy (právě proto, že jde o technologické novinky) nejnaléhavěji.

aspektem v přístupu k mediálním obsahům je nutně i kvalitativní rozměr – např. sociální kapitál, finanční zdroje, disponibilní čas, kulturní konvence určující užití médií (Livingstone, 2003: 7-8).

Schopnost **analýzy** tvoří jádro mediální gramotnosti. Bez schopnosti zkoumat dílčí aspekty mediálních sdělení – od institucionálního rámce produkce přes žánr, jeho stavbu, užití kódy a konvence i publikum, na které se konkrétní mediální sdělení obrací atd. – bychom nemohli dále sdělení hodnotit. Analýza je tak nástrojem pro hodnocení.

Hodnocení je taktéž zcela zásadní pro mediální gramotnost. Přístup i analýza postrádá smysl bez posouzení. Tento bod tak s sebou přináší i složité politické otázky týkající se základu a cílů mediální výchovy a podpory státu v utváření kriticky smýšlejících občanů (Livingstone, 2003).

Termín **komunikovat** odkazuje kromě schopnosti dorozumívat se, sdílet, sdělovat a sdělení přenášet také, jak dodává Hobbs (1998: 16), k procesu vytváření vlastních sdělení. Řečeno se Soniou Livingstone (2003: 6), čtvrtou schopnost definující mediální gramotnost, vzhledem k tomu, že všechny vymezené aspekty svým způsobem „obohacují“ komunikaci (tato je tedy implicitně v ostatních složkách zahrnuta), by tak lépe vystihovalo označení **vytváření obsahu**. Zdůrazňuje tak proces tvorby (produkce, výroby) obsahů před jejich „pouhou“ recepcí. Přesto, že ne všechny definice mediální gramotnosti zahrnují požadavek na schopnost vytvářet symbolické texty, hlavním argumentem hovořícím pro, který může dobře posloužit i k sebe-obhájení produkčního přístupu k výuce mediální výchovy, je předpoklad, že lidé nabývají hlubšího porozumění obecným zásadám a podstatě profesionálně produkovaného mediálního „materiálu“, pokud mají sami přímou zkušenost s vytvářením obsahů. Například médium internetu poskytuje svým uživatelům, obyčejným lidem, do doby před jeho nástupem nepředstavitelné příležitosti, jak jednoduše vytvářet online obsah (Livingstone, 2003).

Mediální gramotnost je v tomto smyslu koncept, jehož široká definice a rozsah užití vedou k různorodému chápání. Akademici a výzkumníci z mnoha oborů, ať už jde o mediální studia, historii, psychologii, sociologii, jazykovědu či umělecké obory, přistupují k explanaci zastřešující definice odlišně. Optika, kterou jednotlivé akademické disciplíny nahlízejí a přistupují k výkladu toho, co znamená sdělení vybírat, kriticky zkoumat, hodnotit i vytvářet, je přirozeně ovlivněna teoretickým zázemím konkrétního oboru. Dochází tak k situaci, ve které jednotlivé náhledy více či méně ignorují míru komplexity, hloubky a integrity ostatních přístupů k MG, rázně brání svůj

názor na problematiku a vytvářejí tak mezi jednotlivými přístupy spletité konflikty a napětí (Srov. Hobbs, 1998: 16).

Potter (2004: 58-59) se pokouší překlenout tyto neshody svou širokou definicí mediální gramotnosti, v níž zdůrazňuje kognitivní rozměr procesu stávání se mediálně gramotným: *mediální gramotnost pokrývá dle Pottera škálu perspektiv, z nichž se vystavujeme konkrétnímu médiu a interpretujeme význam sdělení, s nimiž se tak dostáváme do styku. Tyto náhledy na média budujeme na základě znalostních struktur (knowledge structures)*. Tyto struktury tak tvoří platformu, z níž nahlédneme mnohostranný fenomén, svět médií – média jako podnikání, jejich obsah, účinky na jednotlivce i instituce. Čím více pak lidé používají tyto znalostní struktury vědomě při vystavování se mediálním obsahům a médiím obecně, tím více budou dle Pottera schopni užívat média způsobem, jehož prostřednictvím dosáhnou naplnění svých vlastních cílů a tím spíše se dokážou vyhnout riziku negativních dopadů médií.

Mediální gramotnost nepokrývá tedy jen rozvoj konkrétních dovedností, ale důležité je i osvojení si struktur znalostí, zvláště pak týkajících se mediálního průmyslu, obecných zákonitostí obsahu a širokého přehledu účinků médií. Tento proces není dle Pottera nutno dodat pouze kognitivní, ale vyžaduje také rozvoj estetického a emocionálního vnímání, obdobně jako vnímání morálního (Potter, 1998 in Christ & Potter, 1998: 8). Kognitivnímu přístupu teorie mediální gramotnosti dle Pottera se blíže věnujeme v následující podkapitole (1.2.2).

Rozmanitost přístupů k definování MG limituje nepřímo skrze roztržitost stanovených cílů, účelů a očekávaných výstupů i efektivitu školního mediálního vzdělávání, jehož primárním úkolem je MG rozvíjet a posilovat (Srov. Hobbs, 1998: 23). Tyto cíle, navzájem více či méně slučitelné, vycházejí „z různorodých světonázorových pozic, jež implikují diferencované představy o účincích médií a o postavení těch, kdož mají být v oblasti médií vzděláváni“ (Numerato, 2004: 1). Koncept mediální gramotnosti mimo oboru mediálních studií čerpá také z teoretické základny a tradice oborů spřízněných: sémiotiky, literární kritiky, komunikační teorie, výzkumů vzdělávání v oblasti umění, rozvoje gramotnosti a jazyka (Auderheide, 1993 in Pailliotet – Moesenthal eds., 2000). Numerato (2004) podává také souhrn oblastí v minulosti či současnosti spjatých s mediálním vzděláváním. Tento přehled doplňujeme o očekávání a požadavky kladené na mediální výchovu, které na základě rešerše odborné literatury shrnula Hobbs (1998: 18). Spektrum těchto oblastí je skutečně široké:

Výchova k občanství, rozvoj demokracie a občanské společnosti (zlepšování postojů jednotlivců k demokracii, občanství a politické participaci), zbavení nezdravé závislosti na televizi, otupení manipulačního potenciálu médií a odkrytí jejich vazby na mocenské instituce, zachování významu vysoké kultury, obrana kulturního dědictví a národního jazyka, dekonstrukce falešného vědomí mediálního publika a přispění k uvědomění procesu komodifikace kultury, ochrana před vlivem politických ideologií, předcházení stereotypizaci rodových či etnických menšin, obrana před svůdným vlivem reklamy, konzumerismem či materialismem, ochrana dětí a dospívajících před vlivem prezentace sexu a násilí v televizi (a prevence násilí jako takového), stimulace většího požitku ze sledování médií, zlepšení schopnosti argumentace a komunikačních dovedností obecně, zmiňována je dokonce i podpora osobního růstu, prevence užívání návykových látek, rozšiřování odborné kvalifikace pro budování kariéry i podpora řešení otázek týkajících se víry a sociální spravedlnosti i v obecné rovině zlepšení kvality vzdělávání.

V našem textu se dále průběžně objevují zmínky o některých ze jmenovaných tematických oblastí, jejichž důležitost se v historickém kontextu i v různých perspektivách nahlízejících roli mediální výchovy měnila. Není však naším záměrem věnovat se jednotlivým oblastem zvláště a blíže je systematicky zkoumat.

Při snaze o explikaci konceptu MG nesmíme opomenout zmínit základní premisy vztahující se k médiím, o kterých panuje mezi akademiky všeobecná shoda a tvoří tak bezděčnou bázi každé definice MG. Základní obecně přijímaná východiska a principy fungování médií a charakteristiky mediálních sdělení definovala Aufderheide (1993, 1997: 80, cit. dle Potter, 2004: 34 a Hobbs, 1998: 17-18):

- **Média konstruují realitu. Mediální sdělení jsou konstrukty.**
Média nám předkládají specifický obraz světa, který se pro nás stává sociálním faktem, nicméně nejde o pouhou reflexi reality, ale spíše její (re-)konstrukci.
- **Mediální reprezentace ovlivňují způsob, jakým lidé nahlíží sociální realitu.**
- **Média mají komerční, ideologické a politické implikace.** Sdělení jsou vytvářena vždy ve specifickém ekonomickém, sociálním, historickém, politickém a estetickém kontextu.
- **Forma a obsah jsou v každém médiu vzájemně propojeny**
- **Každé médium užívá svůj specifický jazyk.** Je mu tak vlastní jedinečná estetika, specifické kódy, symbolické systémy a konvence.
- **Významy jsou ze strany uživatelů vyjednávány.** Interpretativní proces vytváření významu mediálních sdělení sestává z interakce mezi příjemcem (čtenářem, adresátem), textem a kulturou.

Tyto základní principy de facto do jisté míry strukturují oblasti a témata, jimž se na základě Rámcového vzdělávacího programu (pro gymnázia) má mediální výchova věnovat (více v oddílu 2.3.2). V rámci studia médií tvoří každý ze zmíněných principů rozsáhlou kapitolu, jež není v našich možnostech, ostatně to není ani záměrem této práce, v širší své komplexity postihnout.

Buckingham (1998) navrhuje šesti složkové schéma, které vychází z obdobných tematických kategorií, a má učit studenty adresovat správné otázky (a tudíž je i činit schopné tyto oblasti skrze otázky podrobit analýze) na tyto základní oblasti: **fungování médií** (komunikační záměr, institucionální a produkční kontext, politická ekonomie); **mediální kategorie** (jako žánr, forma, kanál); **mediální technologie** (produkční proces, přístup a užití); **jazyky médií** (kódy a konvence); **mediální publika** (způsoby oslovení, recepce a konzumace); **mediální reprezentace** (vztah mezi textem a realitou).

1.2.1 Paralelní mediální gramotnost(i)

Jak píše Meyrowitz (1998), akademické diskuse se daleko častěji soustředí na povahu gramotnosti a jak jí třeba redefinovat vzhledem k prostředí, jehož jsou média přirozenou a nedělitelnou součástí. Zároveň ve své stati *Multiple media literacies* rozlišuje - jak sám píše *přinejmenším* - tři typy mediální gramotnosti, jež odvozuje od perspektivy, z níž na *média* pohlížíme. Meyrowitzovu snahu pojmáme spíše než jako samonosnou typologii jako jednu z možných klasifikací mediální gramotnosti, v níž jsou zastoupeny tři hlavní složky **paralelně** a de facto tak tato slouží především k vykreslení rozsáhlosti a komplexity pojmu MG. Sám Meyrowitz hovoří o třech metaforách, které strukturují uvažování o médiích.

Chápeme-li média výhradně jako kanály sloužící k přenosu informací/sdělení, do hry vstupuje potřeba **mediální gramotnosti obsahové**. Obsahová MG nabývá mnoho forem – od schopnosti dekodovat a pochopit obsah sdělení v manifestní rovině, stejně jako vyhledávat zamýšlená i nezamýšlená sdělení v rovině latentní, přes znalost různých obsahových žánrů a kulturních, institucionálních a komerčních sil a tlaků, které vedou ke konstruování konkrétních typů sdělení (zatímco jiné typy jsou zavrhnuty), po porozumění faktu, že jedinci mají sklon „číst“ stejný „text“ odlišným způsobem. Metafora médií jako potrubí/kanálu soustředí pozornost na prvky, jež jsou lehce přenášeny mezi jednotlivými typy médií, tak i z roviny „živé“ nezprostředkované

interakce tváří v tvář do médií²² (Meyrowitz, 1998: 97). Tyto prvky zahrnují mj. představy, témata, informace, hodnoty, ideologické konstrukce, persvazivní apely, objekty, role a charaktery, jednání a chování, vyprávění, žánry atd. Otázky týkající se prvků mediálního obsahu pak zkoumají především strukturu/formát výše zmíněných elementů, motivace tvůrců obsahu, vliv mediálního průmyslu na tyto prvky, ekonomické a politické vlivy, odlišnosti v percepci obsahu jednotlivci a skupinami, korelací mezi mediálním obsahem a realitou, účinky a typy sdělení, která se v mainstreamových médiích objevují jen zřídka.

Ke zkoumání média jako specifického „jazyka“ sui generis, tedy pro porozumění rozličným komunikačním prostředkům a produkčním proměnným, s nimiž jednotlivá média zacházejí, využíváme *mediální gramotnost gramatickou*. „Pojetí média jako způsobu vyjadřování s distinktivní gramatikou upozorňuje na potřebu vzdělanosti [právě] v oblasti mediální gramatiky, jež umožňuje analyzovat formy produkce mediálních sdělení“ (Numerato, 2004: 4). K porozumění gramatice média je tak důležité disponovat znalostmi o výrazových prostředcích konkrétního typu média. Meyrowitz (1998: 100) dále stanovuje výčet produkčních proměnných typických pro jednotlivé typy médií (tištěná média, fotografie, rádio/audio, TV/film) – od vzhledu a velikosti stránky, šíří sloupců a grafického zpracování u tištěných médií, přes hloubku ostrosti či barevnou vyváženost u fotografie, frekvenční filtry u hudební nahrávky, po způsob vedení záběru či techniku střihu u televize/filmu. Manipulování s jednotlivými proměnnými v rámci daného textu pak může mít vliv na vnímání obsahu. Čím více jsou obsahové prvky působivější, tím spíše jim publikum bude věnovat pozornost a o obsahu přemýšlet. Naopak čím účelněji jsou v textu užity gramatické prvky, tím spíše budou průměrným příjemcem zanechány bez povšimnutí (Meyrowitz, 1998: 102).

Koncepce upřednostňující pohled na média jako konkrétní (systémová) prostředí vztahuje pozornost k vlivu relativně ustálených charakteristik jednotlivých médií v mikro-měřítku na komunikaci jednotlivců, na makro úrovni pak na společenský rozměr komunikace obecně (a změny, které nové médium svou gramatikou vnáší do sociální interakce). Tuto složku/typ označuje Meyrowitz jednoduše jako *gramotnost média*. Tato koncepce odkazuje k faktu, že každé médium jako specifický typ prostředí (se svým vnitřním uspořádáním a relativně ustálenými charakteristikami) ovlivňuje

²² Média, řečeno s Thompsonem (2004), vytvářejí specifický typ tzv. *zprostředkované kvaziinterakce*. Její hlavní odlišností od interakce tváří v tvář je její monologická povaha. Umožňuje šíření významů z

podobu komunikace bez ohledu na výběr obsahových prvků i bez ohledu na zacházení s produkčními proměnnými. Uvažování o gramotnosti média se dotýká problematiky epistemologie²³ (podmíněnost poznávání) a můžeme ho spojit s McLuhanovským „médium je sdělení“²⁴. Gramotnost média tak v sobě zahrnuje schopnost porozumění jakým způsobem a proč forma média ovlivňuje komunikaci. Ve snaze postihnout distinktivní gramatiku média můžeme rozlišovat kategorie jako: typ sensorické informace, kterou dané médium přenáší (orální, čichovou, vizuální atd.); formu informace (psané slovo vs. obraz atd.); stupeň věrnosti „zobrazení“, nároky na osvojení si schopností nutných k ovládnutí média (schopnost číst vs. poslouchat rádio); rychlost zakódování; jednosměrnost vs. dvou a více-směrnost komunikace (= rádio, telefon, internetová debata ve skupině) atd. (Tamtéž). Prostředí pro komunikaci, které konkrétní médium vytváří, je nejvíce pozorovatelné v okamžiku, kdy médium začíná okupovat společenský prostor a je užíváno převážnou částí populace, naopak nejméně nápadné působení gramatiky konkrétního média je ironicky v době, kdy je vliv tohoto média nejpronikavější.

1.2.2 Teorie mediální gramotnosti: kognitivní náhled

Na následujících řádcích přinášíme nahlédnutí do kognitivní teorie mediální gramotnosti prezentované Potterem (2004). Naší snahou (i s přihlédnutím k rozsahu naší práce) přitom není shrnout obsah komplexní teorie, které Potter věnuje celou monografickou publikaci (*Theory of Media Literacy. A cognitive approach*), ale spíše zprostředkovat zásadní teoretická východiska, o která se kognitivní přístup k MG opírá. Výňatky z kognitivní teorie MG, které jsme se níže rozhodli představit, nám poskytují cenný vhled do procesů zpracovávání informací a kognitivních základů rozvoje mediální gramotnosti. Tyto poznatky nám mohou být nápomocny při deskripci základů a pochopení specifík kriticko-analytického přístupu k výuce mediální výchovy, jemuž se věnujeme v třetí kapitole.

Potter (2004: 35) ve snaze popsat fenomén mediální gramotnosti zdůrazňuje především roli kognitivních procesů a vytváření tzv. **vědomostních** (znalostních)

jednoho centra k velkému množství nespecifikovaných příjemců, kteří mají velmi omezenou možnost zpětné vazby.

²³ Dotýkáme se tak otázky, jakým způsobem (dobově dominantní) médium strukturuje myšlení a způsob našeho poznávání světa.

²⁴ V orig. *Medium is the message* (McLuhan, 1964, česky 1991, 2011). Poselstvím média není jeho obsah, ale způsob, jakým samo médium formuje naše vidění světa, jakým způsobem technologie konkrétního média přispívá k vytváření specifického prostředí (tím, že působí jako extenze lidských orgánů).

struktur, od nichž se prohlubování mediální gramotnosti odvíjí. Vedle Potterovy zastřešující definice, již jsme postihli výše²⁵, předkládá i definici mediální gramotnosti **procesní** a definici **účelovou**. Vedle toho definuje 6 axiomů, o něž se jeho teorie opírá a odvozuje i svůj smysl: (1) zodpovědnost za rozvíjení mediální gramotnosti leží v jednotlivci; (2) lidé musejí být citliví k paletě mediálních účinků (mnoho z nich je pozitivních); (3) lidé jsou interpretující bytosti, které (4) potřebují sdílet významy v komunikaci; (5) ve vědění leží moc (lidé potřebují vědět, jaké vědomostní struktury jim pomáhají a jak tyto struktury využívat) a konečně (6) účelem MG je posilovat roli jednotlivce (ve vztahu k výkladu významů z mediálních sdělení).

Vědomostní struktury jsou zcela zásadní pro formování půdorysu, z něhož posuzujeme média ve své komplexitě. Čím více máme vědomostních struktur, tím více fenomén médií dokážeme uchopit, čím více jsou tyto rozvinuté, tím rozsáhlejší kontext máme k dispozici k posouzení a porozumění tomu, co nám média předkládají. Potter (2004: 75) definuje pět základních struktur vědomostí vztahujících se ke konceptu MG, těmi jsou: **mediální obsahy**, **mediální průmysl**, **účinky médií**, **informace z reálného světa a vlastní „já“ (self)**.

Procesní definice dle Pottera (2004: 59) nám praví, že ke konstruování mediální gramotnosti vedou dva základní procesy. Prvním z nich je proces vytváření silných vědomostních struktur, které nám umožňují stávat se mediálně gramotnými. Druhým procesem je pak jednání mediálně gramotným způsobem ve chvíli, kdy jsme vystaveni působení mediálních sdělení. Samotné vědomosti, respektive sada znalostních struktur, neindikuje mediální gramotnost. Tyto struktury musejí být aktivně a vědomě užity během mediální konzumace.

K vybudování dostatečných vědomostních struktur jsou zapotřebí patřičné „nástroje“ a „suroviny“. Suroviny tvoří informace pocházející jak z médií, tak z reálného světa. Nástroji je míněna sada ve vztahu k médiím všeobecně použitelných schopností, jež nám slouží k třídění a organizování informací.

Potter (2004: 124) vymezuje sedm primárních schopností, které bychom měli užívat v konfrontaci s mediálním sdělením a při procesu zpracování informací (v něm obsažených). **Analýzou** rozumíme rozklad sdělení na smysluplné prvky; **hodnocení** je

²⁵ *Mediální gramotnost* pokrývá škálu perspektiv, z nichž se vystavujeme konkrétnímu médiu a interpretujeme význam sdělení, s nimiž se tak dostáváme do styku. Tyto náhledy na média budujeme na základě znalostních struktur (knowledge structures). Tyto struktury tak tvoří platformu, z níž nahlížíme mnohostranný fenomén, svět médií – média jako podnikání, jejich obsah, účinky na jednotlivce i instituce.

posouzením hodnoty prvku skrze jeho podrobení určitému kritériu; podstata *seskupování* leží ve vymezení prvků, které jsou v jistém ohledu vzájemně podobné a těch, které jsou naopak odlišené; *indukce* odkazuje ke schopnosti usuzovat jistou strukturu (souvislost) mezi malou množinou prvků a zobecnit tento rys na všechny prvky v množině; *dedukce* slouží správně k osvětlení jednotlivostí skrze užití obecných principů; schopnost *syntézy* vypovídá o sestavení prvků do nové struktury a konečně schopnost *abstrakce* se opírá o vytvoření stručného, jasného a přesného popisu zachycujícího podstatu mediálního sdělení, který je svým rozsahem menší, než sdělení samo. Analýza je ze zmíněných sedmi schopností nejdůležitější, protože poskytuje „surovinu“ pro všech šest dalších.

Obě složky jsou důležité a provázané – s dostatkem informací ale slabě vyvinutými dovednostmi nebudeme pravděpodobně schopni informacím dostatečně porozumět. Stejně tak ale pokud máme silně zakořeněno sedm primárních schopností, ale nevystavujeme se nikterak širokému rozsahu mediálních sdělení či neoplýváme dostatečnými zkušenostmi z reálného světa, naše znalostní struktury budou limitované a nevyvážené.

Jak jsme zmínili v úvodu u vymezování pojmu gramotnosti, mediální gramotnost není sadou kompetencí vrozenou. Proto musí být MG systematicky rozvíjena, což vyžaduje vlastní individuální úsilí. Takovýto proces je dlouhodobý a de facto nikdy neukončený, jelikož nelze definovat hranice „kompletní“ či „završené“ mediální gramotnosti. Koncept MG není kategorickým konstruktem, nejlépe je jej vnímat jako kontinuum, které však neobsahuje svůj pomyslný počátek, ani vrchol. MG se napříč populací může velmi lišit, stejně jako se liší zkušenosti a dovednosti jednotlivců. Naše schopnosti mohou být neustále rozvíjeny, naopak pokud nejsou průběžně prohlubovány, atrofují. Podobné platí i u námi vytvořených znalostních struktur, jejichž vytváření není nikdy definitivní, jelikož se jak svět kolem nás, tak i média, neustále proměňují (Potter, 2004: 59-61).

Informace, které si strukturovaně ukládáme v mozku, nejsou omezeny pouze na *kognitivní* podněty, ale obsahují (či by obsahovat měly) taktéž *emocionální*, *estetické* a *morální* elementy, přičemž jakékoliv tři složky pomáhají poskytovat kontext pro složku čtvrtou. Každý ze čtyř typů informace se přitom zaměřuje na odlišnou oblast porozumění. Kognitivní doména odkazuje k faktickým informacím typu: data, jména, definice a podobně. Emocionální doména, jak je dle označení zřejmé, obsahuje informace o emocích. Jedinci se velmi liší v senzitivitě k mediálním obsahům a

intenzitě emocí, kterou v nich konkrétní mediální obsahy vyvolávají. Estetická oblast pak obsahuje informace o tom, jak mají být sdělení vytvářena a které nám napomáhají vytvářet si základ pro posuzování uměleckých textů a jejich tvůrců a aktérů, stejně jako kvality jejich zpracování. Čím větším množstvím informací v této oblasti disponujeme, tím jemnější bude naše rozlišovací schopnost pro posuzování konkrétního mediálního textu, odlišení dobrého a skvělého např. hereckého výkonu či režisérského umu, odlišení umění od umělosti. U sofistikovaných diváků se předpokládá i jistá míra sebeuvědomění spočívající v přijetí role interpretů. Morální doména pak obsahuje informace o hodnotách, na jejichž základě posuzujeme a odlišujeme „dobré“ a „špatné“. Silné znalostní struktury ideálně obsahují všechny výše zmíněné typy informací.

Nejdůležitějším pojmem, jenž nám dle Pottera (2004) osvětluje míru, do jaké je jedinec mediálně gramotný, je tzv. „*osobní centrum*“ (*personal locus*). Tento termín označuje takové místo v mysli jednotlivce, v němž dochází k rozhodnutím spojeným s procesy zpracovávání informací. Osobní centrum zaujímá ústřední pozici v kognitivním modelu MG, jelikož čerpá a sestavuje informace z výše zmíněných pěti základních znalostních struktur a ovládá zapojení potřebných dovedností a schopností při zpracovávání informací. Disponuje-li jedinec silným osobním centrem, vynakládá při tomto procesu více mentální energie. Čím rozvinutějšími strukturami znalostí disponuje, tím širší kontext, z něhož může vybírat, má k dispozici. Pokud své centrum jedinec nezapojuje, funguje v jakémsi režimu automatického zpracování. Vzhledem k množství informací, kterými nás média denně zahlcují, není možné zpracovávat všechny informace s nasazením osobního centra. Osobní centrum je hypotetický konstrukt, jemuž přisuzujeme dva rozměry: **Míra kontroly** (nad zpracováváním informací, které se pohybuje na kontinuu od naprosté kontroly médií k naprosté vlastní kontrole, jíž ale nemůžeme nikdy kapacitně vzhledem k objemu informací dosáhnout) a **uvědomění** (míra sebe-reflexivity, do jaké člověk zpracovává informace vědomě, s jistým záměrem a zároveň monitoruje vlastní aktivity v tomto procesu). Aktivita osobního centra (v obou dimenzích) je přirozeně ovlivňována osobními zájmy a přesvědčením, že v dané situaci se při vystavování se médiím vyplatí investovat energii. V základech této pohnutky stojí emocionální popud. Motivací k dosažení větší kontroly nad vystavováním se médiím a vědomým zpracováním informací může být jak negativní, tak pozitivní emoce (rozhořčení nad médii coby prostředky manipulace či např. vůle po osobním růstu) (Potter, 2004: 98-99, 102-4).

V tomto ohledu vnímáme přínos mediální výchovy jako prostředku k povzbuzení zájmu o média, pro stimulaci osobního zaujetí médii a zvýšení motivace posílit vlastní kontrolu nad mediálními obsahy a jejich zpracováním.

Definice účelu nám může posloužit jako shrnutí a osvětlení důvodů, pro něž je mediální gramotnost záhodno považovat za důležitou složku života každého jednotlivce žijícího v moderní společnosti. Vedle posílení kontroly nad vlastní mediální konzumací je účelem MG také posilovat schopnosti konstruování významů ze sdělení, kterým se při mediální konzumaci vystavujeme. Jednotlivci se tak zmocňují kontroly nad stanovením vlastních priorit a formují svá očekávání ve vztahu k zážitkům v těchto pro nich důležitých oblastech. Pokud tak neučiní sami, tok mediálních obsahů skrze nastolování mediální agendy²⁶ lidem napoví, o čem mají přemýšlet, definují mimo jiné standardy krásy, úspěchu, štěstí, hodnoty materiálního zboží atd. (Potter, 2004: 62).

Účelnost a smysl MG leží ve dvou rovinách. *Přesnost* je první z nich a nevztahuje se k faktické přesnosti a pravdivosti informací plynoucích z médií, ale spíše k frekvenci, s níž si lidé zpřístupňují mediální sdělení a konstruují jejich významy v souladu s vlastními cíli. *Efektivita* je druhotným účelem, jejíž důležitost vstupuje do popředí až v okamžiku, kdy je naplněn požadavek přesnosti či správnosti. Potenciál pro dosažení efektivity je dlouhodobý proces, který se odvíjí především od vysoce rozvinutých vědomostních struktur i od kvalitního osvojení si základních dovedností (analýzy, hodnocení atd.) (Tamtéž).

Pokusme se stručně shrnout výše popsané. Rozvoj mediální gramotnosti se odvíjí od pěti základních vědomostních struktur, do nichž kategorizujeme naše poznání (vztahující se k sobě samým, ale především médiím) a v nichž ukládáme podněty nejen kognitivní povahy. K prohlubování vědomostních struktur je nám nápomocno sedm základních schopností, jejichž osvojení je pro rozvoj MG esenciální. Proces zapojení jednotlivých schopností pro zpracování informací řídí tzv. osobní centrum, jehož funkce je však podmíněna osobní motivací. Důležité je poznamenat, že tyto procesy jsou vysoce individualizované – každý z nás přistupuje a uchopuje informace rozdílným způsobem, svým „osobním stylem poznávání“, který se odvíjí od řady faktorů (blíže Potter, 2004).

²⁶ K problematice nastolování agendy (agenda setting) původně McCombs, M.E., and D.L. Shaw. (1972) *The Agenda-Setting Function of Mass Media*. Český překlad publikace *Agenda setting* Maxwella McCombse vyšla v roce 2009.

1.2.2 Mediální gramotnost jedenadvacátého století

Definice mediální gramotnosti, které jsme se snažili zevrubně popsat výše, jsou v současnosti – na začátku druhého desetiletí jedenadvacátého století – nutně konfrontovány s překotným vývojem na poli digitálních technologií a proměňující se charakteristikou mediálního prostředí, kterému ve vyspělých zemích stále více dominují nová²⁷, síťová (internetová) média a často diskutovaný fenomén sociálních sítí, jejichž role a intenzita, s jakou tyto vstupují do veřejného dění (i informačních kanálů tradičních médií), dává jasně znát, že význam digitálních médií má neoddiskutovatelný vliv na proměnu chápání vztahu mezi producentem (tvůrcem) mediálních obsahů a jejich konzumentem (uživatel) kupříkladu i v oblasti společenské/občanské angažovanosti. Rozmach digitálních médií redefinoval možnosti a postavení příjemce v komunikační výměně. To je ostatně jeden ze zásadních rysů *druhého mediální věku*, jak současnou situaci označuje Poster (1995). Nová média poskytují uživateli nově především možnost jednoduše vytvářet vlastní sdělení, přetvářet sdělení existující a sdílet je s dalšími uživateli v síti. Zásadně se tak rozplývají dříve v masové komunikaci těžko prostupné hranice mezi tvůrcem obsahu a jeho příjemcem. Pro označení této nové zkušenosti a role se běžně vžilo anglické označení *prosumer* (Toffler, 1980) či *producer*²⁸, v češtině se pak užívá termín *prozument* (producent a konzument) či ekvivalentně *podjemce* (podavatel a příjemce), záleží na zvolené výchozí terminologii.

V naší práci proto nemůžeme opominout alespoň zmínit aktuální náhled na mediální gramotnost, který vychází ze situace, v níž jsou to právě digitální média, jež požívají velké pozornosti i významu a podílejí se na formování mediálního prostředí, ve kterém žijeme minimálně neméně podstatnou měrou jako média tradiční (totiž tištěná i elektronická). Nemůžeme taktéž ignorovat fakt, že koncepce mediální výchovy, jak je zakotvena v závazném kurikulárním dokumentu (RVP, viz níže), odvíjející se od definice mediální gramotnosti v „tradičním duchu“ (viz Aufderhiede, kapitola 1.2), s digitálními médii sice operuje, nicméně dle našeho názoru neodráží adekvátně jejich signifikantní rozvoj i vzrůstající roli v mediální komunikaci. Tento postřeh není kladen jako kategorická výtka vůči zmiňované koncepci, nicméně cítíme potřebu zde tento fakt zmínit. Zároveň ale musíme dodat, že důvody, které stojí za konkrétní podobou

²⁷ Nová média, přestože toto označení považujeme za vágní, je termín široce rozšířený. Odkazuje ke komunikačním prostředkům, které přenosu či uchopování sdělení používají počítačové technologie. Pojem n.m. tak můžeme chápat jako synonymum *počítačových* či *digitálních médií* (Reifová, 2004: 134).

²⁸ Neologismy vzniknuvší spojením producenta a konzumenta (*producer* a *consumer*), respektive producenta a uživatele (*producer* a *user*)

koncepce MV v českém vzdělávacím systému, jsou více méně zřejmé. Jelikož koncepce mediální výchovy jako průřezového tématu se připravovala řádku let a vzhledem k neutuchajícímu vývoji především na poli internetu, je nevyhnutelné, že takové pojetí lehce nadneseně již při svém uveřejnění zastarává²⁹. Nelze samozřejmě tvrdit, že klasická koncepce mediální gramotnosti je v dnešních poměrech neplatná, z našeho pohledu je ale minimálně zajímavé přiblížit si pojetí mediální gramotnosti, respektive výchovy, které reflektuje i vývoj posledních let. Práce s digitálními médii a vytváření vlastních obsahů skrze nové digitální platformy může být ostatně relativně snadno inkorporováno jako součást produkčního přístupu v rámci výuky mediální výchovy. Zasazením do širšího kontextu informací může tak být tato tušená „mezera“ v koncepci MV zacelena.

Klasické pojetí mediální gramotnosti se zabývá rozvíjením informovaného a kritického porozumění v prostředí masových médií, technikám, které jsou těmito užívány a dopadem těchto technik. Mediální vzdělávání (výchova) pak směřuje ke zvýšení povědomí žáků (i schopnosti užívat média k vlastnímu užítku) o tom, jakým způsobem média pracují, jak jsou organizována a jak konstruuji realitu, stejně jako vybavují žáky dovednostmi vytvářet vlastní mediální obsahy. Jak dodává Jenkins (2009: 110), právě schopnost obyčejných lidí vytvářet a distribuovat mediální obsahy nebyla nikdy více volně přístupná. Dle jeho názoru tak mediální gramotnost zaměřující se na témata reprezentace reality, kritické smýšlení o médiích či způsoby, jak média rámcují naše poznávání a vnímání světa a přetvářejí zkušenost dle svých vlastních konvencí a kódů, musí být nutně reformulována tak, aby odpovídala éře *participatorní kultury*³⁰, jejíž nástup a rozkvět Jenkins (2009) proponuje. Participatorní kultura v sobě absorbuje explozi vývoje „nových“, digitálních technologií a zároveň na tento rozvoj reaguje. Plné využití potenciálu digitálních technologií/médií v sobě implikuje osvojení si dovedností a kulturního zázemí vědění, které je nutné pro to, abychom nástroje (právě v podobě nových technologií) uměli nejen ovládat, ale i užívat ve svůj vlastní prospěch (Srov.

²⁹ Koncepce MV v rámci českého školství například neoperuje s termínem i celou platformou sociálních sítí, protože v době, kdy byla tato připravována např. Facebook ještě neexistoval.

³⁰ *Participatorní kultura* je dle Jenkinse (2009) zjednodušeně takové kulturní prostředí či kulturní kontext, ve kterém podporováno široké zapojení (jednotlivců i skupin) do produkce a distribuce médií. Participatorní kulturu definuje pět základních premis (Jenkins, 2009: 5-6): Zprvé, relativně nízké bariéry uměleckému vyjádření a občanské angažovanosti; (2.) silná podpora procesu vzniku a sdílení výtvorů s ostatními; (3.) jakýsi druh neformálního mentorství, v němž je vědění od nejzkušenějších předáváno nováčkům; (4.) členové, kteří věří, že jejich příspěvní má význam a konečně také (5.) členové, kteří cítí do jisté míry společenské propojení s ostatními (a vzájemně mezi sebou) – minimálně jim záleží na tom, co si ostatní lidé myslí o jejich výtvorech.

Jenkins, 2009: 8). Řečeno s Jenkinsem se tak posouváme ze světa, v němž pouze někteří produkují mediální obsahy a mnozí je konzumují, k uspořádání, ve kterém má každý aktivnější postavení v rámci kultury, ne jejímž vytváření se může spolupodílet.

Právě s ohledem na vývoj v oblasti nových médií si tedy dovolíme nabídnout volně převzatou definici gramotnosti „pro jedenadvacáté století“, která akcentuje právě jejich úlohu. Takzvaná gramotnost či lépe gramotnosti nových médií (Jenkins, 2009) v sobě zahrnují sadu schopností a dovedností, kde se navzájem překrývá aurální, vizuální a digitální gramotnost. Zároveň ale tradiční gramotnost vyvinuvší se a pevně spjata s tištěnou kulturou zůstává centrální schopností. Gramotnost spojovaná s novými médii implikuje schopnost ovládat sílu obrazu a zvuku, manipulovat s digitálními médii a přetvářet je, šířit je a jednoduše je přizpůsobovat novým formám. Odvíjejí se od základů klasické gramotnosti, technických, ale i kriticko-analytických schopností. Zároveň mají tyto „gramotnosti“ široký společenský rozměr, jelikož pokrývají schopnost spolupráce, měly by být vnímány spíše jako sociální dovednosti v tom smyslu, že by se měly zakládat z podstatné části na interakci uvnitř větší komunity, než jako individualizované schopnosti sloužící k osobnímu vyjádření.

Livingstone (2003: 2) dodává, že mediální gramotnost není jednoduše redukovatelná na rys či dovednost uživatele, ale je jí lépe chápat jako součinnost mezi technologií a uživatelem, v níž jsou interaktivně propojeny obě složky. Gramotnost je také závislá na podobě mediálního rozhraní a mění se s tím, jak se mění technologie. Van Dijk (2001, cit. dle Livingstone 2003: 2) doplňuje, že vzhledem k rostoucímu objemu informací, přesnosti i „selektivity“ (či lépe možnosti selekce) digitálních médií oproti médiím tradičním, stoupají i požadavky kladené na uživatelské schopnosti především v rovině informační a strategické. Označení selektivity vztahujeme především k uživatelům digitálních médií spíše než k médiím samotným, těm bychom spíše přiřkli vlastnost specializace – internet, ve srovnání s jakýmikoliv jinými médii, poskytuje svým uživatelům nepřehlednou hojnost informací a tudíž i obrovské množství možností volby, které jsou dostupné „tady a teď“.

Jenkins formuloval sadu aktivit, respektive dovedností a kulturních kompetencí, které více odrážejí aktuální podmínky a aktivní práci s novými médii především v kontextu síťové společnosti (viz van Dijk, 1999)³¹ a které by si mladí lidé měli osvojit

³¹ Jan Van Dijk ve své knize *Network society* (1999) definuje síťovou společnost jako takovou formu společnosti, v níž je uspořádání sociálních vztahů ovlivněno mediálními sítěmi, které tak doplňují či dokonce zcela nahrazují společenské sítě sestávající z komunikace tváří v tvář. Osobní komunikace je

tak, aby mohli plnohodnotnými, aktivními, kreativními a etickými účastníky **participatorní kultury**. Uvádíme stručný výčet jedenácti základních schopností/dovedností pro představu, jak se Jenkinsův náhled liší od požadavků, které klade na jedince výchova k mediální gramotnosti podle definice, jíž jsme si vymezili výše a dle něj je tak potřeba definici gramotnosti zaktualizovat a redefinovat. Osvojení těchto dovedností a schopností vyžaduje dle autora aplikaci systémovějšího přístupu k MV, významnou roli kromě školy hrají i mimoškolní aktivity a zejména rodiče. Ve všech těchto sférách by měli plnit své role co nejlépe tak, aby podporovali u dětí osvojení následujících dovedností (Jenkins, 2009).

Jednou dovedností, které by si žáci měli osvojit, je *hra* – schopnost experimentovat s danými podmínkami jako způsob řešení problémů. Další z dovedností je *performance*, tedy schopnost osvojovat si alternativní identity za účelem improvizace a objevování; schopnost *simulace* dovoluje jedinci interpretovat a konstruovat dynamické modely procesů reálného světa; *přivlastněním* míní Jenkins dovednost smysluplně vybírat a remixovat (přetvářet a kombinovat) mediální obsahy; *multitasking* (jako souběžné zpracování více úkolů) odkazuje k dovednosti „scanovat“, kriticky pečlivě zkoumat vlastní prostředí a zaměřovat se podle potřeby na charakteristické rysy. Schopnost smysluplně interagovat s nástroji a rozvíjet mentální kapacitu označuje Jenkins jako *distribuované (kolektivní) poznání*. Obdobně schopnost využívat *Kolektivní inteligence* umožňuje shromažďovat vědění, porovnávat postřehy s ostatními za účelem dosažení společného cíle; neméně důležitou je schopnost *posouzení* a ocenění spolehlivosti a důvěryhodnosti různých informačních zdrojů; *transmediální navigací* je označována způsobilost sledovat tok příběhů a informací napříč rozmanitými formami a možnými způsoby. *Networking* naproti tomu vypovídá o schopnosti vyhledávat, syntetizovat a rozšiřovat informace (v rámci sítě). Za *vyjednávání* se skrývá schopnost pohybovat se mezi rozličnými komunitami (uživatelů), rozlišovat a respektovat různorodé názory, snažit se pochopit a následovat alternativní normy (blíže Jenkins, 2009).

2 Mediální výchova: proměna paradigmatu

Média jsou přirozenou neustále se dynamicky vyvíjející součástí společnosti. Společenské, ekonomické, politické i kulturní změny, ke kterým často sama média přispívají tím, že je modifikují a urychlují, ale i podmiňují, jsou spolu se změnami ve sféře médií samotných, k nimž došlo v posledních několika desetiletích, jen obtížně pochopitelné a srozumitelné bez zvláštní přípravy (Jirák a Köpplová, 2009: 372). V průběhu druhé poloviny dvacátého století se tak ve vyspělých demokratických zemích postupně formuje požadavek vybavit občany základní výbavou, která jim má sloužit k lepší orientaci v médiích přesycené společnosti, a již jsme výše vymezili jako mediální gramotnost.

V rámci českého území je mediální výchova jako prostředek k rozvíjení a posilování mediální gramotnosti, ač na základech, které zde položil již Jan Ámos Komenský³² a v období první republiky byl rozvíjen časopisem *Duch novin*³³, je v institucionalizované podobě fenoménem velmi mladým³⁴. Čtyři dekády socialistické totality, která rozvoji kritického myšlení nejen ve vztahu k mediální produkci nepřála, byly přirozeně hlavní zasahující proměnou, jež měla za následek, že se na českém území (až v novodobé České republice) začíná uvažovat o mediální výchově v rámci školní výuky až v době, kdy ve vyspělých zemích západního světa má za sebou tato disciplína mnohaletý vývoj. Minimálně jedno potenciální pozitivum této situace českým akademikům a v problematice zainteresovaným však přinesla. Možnost zapojit se do neutuchající debaty o mediální výchově s odstupem času dalo nahlédnout na proměny paradigmatu, jimiž uvažování o této problematice během několika desítek let prošlo a zároveň tak mohli čeští „průkopníci“ mediální výchovy a její výuky na školách svým způsobem na odkaz Komenského i akademiků sdružujících se kolem prvorepublikového časopisu *Duch novin* pomyslně navázat.

Oproti původnímu záměru stanovenému v tezí, v nichž jsme si vytkli za cíl vedle vymezení hlavních didaktických přístupů k výuce MV podniknout v této kapitole

³² Komenský ve svém díle *Jana Amosa Komenského škola pansofická (Schola Pansophica, 1650)* navrhol, aby noviny byly součástí školní výuky a byly ve škole čteny.

³³ Autorský kolektiv časopisu *Duch novin* (vycházejícího na přelomu 20. a 30. let 20. století), který vedl Oskar Butter, byl silným zastáncem rozvoje studia médií (propagace myšlenky čtení novin ve škole a poučení o procesu produkce) a ustavení samostatného oboru, nejčastěji označovaný jako *novinověda*, jenž by se soustavně věnoval právě sociálnímu rozměru existence a fungování médií. (Jirák, 15. 5. 2006 [online]). Jedna z pravidelných rubrik *Duchu novin* nesla název *Noviny ve škole*.

³⁴ Mediální výchova byla zařazena coby průřezové téma do Výzkumným ústavem pedagogickým připravovaného Rámcového vzdělávacího programu v roce 2000 (Viz. Jirák – Mičienka, 2007: 13).

historický exkurz mapující kořeny mediální výchovy a počátky uvažování o její realizaci v rámci vyučování (na českém území i ve světě), jsme se rozhodli strukturu této kapitoly přizpůsobit záměru postihnout proměnu paradigmatu mediální výchovy, ke kterému došlo v průběhu uplynulých zhruba sedmi desetiletí. Naším cílem je tak přiblížit zejména hlavní dobově převažující představy o hlavní úloze mediální výchovy, které se v čase ruku v ruce s proměnou náhledu na roli médií ve společnosti a jejich vlivu na (především ale nejen dětské) uživatele taktéž proměňovaly. Historický kontext je tak pro nás přirozeně důležitý, naší snahou ale nebude vykreslovat vývoj nikterak rozsáhle. Prioritou pro naši práci je poukázat na způsoby uvažování o médiích a jejich vlivu, které tak formovaly i představy vztahující se k mediální výchově. Identifikací hlavních perspektiv se nám otvírá možnost tyto odhalit v českém kontextu a popsat zázemí, z něhož mediální výchova, tak jak je definována v dokumentech MŠMT, vychází. Právě zakotvení MV v závazných kurikulárních dokumentech českého školství tvoří další část této kapitoly. Bez exkurze do Rámcového vzdělávacího programu by naše další práce neměla význam a proto je tato na pozadí historického vývoje vystavěná podkapitola naší práce její neopominutelnou součástí. Druhou kapitolu uzavíráme stručným přehledem didaktických přístupů k výuce mediální výchovy, z nichž dvěma nejčastěji uplatňovaným se věnujeme samostatně v kapitole tři a čtyři.

2.1 *Pohled do historie*

Dle Mastermana (1998, cit. dle Potter, 2004: 56) můžeme rozlišit tři hlavní historická paradigmata ve výuce mediální výchovy. Exponenty historicky nejstarší perspektivy³⁵ byli F. R. Leavis a D. Thompson, jejichž kniha *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* vydaná v roce 1933 byla vůbec prvním dílem - minimálně v rámci Spojeného království - předkládajícím sadu systematicky zpracovaných návrhů k výuce o masových médiích (obsahuje cvičení s úryvky žurnalistické tvorby, reklamy i beletrie). Oba autoři byly představiteli druhé generace britské kulturní kritiky, jejichž přívržencům a následovníkům se dle prvního jmenovaného přezdívalo „leavisisté“. Dílo tak reprezentuje směr uvažování, jemuž je

³⁵ Jan Jiráček ve svém příspěvku na konferenci Potřebnost mediální výchovy v ČR (26.4. 2011) doplňuje historický kontext o hlubší vhléd. Dle jeho slov sahají počátky přístupu proponovaného výše zmíněnými zhruba do poloviny 19. století. Zmínil dopis, který napsal jeden skotský vzdělanec do Glasgowských novin, ve kterém žádal, aby mladí muži, kteří chodí do cirkusu a sledují tanečnice a kohoutí zápasy apod., aby byli předem poučeni, jak mají takové výjevy vnímat. Protekcionářská představa, že je třeba se učit nějakým způsobem bránit proti médiím se dle jeho slov začal odvíjet právě od tohoto aktu.

mimo jiné vlastní představa elitářský přístup a kritika silného manipulativního vlivu médií jako prostředků, které šíří povrchní emocionálně falešná potěšení namísto skutečných hodnot, jejichž nositelem je „velká“ literatura a umění. Hlavním úkolem pro Leavise a jeho následovníky bylo především zachování literárního dědictví a jazyka. Obávali se vstupu lidových vrstev (mas) do kultury, ale věřili v možnost jejich kultivace. Cílem vyučování o populární kultuře tak bylo nabádat studenty k selektivě, schopnosti rozlišovat, kritickému uvědomění a vzdoru – měli se tak obrnit proti komerční manipulaci masových médií a tudíž i rozpoznat přednosti vysoké kultury. Oba autoři knihy (Leavis a Thomson) se snažili umožnit učitelům prohlédnout, jakým primitivním způsobem jsou zneužívány populární kulturou a její lacinou emocionální falešností, a s jistotou předpokládali, že jakmile jednou učitelům tento proces odhalí, bude z jejich strany rozpoznán a odsouzen (Buckingham, 2003 a Reifová, 2004).

Tato perspektiva byla kritiky, jež se vůči tomuto přístupu vymezovali, později popsána jako **očkovací** (ochranitelská, indoktrinující) – jako metaforický prostředek prevence nemoci, kterou představovalo škodlivé působení médií a populární kultury, kterou média pomáhala šířit. Mediální výchova optikou leavisistického přístupu, jak můžeme ze stručného shrnutí vyčíst, byla úzce zaměřena na čtení textů „správným“ způsobem, na rozlišování mezi „dobrymi“ a „špatnými“ texty (Lewis – Jhally, 1998: 111), kde však tato přísná distinkce svazovala produkty masových médií s negativním a vzývané vysoké umění s pozitivním hodnocením.

Po skončení druhé světové války se jako součást projektu denacifikace v pro nás kulturně i geograficky bližší oblasti, totiž v Německu, začala v rámci výuky mateřského jazyka vyučovat mediální výchova v jakési proto-formě. Ta měla podobu kritického čtení novin. Mediální výchova má v německém vzdělávacím systému díky dlouholeté tradici své pevné místo, v průběhu času se etabloval samostatný obor mediální pedagogiky, jenž se kromě rozvoje metod mediální výchovy věnuje i vlastnímu mediálnímu výzkumu (Viz Mičineka – Jiráček, 2007: 13). O potřebnosti a užitečnosti této aprobace se vede živá debata i v českém prostředí, nicméně snahy o ustavení tohoto oboru zatím nedostaly reálné podoby.

Na přelomu padesátých a šedesátých let dvacátého století se předchůdci a později vůdčí představitelé nově vznikajícího hnutí Kulturálních studií se základnou ve Velké Británii, především Raymond Williams a Richard Hoggart, silně vymezili vůči „leavisistické“ perspektivě. Velký obrat nastal především v chápání kultury, jež nebyla dále vnímána jako omezený výčet privilegovaných artefaktů, ale jako koncept

pojímající „celý způsob života“ (Buckingham, 2003: 7). Definice kultury tak byla rozšířena mimo oblast umění i na žitou zkušenost, rozdíly mezi vysokou kulturou a kulturou populární byly ne zcela odmítnuty jako spíše kriticky rozebírány. Populární kultura, jako souhrn jednání a prožívání, se tak stala předmětem zájmu zkoumání, aniž by byla eliminována a zatracována. Důležitý posun, který tak můžeme označit jako **proměnu** (a zrod) nového **paradigmatu**, vnímáme především v tom, že (mas)mediální obsahy nejsou nadále paušálně odmítány jako špatné, jelikož v rámci každého média můžeme identifikovat celou škálu různorodých obsahů. O mediální gramotnosti se tak začíná uvažovat jako o způsobu estetického vnímání světa - jak vnímat kulturní produkci. Účelem mediální výchovy bylo z tohoto pohledu také vzdělávat jednotlivce tak, aby byli schopni dělat poučená rozhodnutí a rozpoznávat například obsahy komerční a potenciálně „vykořisťovatelské“ povahy (Potter, 2004).

Na americkém území začali pedagogové v šedesátých letech zkoumat, jak by pro kreativní a edukační účely bylo možno využít nové přenosné videorekordéry. Příznačné bylo pro tuto dobu „DIY“ („Udělej si sám“) hnutí stavějící na technologickém pokroku, který tak každému nabízel lákavou možnost stát se „komunikátorem“. Dle Wortha (1981, cit. dle Hobbs a Jensen, 2009) se vytvářením vlastního filmu mohly děti naučit, jak jsou filmy vytvářeny, ale také a především je praxe vytváření filmového média rozvíjela v tom, jak zacházet s obrazy ve svých hlavách, jak jejich prostřednictvím přemýšlet a jak skrze ně komunikovat. Představa, že kognitivní a emocionální procesy v lidském mozku nemohou být pochopeny bez pečlivého zkoumání palety symbolických systémů, skrze něž se stáváme členy kultury, vedla ke snaze konceptualizovat mediální výchovu v USA jako praxi rozpouštějící hranice napříč školním kurikulem a propojit život dětí ve škole s jejich životy mimo bránu školy. Tato idea se však nesesetkala s všeobecným přijetím, kritici namítali, že přílišné soustředění se na produkční přístup by oslabilo kapacitu pro rozvoj dovedností spojených se „čtením“ médií (Hobbs a Jensen, 2009: 3). Přitažlivým médiem pro školní výuku se ve vyspělých evropských zemích v průběhu šedesátých a po převážnou většinu let sedmdesátých – pod vlivem nových kulturních trendů a zájmu mj. i o estetiku – stal film (jako dílo profesionálů) (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, Tornero, 2008).

V sedmdesátých letech se také kolem časopisu *Screen* (a *Screen Education*), formoval proud, který bývá shrnován pod hlavičku „screen theory“, v jehož rámci došlo k rozvoji v oblasti sémiotiky, psychoanalytické teorie, strukturalismu i post-strukturalismu a marxistické teorie ideologie. Prizmatem tohoto hnutí byl text vnímán

ve vztahu k pozici uživatele ortodoxně jako silně dominantní – text byl tak považován za silnou entitu nutící diváka k přijetí preferovaného čtení³⁶ (Hall, 1980) a jako prvotního hybatele diváckého chování (Reifová, 2004: 243 a 252).

Vůdčí postavou v rozvoji akademických debat o mediální výchově byl v této době a i následně v 80. letech Len Masterman. Byl představitelem směru uvažování, v němž se ostře stavil jak proti elitistickému hodnotícímu přístupu Leavise a jeho následovníků, stejně tak se ale stavěl i proti akademickému elitářství samotné „screen theory“. Zabýval se otázkami jazyka, ideologie a reprezentace a propagoval analytický přístup s cílem odhalit konstruovanou povahu mediálních textů a tudíž i ukázat, jak mediální reprezentace posilují ideologie ve společnosti dominantních skupin (Potter, 2004).

Ve vztahu k produkčnímu přístupu k mediální výchově Masterman pobízel pedagogy k tomu, aby se snažili vyhnout tomu, co sám označil za „technicistní past“, tedy zjednodušující praxi, v níž se mediální výchova měnila v sadu technických operací, v proces učení se, jak správně ovládat „náčiní“. Namísto toho zdůrazňoval, že role MV by měla spočívat především v odhalování komplexu ekonomických vztahů, o které se mediální a kulturní průmysl opírá, jelikož záležitosti vztahující se k autorství, publikům, sdělením a jejich významům i reprezentaci reality, jsou vždy dle Mastermana omezeny ekonomickými otázkami, které reprodukuje a udržují nerovné mocenské vztahy (Hobbs a Jensen, 2009: 3).

Mediální výchova představovala v Mastermanově pojetí demystifikační proces, jehož smyslem bylo učinit v mediálních textech zakódovanou ideologii viditelnou a tak odhalovat jejich skrytou ideologickou funkci. Objektivní analýza měla sloužit studentům k tomu, aby odhalili „pravdu“, tedy především že jsou klamáni půvabem médií a iluzemi, které tato vytvářejí, a jsou tak vhnáni do spárů ideologií, které jsou v naprostém rozporu s jejich „skutečnými“ zájmy (Buckingham, 2003: 8, 108)³⁷. Právě přesun pozornosti na problematiku reprezentace a také příklon k Gramsciho pojetí ideologie, v němž je její dominance budována skrze vyjednávání souhlasu populace a

³⁶ *Preferované čtení* chápeme jako latentní doporučení čtenáři konkrétního textu od jeho autora, jak textu správně rozumět. Jde o apel na přijetí významu, který je záměrně autorem vložen do textu (úsilí o jednoznačnost) a má působit na čtenáře tak, aby tento význam adaptoval (dekódoval sdělení dle záměru jeho tvůrce) a interpretoval v rámci ustavených hodnot sociálního systému, které reprodukuje zájmy dominantních společenských vrstev (viz Reifová, 2004: 33-34).

³⁷ Blíže Buckingham (1986) v článku odborného časopisu Screen „Against demystification. A response to Teaching the Media.“ Buckingham reaguje právě na Mastermanovu knihu „Teaching the Media“ a podrobněji rozebírá jednotlivé body jeho přístupu k mediální výchově a podrobuje je kritickému zkoumání.

média jsou jedním z jejích hlavních nástrojů, a tak markovaly další **proměnu paradigmatu** a formovaly hlavní účel mediálního vzdělávání, kterým tak bylo především naučit příjemce přistupovat k médiím kriticky (Potter, 2004)³⁸. Na v textech skrytou ideologii zaměřený demystifikační proces Masterman nabádal doplnit o studium politické ekonomie médií (jako institucí). Jak píše Carlsson a kolektiv (2008: 25-6), v osmdesátých letech dominovala zájmu akademiků (a mediální výchovy) jako médium televize, diskuze o konzumní společnosti a zvláště kritika reklamy. MV se tak stala více kritickou, i v návaznosti právě na dědictví francouzské sémiotiky.

Na konci let osmdesátých a na počátku devadesátých kdy docházelo k deregulaci vysílání (veřejné vysílání ztrácí monopol, vznikají soukromé stanice) se dle Carlsson (2008: 26) a kolektivu ve směřování mediální výchovy projevuje v obratu k dopadu médií a jejich obsahům. Hlavní pozornost se obrací k násilí, vlivu na mladé lidi, konzumerismus, vliv reklamy na držené hodnoty atd. V polovině devadesátých let pak s nástupem digitálních médií (tedy především internetu), které měly na komunikační prostředí a jeho proměnu velmi zásadní dopad, se postupně vynořoval požadavek či potřeba digitální gramotnosti. Gramotnost tak v sobě začala zahrnovat i potřebu osvojení si instrumentálních dovedností a také bojovat s fenoménem digitální propasti (digital divide), tedy s prohlubováním nerovnosti v přístupu k novým médiím (Tamtéž).

Pro počátek nového tisíciletí je příznačná konvergence „tradičních“ médií s těmi novými, rozpijení jasných bariér mezi těmito dvěma kategoriemi a multimedializace a tak jistě i apel na koncepci mediální výchovy, aby se vývoji, kterého jsme ostatně svědky i účastníky i v současnosti, snažila – především tím, že více její pozornosti bude namířeno právě k médiím novým – přizpůsobit.

Jak jsme zmínili výše, Masterman definoval tři hlavní historická paradigmata mediální výchovy. Velmi stručně shrnuto, přes přístup, který pojímal mediální produkci jako veskrze špatnou (at' už z pohledu devalvace kulturních hodnot či zobrazováním násilí a jiných potenciálně škodlivých témat) a snažil se tak ochránit konzumenty (především pak děti) před negativními vlivy médií (přístup **očkovací**), se ruku v ruce s etablováním směrů uvažování (kulturní studia), které rozšířily náhled na kulturu i na oblast běžné, populární kultury (jejímiž šířiteli byly především masová média) jako

³⁸ Kritický přístup k mediálním textům jakožto hlavní cíl mediální výchovy souvisí jistě i s proměnou chápání aktivity příjemců v procesu dekodování textů - více Hallova teorie zakódování a dekodování (Hall, 1973, 1980) – text je dominantním článkem ve vztahu k příjemci, avšak pro uživatele textu se otevírá prostor, v němž konkrétní text dekoduje a interpretuje. Tento náhled tak přiznává možnost přistupovat k textu v jistém směru aktivně a tudíž i kriticky.

součástí žité zkušenosti, proměnil i náhled na média. Jejich produkce tak nebyla jako celek odmítána, jako spíše zkoumána (přístup **inkluzivní**). Mastermanův pohled, jenž jsme výše označili jako **demystifikační**, pak viděl v médiích zdroj informací, kulturních hodnot i zábavy, ale nabádal ke kritickému přístupu a rozkrývání manipulujícího potenciálu (a ideologií) skrytých v mediálních produktech.

2.2 Trendy současnosti: „indoktrinace“ či „posílení“?

Očkovací či také indoktrinační přístup přetrvává v uvažování o mediální výchově s větší či menší intenzitou dodnes. Mediální výchova je optikou tohoto přístupu považována za řešení k jistému problému, který může nabývat, stejně jako jeho možné východisko, různé povahy. Vztah dětí k médiím je vnímán daleko spíše než jako přirozená součást moderního života jako nezdravý a poškozující jev, jemuž mají učitelé čelit. Cílem této ochranné perspektivy je tak dosáhnout toho, aby média na jedince, kteří absolvují program zaměřený na rozvoj mediální gramotnosti, měla menší vliv. Na příklad u násilí na televizní obrazovce je tedy cílem, aby se dětská divácká pozhlednutí pořadu, který explicitní projevy násilí obsahuje, staly méně agresivními a fakt, že byli vystaveni (či spíše jsou dlouhodobě a pravidelně vystavováni) násilí na děti nepůsobil desenzitivujícím účinkem (Scharrer. 2002/2003). Pro některé je znepokojující především v porovnání s „velkým“ uměním nízká kulturní hodnota mediální produkce, středobodem zájmu ale častěji bývají právě potenciálně škodlivé obsahy (kromě násilí také stereotypní zobrazování na základě pohlaví, reklamní manipulace, řadit bychom sem jistě mohli i sexuálně explicitní scény, vulgární výrazy apod.) a společensky nežádoucí postoje či způsoby chování, která jsou v médiích propagována či dětem podsouvána takovým způsobem, že tyto mohou považovat za normální (Buckingham, 2003).

Propagace a vyzdvihování ochranné funkce mediální výchovy na úkor komplexu jejích dalších přínosů, je dle Kubeyho (2003, cit. dle Martens, 2010: 5) svým způsobem podporována výzkumnou agendou, která se soustředí na negativní vlivy médií. Tato perspektiva se setkává s širším uznáním zvláště u rodičů a politiků. Mediální výchova se může stát vděčným politickým tématem Rétorika vedena z ochranné pozice je často patrná u politiků angažovaných, nikoliv však nutně s problematikou mediální výchovy komplexně obeznámených (Hobbs 1998). Můžeme předpokládat, že ochrana před „zlem“, které se z médií a jejich prostřednictvím šíří, je populárním aspektem mediální výchovy, respektive požadavkem na MV kladeným, především pro svou jednoduchou

uchopitelnost, srozumitelnost i pro jasný cíl, který v sobě tento náhled formuluje. Vymezuje se totiž v binárních opozicích, ve kterých je kategorizace poznatků nejjednodušší³⁹.

Současný náhled na mediální gramotnost⁴⁰ však výrazně přesahuje imperativ ochranné funkce. V zemích s „vyspělou“ mediální výchovou, opírající se především o dlouholetou tradici její výuky, je patrná transformace paradigmatu mediálního vzdělávání a ústupu od defenzivního (ochranného) přístupu směrem k „posilování“ (především ve vztahu k uživateli a jeho postavení v komunikačním procesu) a demokratizaci. Centrálními se tak stávají pojmy kritické povědomí, občanská participace, větší pozornost – kterou tímto směrem obrátila především kulturní studia – je věnována i vlastním požitkům z mediální konzumace.

Na základě přehledové studie UNESCO, na jejímž zpracování se podílel Buckingham (2001), můžeme představit několik postřehů, které tento výzkum přináší. Celkem 72 odborníků z oblasti mediálního vzdělávání z 52 zemí světa bylo osloveno, aby vyplnili dotazník, jenž poskytl data pro vytvoření přehledu stávajícího stavu mediální výchovy v celosvětovém měřítku. Ve vztahu k ochrannému přístupu ve výuce MV vypověděli respondenti z řad akademiků i odborníků odpovědných za implementaci politiky vzdělávání, že i v zemích jako Hongkong a USA, kde tento přístup převládá, se objevují snahy tento odmítat či potlačit jeho vliv. Reakce z několika evropských zemí praví, že rodičí se přístup akcentuje větší zapojení studentů do produkce médií. Například ve Švédsku má mediální výchova žákům pomáhat „vyjadřovat sebe sama, své znalosti a pocity“, v Dánsku je naproti tomu MV považována za nutný nástroj k „posilování osobností studentů v rámci demokratického systému“, ve Španělsku pak MV má ze studentů vytvářet „kritické občany“, kteří vyhledávají zapojení do „mediální komunity“.

Buckingham (2003: 13) shrnuje několik příčin proměny paradigmatu a přesunu od ochranné perspektivy směrem k sadě dalších úkolů, které v nadpisu podkapitoly shrnujeme pod pojem „posílení“. Prostředí, v němž média působí, se díky rozvoji moderních komunikačních prostředků, stalo daleko více heterogenní, roztříštěné a

³⁹ Jak vyslovil Jan Jiráček v rámci konference o potřebnosti Mediální výchovy (27.4. 2011): „Zdá se, že to utíká se buď k obrannému, nebo k uživatelskému směru často vítězí jako snazší. Ono se také zdá aktuálnější. Nemůžeme přemýšlet o světě, musíme se v něm naučit žít! – je asi imperativ, který se těžko překonává.“

⁴⁰ Stručný vhléd do problematiky současné podoby a stavu mediální výchovy ve vybraných zemích představuje Withcroft (2010). Tento pro orientaci v problematice přínosný nástin naleznete online na: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>.

hranice mezi vysokou kulturou a pop-kulturou staly extrémně rozostřené. Výtka týkající se nedostatku či dokonce naprosté absence kulturní hodnoty v populární kultuře se i přes omezenou diverzitu nabídky ze strany mainstreamových médií, stala dle Buckinghamu neudržitelnou. Obdobně tak i tvrzení, že (a zejména pak ve vztahu k dětským konzumentům) mediální průmysl uvaluje na svá publika falešné hodnoty a staví na jejich pasivitě, je předmětem diskuse. Současné výzkumy daleko spíše naznačují, že děti jsou coby publikum daleko více autonomní a kritické, než bylo předpokládáno. Stejně tak se mezi akademiky rozšířilo stanovisko, že ochranný přístup v praxi nefunguje. Zejména ve vztahu k tomu, co žáci vnímají jako svou vlastní kulturu a z ní pramenící potěšení, mohou tíhnout k rezistenci či odmítnutí toho, co jim učitel sděluje. Obranná pozice není déle vnímána výhradně jako snaha zamezit dětským konzumentům ve vystavování se určitým obsahům, naopak do popředí vystupuje důležitost posilování role mladých lidí jako aktivních uživatelů. Prohlubování mediální gramotnosti je intenzivněji vnímáno jako způsob posilování role kriticky smýšlejících jednotlivců i kreativních tvůrců v prostředí stále se rozšiřujících možností, jak sdělení vytvářet. Medializované symbolické prostředí, v němž žijeme, silně formuje naše volby, hodnoty a znalosti, které determinují naše každodenní životy. Mediální gramotnost tak napomáhá k posilování kritických a komunikativních schopností, které dodávají smysl existenci jednotlivce a umožňují mu využívat komunikaci k vývoji, zatímco podporuje ustavení demokratické znalostní společnosti (Carlsson, 2006).

Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay a Tornero (2008: 47-55) shrnují návrhy, jež vzešly z odborné konference zaštitěné UNESCO pořádané v Paříži v červnu roku 2007 týkající se klíčových oblastí, v nichž by se mediální výchova měla proměnit a témat, která by MV měla implementovat do svého rámce. Tato sada doporučení, z nichž vybíráme pouze některá, tak vhodně ilustruje slábnutí akcentu na ochrannou pozici, které jsme naznačili výše. První doporučení v sobě zahrnuje apel na inkluzivitu mediální výchovy ve smyslu zpřístupnění všech druhů médií, které jsou potenciálními nástroji pro porozumění společnosti a možnosti participovat na demokratickém životě, důraz je také kladen na posílení autonomie jednotlivce a jeho schopností kriticky nakládat s médii. MV tak má přispívat k sdílenému pocitu zodpovědnosti ve společnosti a jako taková je součástí vzdělávání v rovině lidských práv i práv a povinností občanských. Globalizační tendence, kterým daly naplno průchod především síťová média, s sebou přinášejí mimo jiné požadavek na MV podporovat kulturní diverzitu a mezi-kulturní výměnu, vzájemné porozumění stejně jako projevy lokálních kultur. Dále

tzv. „Pařížská agenda“, jak je sada doporučení označována, vybízí k zavedení nových „aktivních“ vyučovacích metod (v kontradikci s předpřipravenými učebními „recepty“), v nichž dostávají studenti více prostoru podílet se na výuce (i skrze samostatnou a skupinovou práci), k proměně role učitele i školního dění, která má být více spjata s děním mimo školu samotnou. Mediální výchova by neměla být omezena pouze na institucionální vzdělávání, ale měli by se na ní podílet i mediální profesionálové, občanská sdružení apod.

Jsme přesvědčeni, že (v ideálním případě) by mediální výchova měla vyrůstat z „živné půdy“ podmínek, které pro rozvoj mediální gramotnosti vytvářejí rodiče. Ti jsou ale často mediálně negramotní, či gramotní nedostatečně – a dá se předpokládat, že tento rys bude patrný převážně ve vztahu k digitálním médiím. Mezi laickou dospělou populací rodičů může, často ne neoprávněně, převládat názor, jak to ostatně dokazuje například výzkum britské organizace OFCOM zkoumající dětskou mediální gramotnost (2011)⁴¹, že jejich děti jsou ne-li přímo více mediálně gramotní, než oni sami, pak minimálně v některých ohledech vědí o médiích více. Ve zmíněném výzkumu například 70 % z 665 rodičů zapojených do výzkumu, jejichž děti jsou ve věkovém rozmezí 12 až 15 let, souhlasilo s výrokem „Moje dítě ví více o internetu než já.“ Zároveň je nutno dodat, že schopnost ovládat konkrétní technologii a využívat ji ve svůj prospěch je jednou ze součástí mediální gramotnosti, ale nemůže zde klást rovnítko mezi přesvědčením rodičů, že znalosti jejich dětí o internetu jsou větší než jejich vlastní, a tím, že jsou tyto děti schopny užívat média, v tomto případě internet, efektivně a především s kritickým odstupem. Radim Wolák dokládá současnou situaci na výzkumu „Stav mediální gramotnosti v ČR“ (2011), jehož byl v rámci Centra pro mediální studia CEMES FSV UK spolu-realizátorem. Tento výzkum mimo jiné potvrdil, že mnozí rodiče mají nutkání vychovávat své děti k „životu s médii“, ale potřebovali by pomoci (Kettnerová, 2012). Díky mediální výchově na školách, má tato otázka dle Woláka (Tamtéž) ale i další rozměr: jsou to často děti, které poučují své rodiče o tom, jak médiím rozumět.

Mediální negramotnost rodičů či obecně celé dospělé populace je palčivou otázkou, která by neměla být upozadována. Jak ostatně vyplývá z dalšího z doporučení „Pařížské agendy“ (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay a Tornero, 2008), mediální vzdělávání by nemělo být omezeno pouze na mladé, ale vztahovat se na všechny

⁴¹ OFCOM. UK children's media literacy. Publikováno v dubnu 2011.

generace. V tomto ohledu je MV součástí celoživotního vzdělávání, které jedincům, kteří neměli šanci absolvovat dlouhodobější mediální trénink, což je v prostředí České republiky prakticky celá populace, dává možnost stát se svobodnějšími (ve vztahu k médiím) a aktivnějšími občany. Mediální andragogika, jak zmínil na konferenci o potřebnosti Mediální výchovy v ČR Jan Jiráček (26.4.2011), je v českém prostředí zanedbanou oblastí přesto, že zájem o média je, dle Jiráčkových zkušeností, mezi lidmi v produktivním i postproduktivním věku velký. Implementace takových programů by měla proběhnout za podpory občanských iniciativ, nevládních organizací i expertů.

Jedno z doporučení, jejichž neúplný výčet jsme zde prezentovali, proponuje posílení pozice výzkumu, který by měl pokrývat jak teoretickou oblast (podmínky produkce, vysílání a užívání médií), hodnotící oblast ve smyslu zkoumání praktik učitelů a studentů za účelem jejich zefektivnění, tak průzkum zaměřený na roli rodičů a dalších zúčastněných stran v oblasti mediální výchovy. Mediální výchova by měla být předmětem interdisciplinárního výzkumu (informační a komunikační vědy, sociologie, atd.) v úzkém spojení se studii zabývajícími se inovacemi v pedagogice. Hlavní platformou výzkumu mediálního vzdělávání by mělo být vysokoškolské prostředí (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay a Torero, 2008). V tomto ohledu má přispět i náš, jakkoli svým záměrem a šíří záběru omezený, výzkum.

2.3 Mediální výchova v českém vzdělávacím systému

Jak píše Jiráček s Köpplovou (2009: 373-4), k rozvíjení a prohlubování mediální gramotnosti dochází na několika rovinách. **Mediální výchova** (veřejnosti) je vedle **osvěty** (probíhající často prostřednictvím samotných médií)⁴² a **profesního vzdělávání** (pokrývá vzdělávání učitelů i mediálních profesionálů) jednou z institucionalizovaných podob rozvíjení mediální gramotnosti. Mediální výchova tak může probíhat v rámci školní praxe, v níž by mělo docházet k systematickému předávání poznatků o médiích. Mediální výchova ale také může probíhat mimo kontext školního vzdělávání a to v rámci mimoškolních aktivit, mezi něž můžeme řadit nejrůznější kroužky či mládežnické organizace (Tamtéž). Ideálně by v rovině neinstitucionalizované

⁴² Osvětový rozměr pokrývá *mediální kritiku v tisku, vzdělávací pořady ve vysílání* (na veřejnoprávní České televizi pro mládež určený pořad sledující hlavní tematické oblasti MV „Být v obraze“, v minulosti také pořad „Věřte, nevěřte“, který se snažil poskytovat kritickou reflexi dění v médiích; na Českém rozhlasu 6 v minulosti např. pořad „Zaostřeno na média“); *osvětové a kritické weby, informování veřejnosti* (např. i klasifikační pořadů, videoher, webů z hlediska jejich potenciální škodlivosti) a *autoregulaci* (srov. Jiráček a Köpplová, 2009: 373-4).

mimoškolní aktivity mohli/měli přispívat k rozvoji MG samotní rodiče. Zde však narážíme na problém jejich často neadekvátní mediální gramotnosti.

V rámci českého primárního i sekundárního vzdělávání je mediální výchova vskutku mladým odvětvím, které se obdobně jako několik dalších oborů/předmětů v českém školství, díky školské kurikulární reformě (zjednodušeně přechodu od učebních osnov k rámcovým vzdělávacím programům – více níže) připravované zhruba od druhé poloviny devadesátých let dvacátého století, etablovalo teprve před pouhými několika málo lety. I z těchto důvodů je dle našeho názoru téma předkládané práce aktuální, relevantní a vhodné ke zpracování. V této podkapitole poskytujeme čtenáři stručný a doufejme, že i přehledný vhled do problematiky začlenění a pozice mediální výchovy v rámci českého školního vzdělávacího systému.

Ukotvení mediální výchovy jako tzv. **průřezového tématu** v rámci vzdělávání stanovují jak pro základní školy tak gymnázia hlavní kurikulární dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), tzv. **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**. Ty slouží jako výchozí podklady pro tvorbu **Školních vzdělávacích programů (ŠVP)**, jejichž zpracování a implementace náleží do kompetence konkrétních vzdělávacích zařízení. Pro střední odborné školy (RVP OV) není MV stanovena jako samostatné průřezové téma, ale je zařazena v jednotlivých RVP OV pro konkrétní vzdělávací obory (kterých NÚOV vymezil cca 275) jako součást společenskovední oblasti. Základní výstupy MV v RVP OV jsou tak oproti RVP G vymezeny daleko stručněji a obecněji – mediálně výchovná témata (v povšechné podobě) tvoří součást (a měla by přispívat k rozvoji) „kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi“.

RVP vznikají postupně pro všechny stupně vzdělávání a jsou tudíž i postupně zaváděny. Pro gymnázia byl RVP (G) schválen k 24. 7. 2007, přičemž se na základě RVP vytvořených školních vzdělávacích programů začíná vyučovat od 1. 9. 2009. Vzhledem k našemu výzkumnému záměru se nadále budeme výhradně věnovat mediální výchově a specifickým kompetencím, které by měla její výuka rozvíjet, a to na **gymnaziálním stupni vzdělávání**. Zaměříme se tedy na čtyřletá gymnázia a vyšší ročníky gymnázií víceletých. Teoretická východiska, premisy a teze by tak měly být vztahovány právě a jen k tomuto stupni vzdělávání, jenž by měl rozvíjet znalosti a kompetence osvojené žáky na druhém stupni základních škol.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) definuje kromě osmi oblastí vzdělávání, jimž by se gymnaziální vzdělávání mělo věnovat, také jeho **obecné**

cíle, k jejichž **naplnění** by gymnaziální vzdělávání mělo směřovat. Tyto tři základní cíle jsou (RVP, 2007: 8): vybavit žáky klíčovými kompetencemi (na úrovni, kterou předpokládá RVP G); vybavit žáky širokým vzdělanostním základem (na úrovni, jež popisuje RVP G); připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

Každý z vyučovaných předmětů včetně průřezových témat by měl dle prvního cíle usilovat o rozvoj **klíčových kompetencí**. (Viz RVP G, 2007): *k. k učení, k. k řešení problémů, k. komunikativní, k. sociální a personální, k. občanskou, k. k podnikavosti*.

2.3.1 Definice mediální výchovy v RVP G a její složky

Jelikož se v naší práci dále budeme zabývat dvěma základními přístupy k výuce mediální výchovy, které jsou užívány na českých školách, nemůžeme opominout uvést definici mediální výchovy tak, jak je zakotvena v závazném kurikulárním dokumentu pro gymnázia, Rámcovém vzdělávacím programu. Rozsáhlou citaci (výběr nejzásadnějšího) z kapitoly RVP G věnovanou průřezovému tématu mediální výchova naleznete v příloze (Příloha č.1). RVP G stanovuje definici a cíl mediální výchovy takto: „**Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup**“ (RVP G, 2007: 77). Tato definice reflektuje náhled obou námi zkoumaných přístupů a implikuje v sobě požadavek *rozboru a kritické interpretace reálné mediální produkce (kriticko-analytický přístup)* i *vlastní tvorbu mediálních produktů (základ produkčního přístupu)*. Jak píše Jiráček a Mičienka (2006: 15), oba postupy se mohou navzájem doplňovat a mohou směřovat k dosažení týchž dílčích výchovných a vzdělávacích cílů. Hlavní cíle mediální výchovy tak mohou být dle autorů dosaženy jak receptivním, tak produktivním přístupem. V kapitolách tři a čtyři se pokusíme vymezit, jakým způsobem a za jakých podmínek mohou oba přístupy v rozvoji schopností a dovedností působit, zastupovat jeden druhý či se ideálně stát komplementárními součástmi komplexního rozvoje mediální gramotnosti.

Receptivní činnosti se zaměřují především na způsoby, jak nakládat s mediální produkcí a zahrnují především aktivity (Mičienka a Jiráček, 2006: 15): *kritické čtení, poslouchání a pozorování mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, pozorování stavby mediálních sdělení; vnímání autora mediálních sdělení;*

sledování vlivu médií; sledování fungování médií. Produktivní činnosti ve smyslu vytváření sdělení určených pro média a sestavování vlastní mediální produkce zahrnují: *přípravu vlastních příspěvků; redigování příspěvků druhých; organizaci práce ve školním médiu (časopise, blogu, internetové stránce, rozhlasu či televizním vysílání); reprezentaci školního média před školní i mimoškolní veřejností* (Tamtéž).

Dle vymezení v RVP G by mediální výchova měla jedince rozvíjet ve dvou základních oblastech, ve **vědomostní** a **dovednostní**. Ve vědomostní oblasti pak můžeme rozlišit složku *společenskovědní* a složku *mediovědní*⁴³. V dovednostní oblasti je kladen důraz na vlastní mediální produkci, jež má přispívat k rozvoji mediální gramotnosti především v tom ohledu, že žáci skrze „vlastní práci poznají, za jakých okolností mediální produkce vzniká, čím je podmiňována a omezována, jakou roli hraje orientace na vzbuzení zájmu, jakou roli hraje potřeba fungujícího týmu apod.“ (RVP G, 2007: 78).

Průřezové téma mediální výchovy je systematicky rozřazeno do tematických okruhů, jimž se má výuka věnovat. V rámci každého tematického okruhu jsou blíže vymezeny konkrétní oblasti, které by měly být jeho součástí. Uvádíme zde pouze holý výčet tematických okruhů bez vymezení jeho podložek (blíže viz příloha č. 1). Základní okruhy, které stanovuje RVP G, jsou: **média a mediální produkce; mediální produkty a jejich významy; uživatelé; účinky mediální produkce a vliv médií; role médií v moderních dějinách.**

2.3.2 Ke způsobům výuky průřezového tématu mediální výchova

Jak jsme zmínili výše, mediální výchova, obdobně jako ostatní průřezová témata stanovená v RVP G⁴⁴, jsou povinnou součástí výuky. Každá škola zpracovává vlastní Školní vzdělávací program, jenž je povinnou součástí dokumentace školy a vychází z podmínek definovaných RVP. ŠVP konkretizuje způsoby naplnění požadavků

⁴³ *Společenskovědní* oblast vědomostí „nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti a jejich dějinách – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí význam médií pro život společnosti, zjistí, jakou roli média sehrávají v každodenním životě (organizují rytmus dne, nabízejí vzory chování, odrážejí vztahy nadřazenosti a podřazenosti apod.) i v historicky vypjatých okamžicích (není náhodou, že zlomové okamžiky nejmodernějších českých dějin se vztahují k „bojům o rozhlas“, vždyť rozhlas je rychle reagující, obecně dostupné médium)“ (RVP G, 2007: 78). *Mediovědní* rozměr vědomostí pak „nabízí základní poznatky o médiích samotných a jejich chování, poskytuje postupy pro kritický přístup k mediální produkci – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí „mediální logiku“ promítající se do mediálních produktů (pravidelnost a předvídatelnost zpravodajství, stereotypní vnímání menšin, orientaci na spotřební chování, podporu ekonomického úspěchu apod.“ (Tamtéž).

⁴⁴ V rámci gymnaziálního vzdělávání se kromě mediální výchovy jedná o tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova (Více viz RVP G).

obsažených v RVP. Ten stanovuje u většiny „vzdělávacích oblastí/oborů“ minimální časovou dotaci za 4 roky a stanovuje i ročníky, v nichž musí být konkrétní vzdělávací obor povinně zařazen, a také ročníky, ve kterých o zařazení konkrétního oboru rozhoduje ŠVP. U průřezových témat RVP G nestanoví minimální časovou dotaci (za 4 roky) ani ročníky, v nichž je obligatorní průřezová témata vyučovat, definuje však povinnost (pro ŠVP) obsáhnout všechny tematické okruhy průřezových témat. *„Hloubka, rozsah a formy realizace průřezových témat jsou zcela v kompetenci školy a konkretizují se v ŠVP – průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu jiných vzdělávacích oborů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný předmět v ŠVP“* (RVP G, 2007: 84). Kromě těchto tří variant realizace průřezového tématu mediální výchovy můžeme ještě vymezit dvě další, které jsou kombinacemi těchto základních způsobů: integrace do vyučovacích předmětů + projektová výuka; samostatný předmět + projektové vyučování (Viz Červený, 2010).

RVP G kromě celkové povinné časové dotace, která činí za 4 roky 132 hodin, a její týdenní rozvržení je omezeno od 27 do 35 hodin, stanovuje také tzv. **disponibilní časovou dotaci**, která v souhrnu (součet týdenních dotací během 4 let) čítá 26 hodin a její využití je závazné. Disponibilní časová dotace může být využita právě pro realizaci průřezových témat, ale také pro zavedení dalších vyučovacích předmětů, vytváření profilace škol či pro posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí (oborů) (RVP G, 2007: 85).

Každý ze způsobů realizace průřezového tématu má svá specifika. Odhadujeme, že nejfrekventovanějším způsobem realizace průřezových témat (včetně tématu mediální výchovy) bude **integrace** do jiného či jiných vyučovacích předmětů. Ideálně by tak mělo být jakékoliv průřezové téma přímo zařazeno ve vyučovacím předmětu, se kterým nejvíce souvisí a na který má největší vazbu. Jak píše Červený (2010, online), „v charakteristice vyučovacích předmětů se pak musí objevit název průřezového tématu a jeho forma realizace. Do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů se pak uvedou názvy tematických okruhů průřezových témat, kdy tyto okruhy musí být buď vhodně propojeny s výstupy (s učivem), nebo je nutné konkretizovat činnosti a náměty zařazených tematických okruhů průřezových témat.“ Potenciálně problematickým bodem a úskalím začlenění průřezového tématu do povinných vyučovacích předmětů je pak jejich vykazování a (versus) reálné naplnění. Naléhavou se tedy především jeví otázka, zda vykázaná témata byla skutečně prezentována. „Mohlo by se totiž velice

jednoduše stát, že se pedagog z nejrůznějších důvodů v rámci svého vyučovacího předmětu průřezovým tématem zabývat nebude nebo se ho dotkne pouze okrajově“ (Červený, 2010, online). Vedle prokazatelnosti vykázaných výstupů průřezového tématu je to také podcenění či nedocenění významu konkrétního průřezového tématu (mediální výchovu nevyjímaje), které může vést k realizaci způsobem, jenž nevede k žádnému pozitivnímu efektu (nabytí nových znalostí či dovedností, posílení žádoucích postojů či osvojování si konkrétních hodnot).

Zavedení **samostatného vyučovacího předmětu**, který by se tematickým okruhům mediální výchovy systematicky věnoval, je z našeho pohledu přínosným řešením především proto, že by nemělo docházet k situaci, že vytčené tematické okruhy nebudou probírány či jim bude věnována pouze okrajová pozornost. Samostatný předmět disponuje pevně stanovenou týdenní dotací hodin a vyučovaná látka soustředěná výhradně na problematiku daného průřezového tématu (v našem případě mediální výchovy) by tak byla jednoduše vykazatelná v třídní knize. Červený (2010, online) naopak spatřuje v osamostatnění průřezových témat nevýhodu a argumentuje tím, že cílem školské kurikulární reformy je témata integrovat za účelem podpory žáků v objevování a vytváření vzájemných souvislostí mezi jevy, o nichž se jinak vyučuje odděleně. Provázanost předmětů a jejich vzájemné „přesahování“ či zasazování poznatků konkrétního předmětu do širšího kontextu souvislostí (historických, společenských, politických atd.) vnímáme obecně jako jeden z nejpálčivějších problémů českého školství. Uzávorkování předmětů, jejich útržkovitost ve smyslu popisu a zachycení pouze parciálního výseku reality bez poskytnutí patřičných pomocných vodítek žákům, aby tito byli schopni propojovat poznatky z palety předmětů ideálně v jeden celek, jedno univerzum znalostí a dovedností, je překážkou, na jejímž odstranění se při dobré vůli rozhodující měrou mohou přičinit sami pedagogové. Dokážeme si tak představit i situaci, v níž může být průřezové téma – konkrétně mediální výchova – vyučováno způsobem, který integrací poznatků z ostatních předmětů (především společenskovedního základu) pomáhá vytvářet v žácích patřičný kontext, jehož středobod tvoří hlavní předmět zájmu, tudíž média, a napomáhá tak propojovat znalosti z ostatních „klasických“ samostatných předmětů.

Problémem u samostatně vyučovaného průřezového tématu může být dost často jeho garance v oboru kvalifikovaným pedagogem. Samotná výuka lze také rozdělit mezi několik pedagogů, což s sebou ale nese potenciální handicap tkvící v nedostatečné

provázanosti jednotlivých částí a může vést i k problémům spojených s organizací v rámci rozvrhu (viz Červený, 2010).

Projektový způsob jako třetí varianta výuky průřezových témat se z pohledu pedagoga Červeného (2010, online): „jeví jako nejvhodnější z hlediska schopnosti doplnit předchozí dva způsoby. Jeho hlavním kladem je, že oproti integraci a zavedení samostatného vyučovacího předmětu se jedná asi o nejvýraznější zpestření běžného života školy.“ Hodnocení tohoto způsobu aplikace průřezových témat ve výuce závisí na zvolené definici, jichž v odborné literatuře můžeme nalézt celé spektrum. Jedno z možných vymezení nabízí Kratochvílová a Černá (2006: 2): „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ Základem projektového vyučování, je přitom projektová metoda, jíž můžeme definovat jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Kratochvílová, 2006: 37, cit. dle Zormanová, 2012, online).

Pokud jde o přínos projektové výuky pro vzdělávání žáků v oblasti daného průřezového tématu, tedy aspekt, jenž by měl být zdaleka nejdůležitější, ten se přirozeně odvíjí od konkrétní podoby projektu, jeho rozsahu a v neposlední řadě i od subjektu, který projekt realizuje v případě, že garantem projektu není škola sama, respektive její pedagogové.

Pro projektovou výuku se mohou její potenciální přednosti jednoduše stát slabinami - probírané téma oproti integraci do běžných předmětů pojímá komplexně, do výuky může být zapojeno více pedagogů, což může být výhodou i nevýhodou (rozmělnění problematiky a riziko neprovázanosti, již jsme zmiňovali výše). Projektová výuka, tedy práce na projektu, jak popisuje Mazáčová (2007), by se měla v několika ohledech odlišovat od klasického způsobu frontální výuky. Tato poznámka vznáší otázku, zda integrace průřezového tématu do jiného předmětu či jeho vyučování samostatně, s sebou nutně nese i tíhnutí k vyučování formou frontálního výkladu. Nejen ve vztahu k mediální výchově je aplikace alternativních (bez zamýšlených konotací) postupů považována za více než příhodná ba spíše pro efektivitu a přínos MV téměř

nezbytná. Sama forma výuky však, nutno dodat, o edukačním přínosu pro žáky nevyovídá zdaleka vše.

Mazáčová (2007, online) dále sumarizuje přednosti i omezení, které považujeme spíše za předpoklady, které by ideálně měla projektová výuka naplňovat: integruje poznatky z různých předmětů, připravuje na řešení globálních problémů, pomáhá vidět věci v souvislostech a systému; pomáhá získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním; respektuje individuální potřeby a možnosti žáka, jeho zájmy; výrazně žáka aktivizuje a motivuje k učení; má úzký vztah k realitě života; umožňuje žákům pracovat v týmu a rozvíjí u nich pocit odpovědnosti.

Stejně tak ale při nevhodném a neúčelném vedení projektu může být práce na něm časově neefektivní či se může věnovat pouze úzce vymezenému problému a neposkytovat komplexní znalosti, klade vysoké nároky na přípravu učitele i na kvalitu jeho didaktických dovedností. Mazáčová (2007, online) dodává, že projektová výuka obvykle neposkytuje dostatečný prostor pro procvičení poznatků, s výstupy a výsledky projektů je tak vhodné dále pracovat a rozvíjet získané kompetence žáků. Jedním z rizik projektové výuky může být podcenění výstupů z projektu ze strany žáků (Červený, 2010) či například rozpor oficiální náplně projektu (v případě realizace mimo-školní institucí) a jeho skutečnou podobou, která tak nemusí odpovídat obsahu průřezového tématu, případně projekt naplňuje pouze jednu z jeho složek.

2.3.3 Reflexe koncepce mediální výchovy v rámci RVP

Mediální výchova tak, jak se objevuje v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, ale i základní školy je svým způsobem poznamenána snahou pokrýt co největší záběr přístupu k mediální gramotnosti. MV si tak bere za cíl na jedné straně rozvíjet uživatelské dovednosti, její těžiště má ale spočívat ve výkladu, interpretaci, jakémisi socio-filozofickém přístupu. V RVP je stejně tak zřetelný vliv perspektivy ochránářské. Slovy Jana Jiráka⁴⁵ (2011), jednoho z tvůrců koncepce MV v rámci RVP, je snaha obsáhnout širokou oblast mediální gramotnosti nejvíce patrná v kontaktu s konkrétními projekty, které směřují do škol, se kterými přicházejí nejrůznější neziskové organizace, vzdělávací instituce, apod., v nichž se pak odráží, jak různé může být čtení a výklad rámcových vzdělávacích programů. Sám Jiráka přitom zdůrazňuje

⁴⁵ Parafrázujeme tak Jiráka slova, která zazněla v rámci konference Potřeba mediální výchovy v ČR, kterou dne 27.4.2011 pořádalo Centrum mediálního vzdělávání ve spolupráci s Ústavně-právním výborem Senátu Parlamentu České republiky.

právě interpretační rovinu mediální gramotnosti, jež slouží jako dle našeho přesvědčení nutná výbava k porozumění a výkladu světa, ve kterém žijeme.

Dle RVP G (2007: 78) by MV měla „pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady: posílení vědomí vlastní jedinečnosti; udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích; včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy; kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.“ Ochranařská perspektiva v RVP G (2007: 78) rezonuje především v požadavku, že by mediální výchova měla „vést na jedné straně k obohacení života výchovou k racionálnímu a hodnotnému využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje“.

2.3.4 Doporučené očekávané výstupy

Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), do 1.1. 2012 divize Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), publikoval v roce 2011 tzv. **Doporučené očekávané výstupy**, ucelenou metodickou podporu pro výuku všech průřezových témat na základních školách i na gymnáziích. Jednotlivé kapitoly odkazující každé ke konkrétnímu průřezovému tématu jsou taktéž dostupné odděleně. Obdobně jako pro ostatní průřezová témata vymezuje tato metodická „příručka“ zpracovaná v návaznosti na Rámcové vzdělávací programy (pro každou úroveň vzdělávání byla připravena odděleně) doporučené výstupy i pro průřezové téma mediální výchova. Stanovuje tedy konkrétní znalosti, schopnosti a dovednosti, jež by si žáci prostřednictvím výuky MV měli osvojit i postoje a hodnoty, jež by v sobě měly posilovat. Souhrn očekávaných výstupů, pro pedagogy nikoliv závazných, je zpracován systematicky. Ke každé ze čtyř základních tematických oblastí průřezového tématu MV, které vymezuje RVP G (viz oddíl 2.3.1), stanovuje tato metodická podpora sadu konkrétních úkolů/otázek, které by žák měl díky vědomostem nabytým z výuky průřezového tématu (v jakékoliv formě) umět zodpovědět. DOV tak mohou být pedagogům dobrým nástrojem, s jehož pomocí mohou konkretizovat a strukturovat vlastní představy o obsahu jednotlivých tematických oblastí MV. Doporučené očekávané výstupy by měly sloužit ke zvýšení kvality výuky, jejího plánování a v neposlední řadě (díky jasně stanoveným výstupům) jako možný rámec hodnocení, jež může být u některých okruhů potenciálně problematické. DOV jsou jakýmsi přemostěním mezi teoreticky vymezeným RVP a praxí a zároveň jistou nabídkou, ze které učitel může sám vybírat, případně konkretizovat a doplňovat další

vlastní výstupy vztažené ke konkrétnímu průřezovému tématu, v našem případě mediální výchově. Otázkou obeznámenosti pedagogů s tímto dokumentem a jeho potenciálním či faktickým přínosem jsme se mimo jiné zabývali v našem výzkumu (viz kapitola 6).

2.3.5 Limity výuky mediální výchovy

Výuce mediální výchovy jako tématu na českých školách zcela novém je zapotřebí věnovat pozornost hned na dvou rovinách – v rovině učitelské praxe (propracovanost metodiky, vědomostní zázemí pro vyučující, způsob evaluace apod.) a v rovině percepce a participace ze strany žáků, pro něž je mediální výchova jako součást vyučování taktéž fenomén nový a tudíž nesnadno uchopitelný. Tyto dvě skupiny jsou přirozeně součástí spojité nádoby, v níž žáci budou lépe připraveni a vybaveni potřebnými znalostmi a dovednostmi právě a jen tehdy, dokáže-li jim tyto znalosti, potažmo podklady pro rozvoj specifických dovedností, pedagog správně předat a tudíž je jedním z předpokladů, aby se v problematice sám obstojně orientoval⁴⁶. To na něj klade často nemalé nároky.

Dle neformálních ze zkušeností (coby školitelky pedagogů) pramenících odhadů Cary Bazalgette z British Film Institute, jež vyslovila v rámci odborné konference v Rochesteru ve státě New York (cit. dle Hobbs, 1998: 25), si učitelé po absolvování školení mediální gramotnosti budou sami při výuce mediální výchovy počínat rozličně: 40% z nich nebude dělat nic, 25% z účastníků bude schopno dělat něco relativně dobře, 10% bude vykonávat něco z výuky kreativně (a) výjimečně, 25% si bude počínat rozpačitě, nebezpečně či bude výukou pouze ztrácet čas. Tyto hrubé odhady samozřejmě nemohou být pro nás svou mimo jiné „tvrdými“ statistickými daty nepodloženou povahou i oblastí, jíž se tento výrok týká, směrodatné, ale minimálně nám naznačují, že i proškolení pedagogové věnující se výuce mediální výchovy (byť na americkém území), nemusejí být ve snaze o rozvoj mediální gramotnosti u svých žáků nikterak užiteční a prospěšní, ba naopak mohou svým jednáním potenciálně, slovy Bazalgette, i uškodit.

V českém prostředí, ačkoliv bohužel nedisponujeme konkrétními daty – i s vědomím, že u nás existují kurzy určené pro další vzdělávání pedagogických

⁴⁶ Plášek (2004: 2) obdobně tvrdí, že jeden z klíčových faktorů realizace mediální výchovy na školách, je těsně spjat s pedagogy a jejich „připraveností“ orientovat se v této oblasti s jistotou, přinejmenším minimální teoretickou i praktickou „nonšalantností“.

pracovníků v oblasti mediální gramotnosti/výchovy⁴⁷ stejně tak jako řada podkladů, které mohou učitelům při realizaci konkrétních s médii spojených témat pomoci – se můžeme domnívat, že alespoň vzhled do základů mediální gramotnosti a znalost esenciálních principů, na kterých rozvoj mediální gramotnosti závisí (viz kap. 1.2), často může učitelům chybět. Může tak mimo jiné docházet k situaci, kterou popisuje například Plášek (2004: 2): *„Mezi hlavní nástrahy související se začleněním mediální výchovy a gramotnosti do koncepce stávajících oborů jako tématu průřezového patří a to především v případě, že samotní vyučující těchto oborů nebudou dostatečně „mediálně vzděláni“, trivializace přístupu k mediální oblasti, rozmělnění možných poznatků a dovedností, projevující se například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k danému hlavnímu předmětu.“*⁴⁸

Renneé Hobbs (1998: 25) velmi obdobně varuje, že snaha začlenit mediální výchovu napříč kurikulem může vést na jedné straně k vítanému obohacení a oživení vyučování (pro učitele i žáky), stejně jako – na straně druhé – může vyústit v nesouvislou a nesoudržnou prezentaci klíčových konceptů, Může se stát, že se učitelům nikdy nedostane adekvátní průpravy v důležitých mediálních tématech. Průřezové téma mediální výchovy integrováno v rámci jiných vyučovacích předmětů se tak může, rozprostřeno dle tematických bloků mezi několik různých předmětů, „stát neviditelným“, rozplynout se. Výuka témat spojených s mediální výchovou tak může být z mnoha rozličných důvodů odsunuta na okraj zájmu. Ať už jde o nedostatek času (či jeho jinými prioritami zatížená strukturace), neochota učitelů se novému na přípravu potenciálně náročnému předmětu věnovat, jejich nejistota pramenící z nedostatku vlastních vědomostí a nízké úrovně mediální gramotnosti či „mediální nevědomostí“ zatížené vnímání průřezového tématu jako nedůležitého, atd. Na základě námi předkládaného výzkumu se pokusíme i k těmto otázkám ideálně nabídnout odpovědi – předpokládá to však ze strany učitelů upřímnost v odpovědích a primárně jejich zájem na výzkumu participovat (více viz kapitola 6).

Integrace MV v rámci jiného předmětu ale nutně nemusí znamenat, že by v takovéto formě výuka MV postrádala smysl. Jednou z rozhodujících proměnných, která má zásadní vliv na podobu a tak i efektivitu vyučování, je přirozeně sám pedagog.

⁴⁷ Viz například CEMES – Centrum pro mediální studia při FSV UK Praha v minulosti pro pedagogy pořádalo kurz *Základy mediální výchovy*. Zároveň také nabízí i množství podkladů a námětů, které lze uplatnit při výuce některého z témat mediální výchovy.

Hobbs a Frost (2003) uskutečnili mezi středoškoláky výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda a jak se po absolvování ročního programu mediální výchovy, který byl začleněn v rámci anglického jazyka, proměnil přístup studentů k médiím - do jaké míry byli studenti schopni přistupovat k mediálním obsahům kriticky, s jakou mírou porozumění a jak dokázali mediální sdělení sami vytvářet. Výsledky výzkumu (na vzorku čítajícím 293 studentů v experimentální skupině a 89 v kontrolní skupině) ukázaly, že studenti, kteří prošli ročním programem zacíleným na rozvoj mediální gramotnosti, projevovali oproti svým vrstevníkům, jež tento program neabsolvovali, vyšší schopnosti v porozumění textu, lépe rozpoznávali klíčová sdělení v něm obsažená i cíle, které podle nich sdělením jeho tvůrci sledovali⁴⁹.

Ve spojitosti se výše zmíněnými obavami a potenciálními problémy se nabízí otázka, zda ukotvení mediální výchovy tak, jak je definována v rámci RVP pro odborné vzdělávání (OV), tedy pro střední odborné školy s výučním listem i pro obory s maturitou (popsáno stručně výše), je pro rozvoj mediální gramotnosti dostatečné. Obava, že i v rámci vzdělávání na gymnáziích díky koncepci MV jako průřezového tématu integrovaného do jiných vyučovacích předmětů může snadno docházet k tomu, že se výuka MV stane v praxi takřka neviditelnou, vystupuje u odborného vzdělávání do popředí ještě s větší intenzitou. Dostáváme se tak k úvaze, zda tento přístup (implementace MV na gymnáziích a odborných školách v rozdílné míře) nevytváří jakousi „vědomostní propast“, neprodukuje jedince, kteří krom rozdílné šíře a úrovně znalostí v různých oblastech, jsou ne přímo nutně - z povahy odlišného začlenění mediální výchovy do kurikulárních dokumentů však předpokládáme - rozdílně mediálně gramotní a zda je to tak správně.

Buckingham upozorňuje (2003: 1), že mediální výchova jako vyučování *o médiích* by neměla být zaměňována za výuku *skrze média* či *s médii* – výuka dějepisu se tak samotným užitím televize jako zprostředkovatele učební látky nestává mediální výchovou. Tato zdánlivě drobná připomínka může být jedním z kritických bodů vztahujících se i k produkčnímu přístupu k výuce mediální výchovy. Ten, pokud se soustředí výhradně na používání technických zařízení sloužících ke zprostředkování komunikace (včetně pořizování záznamů) a rozvoj dovednostní spojených s jejich

⁴⁸ Text Radovana Pláška byl publikován v roce 2004, tudíž v čase, kdy školská kurikulární reforma byla před schválením a samotnou implementací. Z tohoto pohledu jde pouze o hypotetický předpoklad, který však nikterak neztrácí na své aktuálnosti.

⁴⁹ Systematický přehled výzkumů týkajících se mediální výchovy a gramotnosti v českém prostředí a zahraničí podává ve své rigorózní práci Strejčková (2011).

užíváním (od PC a jeho softwarového vybavení – např. textové editory, programy pro úpravu audio/video záznamů, MS Powerpoint či redakčního systému apod.; přes užívání diktafonu, videokamer, promítacích zařízení apod.) a bere jako svůj cíl vytvoření mediálních produktů bez toho, aniž by reflektoval procesy, v nichž bylo konkrétní sdělení vytvářeno a nezahrnovalo v sobě kritické posouzení a zhodnocení (reflexi procesu tvorby, jeho limitů, filtrů, bariér a zasahujících proměnných), může dojít k simplifikaci přístupu do rozměru, o kterém se zmiňuje právě Buckingham (2003).

Mediální výchova tak, jak je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu (pro gymnázia) a jejíž jádro přirozeně vychází z definice mediální gramotnosti, kterou jsme si vymezili dříve (viz kapitola 1.2), v sobě odráží náhledy dvou základních didaktických přístupů k výuce MV. Těmto přístupům se podrobně věnujeme v následujících dvou kapitolách. V kapitole třetí se tak věnujeme přístupu kriticko-analytickému, v kapitole čtvrté pak přístupu produkčnímu.

3 Kriticko-analytický přístup k výuce mediální výchovy

Přístup, jehož specifika se pokusíme přiblížit na následujících řádcích, je jedním ze dvou základních a široce rozšířených didaktických přístupů k výuce mediální výchovy. Opírá se především o *kritickou reflexi a interpretaci* mediálních textů a výuka jeho optikou převažuje především v zemích kontinentální Evropy, ve Skandinávii i Kanadě (Jiráček, 2003). V českém prostředí je tento zakotven v rámci RVP (pro základní školy i gymnázia) po bok principu „learning by doing“ (přístup produkční)⁵⁰, jemuž se budeme blíže věnovat v kapitole následující (kapitola 4).

Základem kriticko-analytického či také kriticko-hermeneutického přístupu k výuce mediální výchovy je přispívat k rozvoji mediální gramotnosti skrze zkoumání reálných mediálních produktů. Tato tradice, řečeno s Jiráčkem (2003), vychází z představy, že *„žák si nejlépe osvojí poznatky o fungování médií a naučí se „žít s médií“ rozborem a poznáním opravdových, reálně fungujících médií. Kritická analýza [jež je základem popisovaného přístupu] se soustřeďuje na rozbor zpravodajství, reklamy, [zábavních obsahů, např.] napínavých a milostných příběhů apod. A snaží se odhalit pravidelnosti a mechanismy, které určují jejich podobu. K tomu se váže základní poučení o médiích (jakási „sociologie médií“) v různých historických souvislostech.“*

Jak píše Kellner a Share (2005: 371-2), mediální kultura je optikou tohoto přístupu jakousi formou pedagogiky, která nás učí vhodnému a nevhodnému chování, genderovým rolím, hodnotám a obecně poznávání světa. Jedinci si však často nejsou vědomi toho, že jsou skrze mediální kulturu tímto způsobem vychovávaní a konstruováni, jelikož tato „mediální pedagogika“ působí skrytě a nevědomě. Taková situace volá po kritickém přístupu, který nechá příjemcům prohlédnout způsoby, jakými média konstruují významy, ovlivňují a vychovávají publikum a vnucují se svými hodnotami ve sděleních rozmanité podoby. Mediální gramotnost se rozvíjí skrze budování a prohlubování dovedností analýzy (mediálních kódů a konvencí), stejně jako skrze rozvoj interpretačních kompetencí vztahujících se k rozličným mediálním textům a významům, které tyto produkují (Kellner a Share, 2005).

Kriticko-analytický přístup pracuje při zkoumání mediálních sdělení s procesem, v jehož rámci přirozeně dochází k tomu, co jsme výše opakovaně jinými slovy

⁵⁰ Jiráček (2003) doplňuje, že v žádné zemi se neprosazuje pouze jeden přístup k MV, jde spíše o proporcionální zastoupení - tedy vymezení přístupu, který převažuje. Vždy tak uvažujeme o kombinaci obou tradic.

zmiňovali - mediální výchova plní napříč společnostmi roli v rozšiřování vědeckého vědění o problematice médií (Rosenbaum, Beentjes a Konig, 2008, cit. dle Martens, 2010). Tento proces nabývá podoby dekonstrukce původní srozumitelnosti sdělení, filtrování žité důvěry skrze reflexivní jednání (Numerato, 2005: 102). Optikou zkoumaného přístupu mediální výchova implikuje narušení prvotní srozumitelnosti světu, její regulaci a definování vlastních kritérií pro její uchopení (Tamtéž).

Kriticko-analytický přístup souvisí s proměnou paradigmatu, jehož optikou je v současnosti nahlížena mediální výchova v zemích, které ve výuce MV mají silnou tradici (jak jsme se snažili popsat výše – viz kapitola 2.2). Usiluje v první řadě o odhalení toho, co již žáci o médiích vědí, jaké požitky čerpají z mediální konzumace i jaký mají vkus. Od této základny se pak odvíjí další vyučování. Takový přístup se nesnaží o nahrazení „subjektivních“ postojů „objektivními“ skrze racionální analýzu, ani o neutralizaci potěšení pramenících z mediální konzumace. Soustředí se naopak na rozvoj reflexivnějšího způsobu vyučování i učení, při němž žáci dokážou přemýšlet nad svou vlastní aktivitou v roli příjemců i tvůrců mediálních textů, stejně jako na rozvoj porozumění širšímu rámci společenských a ekonomických faktorů, které vstupují do hry (Buckingham, 2003: 14).

Zkoumaný přístup se opírá o základní východiska kritických teorií médií (KTM), význačného proudu (či spíše zastřešujícího pojmu) v rámci studia médií a společnosti, jenž pokrývá širokou škálu směrů a oblastí⁵¹. Zaměřuje se především na analýzu procesů vzniku mediálních obsahů a způsobů jejich užívání. Důležitou roli zastává i komunikační technologie (z pohledu tvůrců i publik). Spojující základní premisou tohoto přístupu je zpochybňování, kritika společnosti, která ustavuje hodnotný vztah ke světu. Kritika předpokládá krom jiného ochotu a schopnost vytvoření perspektivy, která nějak hodnotí svět a schopnost na jejím základě artikulovat vlastní postoj. Hlavními oblastmi zájmu kritických teorií ve vztahu k médiím jsou především tematické oblasti dotýkající se *reprezentace reality*⁵², *produkce kultury*, problematika médií ve spojitosti s fenoménem *globalizace*, *kulturního imperialismu*, *technologie*⁵³. Jednou z tematických oblastí, již se kritické teorie médií (opírající se o neo-marxistické učení) zabývají, je také role *médií jako nástroje vládnoucí třídy* (problematika

⁵¹ V širším pojetí můžeme kritickou perspektivu ve vztahu k fungování médií identifikovat v přístupech politické ekonomie médií, kulturních studií, strukturalismu a poststrukturalismu, kritických sociálních teoriích.

⁵² K problematice reprezentace reality více např.: Adoni a Mane, 1984; Berger a Luckmann, 1999; Schulz in Jiráková a Říhová, 2000.

ideologie, hegemonie)⁵⁴. Kritické teorie médií zkoumají taktéž oblast populární kultury⁵⁵, volného času, mediální mýtovky⁵⁶ a každodennosti⁵⁷.

Esenciální jádro teoretické základny a základů mediální gramotnosti je zakotveno v pěti základních premisách vztahujících se k médiím (viz kapitola 1.2), jejichž výčet v mírně obměněné podobě představuje Mičienka a Jiráček (2006: 14-5). Pro připomenutí představme tyto základní východiska alespoň telegraficky: Média neodrážejí svět jako v zrcadle, sdělení v nich jsou výsledkem ustálených výrobních postupů a podřízeny jistému účelu. Příjemci nejsou pasivní masou, ale aktivními uživateli, jež si vybírají z mediální nabídky. Média spoluvytvářejí politický a kulturní život společnosti, mají vliv na životní styl i trávení volného času svých uživatelů. Média vytvářejí široké spektrum obsahů, které si opakováním vytvářejí vlastní soubory výrazových prostředků; m. jsou instituce *sui generis* se svou strukturou, vývojem i pravidly fungování; m. jsou výrobní podniky orientované na zisk s propracovanou dělbu práce, které se pohybují na dvojitěm trhu – trhu příjemců a trhu inzertním.

Schopnost interpretace mediálního obsahu jakožto základu mediální gramotnosti (i zkoumaného přístupu) implikuje jistou míru svobody v uchopování textu a připisuje jedinci aktivní pozici v konstruování významů. Konzumenti mediálních obsahů, jak jsme zmínili výše, nejsou vnímáni jako pasivní masa, přiznává se jim možnost k mediálním obsahům přistupovat aktivně⁵⁸.

S aktivitou mediálního publika je však radno zacházet velmi obezřetně. Je zapotřebí rozlišovat, zda příjemci přistupují k mediálním textům aktivně v tom smyslu, že si k nim zachovávají kritický odstup (což je pro současnou koncepci MV jeden z esenciálních bodů, které má MV stimulovat), minimálně však *aktivita* pokrývá schopnost vybírat si v mediální nabídce mezi jednotlivými médii, obsahy i interpretacemi. Média sama (alespoň některá) – jak dodává Mičienka a Jiráček (2006: 14) – se ale snaží výběr z nabídky ovlivnit tím, že nabízejí obsahy přijatelné pro velký počet

⁵³ Viz např. Van Dijk, J., 2005; Poster, M., 1995.

⁵⁴ Výklad teorie viz např. Kellner, D., 1992 či Berger, A.A., 1995. Ke kritice kulturního průmyslu Adorno, T., 2003. Koncept ideologie pak viz Althusser, L., 1971. Pojetí hegemonie pak viz Gramsci, A., 1959.

⁵⁵ Více viz např. Strinati, D. 2000.

⁵⁶ Teorie mýtu jako sémiologického systému viz Barthes, R., česky naposledy 2011.

⁵⁷ Viz úvod této práce.

⁵⁸ Tato otázka souvisí zcela jistě i s proměnami chápání vztahu textu a uživatele, vývoje v oblasti textuální a auditoriální analýzy (v rámci směru kulturních studií), obecně uvažování o míře „uzavřenosti“ textu, ale především souvisí s tzv. *etnografickým obratem* a zkoumáním aktivit příjemců a jejich setkávání se s mediálními texty v kontextu jejich každodenní praxe (více např. Reifová, 2004).

lidí a de facto tak potvrzují, že publikum jako masu vnímají. Otázka aktivity publika, jež je součástí akademické debaty kulturních i mediálních studií více než půlstoletí, se potýká s problematičností vymezení vlastní definice „aktivity“. Jak poznamenává Volek (in Reifová, 2004: 199), důležitou otázkou v tématu aktivity/pasivity je, do jaké míry je taková aktivita **významotvorná**. Neměli bychom zaměňovat aktivního konzumenta, který sice připisuje mediálním obsahům vlastní významy, ale není schopen odolávat mediální manipulaci s konzumentem, který je schopen kritické reflexe obsahů (Tamtéž). Můžeme tak vnímat velký kvalitativní rozdíl mezi tím, co aktivita připisovaná publiku (či jednotlivým jedincům) může znamenat a jaké předpoklady musí splňovat, vnímáme ji spíše jako fenomén vázaný na **kontext konkrétní situace**, v níž se konzument obsahům vystavuje. Za aktivní chování ve vztahu k mediálním obsahům je pak obvykle považován akt záměrného zpracování informací, které umožňuje činit vědomá rozhodnutí (Reifová, 2004: 198), sama intencionalita ale nehovoří o kvalitě (hloubce) pozornosti, kterou konzument obsahu věnuje i s ohledem na jeho „kritickou ostražitost“ – takováto pozornost při zpracovávání informací, jež vyžaduje jejich hodnocení a vtahování do rámce našich vědomostních struktur, není, jak jsme přesvědčeni, automatická (viz kapitola 1.2.2).

Kriticko-analytický přístup se kromě analýzy existujících mediálních produktů opírá také o jakýsi **poučený výklad o médiích**. Jak ostatně píše například Vránková (2004), zkoumáním mechanismů produkce, distribuce a recepce konkrétních mediovaných sdělení a poznáváním jejich cílů získávají žáci a studenti kritický odstup od obsahu sdělení. Samotným získáním nových informací týkajících se pozadí a způsobu, jak mediální texty vznikají, jak jsou šířeny i přijímány publikem, se ale nutno dodat rozhodně neustavuje kritický odstup jako charakteristika, jíž jakmile si ji jednou přivlastníme, je tato automaticky aktivována při každém vystavení se mediálním obsahům a jejich konzumaci.

Vyvstává před námi principiální otázka, jak vlastně kritický přístup - dle RVP G (2007: 77) „*schopnost kriticky nakládat s médii a jejich produkcí [...] a udržovat si od ní odstup*“ - definovat, respektive jak má tento v praxi vypadat. Deklarovaná schopnost aplikovat „skutečný“ kritický přístup k mediálním obsahům v sobě implikuje i jistou autoritativnost. Zmocníme-li se pozice toho, kdo definuje kritický přístup, vede nás to k závěru, že ti, kteří neuplatňují náš pohled, jsou uvedeni v omyl, ignorují fakta či jsou angažováni v tom, aby zakrývali pravdu (Buckingham, 2003: 107).

Analýzu mediálních obsahů, můžeme vnímat jako nástroj pro rozvoj studentů a „**posilování**“ jejich role ve vztahu k médiím. Morgan (1998, cit. dle Buckingham 2003: 108) označuje tento proces jako konverzi, v níž se žáci z nevědomé pozice vlastními tělesnými a emocionálními potěšeními zotročených jedinců stávají při zacházení s médii (vědomě) racionálními a skeptickými (nedůvěřivými, pochybovačnými). Tato představa však může často v praxi vyústit v situaci, kdy je upřednostňováno pouze a jen jedno možné „skutečné“ kritické čtení, a to obvykle takové, které zaujímá učitel. Zároveň, jak dokládá Buckingham vlastním průzkumem (2003: 111) mezi školáky, analýza mediálních produktů v rámci mediální výchovy se může jednoduše stát ritualizovaným setkáním s textem, jakousi „jazykovou hrou“, v níž na sebe studenti berou ustavené role „dobrých studentů“. Kritické stanovisko vůči mediálním obsahům může tak být ze strany žáků vnímáno jako správná a vyžadovaná pozice. Jak Buckingham (Tamtéž) dále poznamenává, způsob mluvy a míra kritičnosti žáků byla (při jím vedených rozhovorech) tím vyšší, čím více „vzdělávací“ záměr žáci danému programu přisuzovali. Kritická perspektiva není něco, co může na žácích pedagog z pozice své autority vynucovat či jim nadneseně kritický přístup k médiím uložit za domácí úkol. Kritická pozice vůči mediálním textům nelze pojímat jako výsledek cvičení, které učitel zadá – jedná se daleko spíše o proces **vyjednávání** mezi žáky a učitelem stejně jako žáky mezi sebou (Srov. Buckingham, 2003). Velmi podstatnou součástí mediálního vzdělávání, což považujeme za důležité zdůraznit, je tedy především **schopnost dialogu** mezi vyučujícím a žáky, v němž žáci formují, utvrzují, ale i přetvářejí své postoje, učí se přemýšlet v širších souvislostech a zapojovat teoretické znalosti. Jak obdobně píše Kellner a Share (2005: 373), vzdělávání v kritické mediální gramotnosti (*critical media literacy*) by mělo být – daleko spíše než frontálně vedeným výkladem – participatorní činností založenou na spolupráci. Učitel má především podporovat studenty v tom, aby projevovali svůj názor, učili se formulovat svá stanoviska a vznikal tak prostor pro široké spektrum interpretací, v němž se mezi učiteli a žáky může rozvíjet plodná diskuze. Díky diskusi se tak mohou žáci učit základům hermeneutiky a kritiky.

Definice mediální výchovy, respektive jejího účelu, tak jak je definována v RVP G, zdůrazňuje především rozvoj schopnosti **kriticky a tvořivě nakládat s médii**. Jak píše Buckingham (2003: 107), rozvoj kritického povědomí či uvědomění je často hlavním zájmem mediální výchovy. Kritickou analýzou by měla MV přispívat k posílení pozice žáků vůči médiím a osvobodit je od hodnot a ideologií, které na ně média uvalují. Díky kritickému přístupu by tak měl být mediálně gramotný člověk schopen ve sdělení mimo

jiné vysledovat případné manipulační a propagační techniky. Měl by také disponovat kompetencemi, jež mu pomůžou odhalit mechanismus jeho vzniku a cíle, které tvůrci sdělení sledují. Jak ale dodává Masterman (1985: 25, cit. dle Buckingham, 2003: 107), primárním cílem není vytvořit v žácích kritické porozumění a uvědomění, ale především **kritickou autonomii**. Jedině v případě, že jsou žáci schopni přistupovat k mediálním textům kriticky při vlastní mediální konzumaci, ve chvíli, kdy není přítomen učitel a tedy i mimo kontext školního vyučování, má smysl hovořit o mediální gramotnosti, respektive o efektivitě školního mediálního vzdělávání. Například Douran, Yousman, Walsh a Longshore (2008, cit. dle Martens, 2010) ve svém výzkumu testovali efektivitu vysokoškolského kurzu mediální výchovy. Ačkoliv se jim podařilo prokázat, že studenti po absolvování kurzu měli větší povědomí o uspořádání médií, jejich obsazích a účincích, obsahová analýza třech otevřených otázek poměřující schopnosti studentů interpretovat reklamní sdělení, na rozdíl například od výzkumu Hobbs a Frost (2003), který jsme zmiňovali dříve, neprokázala statisticky signifikantní rozdíly mezi interpretací studentů, již měli za sebou mediální výcvik a těch, kteří tento neabsolvovali. I s přihlédnutím k tomu, že o daném výzkumu (tím spíše o charakteru a efektivitě kurzu mediální výchovy, z něhož měli studenti čerpat znalosti) nedisponujeme dostatkem relevantních informací, nedovolíme si jeho závěry přehnaně zobecňovat. Jeho závěry jsou spíše ilustrativní ukázkou toho, že nemůžeme nabídnout jasné odpovědi na palčivou otázku, zda a jak žáci užívají schopnosti kritického hodnocení mediálních obsahů nabyté v kurzu mediální výchovy při jejich každodenní mediální konzumaci.

Jedním z účelů popisovaného přístupu výuce MV je tedy kromě snahy vybavit žáky schopnostmi analýzy, interpretace a hodnocení (mediálních produktů), také nalézt a povzbuzovat v žácích motivaci – jež může u jednotlivců nabývat celé řady rozličných podob – přistupovat k mediálním produktům z vlastního popudu a přesvědčení aktivně, bez toho, aniž by taková aktivita byla nutně součástí zadání domácího úkolu. Schopnost kritického hodnocení, jak píše Steinke a kolektiv (2007, cit. dle Martens, 2010), může u jedinců měnit způsoby, jakým tito zpracovávají a internalizují mediální obsahy.

Hobbs (1998: 23) obdobně zdůrazňuje, že hlavní hodnoty, které by měly být spojovány s rozvojem mediální gramotnosti skrze mediální výchovu se opírají zejména o schopnost *kritické reflexe, sebereflexe a snahu ze strany pedagogů maximalizovat potenciál jednotlivců pro odhalení a realizaci vlastních osobních, společenských či politických cílů*. To však bez toho, aniž by jim učitelé podsouvali jakoukoliv agendu.

Bragg (2002, cit. Martens 2010) ze svých zúčastněných pozorování tříd při výuce MV zjistila, že obsah i způsob toho, co se během lekcí žáci učí, má často minimální relevanci ve vztahu k jejich každodennímu užívání médií. V případě, že se výchova k mediální gramotnosti takto studentům odcizí, může dojít k situaci, kdy se studenti uzavřou vůči procesu učení (Zaslow a Hitler, 2002, cit. dle Martens, 2010).

Někteří odborníci, jak píše Hobbs (1998: 22), tak zdůrazňují, že by se výchova k mediální gramotnosti měla opírat o texty populární kultury, které stojí ve středu zájmu studentů a jsou součástí jejich „prvotního kurikula“, totiž zkušenosti pramenící z vlastní domácí mediální konzumace. Pungente a kolektiv (2005, cit. dle Tyner ed., 2010: 135) obdobně komentuje, že bez ohledu na aplikovaný přístup k mediální výchově je klíčem k relevantnímu učení především autenticita - mediální texty využívané ve výukových programech mediální výchovy by měly mít jistou relevanci ve vztahu k životu samotných studentů⁵⁹. Jak ostatně dokazuje například studie Hobbs a Frost (2003), dovednosti studentů při analýze zpravodajství se ve srovnání s analýzou reklamních sdělení, s nimiž mají žáci větší zkušenost, jeví slabší.

Dá se jednoduše přepokládat, že studenti budou ve výuce přirozeně více nakloněni zkoumání právě takových obsahů, které znají a sami tyto vyhledávají, takových, které odpovídají nejvíce jejich vlastní zkušenosti. Obdobně se tedy můžeme dovozovat, že takovéto obsahy, jež jsou součástí každodenní reality studenta, si dokáží přirozeně vydobýt více pozornosti a tím, že výsledky analýzy konkrétního obsahu mohou žáci konfrontovat s předchozí kritickým rozborem nezátíženou zkušeností, mohou mít pro cílovou skupinu větší výpovědní hodnotu a jsou i, troufáme si tvrdit, přitažlivější. Účelný je tento krok také proto, že zhodnocení znalostí a schopností a jejich přenos ze školní do vlastní domácí praxe užívání médií je tak jednodušší. Nevytváří se tak zkušenost zcela nová jako spíše se stávající zkušenost – obeznámenost s konkrétními mediálními obsahy – obohacuje o nový rozměr, kterým je právě podrobení kritické analýze. Kritická analýza je, znovu dodejme, vnímána jako dialogický proces, daleko spíše než směřování k dohodnuté či předurčené pozici (Tamtéž). V souvislosti s mediálními produkty užívanými ve výuce doporučuje Kellner a Share (2005: 373) pedagogům, aby byli citliví při kritizování postřehů studentů speciálně právě ve vztahu k obsahům, které jsou jim (studentům) blízké. Jelikož

⁵⁹ Na tutéž skutečnost upozorňuje i Judith Williamson (1981, cit. dle Numerato, 2004: 4): analýza médií nemusí být pro posílení reflexivního vztahu k médiím dostatečná, není-li napojena na subjektivitu studentů a na jejich individuální zkušenosti.

mediální kultura tvoří zásadní součást identity žáků, atmosféra by spíše měla vybízet k respektu k odlišným názorům a cílit na zkoumání povahy a efektů mediální konzumace. Žáci se v mediálních obsazích snaží naučit identifikovat kulturní symboly, mýty a stereotypy, zažité vzorce chování a jednání, a skrze jejich rozpoznání dosáhnout uvědomění vlastních kulturně formovaných procesů myšlení včetně vlastních držených předsudků, které pak mohou podrobit kritické reflexi. Taková aktivita tak má přínos v rovině osobnostní, tak v prohlubování znalosti o médiích (Srov. Vránková, 2004).

David Buckingham (2003: xi) zdůrazňuje, že vyučovací materiály by měly být přesně uzpůsobeny potřebám studentů i učitelů. Nejlepším případem je tak situace, v níž mají učitelé předem promyšleno, čemu a jak se ve výuce mediální výchovy budou věnovat a jsou tudíž do procesu učení angažováni, což se dle Buckinghama neděje v případě, kdy vyučující jednoduše implementuje dostupné zdroje a plány, jakkoliv tyto mohou být dobré. Na druhou stranu se domníváme, že pokud vyučující využívá kvalitních předpřipravených materiálů, u nichž je jasně stanoveno k naplnění jakých výstupů má lekce směřovat a s jakým tématem má žáky seznámit, a za podmínek, že se pedagog věnuje s dostatečnou pozorností přípravě (seznámení s teoretickým zázemím probírané problematiky), výsledek a přínos lekce pro žáky nemůže být horší, než pokud by se iniciativně vrhal do témat, o nichž nemá dostatečné znalosti. Takové jednání by mohlo být – vztaženo k cíli rozvíjení mediální gramotnosti – kontraproduktivní povahy. Předpokládáme navíc, že vzhledem k nemalým nárokům kladeným na pedagogy v oblasti průřezových témat (v rámci českého školství), speciálně v případě jejich integrace do jiných vyučovacích předmětů (obvykle společenskovedního základu včetně českého jazyka), je pomoc pedagogům v podobě metodických materiálů vítaným způsobem podpory a částečného usnadnění práce s průřezovým tématem, které by, připustíme-li nejhorší možný scénář, nebylo jinak vůbec „odučeno“. I když sám tento termín konotuje ne právě tu nejlepší pedagogickou praxi.

Pokud je mediální výchova vyučována kvalitně a efektivně, při samotné výuce může být odměnou pedagogovi zachycení „aha“ momentu, tedy okamžiku, ve kterém dojde k uvědomění nového dříve přehlíženého aspektu vztahujícího se k mediálnímu textu. Takový okamžik, jak nám prezentuje Hobbs (2011: 30), jasně potvrzuje fakt, že zážitky pramenící z výuky MV mají **transformativní** charakter. Vytčeným cílem je tak dosáhnout poučenějšího přístupu k médiím. MV tak de facto mění způsoby, jakým média prožíváme i jakým způsobem vnímáme sebe sama i svět, který nás obklopuje.

Problematickým bodem aplikace kriticko-analytického přístupu k výuce MV není stanovení oblastí, jímž se má výuka o médiích zabývat – tematické okruhy jsou ostatně dostatečně konkrétně vymezeny v rámci RVP – zásadní je ale volba strategií, jimiž má MV k dosažení mediální gramotnosti směřovat. K otázce metodických a podpůrných materiálů pro pedagogy se vrátíme při vyhodnocování našeho výzkumu, v němž jsme se mimo jiné snažili zmapovat, jaké materiály vyučující využívají a zda nabídka dostupných či pedagogům známých materiálů takovéto povahy, je pro ně dostatečná.

3.1 *Text a kontext*

Mediální gramotnost v pojetí, jež jsme vymezili výše (viz kapitola 1.2), nelze redukovat pouze na otázku pochopení mediálních textů, stejně jako na schopnost jejich dekonstrukce. Jhally a Lewis (1998: 111) rozlišují dva způsoby, jak k mediální gramotnosti přistupovat. Na jedné straně stojí „*gramotnost zaměřená na text*“, na druhé pak autory preferovaný a účel kriticko-analytického pojetí MV vystihující „*přístup zaměřený na kontext*“, v němž k rozplétání mediálních textů dochází v kontextu jejich produkce a recepce, jejich čtení i produkce je zakotvena v rámci sítě sociálních vztahů. Sofistikovaná analýza textu, jež si nevšímá institucionálních, kulturních a ekonomických podmínek vzniku je nutně limitovaná. **Stručně řečeno, mediální gramotnost dle Jhally a Lewis (Tamtéž) nespočívá v analýze textu jako takového, ale daleko spíše v povědomí o tom, proč jsou daná sdělení vytvořena, kým, za jakých podmínek a s jakými omezeními (byly texty vyprodukovány).** Pozornost zaměřená na kontext nám umožňuje porozumět propojení mezi jednotlivými formami mediálního jazyka a dvěma dalšími klíčovými aspekty MV: produkcí a publikem (Buckingham, 2003: 73). Obeznamenost s kontextem produkce by měla být dle autorů pevnou součástí mediální gramotnosti, která tak směřuje k výchově sofistikovaných konzumentů ale také sofistikovaných občanů (Srov. Škařupová, 2004).

Analýza textu je jednou ze základních technik kriticko-analytického přístupu uplatitelných při výuce MV. Zaměřuje se na detailní rozbor mediálního textu menšího rozsahu či jeho ukázky (např. jednotlivé fotografie, reklamní spot, hudební video, trailer, články, zpravodajská relace atd.). Tato metoda vede žáky k samostatnému přemýšlení a především diskusi o různých pohledech na stejný materiál (Mičienka a Jiráček, 2006: 18). Během tohoto procesu činíme důvěrně známé neznámým. Základní otázkou, na niž bychom během analýzy (a díky ní) měli odpovědět je, jak je konkrétní

text „poskládan“ a proč, zároveň by studenti měli být podporováni v tom, aby hledali argumenty pro obhájení svého pohledu na věc.

První fází v procesu rozkrývání textu je jeho deskripce, tedy snaha popsat vše, co je v textu vidět a slyšet - co je ukázáno a jakým způsobem (úhel kamery, kompozice záběru, osvětlení atd.) Pokud byl detailní popis završen, následuje druhý krok, v němž by se žáci měli pokusit formulovat, jaký má zkoumaný text význam a jaký je jeho smysl. Postup by měl být systematický, zaměřit se zprvu na asociace a konotace, které text vyvolává. V této fázi je také vhodné využít tzv. komutační test záměny – zkoumáme, jakým způsobem se změní význam textu, pokud zaměníme jeho konkrétní element. Důležité je zaměřit se i na intertextualitu, tedy na to, jak se zkoumaný text vztahuje k jiným/dalším textům. Ve třetím stádiu jsou pak studenti podporováni v tom, aby vytvářeli vlastní úsudky o textu jako celku. Tyto soudy se mohou vztahovat k hodnotám a ideologiím, které se jim v textu podařilo identifikovat (Buckingham, 2003: 72). Jiráček s Mičienkou (2006: 15) mezi další receptivní činnosti, jež chápeme jako součást kriticko-analytického přístupu k výuce MV, řadí např. *kritické čtení mediálních textů* (může se jednat o sdělení různých forem), *interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality*, *pozorování stavby mediálních sdělení*, *vnímání autora mediálních sdělení*, *sledování vlivu médií a fungování médií*. Zároveň autoři (2006: 18-19) uvádějí stručný výčet několika metod, které je možné/vhodné k výuce MV využít. Mezi nimi je např. diskuse, volné psaní, škálování, hraní rolí, brainstorming či práce v malých skupinách.

Výuka k mediální gramotnosti vedena kriticko-analytickým přístupem, tím, že vyzývá studenty k tomu, aby se snažili identifikovat kulturní kódy, které strukturují autorovu práci, stejně jako porozumět, jakým způsobem tyto kódy působí v rámci společenského systému i vybízí k tomu, jak píše Hobbs (1998: 22), aby studenti „narušili“ text ve snaze o jeho alternativní interpretaci. Taková snaha se odvíjí od identifikace záměru, jež byl do textu vložen jeho autorem, a vystavení tento záměr kritickému rozboru. V tomto ohledu je mediální gramotnost některými teoretiky (např. Kellner a Share, 2005, viz níže) vnímána jako součást postmoderního politického projektu, který v sobě spojuje vytváření kriticky smýšlejících občanů s rozvojem modelu radikální demokracie⁶⁰. Tento úzce vymezený jednostranný náhled však vytváří

⁶⁰ Koncepce radikální demokracie se opírá o participaci, decentralizaci a co největším rozptýlením politické moci. Základním premisou této teorie je přesvědčení, že lidé mají základní právo participovat na přijímání všech rozhodnutí, která ovlivňují jejich životy. Koncept radikálního pojetí demokracie se objevuje v již

příliš zjednodušujícím způsobem ze skupiny mediálně gramotných občanů schopných přistupovat k mediálním obsahům kriticky automaticky jedince tíhnoucí k levicovému, socialistickému smýšlení a nebere v potaz fakt, že koncepce mediální gramotnosti (viz obecné vymezení v kapitole 1.2) působí přitažlivě na jedince s širokou paletou politických přesvědčení. Jak píše Kellner a Share (2005: 372), kteří dle našeho názoru zastávají krajní pozici ve vymezení účelu MV, kteroužto významně politizují, pohlíží na kriticko-analytický přístup (v jejich pojetí *critical media literacy*) jako nástroj, jehož prostřednictvím by se žáci měli naučit být kritičtí k mediálním reprezentacím a diskurzům, zároveň ale zdůrazňují schopnost užívat média pro sebevyjádření a k sociálnímu aktivismu. Jak ale dodává Hobbs (1998: 23): soubor schopností, dovedností a vědění, ke kterým mediální výchova směřuje, by měly být chápány jako nezávislé cíle, ne jako prostředky k dosažení cílů jiných.

Mediální výchova má jistě svůj občansko-politický rozměr. Například Lewis a Jhally (1998) tvrdí, že mediální výchova by měla napomáhat lidem k tomu, aby se z nich stali sofistickovaní občané. Mediálně gramotní jedinci na sebe berou spíše aktivní než pasivní roli v přisvojování nových znalostí a dovedností – v tomto ohledu se tak stávají plně schopní participovat ve společnosti nejen jako kritičtí konzumenti, ale také jako aktivně zaangażovaní občané (Martens, 2010).

díle J.J. Rousseau, jako ideologická teorie byla zformulována E. Laclauem a Ch. Mouffe (1985). Vyzývají k rozšíření liberální definice demokracie zahrnutím pluralitních názorů a větší demokratizací společnosti (více viz např. Heywood, 2008).

4 Produkční přístup k výuce mediální výchovy

Základní představa produkčního přístupu označovaného také jako koncept „learning by doing“ (učení se děláním, vytvářením médií) vychází z předpokladu, že si žáci mohou osvojit potřebné poznatky o fungování médií tím, že se sami podílejí na vytváření různých typů mediálních sdělení. Jak píše např. Livingstone (2003), pokud mají studenti sami přímou zkušenost s vytvářením obsahů, mohou nabývat hlubšího porozumění obecným zásadám a podstatě profesionálně produkovaného mediálního „materiálu“. Produkční přístup tak může nabývat různých forem. Žáci pod pedagogickým vedením mohou například vydávat školní časopis, provozovat školní rozhlas či školní televizi, vytvářet a spravovat internetové stránky školy a podobně.

Jak konstatuje Hobbs (2010: 7), plná participace v současné mediálně saturované a informačně bohaté společnosti a kultuře vyžaduje nejen konzumaci mediálních sdělení, ale také jejich **vytváření a sdílení**. V současném prostředí digitálních médií jde především o schopnosti vytvářet sdělení užitím jazyka, grafického designu, obrázků, videa a zvuku (atd.) a vědět, jak tyto schopnosti správně používat v zapojení do občanského života. Hobbs hovoří společně o mediální a digitální gramotnosti. Kromě schopnosti přístupu, analýzy, hodnocení a procesu vytváření mediálních sdělení (jako základních schopností a dovedností, jež konstituují mediální gramotnost – jak jsme ji vymezili v kapitole 1.2), v němž zdůrazňuje schopnost využívat nových digitálních nástrojů a technologií, obohacuje základní schéma o složku reflexe, kterou popisuje jako společenskou odpovědnost a uplatňování etických principů na vlastní identitu a žitou zkušenost, komunikační jednání, a složku, jež můžeme označit jako provádění (či performanci), která se vztahuje ke schopnosti pracovat individuálně i spolupracovat v oblastech sdílení vědění a řešení problémů s dalšími jedinci (v rodině, na pracovišti i v komunitě) a zapojovat se jako člen komunity na lokální, regionální, národní i mezinárodní úrovni. Tyto kompetence tak podporují celoživotní vzdělávání jedinců skrze procesy konzumace i vytváření sdělení (Hobbs, 2010: 18-19).

Jak píše Meyrowitz (1998: 100) odkazující na víceletý projekt realizovaný spolu s Karen Webster (Webster a Meyrowitz, 1995), zapojení žáků do produkčního procesu může být jedním ze způsobů, jak u nich dosáhnout prvotního povědomí o obsahových a produkčních proměnných jednotlivých médií (blíže např. Meyrowitz, 1998). Tuto skrze tvůrčí práci získanou znalost lze pak v rámci mediální výchovy dále využít při analyzování obsahu a kritickém rozboru konkrétních sdělení. Základní úroveň

gramotnosti v rovině mediální gramatiky by měla dle Meyrowtize (1998: 99-100) odpovídat schopnosti rozpoznat jistý ustálený rejstřík produkčních proměnných v rámci každého média stejně jako identifikovat způsoby, jak jsou tyto proměnné užívány ve snaze formovat vnímání i reakci na mediovanou komunikaci. Vyspělejší forma mediální gramotnosti (ve vztahu ke gramatice konkrétního média) pak pokrývá schopnost porozumění tomu, jaké kulturní a institucionální síly vedou k upřednostnění užití konkrétních gramatických proměnných před jinými a způsobilost nejen (širší) paletu proměnných rozpoznat, ale také zručnost s těmito proměnnými zacházet při vytváření vlastních mediálních sdělení.

Přístup k vytváření mediálních produktů jako součást strategie výuky směřující k rozvoji mediální gramotnosti obvykle nabývá v zásadě dvou podob: *výrazové* (expressive) a *profesionální/profesní* (Lambert, 1997, cit. dle Hobbs, 1998: 20). U *výrazového* způsobu „dělání médií“ je zpravidla zdůrazňováno posilování kreativních schopností žáků, přičemž do popředí jsou kladeny výhody pramenící z nalezení způsobu vyjádření vlastního mínění. U *profesní* linie je to pak úloha a hodnota týmové práce, rozvoj mediální produkce jako zaměstnání a úlohy spojené s vizuálním myšlením, plánováním, editováním, vystupováním či režirováním, které jsou v centru zájmu.

Při realizaci produkčního principu ve formě participace na vytváření školního média získávají studenti zkušenosti s redakční a týmovou prací. Práce ve školním médiu má ideálně simulovat skutečnou redakční práci (na mediálním trhu reálně fungujícího média), zahrnuje tedy zařazení jednotlivců na konkrétní pozici v rámci pevně stanovené hierarchie, kde jsou jednotlivci nuceni vyrovnávat se s různými tlaky a faktory ovlivňujícími či přímo limitujícími jejich práci (Srov. Vránková, 2004). Mezi takové faktory můžeme řadit mimo jiné „osobu editora, ekonomické zdroje a cíle média, zájmy a preference publika nebo etické principy novinářské práce. Politické tlaky v tomto cvičném prostředí nahrazuje vedení školy a sdružení rodičů“ (Vránková, 2004, online). Práci ve školním médiu si tak žáci skrze vlastní zkušenost osvojují – kromě dovedností ovládání techniky k pořizování/vytváření mediálních obsahů a znalosti, jak tyto obsahy například formálně správně vytvářet – znalosti o principech fungování médií.

Názory na mediální produkci jako součást vyučování jsou často rámcovány obavou, že tato může být vyučována jako řada dekontextualizovaných úloh, které mají žákům pomoci osvojit si omezený výčet dovedností, které pouze reprodukují hierarchii Hollywoodu či „průmyslu vytváření zpráv“ (Hobbs, 1998: 20). Skeptici tak namítají, že činnost vytváření médií nemá vzdělávací význam, protože jde často o téměř

bezmyšlenkovitou imitaci mainstreamových médií. Optikou tohoto náhledu tak je „dělání médií“ podvodným typem profesního vzdělávání, které láká žáky tím, že je vybaví potřebnými dovednostmi pro výkon povolání, zatímco ve skutečnosti je odvrácena pozornost od kulturně hodnotných schopností čtení a psaní. Riziko spojené s tímto přístupem tak spočívá v tom, že se žáci naučí napodobovat profesionály a kritická a analytická perspektiva je zcela potlačena (Hobbs, 1998).

Výsledky výzkumu, který se touto otázkou zabýval (viz Buckingham, 2003), však naznačují, že v užívání běžných mediálních žánrů prokazují žáci často celkové porozumění mediálnímu jazyku a jistý způsob ironického odstupu, který je přinejmenším potenciálně kritický. Pokud tak učiníme tento rozměr jejich práce vědomým a provedeme následně její reflexi, budou žáci povzbuzeni k tomu, aby více přemýšleli nad koncepty jako je reprezentace reality, které například při klasickém učitelově frontálním výkladu mohou přebírat čistě mechanisticky (Tamtéž).

Právě **reflexe vlastní tvorby** – implikující v sobě schopnost posuzovat vlastní zkušenosti z jistého odstupu – je dle našeho názoru při aplikaci produkčního principu ve výuce MV naprosto zásadní. Samotná činnost vytváření mediálního obsahu či obsahu určeného pro užití v médiích nemusí nutně žáky vést k uvědomění, jak popisuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007: 78) „za jakých okolností mediální produkce vzniká, čím je podmiňována a omezována, jakou roli hraje orientace na vzbuzení zájmu, jakou roli hraje potřeba fungujícího týmu apod.“ Záleží vždy na konkrétním přístupu pedagoga a na způsobu, jakým je praxe „dělání médií“ vedena. Ta může na jedné straně nabývat podoby zadání úkolu typu „napište text na téma XY“, který bude posléze uveřejněn ve školním časopise. Takováto činnost je jistě mediální tvorbou svého druhu, bez zasazení do širšího kontextu mediální produkce (a procesů, která tato zahrnuje) ale nikterak neprohlubuje znalosti žáků o způsobech fungování médií (jakožto institucí produkujících mediální sdělení). Na druhé straně pak může být uplatňován produkční přístup ve smyslu simulace profesionální redakční práce s hierarchizovaným uspořádáním pracovních pozic i způsobem práce, v němž se odráží aspekty fungování skutečných mediálních organizací (např. redakční uzávěrky, vnější i vnitřní tlaky na (ne)uveřejnění konkrétních zpráv, skupinová práce atd.), jak jsme popsali výše. I v tomto případě je ale reflexe jednotlivých kroků v procesu vytváření mediálních sdělení esenciální pro získání vhledu do fungování modelové mediální organizace. Vlastní zkušenosti hodnoceny s patřičným odstupem nám pak umožňují,

abychom na jejich základě mohli stanovit obecnější soudy týkající se způsobů redakční práce i jejich specifických omezení.

Buckingham (2003: 82) považuje produkční princip v MV za centrální a ve výuce nepostradatelný, přesto, že klade nemalé nároky na pedagogy. Zároveň opakovaně zdůrazňuje, že rozvoj mediální gramotnosti závisí na aktivitě „čtení“ medií i jejich „psaní“ - tedy vytváření - a zahrnuje v sobě předpoklad, že jsou tyto aktivity neoddělitelně **provázány**. Naproti tomu Potter (2004: 59) se vyjadřuje o produkčních dovednostech, mezi něž řadí mimo jiné psaní, fotografování, hraní rolí (ve smyslu hereckém), režírování, nahrávání a úpravu zvuků, videí a podobně, jako o nástrojích, které mohou žákům pomoci stát se více mediálně gramotnými v tom smyslu, že žáci obohacují své znalostní struktury o nové informace. Jak ale dodává, produkční dovednosti jsou z jeho pohledu ve vztahu k základním schopnostem analýzy, evaluace, seskupování, indukce, dedukce, syntézy a abstrakce, až druhotné.

Praktické užití mediální technologie, dle Buckingham (2003: 82), často nabízí bezprostřední a efektivní způsob, jak prozkoumat konkrétní téma. Produkční aspekt ve výuce mediální výchovy také nejčastěji vyvolá zájem studentů. Praktická práce nabízí poměrně „bezpečný“ prostor, v němž žáci mohou prozkoumat, jakým způsobem jsou do medií emocionálně zaangažováni a v němž mohou konfrontovat vlastní nadšení i obavy. Děti se dle Buckingham (2003: 175-6) často učí užívat média metodou pokusu a omylu – skrz průzkum, experiment a hru. Esenciální součástí tohoto konceptu je také spolupráce s ostatními (a to jak v komunikaci tváří v tvář, tak nejrozličnějšími formami virtuální komunikace). Velký podíl „učení se médiím“ probíhá bez explicitního „učitelování“ (tedy vyučování učitelem), ale právě prostřednictvím aktivního prozkoumávání, tedy učením se činností („learning by doing“) – přiučováním se (ve smyslu nápodoby) spíše než přímým instruováním. Pro mnohé žáky a studenty je zkušenost s produkcí vlastních mediálních textů, které, ať už v podobě školního časopisu, filmu, televizního vysílání či webových stránek atd., naprosto nová a cenná. Jak dodává Hobbs (2011: 30), studenti zakoušejí skrze zkušenosti z vlastní mediální produkce ryzí moc pramenící ze zjištění, že jejich vlastní slova (obrazy, zvuky a multimedia) mohou změnit s mírnou nadsázkou svět v malém i větším měřítku. Mnoho studentů zapojených do mediální produkce v rámci školy vypovídá, že takovou zkušenost řadí mezi nejvzrušující a nejvíce motivující zážitky, které za svého studia měli možnost zažít.

Kubey (2005: 5) předkládá úvahy o produkčním principu, jež nejsou nutně pevně spojeny s prací ve školním médiu, přesto se tak vytvářením médií studenti více osobním a hlubším i opravdovějším (více napojeni na realitu než skrze teoretizování, ač nad skutečným mediální produktem) způsobem učí, jak jsou mediální sdělení konstruována. Učitel může například studentům jednoduše ukázat, jak podstatně se změni například význam i emocionální dopad scény či celého televizního příběhu, pokud v něm udělá několik prostých úprav. Studenti sami si mohou vyzkoušet, jak se změni povaha záběru, pokud ho podkreslí jedním konkrétním typem hudby či hudbou jinou a jak díky hudebnímu podkladu může u diváků změnit názory na konkrétní postavu, jistý okamžik v ději apod. Důležitou a nezbytnou součástí mediální výchovy vedené produkčním přístupem je dle Kubeyho (2005: 5) **instruktáž**. Ještě lepší je však situace, v níž jsou sami žáci zapojeni do procesu editace a přebírají zodpovědnost nad rozhodnutími, co ve sdělení nechat a co vypustit a jak strukturovat prezentovaný materiál. Jakmile mají jedenkrát za sebou takovouto zkušenost, jak tvrdí Kubey (Tamtéž), jsou si pak žáci daleko více vědomi, jak prakticky vše, co jsou zvyklí vidat v médiích, bylo nějakým způsobem upravováno. Tím si osvojují důležité poznatky, v tomto případě o mediální reprezentaci reality i o mediálním jazyku (kódech a konvencích).

Role produkčního přístupu získává s rozmachem moderních médií nových rozměrů a nabízejících se příležitosti. Moderní mediální technologie jsou mnohem levnější a často i uživatelsky přívětivější, než jejich zastarávající předchůdci⁶¹. Otázka zastarávání technologií je díky jejich rychlému neustálému vývoji aktuální stále. Nároky na technické zázemí mohou být jednou z překážek pro implementaci tohoto přístupu do vyučování. Internet jako platforma, která umožňuje uživatelům tvořit a sířit (sdílet) multimediální obsahy stále pohodlnějším a jednodušším způsobem, je na drtivé většině škol zaveden. Pro představu se seznámme se základními daty. Ta z roku 2005 (Viz Český statistický úřad [online], ICT ve školství) nám prozrazují, že jak na ZŠ, tak SŠ i VOŠ dosahuje penetrace internetu v průměru 98 % všech školních zařízení. U středních škol pak platí, že více než 80 % z nich je vybaveno vysokorychlostním připojením. V počtu osobních počítačů na sto žáků je ČR oproti vyspělým ekonomikám západní Evropy stále pozadu (průměr běžně dosahuje kolem dvaceti PC), z krajů je na tom

⁶¹ Můžeme porovnat pořizovací cenu osobního počítače na počátku devadesátých let, kdy jeho cena běžně přesahovala částku 100 000 Kč, zatímco v současnosti můžeme nesrovnatelně výkonnější zařízení pořídit např. za desetinu ceny.

nejlépe kraj Středočeský, kde tato hodnota v roce 2005 činila 13,5 PC na sto žáků – celorepublikový průměr byl před sedmi lety o více než dva počítače nižší (Tamtéž). Situace se, jak můžeme s největší pravděpodobností přepokládat, během let následujících po výzkumu spíše mírně zlepšila, než naopak.

Potenciál internetu je v oblasti vlastní tvorby (produkce mediálních sdělení rozmanitého charakteru, formy i obsahu) obrovský, jak mimo jiné dokládají závěry průzkumu (Pew Internet & American Life Project) uskutečněného v roce 2005 mezi americkými teenagery. Výsledky ukazují, že více než polovina amerických „náctiletých“ a dokonce 57% z těch, kteří využívají internet, lze považovat za mediální tvůrce. Za tvůrce byl pro účel tohoto výzkumu považován ten, který vytvořil vlastní blog či webovou stránku, publikoval online své vlastní umělecké dílo či práci, fotografii, příběh či video, či přetvořili („remixovali“) existující online obsah do nové podoby a tedy svého výtvoru. Většina z tvůrců pak prováděla dvě a více těchto aktivit (Jenkins, 2009: 3).

Využití digitálních technologií žáky v rozvoji klíčových oblastí porozumění médiím je mnohem intuitivnější a zábavnější a podporuje i hlubší reflexi, nicméně mediální produkce, jak komentuje Buckingham (2003: 82- 83) nutně nevyžaduje přístup k „high-tech“ zařízením, dobře může posloužit i pero, lepidlo a nůžky. Důležité je zaměřit se zpočátku na spíše nenáročnou tvorbu a postupně po krocích zvyšovat nároky ruku v ruce s tím, jak se žáci naučí příslušnou technologii ovládat.

Pokud jsou úkoly zaměřené na mediální produkci zadávány v rámci třídy, většinou je tato rozdělena do pracovních skupin a projekt bývá spíše na relativně delší období. To přirozeně klade vysoké nároky na schopnost komunikace i time-managementu. Žáci se skrze skupinovou práci učí formulovat své cíle, rozdělovat zodpovědnost za dílčí úkoly, držet se časového harmonogramu, řešit týmové rozpory atd. Další z aspektů, s nímž by měli pedagogové předem počítat je rozdílná míra „odborných znalostí“, které žáci nabyli mimo prostředí školy. Podle Jenkinse (2009: 113) mladiství odvádějí nejlepší práci při aktivitách, které jsou pro ně smysluplné. Za nezbytnou součást produkčního přístupu k výuce MV považuje Jenkins schopnost zasazovat mediální sdělení, která studenti vytvoří, do širšího společenského, kulturního i právního kontextu – tento požadavek jsme opakovaně citovali výše. Dále dodává (tamtéž), že by tak učitelé měli mít snahu naučit studenty způsobům, jak ohodnotit vlastní činnosti. Dle Buckingham (2003: 83 - 4) by se žákům při práci mělo pravidelně dostávat patřičné podpory v tom, aby dokázali pracovní úkol, na kterém se podílejí,

sledovat s nadhledem a uvažovat o následcích konkrétní volby či výběru, který provedli. K tomuto by měly sloužit průběžné schůzky s učitelem, na kterých by měli studenti zhodnotit sebe sama i vývoj dosavadní práce na projektu. Sebe-evaluace je zcela zásadním prostředkem, skrze nějž mohou žáci uvažovat o vztahu záměru a výsledku jejich práce a tudíž více proniknout do komplexity procesu vytváření významu (Buckingham, 2003: 83 - 4).

Bez toho, aniž bychom snižovali produkční přístup na úroveň pouhého dokreslení teorie, přínos pro žáky tkví především v lepším porozumění teoretickému zázemí. K tomu má dopomoci i závěrečné zhodnocení celého projektu, nejlépe formou celo-třídní diskuse, která se doporučuje uspořádat s časovým odstupem, kdy žáky opouští zapálení a emoční zangažovanost v dokončené práci (Tamtéž).

5 Srovnání kriticko-analytického a produktivního přístupu

V této kapitole se budeme snažit postihnout alespoň zásadní rozdíly mezi dvěma výše zkoumanými přístupy k výuce mediální výchovy. V teziích jsme si vytkli v této kapitole provést zevrubnou komparaci obou přístupů. Během našeho bádání jsme došli ke zjištění, že porovnávat oba přístupy – předpokládáme-li, že komparace vyžaduje stanovení měřítek/faktorů/kategorií, jimž následně vystavujeme všechny (oba) zkoumané jevy – je úkol nesnadný. Na následujících řádcích se tak budeme snažit shrnout hlavní postřehy týkající se kriticko-analytického i produkčního principu a provést základní porovnání jejich možného přínosu k rozvoji mediální gramotnosti.

Význam a síla kriticko-analytického přístupu dle našeho názoru, spočívá při kvalitní aplikaci především, jak ostatně odkazuje sám termín, ve vybavení žáky kritickým odstupem a takzvanou kritickou autonomií ve vztahu k mediálním obsahům (více viz kapitola 3). Potenciální slabá místa jsme identifikovali především v nárocích, jež tento klade na pedagogy, ale i žáky. Předpokladem k efektivní realizaci je vybavenost pedagoga dostatečným objemem vědomostí týkajících se mediální problematiky, fungování mediálních organizací, stavby mediálních produktů, specifického jazyka, který jednotlivá média využívají atd. Zároveň se přístup opírá o schopnosti tyto znalosti předat studentům v záživné a srozumitelné podobě a motivovat je k tomu, aby na základě nabytých znalostí přistupovali k mediálním obsahům s kritickým odstupem. Jde tak de facto o proces, v němž (jak jsme zmiňovali dříve) žáci problematizují svůj vztah k médiím. Umění pedagoga spočívá ve schopnosti podpořit postojoyou změnu žáků v tom smyslu, že sami žáci budou svůj poučený vztah k mediální produkci oproti předchozímu stavu, který si zjednodušeně dovolíme označit jako „mediální nevinnost“, považovat za přínosný a pro jejich vlastní osobní rozvoj prospěšný. V tomto ohledu spatřujeme potenciální slabinu přístupu ve vztahu ke studentům. Kritický přístup se opírá zejména o motivaci studentů – pokud tato není dostatečně silná, kritická pozice vůči mediálním obsahům není aktivována (více viz Potterovo kognitivní teorie mediální gramotnosti a zapojení *osobního centra*, kapitola 1.2.2). Obdobný argument jistě můžeme vztáhnout k daleko širší oblasti či k procesu učení jako takovému, v němž nepochybně motivace hraje důležitou roli. Rozdíl spatřujeme v intenzitě – tuto poznámku se pokusíme vysvětlit níže. Právě ve srovnání

s produkčním přístupem, jehož prostřednictvím by se ideálně měli studenti seznámit s aspekty fungování reálných médií a vytvořit si ucelenější představu o podstatě profesionálně produkováného mediálního obsahu, proces učení probíhá, jak se domníváme, spíše bezděčnou formou, jak jsme se zmínili v předchozí kapitole a tudíž i úroveň motivace, kterou si vyžaduje takový způsob učení, je – alespoň se tak domníváme – podstatně nižší.

Jak uvádí Mičienka a Jiráček (2006: 16), jedním ze základních metodických východisek mediální výchovy by měl být silný podíl **spontánního učení**. U produkčního přístupu si spontaneitu učení spojujeme s procesem osvojování si schopností a dovedností především v rovině vytváření mediálních obsahů. Žáci si při samotné tvorbě – kromě toho, že se spontánně učí zacházet (např. se záznamovou technikou) a učí se i postupně precizovat dovednosti ovládnutí technického vybavení – v procesu vytváření sdělení mohou sami přicházet na aspekty s tvorbou spojené a postupně na základě zkušenosti tyto dovednosti zlepšovat (ovládnutí média je tak prvotním předpokladem pro ovládnutí formálních náležitostí stylu apod.). Ideálně si pak mohou propojovat vlastní zkušenosti s obecnými představami o fungování mediálních institucí, o nichž by si měli skrze produkční přístup rozšiřovat povědomí a základy vědomostí (nabyté prostřednictvím kriticko-analytického přístupu).

Spontánní učení jako přirozená aktivita člověka při poznávání je, může či by měla být podporována ve výuce mediální výchovy i v rámci aktivit, jež bychom řadili pod kriticko-analytický přístup. Při výuce by tak měl být kladen důraz (dle Mičienky a Jiráčka, 2006: 16) na „procesy objevování a předkládání problémových a polemických zadání“ a zároveň „použitelnost, užitečnost a potřebnost“ daného poznatku pro život. Domníváme se, že spontaneita učení je podpořena zvláště v případě, že daná problematika (jež je předmětem výuky v rámci mediální výchovy) se dotýká každodenního života studentů, je součástí jejich každodenní zkušenosti či jejich „prvotního kurikula“, jak jsme vymezili výše (kapitola 3). Přínosné a praktické je, pokud si studenti následně mohou ověřit nabyté znalosti a dovednosti během jejich vlastní každodenní mediální konzumace (Mičienka a Jiráček, 2006: 16).

Ve vztahu k základní definici mediální gramotnosti (viz kapitola 1.2) pomáhá produkční přístup v jistém smyslu rozvíjet schopnost **získat (si) přístup** ke sdělením různé povahy a rozličných forem. Žáci se tak prostřednictvím produkčního přístupu naučí ovládat technologii, skrze níž si mohou zpřístupňovat mediální obsahy (digitální technologie, nová média). Především je však produkční přístup k výuce MV založen na

schopnostech **komunikovat** sdělení různých forem. Jeho prostřednictvím jsou tak žáci vybavováni dovednostmi v rovině ovládání techniky jak pro přístup k informacím, tak pro vytváření, přetváření, sdílení a šíření mediálních sdělení různé povahy. Naproti tomu těžiště kriticko-analytického přístupu ve vztahu k rozvoji základních schopností konstituujících mediální gramotnost identifikujeme kromě schopnosti **získávání** především v **analýze a hodnocení**. Princip přístupu či také získávání mediálních obsahů, který jsme si výše vymezili jako dynamický sociální proces, který kromě technologického nabývá i kulturního a sociálního rozměru, v sobě implicitně zahrnuje, jak si dovolíme tvrdit, i **selektivní**⁶² **procesy**, kterými především na základě naší předchozí zkušenosti například určujeme, jakým mediálním sdělením budeme věnovat pozornost. Schopnost získávání tak nutně pokrývá i schopnost posouzení a účelného výběru z nabídky mediálních obsahů v souladu s našimi aktuálními potřebami a očekáváními. Zkušenost v tomto ohledu pokrývá i případnou schopnost kritického posouzení konkrétní informace, na základě něhož se např. odmítneme informací zabývat vůbec (tím, že jí nevěnujeme pozornost) či ji zpracováváme, ale na základě našich vědomostních struktur (viz kapitola 1.2.2) ji posuzujeme, případně přepracováváme tak, aby odpovídala našim kognitivním schémátům. Kritická složka by tak měla být součástí samotného principu **získávání** či pevně (neoddělitelně) spojena s předpoklady analýzy a hodnocení.

Domníváme se, že – i z tohoto důvodu není hlubší komparace obou přístupů nezbytná – že podstata a přínos kriticko-analytického, tak produkčního přístupu k výuce MV spočívá v jejich vzájemné syntéze, respektive v propojení takovým způsobem, aby jeden mohl rozvíjet druhý. Při aplikaci produkčního přístupu je tak nutné myslet na to, jak tuto činnost efektivně propojit s kritickou analýzou, které se žáci učí v jakýchkoliv jiných kurzech. Klíčovým bodem je v kontextu mediálního vzdělávání fakt, že samotnou produkční činnost bychom neměli vnímat jako výsledek sám o sobě. Rozvoj technických dovedností a poskytnutí prostoru žákům pro kreativní a umělecké sebevyjádření by neměly být chápány jako primární cíle. Skutečným přínosem pro mediální výchovu je produkční přístup v okamžiku, kdy je doprovázen procesem **systematické reflexe** a **sebe-hodnocení** a žáci musejí být podporováni v tom, aby činili

⁶² Základní principy recepce mediálních obsahů optikou teorie sociální percepce vymezují základní procesy, jež zásadně ovlivňují, respektive utvářejí způsob, jakým se vystavujeme mediálním obsahům. Důraz je kladen především na hodnotu zkušenosti, jež má v těchto procesech esenciální postavení. Tyto základní procesy označujeme: selektivní expozice, selektivní pozornost, selektivní percepce a selektivní retence.

informovaná rozhodnutí a volby v tom, co dělají. Mediální výchova si bere za cíl vytvářet kritickou participaci na médiích, ne participaci samu pro sebe (Buckingham, 2003: 84).

Při snaze o porovnání obou základních náhledů na výuku mediální výchovy, jimž jsme se věnovali v předcházejících dvou kapitolách, jsme se utvrdili v přesvědčení, že funkčnost, přínos a efektivita obou přístupů spočívá jedině v jejich provázanosti. Kriticko-analytický přístup v tomto ohledu považujeme za výchozí a ve vztahu k produkčnímu dominantní, jelikož – v tomto souhlasíme s Buckinghamem (2003) – schopnosti analýzy a hodnocení, tedy základní konstituenty kritického přístupu k posuzování mediálních sdělení či lépe médií jako takových, jsou či by dle našeho názoru měly být v mediální výchově na školách i mimo ni schopnostmi s primárním postavením. Jak ale Buckingham (2003: 122) podotýká dále, vyčerpávající chápání médií vyžaduje doplnění kritické analýzy o kreativní produkci, jež může být způsobem, jak získat nové a zásadnější kritické chápání. Ideálně by tedy, znovu opakujeme, měly být oba přístupy provázány, aby tak produkční princip mohl poskytnout žákům prostor ověřit si teoretické znalosti a vědomosti v praxi (Vránková, 2004). Oba přístupy aplikovány ve vzájemné „součinnosti“ se mohou vhodně doplňovat a vytvořit tak z mediálního vzdělávání skutečně komplexní fenomén, na jehož konci budou vysoce mediálně gramotní jedinci.

Výzkumná část

6.1 Specifikace výzkumného cíle

Cílem předkládaného výzkumu je zmapovat, zda a jakým způsobem je v rámci všech gymnázií ve Středočeském kraji v praxi naplňována povinnost – formulovaná v závazném dokumentu MŠMT ČR, Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, vypracovaném Výzkumným ústavem pedagogickým – vyučovat mediální výchovu. Mediální výchova je vymezena v rámci RVP G jako jedno z povinných průřezových témat (vedle osobnostní a sociální výchovy, výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovy a výchovy environmentální). Podrobněji jsme se věnovali vymezení mediální výchovy v kontextu českého vzdělávacího systému v kapitole 2.3.

Naším záměrem je tak především prozkoumat, jakým způsobem se v rámci stanoveného výzkumného vzorku škol o médiích vyučuje, zda v prostředí gymnázií Středočeského kraje převažuje výuka prostřednictvím samostatného předmětu, formou projektové výuky či je mediální problematika (v rozsahu, který vymezuje RVP G) zařazena jako integrální součást jiných samostatných vyučovacích předmětů. Naše bádání by mělo nabídnout bližší vhled do způsobů realizace, preferovaného přístupu k výuce MV (kriticko-analytický či produkční přístup), stejně jako poskytnout rámcovou představu o nejužívanějších zdrojových materiálech, které pedagogové k výuce o problematice médií využívají. Předkládaný výzkum, jenž má být svou povahou exploratorní či diagnostikující, mapuje taktéž postoje pedagogů k průřezovému tématu MV, představy o jeho hlavních přínosech, reflexi vlastní vyučovací praxe a částečně i jejich specifické potřeby ve vztahu k mediální výchově a její realizaci.

6.2 Výzkumné otázky

6.2.1 Základní výzkumná otázka

Základní výzkumná otázka, na kterou budeme hledat odpověď prostřednictvím dotazníkového šetření a následných rozhovorů s vybranými pedagogy, nám slouží především jako rámec vymezující sféru našeho výzkumného záměru (zmapovat aktuální stav praxe mediální výchovy na definovaném výzkumném vzorku). Odpovědí na tuto otázku nám tak bude souhrn zjištění vyplývajících z námi provedeného výzkumu.

Jakým způsobem se vyučuje průřezové téma mediální výchova v rámci gymnázií ve Středočeském kraji a jaké charakteristické rysy můžeme této praxi přiřknout?

Od základní výzkumné otázky následně odvozujeme další výzkumné otázky, na něž se budeme snažit skrze data plynoucí z dotazníkového šetření a interview s pedagogy odpovědět. Odpovědi na výzkumné otázky – ve formě shrnutí poznatků z obou výzkumných nástrojů – jsme zařadili na samotný závěr této kapitoly (do oddílu 6.10.3 Shrnutí výzkumu).

6.2.2 Odvozené výzkumné otázky

O1: Jaká forma realizace výuky průřezového tématu mediální výchova na gymnáziích ve Středočeském kraji převažuje?

O2: Jaký přínos pedagogové nejčastěji spatřují ve výuce mediální výchovy?

O3: Jaké cizí zdroje (pokud nějaké) při výuce mediální výchovy pedagogové využívají?

O4: Jaký přístup (kriticko–analytický či produkční) k výuce mediální výchovy mezi pedagogy převažuje?

O5: Jak hodnotí sami pedagogové svou jistotu při výuce mediální výchovy?

6.3 Specifikace výzkumných technik

Vzhledem k výše stanovenému výzkumnému cíli jsme se rozhodli výzkum koncipovat jako smíšený, tedy provést sběr dat kombinací kvantitativního a kvalitativního měření. Ve výzkumu se tak opíráme o kvantitativní **dotazníkové šetření** distribuované mezi pedagogy středočeských gymnáziích, které doplňujeme o **nestrukturované** (hloubkové) **rozhovory** s vybranými pedagogy. Účelem rozhovorů je tak především plastičtěji postihnout realitu praxe výuky mediální výchovy. Tyto rozhovory by měly ilustrovat specifika různých způsobů realizace MV ve výuce (samostatný předmět, součást jiných předmětů, projekt či zájmový kroužek) na modelovém příkladu Gymnázia Příbram a poskytnout personalizovaný pohled pedagogů na problematiku, o níž v rámci mediální výchovy (v jakékoliv podobě) vyučují.

6.4 Strategie sběru dat a limitující faktory výzkumu

Při formulaci našeho výzkumného záměru jsme se předem snažili identifikovat zasahující faktory, které by mohly výsledky výzkumu ovlivnit. Vzhledem ke zvolenému primárnímu výzkumnému nástroji, tedy dotazníkovému šetření distribuovaného via email, spatřujeme hlavní intervenující faktor ovlivňující výsledek bádání v ochotě pedagogů se zapojit do výzkumu. Dotazníková metoda je částečně založena na samovýběru, tj. výběr jedinců je založen především na ochotě respondenta odpovědět na otázku. Je tak na místě podotknout, že vzhledem k vymezené technice sběru dat jsme nuceni se vzdát požadavku na reprezentativnost výsledků výzkumu. Smysl tak leží spíše v rovině exploratorní. Nemůžeme samozřejmě vyloučit ani další zasahující proměnné, například, že námi distribuovaný mail některým z pedagogů nedorazí, bude z příchozí pošty odfiltrován jako spam či si ho pedagog vůbec nepřečte, protože oficiální školní mail nepoužívá. Předpokládáme však, že drtivá většina oslovených alespoň jedenkrát měsíčně (tedy doba, po kterou sběr dotazníků probíhal) svou emailovou schránku kontroluje. Tyto faktory jsme byli nuceni vzít v úvahu, nicméně nepředpokládáme, že by na návratnost dotazníků měly větší vliv.

Další z problematických bodů sběru dat vychází z předpokladu či domněnky, že se do výzkumu spíše zapojí ti učitelé, kteří se ve své výuce mediální problematice skutečně, alespoň občas, věnují. Ačkoliv jsme se snažili v průvodním dopisu dostatečně zdůraznit, že anonymní dotazník má mapovat skutečný stav mediální výchovy na vybraných školách, tudíž je pro nás cenné i zjištění, že se učitelé ve své výuce problematice médií nevěnují vůbec či zřídka, třebaže je v rámci ŠVP tato povinnost na ně kladena, můžeme se domnívat, že ochota učitelů vyplnit dotazník v případě, že se problematikou mediální výchovy nezabývají, bude spíše nižší, aby se tito nemuseli vystavovat potenciálně nepříjemným pocitům provinilosti či právě ze strachu z nepříznivého hodnocení atd., případně z dalších negativních důsledků svého odhaleného jednání, jež jsou však čistě imaginární. Tato hypotetická domněnka může teoreticky nabývat i jiné podoby. Do sebraných dat se tak může promítnout určitá míra stylizace, tj. že někteří pedagogové se, vědomi faktu, že mediální výchova je povinným průřezovým tématem, mohou záměrně sebe-prezentovat v lepším světle. V dotazníku tak mohou například odpovídat, že se problematice médií věnují častěji, než je tomu ve skutečnosti, ve větší šíři a metodami, jichž v praxi neužívají. Náš dotazník se opírá o pedagogovu schopnost a ochotu objektivní sebe-reflexe. Výše zmíněným možným

zkreslením jsme se snažili předejít i tím, že jsme v průvodním textu zdůrazňovali, že účelem dotazníku rozhodně není hodnotit kvalitu výuky mediální výchovy ze strany pedagogů. Do jaké míry se zmíněné body ale projeví ve sběru dat se můžeme jen domnívat.

Limitujícím faktorem výzkumu byla mimo jiné i nedostatečnost vstupních dat, které jsme měli k dispozici při sestavování výzkumného vzorku i opory výběru. Naším původním záměrem bylo, aby se dotazník dostal do rukou výhradně pedagogům, kteří se v rámci konkrétního gymnázia ve výuce zabývají (či by se zabývat měli) problematikou médií. Výzkumný vzorek jsme však byli nuceni sestavit na základě dostupných emailových kontaktů v kombinaci s dostupnými informacemi o předmětech, které daný pedagog vyučuje. Nemůžeme tak vyloučit, že se náš dotazník dostal do rukou i učitelům, kteří vyučují ročníky nižšího stupně gymnázia, ačkoliv naším primárním zájmem bylo zmapovat výuku MV v ročnících, pro něž platí RVP G, tedy čtyřletá gymnázia a vyšší („středoškolské“) ročníky gymnázií víceletých.

Největším omezením předkládaného výzkumu je malý počet respondentů, tedy malá návratnost dotazníků, která má v konečném důsledku naprosto rozhodující dopad na výpovědní hodnotu získaných výsledků. Nevelká návratnost tak i velmi omezuje naše možnosti interpretace vztahu mezi jednotlivými proměnnými a vyvozování jakýchkoliv zobecňujících závěrů. Generalizace zjištění je velmi omezena již samotnou účelovostí výběru výzkumné populace.

6.5 Populace

Základní soubor, z něhož jsme konstruovali výzkumný vzorek, je tvořen souhrnem pedagogů, kteří splňují dvě základní podmínky. Za prvé, vyučují na některém z třiatřiceti čtyřletých či víceletých gymnázií na území Středočeského kraje (jakožto vzdělávacích institucí, jež mají uloženu povinnost prostřednictvím mediální výchovy vybavit všechny své žáky kompetencemi, schopnostmi a dovednostmi, které můžeme souhrnně označit jako mediální gramotnost. Jejich kompletní seznam naleznete v příloze (Příloha č.2). Za druhé, jedná se o pedagogy, kteří se ve své praxi potenciálně zabývají (či se zabývat mohou) problematikou médií. Oporu výběru, tedy souhrn všech jednotek vymezené populace, se nám vzhledem k omezeným datům, jimiž jsme disponovali a jež pro nás byla veřejně dostupná, se nám nepodařilo sestavit.

6.6 Výzkumný soubor a jeho konstrukce

Konstrukce výzkumného vzorku byla ovlivněna nutností v průběhu výzkumu změnit strategii sběru dat. Vzhledem k výše popsanému průběhu jsme výzkumný soubor konstruovali na základě veřejně dostupných kontaktů (emailových adres), které jsou k dispozici na webových stránkách jednotlivých gymnázií. Celkem jsme z 33 gymnázií Středočeského kraje oslovili celkem **138** pedagogů. V celkovém počtu cíleně oslovených pedagogů jsou započteny i 4 pedagogové, kteří se zapojili do pilotáže. Díky nízké návratnosti dotazníků, jejíž možné příčiny jsme se snažili postihnout výše, tvoří náš výzkumný vzorek **25 dotazníků**. Návratnost tak nedosáhla ani 20% (18,1%).

6.7 Pilotáž

Sběru dat předcházela pilotáž. Připravený dotazník jsme testovali na vzorku 4 pedagogů a vybídli je k případnému komentáři jeho struktury, způsobu dotazování, obsahu otázek, abychom předešli možným dezinterpretacím, nesrozumitelnosti, nelogičnosti atd. Zpětná vazba nevnesla zásadní požadavky na změny v dotazníku, došlo pouze k drobné úpravě. U dvou otázek, jejichž formulace se podobaly, jsme se rozhodli vyhodnocovat jako otázku jedinou. De facto jsme tak sloučili odpovědi vyplněné k otázkám č.1 *Co by podle vás mělo být účelem mediální výchovy?* a otázky č. 14 *V čem podle vás spočívá hlavní přínos mediální výchovy?* Do internetové verze dotazníku jsme tak použili pouze druhou z otázek.

6.8 Sběr dat

Samotný sběr dat probíhal v několika fázích. V první fázi jsme shromáždili kontakty (emailové adresy) na všechna gymnázia ve Středočeském kraji. Čerpali jsme z databáze webových stránek Středočeského kraje. Dotazník jsme pak jako přílohu (ve formátu „dokument“, tedy /.doc/) rozeslali na kontaktní adresy s prosbou o jejich rozposlání přímo na pedagogy, kteří se ve své výuce, minimálně formálně, tedy dle Školního vzdělávacího programu, věnují mediální výchově (realizované v jakékoliv podobě). Jelikož až na naprosté výjimky nejsou konkrétní informace o vyučujících, již se mediální výchově věnují, dostupné, záměrem tohoto kroku bylo výše zmíněným způsobem zajistit, aby se dotazníky dostali do rukou právě těm, kterým byly určeny. Snaha o nejpřesnější zacílení na výzkumný soubor pedagogů však narazila na limitující faktor, s nímž jsme od začátku museli počítat. Potenciálně mohlo docházet k situaci,

kdy dotazník skončil ve schránce elektronické pošty centrální adresy, kterou jsme považovali za výchozí (ať už směřovala pošta přímo na ředitele či ředitelku dané instituce k rukám jiných osob) a dále distribuována nebyla. Abychom snížili potenciální riziko, provedli jsme zhruba po týdnu tzv. follow-up. Vzdělávací instituce jsme se pokusili telefonicky kontaktovat a ověřit si, zda dotazník skutečně dorazil a jak s ním bylo naloženo. Na některé školy jsme tak dotazník zasílali znovu, jinde jsme byli utvrzeni, že byl dotazník „přeposlán“ pedagogovi, který by měl mediální výchovu vyučovat. I přes tento krok, za předpokladu, že dotazník byl dále přeposlán alespoň na jednoho pedagoga v rámci každého gymnázia, narazil tento proces na neochotu vyučujících dotazníku věnovat potřebný čas. V rámci tohoto prvního kroku jsme po 14 dnech obdrželi celkem tři dotazníky.

Tento výzkumný neúspěch nás tak donutil přeformulovat výzkumnou strategii i způsob sběru dotazníku. Rozhodli jsme se dotazník distribuovat na emailové adresy konkrétních pedagogů. Seznam, který se nám podařilo vytvořit na základě veřejně dostupných emailových adres na webových stránkách vymezených vzdělávacích institucí, jsme konstruovali z adres těch pedagogů, u nichž jsme předpokládali, že by se alespoň potenciálně mohli ve své výuce věnovat mediální výchově. Výzkumný soubor jsme tak tvoří především vyučující humanitních předmětů (Český jazyk a literatura, Základy společenských věd, Dějepis či jejich obdoby), případně další pedagogové, u nichž byla veřejně dostupná informace, že se věnují výuce specializovaného předmětu spojeného s médii (Mediální výchova, „Média a my“ apod.). Sestavili jsme tak seznam kontaktů čítající 134 položek. Pro zjednodušení manipulace s dotazníkem a tak snížení „vstupních bariér“ pro vyplňování dotazníku jsme se také rozhodli nerozposílat tento elektronickou poštou jako dokumentovou přílohu, ale formou odkazu. Tomuto kroku předcházelo jeho transformování do elektronické podoby na webu „Vyplň to“ (<http://www.vyplnto.cz>). Dotazník jsme pak spolu s průvodním dopisem rozeslali. Po 14 dnech jsme celou akci za účelem zvýšení návratnosti opakovali – s obměnou obsahu průvodního dopisu, ve snaze, aby je tento více motivoval k participaci na výzkumu.

Souběžně se sběrem dat prostřednictvím dotazníkového šetření jsme provedli 3 rozhovory s pedagogy na příbramském gymnáziu. Vybráni byli pedagogové, jejichž praxe výuky průřezového tématu mediální výchova pokrývá paletu možných přístupů k výuce MV. Rozhovory se tak týkají praxe mediální výchovy jako samostatného předmětu „Média a my“, integrace do jiného předmětu – český jazyk, jeden z rozhovorů se zaměřuje na práci školní televize koncipované jako dobrovolné volnočasové

sdružení. V rozhovorech se také dotýkáme několika projektů zacílených na rozvoj mediální výchovy, které na gymnáziu v Příbrami v minulosti probíhaly či probíhají.

6.9 Konstrukce výzkumného nástroje

Při konstrukci dotazníku jsme se rozhodli rozdělit jej na dvě části/dva oddíly. **Oddíl A** tak pokrývá především postavení MV v rámci konkrétní školy a dále otázky týkající se respondentova přístupu k výuce mediální výchovy. Zda se ve své výuce věnuje průřezovému tématu mediální výchova a jak často, zda a jaké využívá pro svou výuku zdroje, zda nabídku zdrojů považuje za dostatečnou, případně jaké materiály mu pro výuku MV chybí. Zároveň mapujeme představy pedagogů o tom, jaký by měla mít mediální výchova přínos pro studenty a jaký je dle respondentů její hlavní účel.

V druhé části dotazníku, tedy **oddílu B**, jsme se víceméně opírali o reformulované otázky, jež byly použity v rámci pilotního dotazníkového šetření vedeného Výzkumným ústavem pedagogickým mezi učiteli základních škol a čtyřletých i víceletých gymnázií v rámci přípravy metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích⁶³. Otázky týkající se obecně implementace průřezových témat do výuky jsme specifikovali tak, aby se vztahovali pouze k problematice mediální výchovy. Otázky v oddílu B mají až na výjimky podobu výroku, k nimž respondenti přiřazují číselnici na škále 1-5 dle intenzity, s jakou s daným výrokiem souhlasí, případně nesouhlasí. Mapujeme také, jakým z tematických oblastí průřezového tématu MV stanovených v RPV G se vyučující v rámci své praxe věnují či nevěnují a jaké výukové metody ve výuce MV nejčastěji využívají. Kompletní znění dotazníku naleznete v příloze č.3.

6.10 Analýza a interpretace dat

V této podkapitole se budeme snažit předložit čtenářům v první části přehledné shrnutí výsledků plynoucích z dotazníkového šetření. V druhé části se pak budeme věnovat hloubkovým rozhovorům s vybranými pedagogy, které nám tak poskytnou větší vhled do praxe výuky MV a mohou nám být nápomocny v zasazení výstupů z dotazníku do širšího kontextu. Výsledky **vybraných otázek** z dotazníkového šetření (především těch vztahujících se k námi vymezeným výzkumným otázkám) naleznete

⁶³ Znění dotazníku i jeho výsledky byly publikovány v rámci dokumentu VÚP „Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích – průběžná zpráva“ autorů Markéty Pastorové a Jana Slavíka (2010).

zpracovány v přehledných **grafech**, jež jsou součástí přílohy. Obdobně jsme jako součást přílohy zařadili kompletní přepisy uskutečněných rozhovorů s pedagogy.

6.10.1 Dotazník

Výzkumu se zúčastnilo celkem **25 pedagogů z 16 středočeských gymnázií**. Průměrný věk zúčastněných respondentů byl 39,84 let (v rozmezí 26 - 52 let). Celkem 16 pedagogů uvedlo jako jednu ze svých aprobací český jazyk, 9 respondentů základy společenských věd, 8 pedagogů pak dějepis. Dalšími aprobovanými obory mezi respondenty jsou: zeměpis, biologie, němčina, angličtina, matematika, tělocvik, výtvarná výchova, latina, francouzština. Celkem **5** respondentů vyučuje přímo samostatný předmět, jehož hlavní náplní je mediální výchova (předmět nese názvy *mediální výchova, lidé a média* či *média a my*).

Otázky týkající se vymezení obecného (objektivního) charakteru výuky v rámci konkrétní vzdělávací instituce⁶⁴ jsme v případě více respondentů ze stejného gymnázia vyhodnocovali tak, že jsme tyto sloučili v jednu množinu a posuzovali jako jeden celek (vypovídající o jedné instituci) – vybírali jsme tak jednu reprezentativní odpověď. U těchto případů, kdy máme k dispozici více dotazníků/respondentů reprezentujících jedno gymnázium, se také ukázalo, že ne vždy pedagogové odpovídají na otázku, jež by měla mít pouze jednu možnou odpověď, např. „*Jakou formou je (oficiálně dle ŠVP) mediální výchova realizována ve výuce na vašem gymnáziu?*“, shodně. V takovém případě jsme vybírali odpověď nejširší, tj. implikující všechny možné odpovědi, jež se objevily v rámci jedné školy.

Druhá otázka se dotazovala na obeznámenost pedagogů s Rámcovým vzdělávacím programem, tedy především s částí vymezující průřezové téma mediální výchova. Až na jednoho respondenta, u něhož se v další otázce projevilo, že se mediální výchově ve výuce nevěnuje (jelikož pro něj tato povinnost z ŠVP nevplývá), odpověděli všichni (24) dotázaní kladně.

Nejčastěji zmiňovanou formou výuky MV je integrace do jiného vyučovacího předmětu. Tímto způsobem se vyučuje v rámci 13 z 16 gymnázií. V 6

⁶⁴ Sloučení respondentů za účelem postihnouti situace v jednotlivých institucích, kde by čistý součet odpovědí zkresloval skutečné zastoupení v rámci populace, jsme využili u těchto otázek: **2. Jakou formou je (oficiálně dle ŠVP) mediální výchova realizována ve výuce na vašem gymnáziu?** **2.a**, V případě, že *Mediální výchova je náplní samostatného předmětu, jak je to tento koncipován (pro které ročníky je určen, je povinný/volitelný?)* **2.b** V případě, že *výuka probíhá formou projektu, kdo tento projekt realizuje?*, **2.c** V případě, že *je integrován do jiných předmětů, do jakých?* **3. Je na vaší škole kromě výše**

z nich se pak MV objevuje **také zároveň** jako buď samostatný předmět (3), v rámci projektové výuky (4) či kombinací všech tří zmíněných forem (1). Celkem v 7 (z 16) gymnázií probíhá výuka mediální výchovy prostřednictvím **samostatného předmětu**. Ten je v 5 případech stanoven jako povinný. Ve dvou případech je ale tento dle respondentů zařazen na nižším gymnáziu (v tercii a kvartě). Takového předmětu se dotýká vymezení MV v rámci RVP pro základní školy a na vyšším stupni gymnázia by mělo být průřezové téma obsaženo ve výuce taktéž. Ve dvou případech je mediální výchova jako povinný samostatný předmět zařazena do rozvrhu kvinty či maturitních ročníků. V případě ukotvení MV jako volitelného předmětu (ve dvou případech), je tento koncipován jako jednoletý seminář s dvouhodinovou týdenní dotací pro třetí, respektive pro třetí či čtvrtý ročník. V obou případech je navíc průřezové téma MV integrováno do jiných samostatných předmětů případně i součástí projektové výuky.

V případě, že je MV integrována do jiných předmětů (*otázka 3c*), je nejčastěji spontánně zmiňovaným předmětem, v jehož rámci výuka MV na zkoumaných gymnáziích probíhá, **základy společenských věd** (v 11 z 13 gymnázií) případně společensko-vědním semináři, dále **český jazyk** (v 8 případech) a **dějepis** (4 případy) či jeho seminář. Průřezové téma MV se dále objevuje v předmětech: **zeměpis** (3), **anglický jazyk** (2) a dalších (např. informatika, multikulturní výchova či dokonce biologie).

Na 10 gymnáziích z výzkumného vzorku je také kromě výše zmíněných způsobů výuky MV tato realizována i prostřednictvím zájmového sdružení či formou založenou na dobrovolné aktivitě studentů. Ve třech případech je v rámci školy vydáván **školní časopis**, ve 3 se jedná o **školní televizní vysílání**, ve třech případech se jedná o přispívání na školní web, případně pak o blíže nespecifikovanou spolupráci s rádií a novinami či tvorbu medailonků významných studentů. Více o realizaci školního televizního vysílání v jednom z rozhovorů (závěry viz níže).

Od otázky č. 5 a dále mapuje dotazník výhradně přístup a postoje pedagogů k vlastní výuce mediální problematiky. Výsledky těchto otázek jsme zpracovali do podoby přehledných grafů, jež jsou součástí přílohy a postihují jak absolutní četnosti odpovědí, tak procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí ve vzorku. První ze sady otázek se týká relativní frekvence výuky o médiích. V otázce č. 5 „*Jak často se věnujete se ve vaší výuce (v jakékoliv formě) problematice médií?*“ a taktéž v otázce č. 7 „*Jak*

zmíněných způsobů výuky mediální výchovy tato realizována i jinak (např. dobrovolnou aktivitou „kroužkem“)

často využíváte k výuce mediální výchovy cizí zdroje (náměty, předpřipravené lekce, inspirace k realizaci atp.)?“ měli respondenti možnost zvolit na pětibodové škále „nikdy – zřídka – občas – poměrně často – velmi často“. **Třináct** dotazovaných (52%) se věnuje ve své výuce mediální problematice pouze **občas**; **poměrně často** pak 6 respondentů, **velmi často** 4, **zřídka** jeden a taktéž jeden dotazovaný odpověděl, že se mediální problematice nevěnuje **nikdy**. Tento respondent v následné otázce jako důvod uvedl, že *MV není v rámci ŠVP zařazena do předmětu anglického jazyka, který vyučujete. Přestože oslovený pedagog měl aprobaci také v oboru český jazyk (a proto byl zahrnut do seznamu oslovených), tento předmět v současné době nevyučuje. Dále tedy dotazník nevyplňoval. Logicky jsme dovozovali, že pedagogové, kteří v úvodu dotazníku uvedli, že vyučují samostatný předmět věnující se mediální výchově, se budou ve výuce zabývat mediální problematikou častěji než zbytek výzkumného souboru. Výsledky naší domněnku vyvrátily. Dva pedagogové uvedli, že se problematice médií věnují občas, jeden poměrně často a dva velmi často. Takový výsledek může mít několik různých pramenů. Jedno z možných vysvětlení je, že ačkoliv tyto respondenti vyučují předmět zabývající se médii, pokud je tento koncipován jako volitelný, nemusel být tento školní rok vypsán pro nezájem žáků (tak tomu je například na gymnáziu v Příbrami). Druhé možné vysvětlení je, že odpovědi byli níže na škále frekvence proto, že pedagogové zároveň vyučují i další předměty – potenciálně tak mohli „zprůměrovat“ míru, do jaké se věnují médiím ve specializovaném předmětu a v dalších jimi vyučovaných předmětech (v nichž se problematice médií věnují v daleko menší míře). V následující otázce „*Jak často využíváte k výuce mediální výchovy cizí zdroje (náměty, předpřipravené lekce, inspirace k realizaci atp.)?*“ vyšlo najevo, že celá čtvrtina respondentů využívá cizí zdroje poměrně často, čtvrtina zřídka, občas je využívá více jak třetina (37,5%) dotazovaných, tři (12,5%) dotazovaní pak využívají cizí zdroje velmi často.*

Další položka se dotazovala na *užití konkrétních zdrojů (odborné knihy a články, učebnice, metodické příručky, mediální produkty pro analýzu a jakékoliv další materiály), jichž respondenti využívají k výuce mediální výchovy*. Mezi odpověďmi, přestože jsme otázku formulovali záměrně „*jaké konkrétní zdroje...*“, se objevovaly jak obecná hesla jako DVD, internet či odborné články a publikace. Jeden z respondentů napsal, že „*se zdrojem, který se věnuje přímo mediální výchově jsem se setkal jen v nějaké metodické pomůcce*“. Jedna z dotazovaných uvedla, že využívá materiály ze školení učitelů, které absolvovala, bez toho, aniž by uvedla bližší informace. V jednom

případě pak respondent uvedl, že k výuce využívá materiály získané v rámci studia předmětu mediální výchova na vysoké škole. Zde je vhodné dodat, že se jedná o nejmladšího pedagoga ve výzkumném souboru (26 let). Věk v tomto konkrétním případě zmiňujeme ve vztahu k odpovědi záměrně. Jelikož je mediální výchova oborem na českém území velmi mladým (více viz kapitola 2), generačně starší pedagogové možnost absolvovat kurz mediální výchovy v rámci své vysokoškolského studia téměř jistě neměli.

Nejzmiňovanějšími publikacemi, kterou pedagogové využívají při výuce, je příručka **Rozumět médiím** (celým názvem *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele*) autorů Mičienky a Jiráka, která, jak píše Wolák (2011: 3), byla v roce 2006 prvním uceleným metodickým materiálem určeným učitelům mediální výchovy a je dodnes mezi učiteli hojně využívaným materiálem. V dotazníku ji zmínili 3 respondenti. Příručka byla součástí dnes ukončeného vzdělávacího projektu Rozumět médiím, v jehož rámci bylo v ČR proškoleny na 300 pedagogů v základních přístupech k uchopení mediální problematiky ve vzdělávací praxi (Wolák, 2011). K příručce byl vydán i multimediální CD-ROM. Materiál bylo možné získat pouze na základě absolvování projektu/školení. Šest dotazovaných uvedlo, že využívá publikaci stejných autorů (Mičienka-Jiráka) **Základy mediální výchovy** (2007), která z materiálu Rozumět médiím vychází, respektive na něj navazuje (lekce byly autory doplněny a upraveny). Kniha však neobsahuje CD-ROM, což znesnadňuje učitelům využití předkládaných lekcí (Wolák, 2011). Tři respondenti spontánně uvedli, že využívají náměty lekcí na internetovém metodickém portálu Výzkumného ústavu pedagogického RVP (www.rvp.cz). Z dalších publikací dotazovaní (2) používají učebnici Pospíšila a Závodné **Mediální výchova** (2009). Tento materiál je však primárně určen k tomu, aby s ním pracovali přímo středoškolští studenti. Kromě učebnice vyšla také publikace věnující se metodice a dále cvičebnice-zadání a zvláště cvičebnice s řešeními. Dále se mezi odpověďmi objevuje Rothova publikace **Mediální výchova v Čechách – tištěná média** (2005), jež není učebnicí v pravém slova smyslu, ale může, jak píše Wolák (2011: 4), sloužit jako užitečný doplněk při hodinách mediální výchovy; publikace občanského sdružení Aisis **Média Tvořivě** (2008), která kromě námětů na začlenění prvků mediální tematiky do některých předmětů obsahuje i kapitoly opírající se více o produkční přístup k výuce MV; tři pedagogové uvedli jako zdroj audiovizuální materiálu (převážně dokumentární filmy) a k nim vydanou metodickou příručku pro učitele od organizace Člověk v tísni, jež nesou souhrnný název **Být v obraze** –

mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků (2007). Dále se mezi materiály využívanými ve výuce objevil denní tisk (třeba i jako součást projektu MF DNES *Studenti čtou a píšou noviny* – o tomto projektu více v následující části interpretující výsledky rozhovorů s pedagogy), týdeník Respekt, Blogy - aktuálně.cz, internetové portály BBC pro učitele (<http://www.bbc.co.uk/schools/teachers/>) či Moderní dějiny (<http://www.moderni-dejiny.cz/>), časopis Vesmír, National Geographic. Jeden z dotazovaných zmínil, že při výuce Mediální výchovy vychází z projektu „Cestou do parlamentu“ společnosti Agora, jenž však je primárně studentskou soutěží v debatování. Ta může samozřejmě přispívat k rozvoji klíčových kompetencí (stanovených v RVP G), jež mají být rozvíjeny všemi průřezovými tématy, především tedy kompetenci komunikativní, sociální a personální a kompetenci občanské, ale s účelem mediální výchovy jako nástrojem rozvoje mediální gramotnosti, dle našeho názoru, se tento projekt míjí. Výčet zdrojů, kterou vyučující využívají ve výuce MV, dobře ilustruje širší dostupných materiálů k tématu na českém území.

V následujících dvou otázkách (9.a a 9.b) jsme se dotazovali, **zda respondenti považují nabídku dostupných zdrojů (tj. které znají) týkajících se mediální výchovy za dostatečnou**. V první z nich jsme zjišťovali, zda pedagogové mají dostatek zdrojů poskytujících **teoretické zázemí pro pedagogy**. Výsledky nejsou zcela jednoznačné, **14** respondentů (58%) považuje nabídku za dostatečnou, **10** za nedostatečnou (42%). U **námětů či inspirací pro výuku** považuje nabídku za dostatečnou **15** (62,5%) dotazovaných oproti **9** (37,5%), pro něž je nabídka nedostatečná. Až na jeden případ respondenti, pro něž není nabídka v jedné oblasti zdrojů dostatečná, vnímají nedostatek i v druhé oblasti. Otázka č. 10 pak zjišťovala, **co konkrétně pedagogům k výuce MV chybí**. Na tuto otázku odpovědělo 6 pedagogů takto: *„Chybí učebnice, i když si nejsem jistý, zda li je potřeba, když nemáme v ŠVP mediální výchovu jako samostatný předmět“* / „*Ukázky filmů, zpráv, plakátů, reklam apod. na jednom nosiči, vyhledávání na netu je časově náročné, vhodné by byly samostatné web stránky jaké kdysi byly právě pro projekt Rozumět médiím. Tyto stránky již nejsou dostupné.*“ / „*zdroje přizpůsobené metodicky*“ / „*např. vzorové nahrávky mediálních produktů (zpravodajství, reklam apod.) ukazující "řemeslné" postupy, jimiž jsou vytvářeny*“ / „*Základní publikace - souhrn základních informací*“ / „*audiovizuální pomůcky*“.

Z těchto požadavků je patrné, že by pedagogům usnadnily práci předpřipravené materiály především v podobě **souboru mediálních produktů**, jež by mohli používat

v rámci výuky podrobit analýze. V tomto ohledu, jak jsme zmínili výše, je škoda, že hojně využívaná učebnice Základů mediální výchovy Jiráka a Mičienky na rozdíl od své „předchůdkyně“ Rozumět médiím neobsahuje CD-ROM či DVD s paletou mediálních obsahů vhodných pro výuku MV. Pedagogům by ale rozhodně mohl prospět shrnující dokument dostupných zdrojů, jaký zpracoval ve své studii Učebnice a portály mediální výchovy v ČR (2011) Radim Wolák a jenž je volně dostupný na stránkách portálu FSV UK Mediální gramotnost (<http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/>). To, že by takový souhrnný dokument naprostá většina pedagogů přivítala, se ostatně potvrzuje v další otázce, v níž se **20** (83,3%) **respondentů** vyjádřilo souhlasně, dva se vyjádřili negativně a dva zbylí odpověděli na otázku neutrálně („nevím“)⁶⁵.

V otázce č. 12 jsme testovali obeznámenost pedagogů s dokumentem publikovaným Výzkumným ústavem pedagogickým „Doporučené očekávané výstupy – Mediální výchova“ (DOV-MV), který může pedagogům nezanedbatelně pomoci v ukotvení představ o obsahu jednotlivých tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova a zároveň může sloužit jako nástroj hodnocení či evaluaci znalostí studentů zjednodušit. Tento materiál může být využit jako vodítko pro konkrétní témata, jimž by se ideálně měli učitelé ve výuce MV věnovat, jelikož zcela konkrétně vymezuje základní body mediální problematiky, jež by výuka MV měla žákům objasnit. **Devět** respondentů vypovědělo, že se s dokumentem DOV-MV přišli do styku, stejný počet na tuto otázku odpověděl „nevím“ a **6** dotázaných dokument nezná. Pouze jeden z šesti respondentů, kteří se s dokumentem nesetkali, se domnívá, že by mu tento mohl být prospěšný, ostatní buď neví (3), nebo jsou přesvědčeni, že by jim nemohl být nijak užitečný (2). U pedagogů, kteří se s dokumentem setkali (9), převládá názor, že jim tento prospěšný je (6), zbytek (3) zvolil možnost „nevím“.

Poslední (čtrnáctou) otázkou v oddílu A, kterou jsme se na základě pilotáže rozhodli sloučit s otázkou, která byla součástí původního znění dotazníku (v této podobě je i součástí přílohy) jako otázka č. 1, jsme se snažili alespoň v hrubých rysech zmapovat, jaké představy o přínosu (či účelu) mediální výchovy pedagogové mají. Níže se pokusíme shrnout hlavní myšlenky dle jejich četnosti, které respondenti k otázce „**V čem podle vás spočívá hlavní přínos mediální výchovy?**“ zformulovali. Osm dotazovaných na otázku neodpovědělo vůbec.

⁶⁵ Originální znění otázky: Ocenil/a byste shrnující dokument, který by obsahoval dostupnou českou literaturu k problematice mediální výchovy a seznam internetových zdrojů, z kterých je možno čerpat inspiraci k výuce či přímo předpřipravená témata lekcí?

V poznámkách pedagogů relativně silně rezonuje ochranná perspektiva k mediální výchově (které jsme se věnovali částečně v kapitole 2.1, blíže v oddílu 2.2) a nemalá část respondentů tak vidí její přínos v rovině odhalení/rozpoznání **manipulativního potenciálu** médií a jejich vlivu na život. Přínos MV je také opakovaně spojován se schopností **orientovat se** – ve světě, který nás obklopuje, v mediálním prostoru i v samotném mediálním sdělení. Další hojně užívaným termínem v odpovědích je **schopnost analýzy** mediálních sdělení i dostupných zdrojů a schopnost s nimi pracovat a umět posoudit jejich **důvěryhodnost**. MV tak nepřímou učí větší samostatnosti, vytváření vlastního názoru a rozhledu. Jeden z pedagogů, který se sám věnuje výuce samostatného předmětu mediální výchova sumarizuje oblasti, jimž by se MV měla věnovat – měla by především *seznámit studenty s funkcí, typy a rolí médií; naučit studenty rozlišovat různé typy médií z hlediska funkce, poslání, financování, cílového publika apod.; seznámit je s vnitřním fungováním médií; poskytnout jim základní informace o legislativních mediálních normách*. Některé ze zmiňovaných přínosů MV bychom mohli sloučit pod hlavičku **produkční** perspektivy. Patří mezi ně zejména: *rozvoj kreativity, využití všech možných nástrojů (noviny, film, foto, PC...), zkusit psát pro různé druhy médií*. Další dílčí přínosy spatřují respondenti v možnosti poznat média prostřednictvím exkurzí (do redakce deníků, ČTK, TV apod), v rozvoji schopnosti vyjádřit své názory a zkušenosti i v dovednosti sebe prezentace či učení se kultivované debatě. Tyto aspekty MV jsou dle našeho názoru příhodné, nikoliv však pro rozvoj mediální gramotnosti (jako primárního účelu MV) centrální.

V **oddílu B** jsme se zaměřili na otázky týkající se především samotné realizace výuky v praxi a specifiky spojenými s vyučováním MV. Až na výjimky byly otázky koncipovány jako výroky, k nimž se měli respondenti vymezit na pětibodové škále, již jsme uspořádali následovně:

1 ANO	2	3 ?	4	5 NE
Souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám jasný názor/nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím

V první otázce oddílu B (v pořadí 15.) jsme se dotazovali na subjektivní vnímání důležitosti průřezového tématu MV. S výrokem „*Práci s průřezovým tématem mediální výchova ve výuce pokládám za důležitou.*“ vyjádřilo souhlas (naprosto souhlasím či spíše souhlasím) celkem 22 pedagogů, (tj. více než 91%). Polovina souhlasila

s výrokem naprosto, druhá pak volila variantu „spíše souhlasím“. Dva respondenti neměli jasný názor. Ve vnímání důležitosti tématu MV ve výuce tak zdá se mezi učiteli panuje všeobecná shoda.

S výrokem č.16 „*Charakteristika průřezového tématu Mediální výchova je pro mne srozumitelná (mám jasnou představu o tom, co by měla výuka MV žákům přinést)*“ zcela (6) či spíše souhlasilo (14) celkem 20 dotazovaných, zbylí 4 zůstali ve svém názoru nevyhranění. I s přihlédnutím k volným odpovědím na otázku č. 14 (přínos MV) můžeme konstatovat, že pedagogové povětšinou mají jasnou představu o tom, co za konkrétní přínos by měla mediální výchova mít. Sama představa ale neindikuje její správnost a komplexitu. Představy o úloze MV se, ač mohou vykazovat styčné body, individuálně liší, každý z pedagogů ať vědomě či nevědomě může klást větší důraz na odlišnou tematickou oblast v rámci MV. Základní představu o rozsahu průřezového tématu MV by pedagogové potenciálně měli vzhledem k deklarované obeznámenosti s kapitolou v RVP, která mediální výchovu vymezuje (viz otázka č. 2), mít dobrou.

Sedm dotázaných pedagogů zcela souhlasí s tím, že se jim *daří propojovat mediální výchovu s výukou specializovaných předmětů* (ot. č. 17), **10** (41,67%) s výrokem souhlasí spíše. **Pět** dotazovaných vybralo možnost „nemám jasný názor“. Jeden z této skupiny je učitel, který vyplnil, že MV není v rámci jeho mateřského gymnázia integrována do jiných předmětů a sám je pedagogem, který vyučuje povinný předmět mediální výchova. Ani kladná ani záporná odpověď tak v tomto případě může indikovat snahu o „únikovou“ odpověď z toho důvodu, že se tohoto respondenta otázka vůbec netýká. Tím jsme odhalili jednu ze slabin našeho dotazníku. **Dva** vyučující vyjádřili s výrokem „*Daří se mi propojovat mediální výchovu s výukou specializovaných předmětů*“ slabý nesouhlas indikující tak ne zcela neproblematickou povahu jejich praxe MV. V každém případě se opíráme o subjektivní sebe-hodnocení pedagogů a tudíž jakékoliv závěry plynoucí z dotazníkového šetření je třeba brát s rezervou.

Celá **polovina (12)** respondentů spíše souhlasí s výrokem, že *na uplatnění průřezového tématu ve výuce specializovaného předmětu dokáže najít dostatek času* (otázka č. 18), **tři** učitelé pak souhlasí zcela, **čtyři** nemají jasný názor a pouze **jeden** s výrokem nesouhlasí. Zkoumali jsme, zda můžeme vysledovat souvislost mezi schopností učitelů vyhradit si ve výuce dostatek času na výuku mediální problematiky a frekvencí, s jakou se ve výuce mediálními tématům věnují (otázka č. 5). Zjevný statisticky významný vztah mezi těmito dvěma proměnnými se nám doložit nepodařilo.

Položka číslo 19 zkoumala, zda pedagogové *nemají s uplatňováním mediální výchovy (problematiky médií) ve své výuce žádný problém*. **Jedenadvacet** respondentů souhlasilo s výrokem spíše (**10**) či zcela (**11**), dva dotazovaní neměli jasný názor, jeden nesouhlasil.

Další z autoevaluačních výroků (č. 20) zkoumal, zda jsou pedagogové *schopni žáky problematikou médií zaujmout*. Téměř čtyři pětiny respondentů (**19**) souhlasilo či spíše souhlasilo s tím, že se jim daří žáky mediální problematikou zaujmout. Zbylá pětina (**5**) dotazovaných nemá jasný názor. Předpokládali jsme, že souhlasné odpovědi budou ve vzorku převažovat, nicméně výpovědní hodnota výsledku nemůže být přeceňována. Z výsledků totiž nelze jasně usuzovat, zda se problematika médií setkává u žáků se zaujetím díky schopnostem pedagoga či proto, že samu problematiku médií žáci pokládají za zajímavou. Dle poznámek (vložené ve volitelné části dotazníku) jednoho z pedagogů „dětí pocítují mediální výchovu vždy jako osvěžení; ožijí a snaží se spolupracovat...“.

Výrok č. 21 testoval, zda jsou pedagogové *při práci s průřezovým tématem mediální výchova se vždy cítí jistě*. Celkem **17** respondentů s výrokem souhlasí (**6**) či spíše souhlasí (**11**), pět nemá jasný názor, **dva** zúčastnění spíše nesouhlasí. Ve srovnání s otázkou č. 19, kde celkem 21 respondentů vypovědělo, že nemá s praxí MV ve své výuce problém, pouze 17 z nich se cítí při výuce jistě.

V dalším kroku měli respondenti zaujmout postoj k výroku (č. 22) *Pro výuku mediální výchovy mám naprosto dostačující znalosti*. Pouze **dva** respondenti jsou přesvědčeni, že mají pro výuku MV naprosto dostačující znalosti, celá třetina (**8**) s výrokem spíše souhlasí, o jednoho respondenta více (**9**) nedokáže vlastní znalosti posoudit, zbylí s výrokem spíše (**4**) či vůbec nesouhlasí (**1**). Jsme si vědomi, že na ochotu šči schopnost posoudit vlastní schopnosti ve vztahu ke zkoumanému tématu může mít vliv i užití spojení „naprosto dostačující“ ve formulaci výroku jakožto silně zabarveného. Záměrem tohoto bodu však bylo ověřit si, zda pedagogové mají důvěru v penzum nabytých znalostí, která jak se domníváme ovlivňuje i jistotu, se kterou zprostředkovávají poznatky svým studentům.

Další otázky se zaměřily na **preferovaný přístup k výuce MV**. Účelem otázek tak bylo především zjistit, zda v praxi výuky MV převažuje přístup **kriticko-analytický** či **produkční**. Znění položky č. 23 bylo následující: „*Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na tvorbu mediálních produktů – novinové články (např. do školního časopisu) či na webový portál školy), audio/video nahrávky apod.*“ Vyjma 2

respondentů, kteří se nepřiklonili ani na jednu stranu škály, celkem **12** pedagogů spíše souhlasilo (**11**) či souhlasilo (**1**) zcela. **Deset** dotazovaných naopak vyjádřilo spíše nesouhlasný postoj. V následné otázce (č. 24) „*Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na kritický rozbor existujících mediálních produktů (zpravodajství, reklama, novinové články atd.)*“ se **ve srovnání výsledků obou položek ukazuje, že ve výuce převažuje spíše přístup kriticko-analytický**. Všech **24** respondentů totiž vyjádřilo s tímto výrokiem souhlas. Celá polovina (**12**) souhlasí zcela, druhá polovina (**12**) pak spíše souhlasí. Z výsledků tak vyplývá, že ve výuce dotazovaných pedagogů má kriticko-analytický přístup (minimálně tak deklarují) své pevné místo. Téměř polovina z respondentů pak zřejmě doplňuje tento přístup o tvorbu vlastních mediálních produktů.

Otázka č. 25 se zaměřila na základní tematické oblasti průřezového tématu MV, které definuje RVP G. Pedagogové měli zvolit, *kterým z pěti oblastí (médiá a mediální produkce, mediální produkty a jejich významy, uživatelé, účinky mediální produkce a vliv médií, role médií v moderních dějinách) se ve své výuce jakýmkoliv způsobem věnují*. Největší zastoupení ve výuce tak má podle všeho tematický okruh „účinky mediální produkce a vliv médií (aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí)“, jemuž se věnuje **22** ze 24 pedagogů. Naopak nejslaběji je zastoupeno témat „médiá a mediální produkce (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace)“, kterému se dle dotazníkového šetření věnuje **14** pedagogů. Ostatním okruhům se věnuje **19** respondentů (role médií v moderních dějinách), **16** tématu „uživatelé“, **15** pak okruhu „mediální produkty a jejich významy“.

Položka č. 26 mapovala, zda pedagogové *uplatňují tematické okruhy MV systematicky a promyšleně*. Celkem **13** respondentů (54%) s výrokiem spíše souhlasí, **dva** souhlasili zcela, naopak **5**, tedy pětina dotazovaných odmítá tvrzení, že aplikuje témata MV systematicky zcela (**2**) či spíše nesouhlasí (**3**). Celkem **4** respondenti vybrali možnost odpovědět „nevím/nemám jasný názor“. Předpokládali bychom, že podíl učitelů, kteří uplatňují mediální témata ve výuce promyšleně, bude větší. Proporcionalita zastoupení výsledků nás může vést k interpretaci, že se někteří pedagogové mediálními tématům ve výuce věnují víceméně náhodně.

Následná otázka se tedy záměrně zaměřila na frekvenci, s jakou pedagogové *zařazují témata mediální výchovy ve výuce plánovitě, s předem promyšleným záměrem*. Respondenti mohli zvolit jednu z možností na škále „nikdy – zřídka – občas – poměrně často – velmi často“. Odpovědi na tuto otázku přinesly taktéž relativně

překvapivé závěry, jelikož pouze **2** dotazovaní odpověděli, že s předem promyšleným záměrem vyučují o problematice médií velmi často. Poměrně často přistupuje promyšleně k výuce MV celkem **10** pedagogů (cca 42%), **osm** respondentů pak občas, **tři** zřídka, **jeden** respondent dokonce nikdy.

Poslední otázka (č. 28) si vzala za cíl zmapovat, *jaké metody nejčastěji uplatňují vyučující při výuce průřezového tématu MV*. Respondent měl zvolit alespoň jednu z nabízených možností, k dispozici byl i prostor pro doplnění metody, kterou by výčet neobsahoval. Mezi výčtem možných metodických způsobů výuky, jejichž kompletní seznam je součástí přílohy (č.2 znění dotazníku či v grafu zobrazujícím výsledky této otázky), byla zvolena nejužívanější metodou při výuce MV *diskuse*, již uplatňuje **19** respondentů. *Skupinová práce* je druhou nejužívanější metodou s počtem **16** a *tvorbu mediálních sdělení a produktů* používá **13** pedagogů. Čtvrtou nejfrekventovanější metodou je pak *výklad prostřednictvím řízeného rozhovoru* (**10**). Vytváření mediálních produktů uplatňuje ve výuce o jednoho pedagoga více, než kolik se jich v otázce č. 23 přihlásilo k tomu, že na tvorbu mediálních obsahů kladou ve výuce důraz. Jak jsme zmínili v kapitole 3, o metodu diskuse se opírá především kriticko-analytický přístup k výuce MV, nicméně i pro produkční přístup by diskuse měla/mohla sloužit jako nástroj k reflexi výtvorů studentů. Skupinová práce je široce uchopitelná metoda aplikovatelná na široké spektrum činností.

6.10.2 Rozhovory

Jak jsme popsali výše, především za účelem dosažení plastičtějšího vhledu do praxe mediální výchovy, jsme se rozhodli zařadit vedle dotazníkového šetření také tři víceméně nestructurované rozhovory s pedagogy příbramského gymnázia, kteří se výuce mediální výchovy v různé formě věnují. Každý ze tří rozhovorů se tak zabývá jiným způsobem realizace průřezového tématu mediální výchova v rámci výuky. Jeden z nich je veden s pedagogem, který vede volnočasový kroužek školního televizního vysílání a webového zpravodajství. Jsme si vědomi, že svou koncepcí jako volnočasový kroužek nezapadá tento projekt zcela mezi způsoby výuky průřezového tématu MV, které vymezuje RVP, tím, že jde o mimoškolní aktivitu (RVP stanovuje MV jako povinné průřezové téma). Přesto považujeme za přínosné se takovému projektu věnovat pozornost, jelikož nám představuje produkční přístup k výuce mediální výchovy a poskytuje nám možnost nahlédnout do praxe její výuky.

Druhý rozhovor, shodou okolností se shodným pedagogem, se blíže věnuje samostatnému předmětu „médiá a my“, který je v rámci Gymnázia (Legionářů 402) v Příbrami veden jako jednoletý volitelný seminář pro studenty třetích ročníků.

Třetí rozhovor je pak veden s magistrou českého jazyka a historie, která prvky mediální výchovy uplatňuje ve výuce českého jazyka a dějepisu. Na následujících řádcích se budeme snažit shrnout zásadní postřehy v rozhovorech s pedagogy zmíněné a vztáhnout je k teoretickému rámci průřezového tématu mediální výchova tak, jak je zakotven v RVP G. Kompletní přepisy všech tří rozhovorů jsou součástí přílohy.

GymTV aneb produkční přístup v praxi

Jak se ukázalo na základě dotazníkového šetření, z 16 gymnáziích, z nichž se alespoň jeden pedagog zapojil do našeho výzkumu, se v celkem v 10 z nich nějakým způsobem studenti, většinou na dobrovolné bázi, podílejí na vzniku školního média (televizního vysílání, vlastních školních novin, školního webového portálu) či spolupracují s rádiem či periodikem, případně vytvářejí medailonky významných studentů (bližšími informacemi však bohužel o těchto aktivitách nedisponujeme). Příbramské gymnázium (adresou Legionářů 402) je jedním z těch, v němž funguje školní televizní vysílání. **GymTV** byla založena v dubnu 2005, je založena na bázi mimoškolní aktivity, dobrovolného kroužku. Dle slov jejího autora a vedoucího projektu má tento dvě hlavní priority. Tvorba pravidelného měsíčního televizního zpravodajství je první z nich, ta druhá je správa vlastního webového portálu, který funguje jako zpravodajský web školy. Hlavním cílem projektu školní televize GymTV je tak především informovat o veškerém dění především na půdě školy a to studenty, učitele, ale i širší veřejnost. Obvykle každou první středu v měsíci se školní televizní zpravodajství vysílá pro studenty a učitele na televizní obrazovce ve vestibulu školy. Vysílání je pak zveřejněno i webu školní televize a přebírá jej i regionální televize Fonka (TVF) a hojně navštěvovaný webový portál Příbram.cz. Televizní vysílání doplňuje navíc zpravodajství formou textů doplněných často o fotografie na webových stránkách GymTV.

Práce v rámci redakce má svá ustálená pravidla. Obvykle začátkem měsíce se její členové scházejí na plánovací poradě – rozdělují si témata ke zpracování a jejich pokrytí. Jednou týdně se pak na jednu až dvě hodiny scházejí, hodnotí průběžnou práci a doplňují další události ke zpracování. V rámci redakce je ustavena určitá hierarchie. Vedoucí týmu je samotný pedagog, z řad studentů se rekrutuje šéfredaktor a jeho

zástupce, další funkce (kameraman, reportér, moderátor, autor textů, fotograf) se průběžně proměňují. Jak komentuje vedoucí projektu, pozice šéfredaktora i jeho zástupce je spíše symbolická. Zároveň ale dodává, že šéfredaktor je zodpovědný za webovou část zpravodajství. Tím, že studenti vyzkoušejí v rámci působení v redakci více rolí, osvojí si více potřebných dovedností, získávají představu o tom, co jednotlivé role/funkce vyžadují, co obnášejí. Zároveň k tomu, dle slov pedagoga, vede i další důvod, kterým je fluktuace studentů. Ta tak nedovoluje jednotlivcům specializovat se pouze na jednu úlohu v rámci redakční práce. Při velikosti redakce, v níž se v průběhu roku vystřídá na dvacet lidí a deset z nich je obvykle stálých, není tato kapacita dostatečná na to, aby byli v redakci schopni pokrývat všechny události při pevném rozvržení funkcí. Na kvalitě se to dle slov vedoucího pedagoga neprojevuje, prioritou je dlouhodobě co nejširší pokrytí zpráv.

Vedoucí pedagog byl také dotazován na způsob práce a to, jakými znalostmi jsou vybaveni studenti, respektive jaké vědomosti k práci v redakci potřebují. Na začátku roku, dle jeho slov, probíhá zaškolení nových členů týmu. Pokud případně projeví zájem, mohou se případně obrátit na vedoucího pedagoga i v průběhu roku. Při zpracovávání reportáží pak obvykle méně zkušeného doprovází zkušenější, může tak docházet přirozeným způsobem k výměně, předávání zkušeností. Studenti mají či jsou vybaveni znalostmi o struktuře zpravodajské reportáže, vědí na co se mají zaměřit: „...vědí, že mají tu akci sledovat, že mají najít někoho, kdo je za tu akci zodpovědný, natočit s ním rozhovor, z toho rozhovoru si vzít základní informace, které pak zpracují do toho asynchronu, to znamená do toho komentáře k té reportáži. Vědí, že mají vyhradit určitý prostor i tomu člověku, s kterým ten rozhovor dělají, že ten se v té reportáži taky musí či měl by se objevit. Ví jaké penzum ilustračních záběrů mají natočit.“ Práce dále vypadá tak, že si studenti vytváří mluvený komentář k akci, kterou dokumentují. Sami si ho napíší i namluví, rozhodují též o tom, co poví o události sami a co člověk, kterého se dotazují. Pedagog dle svých vlastních slov do tohoto procesu až na výjimky, kdy je potřeba nezkušené jedince mírně korigovat, nezasahuje. Učitel, jenž má na starosti střih tak má k dispozici komentář, scénář, natočené záběry a rozhovor.

Jak opakovaně zmínil vedoucí tohoto projektu, cílem GymTv je utvářet mediální obraz školy. Reflexe práce, ke které dochází dle jeho slov tím, že si každé vydání zpráv redakční tým společně promítá a komentuje, jak se domníváme, dotýká výhradně odvedené práce na konkrétních příspěvcích, nikoliv širšího kontextu (třeba právě reflexe vytváření mediálního obrazu školy). Jak z rozhovoru vyplývá, vytváření dobrého jména

školy je prioritou a o jakoukoliv publicistickou práci, která by třeba měla znaky investigativní žurnalistiky, se v rámci školní TV nesnaží.

Televizní zprávy, které GymTV produkuje, kopírují podobu klasických zpravodajských relací, jak je známe z celoplošných stanic, v tom ohledu, že jsou moderované. Vstupy do studia s dvěma moderátory, za nimiž je tzv. „naklíčované“ pozadí, jsou ale natáčeny předem. Střihačskou práci má na starosti sám pedagog. Co se týče technického zázemí, situace se během posledních let zlepšila. Prostory pro studio byly dříve v jinak nevyužívaných protiatomových krytech, kde však, jak přiznává učitel, nebyly podmínky právě ideální. Během rekonstrukce budovy, k níž došlo před cca dvěma lety, škola vyhradila pro potřeby školní televize dvě místnosti. *„Tyhleto místnosti jsme si upravili vlastními silami i vlastními náklady k obrazu svému. Já nesmírně oceňuju tenhle krok školy, protože k té práci je to potřeba. [...] Co se týče technického vybavení, částečně je to majetek školy – díky SRPDŠ, díky škole jako takové. Částečně je to víceméně soukromý majetek můj.“* upřesnil pedagog. Co jasně z rozhovoru plyne je nemalá míra entuziasmu, kterou pedagog musí projevovat. Dává k dispozici vlastní technické vybavení a nad rámec vyhrazené dotace dvě hodiny týdně, za níž je z rozpočtu školy finančně odměňován, tráví pedagog práci pro školní TV měsíčně další desítky hodin. *„Vzhledem k tomu, že většinou ty zprávy, respektive příspěvky a vždycky teda finální verzi zpráv mám, co se týče stříhu, na starosti já, takže to je pak víkend v tahu víceméně, před tím vysíláním.“*

Pedagoga jsme se dotazovali i na otázku, k rozvoji jakých specifických kompetencí či schopností ve vztahu k mediální výchově může spoluvytváření školního televizního vysílání podle jeho názoru přispívat. Studenti se dle učitelova přesvědčení seznamují se základními (zpravodajskými) postupy tvorby reportáží. Práce ve školní TV přispívá k jejich slohové, stylistické vybavenosti. *„Určitě to přispívá k jejich kompetenci takové té občanské a sociální, kdy získávají rozhled, takový trošku světový názor. Navíc se dostávají do kontaktu s různými osobnostmi, s různými dalšími osobnostmi, s různými dalšími institucemi. Takže tohle jim určitě hodně pomáhá. No a samozřejmě tím získávají vhled do té mediální problematiky a někteří z nich, někdy i úspěšně, později studují na různých školách mediálně zaměřených, možná i marketingově. Takže máme několik studentů, kteří se rozhodli v téhle práci pokračovat.“*

Projekt GymTv byl také mimo jiné zařazen v rámci publikace *Příklady dobré praxe pro gymnázia* (2008) vydané Výzkumným ústavem pedagogickým. Součástí

popisu projektu je i výčet, jakým způsobem přispívá projekt k rozvoji klíčových kompetencí (stanovených v RVP - viz kapitola 2.3) a dalších kompetencí, stejně jako i způsoby, jakými na úrovni **průřezového tématu mediální výchova** přispívá k posilování hodnot a postojů. Tento výčet nám může posloužit pro srovnání, o nějž se pokusíme, mezi teoretickým zakotvením projektu a jeho praxí, skutečným průběhem. Žákům má tedy práce ve školním médiu napomoci: ***získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace, nadřízenosti a podřízenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.*** Jak jsme se dozvěděli, v redakci hierarchie pozic prakticky neexistuje. Pozice šéfredaktora i jeho zástupce má, jak jsme psali výše, spíše symbolický charakter. Jediný, kdo tak má „vyšší“ právo rozhodovat o obsahu, je vedoucí pedagog. Ten také má nad obsahem kontrolu v tom smyslu, že z materiálu dodaného studenty skládá jednotlivé reportáže. Dále má činnost napomoci (Zelenková a Slejšková, 2008: 25) ***posilovat reflexi sebe sama a nacházení místa ve společnosti, stejně jako rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu).*** Kritický odstup může nabývat různých podob odlišné kvality (blíže kapitola 3), domníváme se však, že samotné vytváření zpravodajských reportáží, jež jsou do značné míry mediální rutinou, nezakládá nutně předpoklady kritického odstupu. Schopnost ***zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem,*** kterou má taktéž projekt u participujících jednotlivců posilovat, pro nás není ve vztahu k produkci GymTV zcela srozumitelná, respektive nemáme v tuto chvíli konkrétní představu, jak se na tomto práce ve školní televizi podílí. Na jiném místě popisu projektu se píše: ***„Základem práce ve školní televizi je schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr.“*** Zároveň ale víme, že studenti až na výjimky zpracovávají podněty (události) ze školního prostředí, jejichž seznam jim navíc předkládá z větší části vedení školy. Na základě informací o konkrétní akci jsou to pak právě studenti, kteří vytvářejí mediální sdělení. Jejich analýza by tak měla být permanentně přítomnou součástí vytváření mediálních produktů pro školní vysílání.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností by mělo zapojení do projektu žákům pomoci: ***osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů, osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě, získat představu o roli médií v jednotlivých typech společnosti a***

různých historických kontextech (in Zelenková a Slejšková, 2008: 26). Obdobně jako cíle výše, i tyto jsou formulovány obecně. Studenti se nepochybně učí pracovat v týmu, ale například poslední bod týkající se role médií (...) je čistě deklaratorní, pojítka s praxí jakou školní televize funguje, nespátřujeme. Vhled do historického kontextu by vyžadoval ze strany pedagoga výklad informací, které by si studenti měli osvojit. Jak jsme se ale dozvěděli výše, v rámci práce pro školní redakci probíhá pouze základní zaškolení do způsobů práce, o rozšiřování znalostí o médiích tak dochází spíše nepřímou.

Jak jsme popsali ve čtvrté kapitole, základem produkčního přístupu k mediální výchově je předpoklad, že studenti se mohou skrze vytváření vlastního mediálního obsahu, participací na vytváření školního média, zprostředkovaně mnoho dozvědět o fungování skutečných médií. Ptali jsme se na názor pedagoga: *„Já bych to nepřeceňoval. Určitě získávají povědomí o tom, co je objektivní, co není objektivní reportáž, [...] co všechno tam musí být a co tam nesmí chybět. Ale řekl bych, že v tomhle je spíš přínosem taková ta projektová část. Ty dva ročníky dosud proběhlé toho projektu „Jak se dělá televize“, kdy oni mají možnost se setkat s těmi profesionály z České televize, která převzala záštitu...a díky těm besedám s odborníky na poli reportérském, moderátorském, stříhovém, kameramanském, režisérském...tohle je asi pro ně velký přínos.“*

Projekt „Jak se dělá televize aneb setkání školních televizí“ proběhl zatím ve dvou ročnících (2006 a 2010) a třetí se v současné době připravuje. V rámci projektu byly uspořádány tvůrčí dílny a přednášky vedené odborníky z ČT z jednotlivých oblastí televizní tvorby (kamera, stříh, moderování, grafika, tiskový mluvčí apod.). Studenti i veřejnost, již byla akce přístupná, se tak měli možnost setkat profesionály z televize. O průběhu projektu ČT informovala ve svém zpravodajství, uskutečnilo se také několik živých vstupů do vysílání. Druhou částí projektu byla prezentace školních a dětských televizí z ČR, jejichž zástupci projekt navštívili. V rámci tohoto projektu vznikl i dokumentární film o gymnáziu pod názvem „Kdo je gymnázium“. Dokument vznikl v roce 2005 a byl poté do současné doby dvakrát aktualizován. Školní TV natáčí nad rámec pravidelného zpravodajství i záznamy ze školních akcí, jako jsou maturitní plesy, školní akademie, sportovní, kulturní a případně některé další události. Ačkoliv reportáže pokrývají výhradně dění v rámci školy, díky dalšímu projektu, do něž se GymTv zapojila, tedy do projektu internetový projekt České televize Digináves, se obvykle v jedné reportáži zaměřili studenti na dění mimo školu.

Pokud bychom se měli snažit zhodnotit přínos školní televize pro rozvoj mediální gramotnosti, či lépe ve vztahu k cílům MV v rámci RVP G, nejvíce patrné jsou dovednostní aspekty ovládnutí technologií (práce se záznamovou technikou) – *příprava vlastních materiálů psaných i nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru a multimediálních technologií)*; neméně se v rámci redakční práce naplňuje další bod: *komunikace a spolupráce v týmu (stanovení časového harmonogramu, rozdělení úkolů a odpovědnosti otázka autorství a dopracování materiálů s ohledem na celek)* (RVP G, 2007: 80). RVP G (Tamtéž) ostatně přímo vymezuje práci v produkčním týmu „školního média“ (*tištěné periodikum, rozhlasové či televizní vysílání, internetové periodikum*) a následný rozbor školní produkce z hlediska *dodržování dohodnutých zásad a pravidel* jako jednu ze součástí tematického okruhu „médiá a mediální produkce“. Práce ve školním médiu by, jak se domníváme, mohla být širší dopad/přínos k rozvoji mediální gramotnosti, pokud by byly splněny dva základní předpoklady. Zaprvé by žáci konfrontovali vlastní práci s teoretickými znalostmi (na jejichž předávání by ale musel být vyhrazen prostor) a také pokud by pedagog kladl větší důraz na kritickou reflexi výsledků vlastní práce např. v porovnání s profesionálními mediálními produkty. Kritická perspektiva by dle našeho názoru měla být součástí i produkčního přístupu. Jsme si zároveň vědomi, že taková situace by vyžadovala systematictější přístup k výuce a kladla by větší nároky na čas i schopnosti pedagoga.

Mediální výchova jako samostatný předmět „médiá a my“.

Předmět „médiá a my“ je v rámci příbramského gymnázia nabízen jako volitelný dvouhodinový seminář pro třetí ročníky. Letošní školní rok 2011/2012 však nebyl kurz, po dvou odučených letech, kvůli nezájmu studentů otevřen. Jelikož část ŠVP týkající se mediální výchovy tvořil sám pedagog, který tento předmět vyučuje, mohl vycházet vedle RVP také z vlastních představ o tom, co by mediální výchova měla obsahovat a na co se při výuce soustředit. Velkou inspirací, jak dodává, mu byla zároveň publikace *Rozumět médiím* Jiráka a Mičienky. Kromě této publikace vlastní ještě další dvě české knihy věnující se mediální výchově, jejichž autory a přesný název si spontánně během rozhovoru nevybavuje. Co se týče *Rozumět médiím*, dodává pedagog, že mu tato příručka „*hodně pomohla v tom, že si člověk mohl uspořádat to, co má v podvědomí. Konkretizovat a uspořádat to do těch jednotlivých bloků.*“ Používá z ní i některé předpřipravené lekce.

Výuka je koncipována v několika blocích. V prvním bloku se dle pedagogových slov věnuje základním typům médií, stručné historii, seznamuje žáky s nejdůležitějšími hráči na mediálním trhu v každém jednotlivém typu médií (tištěná média, televize, rozhlas, internet). Druhý blok seminářů pokrývá problematiku mediální legislativy – jak poznamenává pedagog, věnuje se normativnímu rámci fungování médií pouze „lehce“, protože se studenty snaží úplně nezahlcovat, a dále vybraným otázkám mediálního trhu, tedy otázce reklamy, sledovanosti, návštěvnosti, poslechovosti *„a jak na tom vlastně závisí potom podoba a struktura toho programu, vysílání toho média jako takového“*. V třetí části kurzu, kterou vyučující nazývá praktickou, se se studenty věnuje analýze konkrétních mediálních obsahů, tedy zejména zpravodajství či reklamy. Cílem je snaha prakticky aplikovat získané znalosti a vědomosti. Součástí analýzy je vždy diskuse nad jejími výsledky, v níž vyučující vystupuje v roli moderátora, který, je-li třeba, diskusi usměřuje, jinak ale nechává hlavní aktivitu na studentech. RVP G, jak jsme psali dříve (viz kapitola 2.3.1), vymezuje čtyři základní tematické okruhy, jimž se má mediální výchova v rámci gymnázií zabývat – pro úplnost je zopakujeme: média a mediální produkce; mediální produkty a jejich významy; uživatelé; účinky mediální produkce a vliv médií; role médií v moderních dějinách. Dle pedagoga se v předmětu „média a my“ všech tematických okruhů jistým způsobem dotýká – *„Určitě ten čtvrtý bod, ty účinky médií v moderních dějinách, že jo, tak tomu se člověk nevyhne. Ať už se probírá manipulace nebo něco takového, tohle jsou krásné příklady toho, jak vlastně média pracují s veřejností. Takže já myslím, že nějak zhruba jsou tam ty čtyři části pokryty“*.

Analýza, jak ji popisuje pedagog, obvykle probíhá následujícím způsobem. Vyučující se předem se studenty dohodne na tom, jakou konkrétní zpravodajskou relaci (Události či Televizní noviny) mají v konkrétní den sledovat. Při nejbližší hodině pak zpravodajství (oba pořady) zhlédnou společně znovu. Následně pak porovnávají jednotlivé relace z hlediska témat a jejich uspořádání, nebo analýzu opírají o zhodnocení výběru témat, šíři jejich zpracování a jejich uspořádání *„...a bavíme se o tom, na jakém základě se třeba editor toho vydání rozhodl pro toto konkrétní uspořádání“*. Zároveň vyučující nabádá studenty k tomu, aby identifikovali např. prvky infotainmentu, *„...říkáme si, zda je ten příspěvek takový, jaký bychom očekávali, do jaké míry je vulgarizován, do jaké míry naopak třeba naplněn zpravodajskými klišé, takovými těmi tradičními postupy.“*

Ve výuce se učitel snaží zapojovat co nejvíce samotné studenty. Vyhledávají informace a připravují si podklady předem. *„Vzhledem k tomu, že je to seminář, ne*

přednáška, tak ta spolupráce mezi těmi studenty je tam dost výrazná. Ať už formou referátu, ať už formou nějakých dílčích úkolů, které si mají připravit na příští hodinu.“ Frontální výklad je nicméně také přirozenou součástí výuky.

Na otázku, jak na kurz reagují studenti, hodnotí pedagog realitu tak, že mezi studenty, kteří si kurz zvolí, lze identifikovat dvě skupiny. Jedni si vybírají předmět „médiá a my“ ze zájmu, druzí jako „únikovou“ variantu. Obvykle je to rozložení studentů půl na půl. Proběhlé dva ročníky, které odučil, ale hodnotí pedagog jako vyrovnanou práci s pozitivním efektem. Sám pedagog nezastává názor, že by mediální výchova měla být koncipována jako samostatný předmět povinný pro všechny studenty. Zdůrazňuje přitom spíše integraci mediální problematiky do ostatních předmětů (český jazyk, základy společenských věd). *„Možná, že kdyby se to objevovalo [ve výuce] více, tak by to neškodilo, ale jako samostatný předmět bych to neviděl.“*

Jako hlavní přínos předmětu spatřuje vyučující především orientaci v mediálním světě, posilování schopnosti rozlišovat v záplavě informací podstatné od nepodstatného, vybírat si či hierarchizovat informace, které přijímáme, a být schopen posoudit, co je objektivní, respektive odhalit manipulaci. Nejen z tohoto postřehu je patrné, že v samostatném předmětu se vyučující soustředí na receptivní činnosti a upřednostňuje je oproti produkčnímu přístupu. Ten se ve výuce objevuje také, ale oproti ostatním činnostem (výkladu, analýzám, práci ve skupinách...) je vytváření např. novinových článků zastoupeno v menšině. Pedagog dodává, že produkční přístup více pokrývá v rámci výuky českého jazyka při výuce publicistického žánru, kdy studenti vytvářejí vlastní noviny.

Tento způsob výuky, kdy studenti dostávají potřebné teoretické informace, vědomostní zázemí o typech médií, jejich stručných dějinách, ale seznamují se i s legislativou a zároveň se učí mediální produkty analyzovat, odhalovat manipulaci a učit se kýženému kritickému odstupu, se – alespoň jak můžeme z informací, kterými disponujeme posoudit – jeví jako komplexní pojetí s velkým přínosem pro studenty. Rozsah témat i způsob práce se vedle předpokladů na straně pedagoga (vybavenost vědomostmi, schopnost předávat informace studentům i se např. průběžně vzdělávat) odvíjí především od časové dotace, která je předmětu vyčleněna. Jedině jako samotný předmět (v této podobě dvouhodinový seminář týdně) má šanci mediální výchova postihnout obsáhlejší penzum problematiky i aktivit.

Mediální výchova formou integrace do českého jazyka

Jak nám potvrdila pedagožka, s níž jsme vedli třetí rozhovor, mediální výchova jako průřezové téma je v ŠVP Gymnázia Příbram zakotveno vedle samostatného volitelného předmětu také jako integrální součást samostatných předmětů (nejen) společenského základu, ale především českého jazyka. Z tohoto ukotvení vyplývá povinnost pro pedagogy se mediální problematice věnovat. Zajímavé je – už z hlediska ověřování, zda námi vytvořený dotazník byl sestaven vhodně a otázky v něm byly dobře položeny – porovnat odpovědi, které jsme od vyučující obdrželi prostřednictvím dotazníkového šetření a výpovědi, které jsme zaznamenali v rozhovoru. Některé z interpretací otázek z rozhovoru tak doplňujeme o odpovědi paní učitelky vyplněné v dotazníku.

Při práci v českém jazyce má důležité postavení projekt Mladé fronty DNES „Studenti čtou a píšou noviny“, jehož patronem na škole je právě pedagožka, s níž jsme vedli interview. *„Každý rok jsou dvě kola, podzimní a jarní, kdy Mladá fronta vypisuje vždycky témata, na které tedy děti posílají příspěvky, které se objevují potom jako tedy stránka v té Mladé frontě. Za to jaksí dostáváme, nebo děti dostávají třicet výtisků Mladé fronty a vyučující s tím pracují.“*

Práci s deníkem, obdobně jako vytváření mediálních obsahů radí vyučující do výuky v rámci druhého ročníku, v němž se probírá publicistický styl. Sama učitelka zadává témata vypsána deníkem všem studentům ke zpracování a pak vybírá ty nejlepší, které posílá do redakce k uveřejnění.

V rámci spolupráce s MF Dnes také studenti druhého ročníku každoročně jezdí na exkurzi do redakce. Kromě toho, že si mohou prohlédnout prostředí redakce, mají možnost diskutovat přímo s redaktory. V tom ostatně sama pedagožka spatřuje nad rámec vytváření publicistických příspěvků největší přínos projektu. Studenti se, dle jejích slov, mohou naučit leccos o fungování skutečných mediálních institucí právě skrze exkurzi. *„Oni jsou tam potom třeba svědky toho, jak vzniká tištěné médium a jak vzniká internetové médium, že jo, tak oni je tam provedou po těch redakcích, takže oni skutečně vedle sebe vidí, jak tyhle týmy pracují. Viděli třeba, když ještě Mladá fronta měli rozhlasové vysílání v budově ty Mafry, tak byli i aktivními účastníky třeba jaksí toho rozhlasového vysílání a tak dále, takže ono je to naučí.“* Zároveň považuje tento způsob seznamování s prací mediální organizace pohledem studentů za zajímavý. Zároveň projekt „Studenti píšou a čtou noviny“ je dle slov pedagožky pro většinu studentů možnost, jak se blíže seznámit s tištěným médiem. *„Oni jsou spíš zvyklí, že jo,*

klikat na ten internet a číst to přes internet a takhle v podstatě to dostanou do ruky a musí s tím tedy nějak pracovat.“ Měsíc tak studenti dostávají do tříd výtisky, s nimiž pak vyučující během hodin češtiny, ale prý nejen během nich, dále pracuje. *„Musí tam vyhledávat různé věci, že jo, a tak dále, znají dobře ten obsah. No, jestli to udrží v hlavě dál, to už je potom asi na jejich zájmu.“*

Na dotaz, zda nějak při práci s deníkem vyučující spolu se studenty analyzuje jednotlivé články či jejich uspořádání atd., odpovídá, že noviny využívá především jako prostředek pro vyučování základům publicistiky. Studenti se tak nezabývají obsahem článků, ale spíše jejich formou, formální strukturou.

Pedagožka na jedné straně hovoří o tom, že by mohlo být prospěšné, pokud by mediální výchovu absolvovala celá třída. *„Zatím je teda tady u nás jenom jako voliteľnej, že jo. A to si vybere jenom pár dětí a jaksi chybí to těm ostatním.“* Zároveň ale vyjadřuje obavu, že pokud by byla mediální výchova koncipována jako povinný předmět pro všechny, nemusel by se u žáků setkat s příznivým ohlasem, jelikož *„oni se vzpírají dost téměř všemu, co je povinný...Ono je to lepší podle mě takhle tou nenásilnou formou, že jo.“* Stejně tak formuluje otázku, nakolik jsou mezi učiteli fundovaní odborníci, kteří by mediální výchovu mohli vyučovat. *„Jako já se necítím odborníkem na to, abych mohla učit mediální výchovu. Mám pocit jako že prostě snažím se dělat maximum. Skutečně jsem si na to koupila knížky a tak dále. A snažila jsem se z toho jaksi načerpat, ale necítím se odborníkem. Myslim si, že mi to skutečně stačí na takovej ten základ, že jim můžu představit publicistický styl a tak dále, ale necítím se jako fakt odborník. To by musel někdo vystudovat a učit.“*

Jedna z otázek v rozhovoru cílila také na to, zda vyučující klade důraz na kritickou reflexi mediálních sdělení – v otázce zmiňujeme otázku pozadí vzniku zpráv, zájmů a „filtrů“, které na zveřejnění zpráv mají vliv. Její odpověď je negativní, kritickému hodnocení nevěnuje pozornost. Největší překážkou je pro ni nevědomost, nedostatečné vědomosti, nejistota: *„...neumím to jako posoudit a netroufla bych si to dětem předkládat nebo jim říkat ‚je to tak a tak‘, když to nevim.“* Podle odpovědi v dotazníku učitelka „spíše souhlasí“ s tím, že se při práci s průřezovým tématem mediální výchova cítí vždy jistě. Obdobnou odpověď volila i v reakci na výrok „S uplatňováním mediální výchovy ve své výuce nemám žádný problém“. To ostatně potvrzuje i v odpovědi v rámci interview. *„Já si umím poradit s tím, že to zapojím do jakéhokoliv ročníku. Vždycky se tam najde skulinka, jak s tím pracovat, že jo, jaksi přes dejme tomu televizi a dokumentární filmy, dám jim napsat třeba nějakou reflexi na něco*

a tak dále, to jako člověk udělá, ale jak říkám, ten čas tlačí...není ho tolik.“ Poznámka o nedostatku času se během rozhovoru objevuje vícekrát, v dotazníku vyučující nevyjádřila jasný názor (uprostřed škály) na to, zda si na uplatnění tématu MV dokáže vyhradit dostatek času. Zároveň pedagožka zmiňuje užití médií ve výuce. Zde je patřičné znovu připomenout, co jsme zmínili v podkapitole 2.3.5, totiž, že, jak upozorňuje Buckingham (2003: 1) mediální výchova – tedy vyučování *o médiích* – by neměla být zaměňována za výuku *skrze média* či *s médii* – výuka českého jazyka ani dějepisu se samotným užitím televize jako zprostředkovatele učební látky nestává mediální výchovou, pokud se tím žáci nedozvídají „něco navíc“ o médiích.

Zároveň pedagožka dodává, že se zúčastnila několika (nejspíše tří) školení mediální výchovy (tušíme, že v rámci projektu Rozumět médiím). Tato školení se prý ale rozvoji kritického přístupu k médiím nevěnovala. *„Tam se probírá skutečně jak tu mediální výchovu trochu zpopularizovat a naučit se to dělat. Jako to bych řekla, že to byly docela přínosný kurzy.“* Zároveň z tohoto školení obdrženu publikaci Rozumět médiím pedagožka využívá při hodinách. K publikaci se vyjadřuje takto: *„...myslím si, že pro nás...pro mě to byl takovej impulz, že to člověk začal trochu víc bádát. Ta publikace je povedená i pro kantora, že nemusí až tak moc vymejšlet, že to může nahradit trochu i přípravu na hodinu. Ale zase, v rámci dotace hodin češtiny, málo času na to je.“* Podle dotazníku využívá vyučující, s níž jsme vedli rozhovor, cizí zdroje, náměty, předpřipravené lekce apod. při výuce MV **poměrně často**. Krom práce s deníkem Mf DNES uvádí právě publikaci Rozumět médiím a také knihu Jiří Rotha Mediální výchova v Čechách – tištěná média.

Práci s mediálními tématy pedagožka nevnímá jako povinnost, ale spíše jako zpestření výuky. Vyjádřila se ale, že má „ještě trochu handicap“ v tom smyslu, že dobře nezvládá ovládat techniku. *„Pro mě jakákoliv třeba příprava, aby byla smysluplná a těm dětem něco dala, je trojnásobek času, který tomu musím věnovat. V tom zase vy mladý budete mít to usnadněnější!“* Zároveň vnímá, že žáci mají – minimálně co se týče síťových médií – lepší předpoklady s takovou technologií pracovat. Upozorňuje na to, že studenti jsou zručnější ve využívání technologií, ale chybí jim patřičná schopnost kritického zhodnocení informací a informačních zdrojů. *„To je právě to. To oni by měli jako asi...bychom je to měli naučit. Ale nevím, jak do toho. S tímhle bych si asi rady moc nevěděla. Ale jako říkám, já za sebe bych se nebránila. Mně když někdo řekne: pojeděš na nějaký takový školení, tak se tomu bránit nebudu, protože si myslím, že je to docela přínosný. Školství je jaký je. Peníze nejsou. A na další vzdělávání už vůbec ne.“*

Obecně bychom možná předpokládali, jakkoliv jsme se jakémukoliv hodnocení snažili spíše vyhnout, že pedagog, který absolvuje několik školení týkajících se mediální výchovy, bude minimálně oplývat hlubší představou o tom, jaká témata mediální výchova pokrývá. Ačkoliv se pedagožka v dotazníku hlásí (odpovědí „spíše souhlasím“) k tomu, že klade ve výuce důraz na kritický rozbor existujících mediálních produktů a deklaruje využívání předpřipravených lekcí, z rozhovoru vyplývá, že kritické analýze (textové tím spíše kontextuální – viz kapitola 3) se spíše nevěnuje, či se nevěnuje vůbec. Rovněž jako se hlásí k poměrně častému využívání cizích zdrojů při výuce – viz publikace *Rozumět médiím* – v rozhovoru vyzdvihuje především práci s deníkem *Mf DNES* a to především v rovině učení se publicistickému stylu. I samotná publikace *Rozumět médiím* nabízí relativně rozsáhlý vhled do širší problematiky, kterou MV pokrývá, i na tomto případě se ukazuje, že uchopení mediální výchovy jako tématu integrovaného v rámci výuky jiných předmětů může nabývat rozličných podob.

Jakkoliv se dovozujeme závěrů, které nemusejí zcela odpovídat skutečnosti, obdobně se jeví, že data z dotazníků mohou být od reality taktéž více či méně vzdálena. Vyvozovat z jejich výsledků velké závěry tak není vhodné bez toho, aniž bychom postihli všechny potenciální zasahující faktory, jež by mohly ovlivnit výpovědní hodnotu a důvěryhodnost výsledků.

6.10.3 Shrnutí výzkumu

Na následujících řádcích se pokusíme přiblížit hlavní výzkumná zjištění, která se vztahují k výše vymezeným výzkumným otázkám a dovolí nám na tyto otázky odpovědět. Shrnutí výzkumu není všeobslhlé, ale pouze selektivní a týká se tak výhradně odvozených výzkumných otázek. V první odvozené výzkumné otázce jsme se ptali **(O1) „Jaká forma realizace výuky průřezového tématu mediální výchova na gymnáziích ve Středočeském kraji převažuje?“** Jak jsme předpokládali, na většině gymnázií dominuje výuka MV jako problematiky integrované do jiných samostatných předmětů. Takto je průřezové téma mediální výchova zařazeno ve 13 z 16 institucí, jež se zúčastnily našeho výzkumu. Zároveň ale v 6 gymnáziích výuka MV kromě integrace probíhá také další možnou formou (jako samostatný předmět či formou projektové výuky, případně kombinací všech tří možností). Na 7 gymnáziích (z 16) je realizována mediální výchova jako samostatný předmět. V pěti případech je koncipován jako povinný, ve zbylých dvou jako volitelný seminář.

Na překvapivě hojném počtu **10** gymnázií (tedy více než polovině z výzkumného vzorku) funguje jedna z forem školního média (TV, rozhlas, časopis, web) či obdobná produkční činnost. Tyto jsou realizovány obvykle jako zájmový kroužek. Z rozhovoru s autorem projektu GymTv, školní televize příbramského gymnázia, vyplývá, že způsob práce v rámci tohoto školního média posiluje především dovednostní složku mediální gramotnosti. Co u něj ale postrádáme je větší důraz na kritickou reflexi, jejíž potřebnost jsme opakovaně vyzdvihovali v předchozích kapitolách. Reflexe vlastních výkonů je ostatně také součástí práce redakčního týmu v GymTv, nicméně domníváme se, že tato se zaměřuje spíše na formální a technická doporučení ke zpracování obsahu vlastních reportáží nikoliv širšího kontextu vztahujícího se k teoretickému (vědomostnímu) zázemí o mediální problematice, které může žákům do větší či menší míry chybět.

Jak se ukázalo na základě rozhovorů s pedagogy, formy výuky MV se mohou částečně překrývat. V rámci např. českého jazyka, do něž má být mediální výchova dle ŠVP příbramského gymnázia integrována, jsou studenti druhých ročníků (dvakrát ročně po dobu jednoho měsíce) součástí realizace projektu „Studenti čtou a píšou noviny“, zaštitěného deníkem MF Dnes. Sama forma výuky nevyovídá o kvalitě a přínosu průřezového tématu studentům, třebaže se dá předpokládat, že v samostatném předmětu, jenž se má mediální problematikou primárně zabývat, by se žákům mělo dostat více informací i času pro osvojení si schopností a dovedností podporujících rozvoj mediální gramotnosti. V kvalitativní rovině ovšem nemůžeme soudit, zde záleží na konkrétní učitelské praxi, v jaké formě a za použití jakých metod je výuka MV (na konkrétním gymnáziu) realizována.

Druhá výzkumná otázka si vzala za cíl zmapovat, jaké představy si pedagogové spontánně s spojují s mediální výchovou, jak vnímají její účel, respektive přínos – **(O2) „Jaký přínos pedagogové nejčastěji spatřují ve výuce mediální výchovy?“** Škála vnímaného přínosu či očekávání vztahených k mediální výchově byla relativně široká. Při interpretaci dat z dotazníku se ukázalo, že relativně silně pedagogové vnímají mediální výchovu jako prostředek obrany/očkování proti médiím – především ve spojitosti s jejich manipulativním potenciálem. Mediální výchova má zároveň studentům pomáhat orientovat se (ve světě, mediálním prostoru i v samotném mediálním sdělení). Implicitně tak očekávání pedagogů, že se žáci díky MV zlepšší ve schopnosti orientace, de facto potvrzuje i to, že tito vnímají média jako vlivnou součást našich životů. To se ostatně promítá i do chápání důležitosti mediální výchovy. Ta je

vnímána jako důležitá u naprosté většiny dotazovaných pedagogů. Pouze dva ze čtyřiadvaceti odpověděli „nevím“, zbytek souhlasí či spíše souhlasí s tím, že mediální výchovu pokládají za důležitou. Dále se relativně často objevuje v odpovědích na otázku tázající se na přínosy MV schopnost analýzy či schopnost pracovat se zdroji a posoudit jejich důvěryhodnost.

U otázky, jež zjišťovala, zda pedagogové užívají při výuce mediální výchovy jakékoliv cizí zdroje („cizí“ zdroje byly v dotazníku vymezeny jako náměty k realizaci, předpřipravené lekce, náměty atp.) (O3) **„Jaké cizí zdroje (pokud nějaké) při výuce mediální výchovy pedagogové využívají?“** se můžeme nejprve zaměřit na frekvenci, s jakou vyučující využívají jakékoliv materiály ve výuce. Čtvrtina respondentů užívá cizí zdroje ve výuce MV zřídka (6), shodně čtvrtina poměrně často (6). Velmi často pak zapojují cizí materiály do výuky tři pedagogové, procentuálně nejvyšší podíl respondentů (37,5%) pak využívá tyto občas (9). Mezi nejčastěji zmiňovanými zdroji pro výuku mediální výchovy vládla učebnice *Základy mediální výchovy* autorů Mičienky a Jiráka (2007), která byla vydána v návaznosti na metodický materiál stejných autorů *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele* (2006). Tři pedagogové spontánně uvedli, že využívají náměty lekcí na internetovém metodickém portálu Výzkumného ústavu pedagogického RVP. Mezi dalšími používanými materiály se objevily publikace *Mediální výchova* Pospíšila a Závodné (2009) – tato je však učebnicí určenou přímo pro studenty, dále Rothova *Mediální výchova v Čechách – tištěná média* (2005), *Média Tvořivě* (2008) vydané občanským sdružením Aisis. Mezi využívanými zdroji se objevil i materiál organizace Člověk v tísni *Být v obraze – mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků* (2007), který využívá převážně dokumentární filmy doplněné stejnojmennou příručkou pro učitele. Někteří vyučující zmínili také, že při výuce využívají denní tisk. To je případ i jednoho z pedagogů, s nimiž jsme vedli rozhovor. Přesto, že paleta pedagogů zmíněných zdrojů k výuce je relativně široká, pro velkou část učitelů není nabídka jak materiálů poskytujících náměty k realizaci, návrhy lekcí atd. dostatečná (15 ano ku 9 ne), obdobně pak pro velkou část respondentů není dostatečná ani nabídka zdrojů poskytujících teoretické zázemí pro výuku MV (14 ano ku 10 ne). Samotné rozložení odpovědí však nevypovídá nutně o nedostupnosti či neexistenci vhodných materiálů, ale může taktéž naznačovat neinformovanost pedagogů o dostupných zdrojích. Přes 83% dotázaných (počtem 20) by tak ocenilo shrnující dokument, jenž by poskytoval přehled dostupné literatury a dalších zdrojů, z nichž je možné při výuce čerpat.

U čtvrté odvozené výzkumné otázky (**O4**) „**Jaký přístup (kriticko–analytický či produkční) k výuce mediální výchovy mezi pedagogy převažuje?**“ jsme došli ke zjištění, že na přístup zaměřený na kritický rozbor existujících mediální produktů kladou důraz – alespoň v deklaratorní rovině – všichni respondenti. Jak můžeme na základě rozhovorů s pedagogy usuzovat, souhlasná odpověď na otázku zkoumající právě preference v přístupu k výuce MV nemusí nutně odpovídat realitě praxe konkrétního pedagoga. Jak jsme například zjistili, dotazovaná pedagožka, jež v dotazníku „spíše souhlasí“ s tvrzením, že ve výuce klade důraz na kritický rozbor, v rozhovoru je dozvídáme, že kritický rozbor – implikující přesah zhodnocení formálních náležitostí konkrétního textu – se v její výuce spíše neobjevuje. Kriticko-analytický přístup k výuce MV nicméně dle výsledků v praxi převažuje. Na tvorbu mediálních produktů (základ produkčního přístupu) klade důraz polovina dotazovaných (12), dva respondenti neví a zbytek (více než 40%, počtem 10) nesouhlasí s tím, že by kladli při výuce důraz na produkční činnost. To nicméně nutně neznamená, že se této praxi vůbec nevěnují. Pod otázkou (**O5**) „**Jak hodnotí sami pedagogové svou jistotu při výuce mediální výchovy?**“ můžeme shrnout odpovědi na baterii otázek postihujících sebe-hodnocení pedagogů v otázkách, zda si na uplatnění průřezového tématu MV ve výuce specializovaného předmětu dokážou najít dostatek času, zda nemají s uplatňováním MV ve výuce žádný problém, zda se vždy cítí při výuce MV jistě a zda pro výuku mediální výchovy mají naprosto dostačující znalosti.

V otázkách sebe-evaluace se vyjevuje problém, že taková činnost nemusí být pedagogům zcela příjemná a mají tendenci se odpovědi vyhnout. Pravděpodobně i z tohoto důvodu například 9 (37,5%) pedagogů při zhodnocení poslední zmíněné oblasti (dostatečnosti znalostí) odpovídá „nevím“, o respondenta víc pak ale s tvrzením, že má naprosto dostatečné znalosti pro výuku, souhlasí či spíše souhlasí. Jistě se při výuce cítí 17 dotazovaných, oproti dvěma, kteří spíše nesouhlasí a celá pětina volí únikovou odpověď (5) nevím/nemám jasný názor. Celkem 15 pedagogů si spíše či vždy dokáží najít na uplatnění tématu MV ve výuce dostatečný čas, 5 pedagogů naopak s tímto spíše nesouhlasí (4) či nesouhlasí zcela (1). Zajímavým faktem je, že při formulaci obecného tvrzení „S uplatňováním MV ve své výuce nemám žádný problém“ s tímto výrokem souhlasí (zcela či spíše) více než 87% respondentů (21), pouze jeden striktně nesouhlasí a dva dotazovaní neví. Toto zjištění tak svým způsobem ilustruje problematičnost uchopení zkoumání praxe výuky MV, pro níž by možná bylo vhodnější zvolit jiný výzkumný nástroj, než je dotazníkové šetření či tento se pokusit důkladněji propracovat.

Závěr

Předkládaná práce se na základě široce vymezené teorie mediální gramotnosti, stručného postihnutí historie mediální výchovy s důrazem na proměnu paradigmatu, k níž v chápání hlavního účelu mediální výchovy v průběhu dvacátého století došlo, a vymezením pozice mediální výchovy v rámci českého systému sekundárního vzdělání, věnuje dvěma základním přístupům k realizaci mediální výchovy. Zároveň přináší ilustrativní vhled do praxe realizace mediální výchovy na vybraných gymnáziích, respektive postihuje podobu výuky mediální výchovy na vzorku pedagogů, jež se mediální problematice ve své výuce věnují.

Základem obou námi zkoumaných přístupů k výuce mediální výchovy na školách (tedy kriticko-analytického i produkčního přístupu) by, jak jsme zdůrazňovali výše, měla být v první řadě kritická reflexe (na jedné straně existujících mediálních produktů, na straně druhé pak mediálních produktů vlastních skrze výuku realizovaných). Stejně tak by měla být kritická reflexe ve vztahu k dosaženým výsledkům součástí naší práce. Je na místě přiznat, že ačkoliv jsme do bádání vstupovali s entuziasmem a s vírou v dosažení všech námi vytčených cílů, předkládaná práce jistě za svým deklarovaným záměrem v jistých směrech zaostává. Jakkoliv jsme v teoretické rovině formulovali záměr provést deskripci a zároveň komparaci obou základních přístupů k výuce mediální výchovy, s jistou dávkou nadsázky můžeme za jedno ze zjištění této práce pokládat i fakt, že tyto přístupy jsou vzájemně souměřitelné jen částečně. Tak abychom byli schopni poměřovat kvalitu jednoho přístupu vůči druhému ve vztahu k rozvoji specifických kompetencí, jež shrnujeme pod označení mediální gramotnost, museli bychom předně vytvořit patřičný nástroj, hodnotící rámec, jehož optikou bychom mohli objektivně zhodnotit specifické přínosy obou konceptů. Jelikož však oba přístupy vesměs svým zaměřením rozvíjejí jiné sady kompetencí, nejsme schopni zcela objektivně a rozsáhle zhodnotit výhody jednoho přístupu oproti druhému. Oba přístupy považujeme, jak jsme ostatně akcentovali i v kapitole 5, daleko spíše jako navzájem komplementární součásti spojitě nádoby mediálního vzdělávání. V ideální situaci jsou tak oba tyto přístupy zapojeny do výuky tak, aby si i na vlastní tvorbě, produkci mediálních obsahů, mohli žáci svým způsobem testovat znalosti a dovednosti nabyté v teorii zprostředkované přístupem receptivním, kriticko-analytickým, a ukotvovat je vlastními zkušenostmi z mediální tvorby. U obou je však důležité zdůraznit, že jejich uplatňování ve výuce a kvalita jejich realizace odvisí především od zodpovědného

pedagoga, od jeho znalostí mediálně-vědní problematiky po schopnost tyto poznatky aplikovat v praxi a předat je záživným a srozumitelným způsobem svým žákům.

Problém, který si naše práce předsevzala překlenout, avšak v tomto ohledu zjevně nebyla příliš úspěšná, je propojení mezi teoretickým zázemím, teoretizováním a normativními předpoklady vztahujícími se ať k jednomu, či k druhému přístupu k výuce mediální výchovy, a jeho skutečnou praxí.

Především na základě rozhovorů s pedagogy, přestože jakékoliv výstupy z nich nemůžeme považovat za obecně platné, se dovozujeme, že realita praxe mediální výchovy je značně komplikovanější, než se jeví v odborných publikacích, jež se věnují její problematice na úrovni teoretického popisu. Dotazník, jenž nám měl posloužit k vytvoření rámcové představy o tom, jak realita výuky MV v rámci gymnázií ve Středočeském kraji vypadá, se taktéž potýká s několika problémy. Krom velmi nízké návratnosti omezující přínos našeho výzkumu před námi vystupuje i otázka hloubky vhledu do skutečné praxe, který nám šetření mělo poskytnout. Dotazník, který se pedagogům dostal do rukou, mohl být z jejich strany potenciálně chápán (jde o jedno z hypotetických vysvětlení) jako druh testu, kterým – ač jsme v průvodním slově zdůrazňovali, že účel dotazníkového šetření nespočívá v hodnocení kvality výuky – měli pedagogové potvrdit představu o roli, kterou jim (tím, že je oslovujeme jako ty, kteří by se mohli mediální výchově ve výuce věnovat) jakkoliv nechtěně přisuzujeme. Výsledky tak mohly být do jisté míry ovlivněny mimo jiné snahou pedagogů o vytvoření „správného dojmu“. Rozhovory, jež jsme zvolili jako doplňkovou metodu k dotazníkovému šetření, nám poskytly zajímavější informace týkající se přímé praxe. Námi zkoumané téma, jakkoliv a dost možná právě proto, že se nám nepodařilo jej zmapovat důkladně, si rozhodně zaslouží pozornost. Jedině vzhledem do stávajícího stavu skrze zkoumání konkrétní pedagogické praxe konkrétních učitelů, se nám může dostat důležitých a přínosných informací o jejich specifických potřebách i nedostacích, kterými „trpí“ pedagogové a potenciálně tak i kvalita jejich výuky (ve vztahu k průřezovému tématu mediální výchova). Vnímáme tak jako obecně přínosnější se do budoucna zaměřit na daleko obsáhlejší vzorek pedagogů a zkoumáním metodou hloubkových rozhovorů případně doplněných například o pozorování/hospitace na hodinách pomoci stanovit hlavní slabiny či diskontinuity mezi teorií mediální výchovy a jejím naplňováním v praxi. Přes zmíněné nedostatky, jimiž naše práce trpí, míníme, že předkládaná práce má pro rozvoj vědění v oblasti mediální výchovy svůj specifický přínos.

Summary

This thesis – based on: extensive insight into theory of media literacy, description of brief history of media education with emphasis on the paradigm shift in understanding the main purpose of media education which occurred during 20th century, and on definition of the position of media education in the Czech system of secondary education – deals with two basic approaches to media education in schools. It also provides insights illuminating the practice of media education in selected secondary schools, represented by sample of teachers, who deal with the issue of media in their lessons.

The integral part and the basis of both critical-analytic and production approach to teaching media literacy in schools (as we described and emphasized above) should be the critical deliberation/reflection. Similarly, critical deliberation/reflection directed to the results should be inseparable part of our work. We have to acknowledge that although we have entered into research with enthusiasm and belief in achieving the objectives, our work has fallen behind the stated intention in certain directions. Although we have formulated the intention to describe and to compare two basic approaches to media literacy education, with some exaggeration we can say, one of the findings of this study is that these approaches are commensurable with each other only partially. To be able to measure the quality of one approach to the other in relation to how particular approach contributes to the development of specific competencies, which we refer to as media literacy, first of all we would have to create relevant evaluation framework through which we could objectively assess the specific benefits of both concepts. However, both approaches primarily focus on developing a bit different set of competencies, we are not capable to objectively and comprehensively assess the advantages of one approach over the other. We consider both approaches – as we have emphasized in Chapter 5 – to be rather complementary to each other as part of continuous media education. Ideally, both approaches should be involved in teaching so that students have the opportunity to test and to anchor their knowledge and skills mediated by receptive, critical-analytic approach in producing their own media content.

The issue we declared to bridge, but apparently we were not successful enough in this respect, was to make a link between theoretical background, normative assumptions related to one or the other approach to media literacy education and current practice.

Based primarily on interviews with teachers, although any of the outputs cannot be regarded as generally valid, we conclude that the reality of practice of media education is considerably more complicated than it appears in scientific publications, which provide a theoretical description of the issue. The questionnaire we have designed to help us create a general idea of how media literacy education is implemented in practice (at high schools in the region of Central Bohemia) has had to face several challenges. Except the very low amount of teachers who have filled out our questionnaires, our research is also limited by the depth of insight into current state of practice. The results we found in questionnaires may be influenced to some extent by the effort of educators to create a "good impression". The interviews which we chose as an additional research method have provided us with quite interesting information regarding the implementation of media education in practice, though.

The topic we have elaborated in our thesis, however we have failed to map it thoroughly, definitely deserves academic attention. The insight into the current state of pedagogical practices of teachers (in teaching media education) could provide us with valuable information about their specific needs and deficiencies teachers have to face, which potentially influence the quality of their practice (in relation to media education). In future research we consider to be generally beneficial to focus on far more extensive sample of media education teachers and to apply the method of in-depth interviews supported, where appropriate, by observations in order to help to identify the main weaknesses or discontinuities between the theory of media education and its implementation in practice.

Despite its shortcomings, which our thesis suffers from, we hope that it contributes to the development of knowledge about media education in some respects.

Literatura

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: Eseje z pozdější doby*. Praha: SLON, 2007, 301 s. ISBN 978-80-86429-80-9.

BROWN, J.A. Media literacy perspectives. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 44-57. ISSN 0021-9916. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x>>.

BUCKINGHAM, David. Against demystification: A response to Teaching the Media. *Screen*. 1986, roč. 27, č. 5, s. 80-95. DOI: 10.1093/screen/27.5.80. Dostupné z WWW: <<http://screen.oxfordjournals.org/content/27/5/80.full.pdf+html?sid=6e8c2929-1481-476e-8919-5b91c1701362>>.

BUCKINGHAM, David. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. 1. publ. Malden, MA: Polity, 2007. ISBN 978-074-5638-805.

BUCKINGHAM, David. *Media Education. A Global Strategy for Development: A Policy Paper Prepared for UNESCO Sector of Communication and Information*. 2001, [cit. 2012-04-15]. Dostupné z WWW: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

BUCKINGHAM, David. Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 33-43. ISSN 0021-9916. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x>>.

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Malden, MA: Distributed in the USA by Blackwell Pub., 2003, 219 s. ISBN 074562830-3.

CARLSSON, Ulla. *Regulation, awareness, empowerment: young people and harmful media content in the digital age*. Göteborg, Sweden: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Göteborg University, 2006, 286 s. ISBN 978-918-9471-399. Dostupné z WWW:

<http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/232_Regulation_Awareness_Empowerment.pdf>.

CARLSSON, Ulla, Samy TAYIE, Geneviève JACQUINOT-DELAUNAY a José Manuel Pérez TORNERO. *Empowerment through media education: an intercultural dialogue*. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University, 2008, 272 s. ISBN 91-894-7156-3. Dostupné z WWW: <<http://edu.of.ru/attach/17/39925.pdf>>.

COIRO, Julie, Michele KNOBEL, Colin LANKSHEAR a Donald J. LEU. *Handbook of research on new literacies*. Editor Julie Coiro. New York: Lawrence Erlbaum Associates, c2008, 1367 s.. Dostupné z WWW: <http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/Handbook_of_Research_On_NL__Front_Matter.pdf>. ISBN 978-080-5856-514.

ČERVENÝ, Pavel. Jak na průřezová témata. *Metodický portál: Články* [online]. 09. 03. 2010, [cit. 2012-03-08]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8093/JAK-NA-PRUREZOVA-TEMATA.html>>. ISSN 1802-4785.

DOMBROVSKÁ, Michaela, Hana LANDOVÁ a Ludmila TICHÁ. Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR [online]. In: *Národní knihovna knihovnická revue / Národní Knihovna ČR*. 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-18. ISSN 1214-0678. [cit. 2012-04-17] Dostupné z WWW: <<http://knihovna.nkp.cz/nkkr0401/0401007.html#45p>>.

DOMBROVSKÁ, Michaela. Informační gramotnost: funkční gramotnost v informační společnosti. In: *Inforum 2002: 8. konference o profesionálních informačních zdrojích* [online]. 22.5.2002 [cit. 2012-04-17]. Dostupné z WWW: <<http://www.inforum.cz/archiv/inforum2002/prednaska37.htm>>.

Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. 2011, 1. vydání. Dostupný z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>>. ISBN 978-80-87000-77-9.

DOSTÁL, Jiří. Informační a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy. In *INFOTECH 2007: moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání: sborník příspěvků*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2007, s. 60-65. Dostupné z WWW: <http://nazornost-ucebni-pomucky.xf.cz/informacni_gramotnost.pdf>. ISBN 978-80-7220-301-7.

FREEBODY, P. a A. LUKE.. Further notes on the Four Resources Model: Transcript of online conversation with the authors. *Reading Online*. 1999 (August) [cit. 2012-02-24]. Dostupné z WWW: <http://readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html>. ISSN 1096-1232.

GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 1998, 195 s. ISBN 80-85850-62-1.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Editor Lucie Slejšková. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, c2008, 129 s. ISBN 978-808-7000-205.

HEYWOOD, Andrew. *Politologie*. 3. vyd. Překlad Zdeněk Masopust. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008, 537 s. ISBN 978-807-3801-151.

HOBBS, Renée. *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington D.C.: Aspen Institute, 2010. Dostupné z WWW: <http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf>. ISBN: 0-89843-535-8.

HOBBS, Renée. The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 16-32. ISSN 0021-9916. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x, [cit. 2012-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x>>.

HOBBS, Renée. What a Difference Ten Years Can Make: Research Possibilities for the Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*. 2011, roč. 3, č. 1, s. 29-31. Dostupné z WWW: <<http://jmle.org/index.php/JMLE/article/view/177/136>>.

HOBBS, Renée a Richard FROST. Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 2003, roč. 38, č. 3, s. 330–355. Dostupné z WWW: <[http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/d27aa4e05753477780256c5100355ea8/e5b3dcb7858a818780256f390044f8db/\\$FILE/RRQ12004.pdf](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/d27aa4e05753477780256c5100355ea8/e5b3dcb7858a818780256f390044f8db/$FILE/RRQ12004.pdf)>.

CHRIST, W.G. a W.J. POTTER. Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 5-15. ISSN 0021-9916. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x, [cit. 2012-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x>>.

ICT ve školství. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2012-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/ict_ve_skolstvi>.

JACQUINOT-DELAUNAY, G.J., CARLSSON, U., TAYIE, S. TORNERO, J. M. P. Introduction Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. In *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. 2008. ISBN 978-91-89471-56-6

JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press, c2009, 129 s. ISBN 9780262513623.

JIRÁK, Jan. Medfejeton: Mediální výchova ve světě. In: *Mediální bubáci* [online]. 2003 [cit. 2012-03-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>>.

JIRÁK, Jan. Přístupy ke studiu médií. In: *Metodický portál RVP* [online]. 15.5.2006 [cit. 2012-03-15]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/544/PRISTUPY-KE-STUDIUM-MEDII.html/>>.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 413 s. ISBN 978-807-3674-663.

JIRÁK, Jan a Blanka ŘÍCHOVÁ (eds.). *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum, 2000, 164 s. ISBN 80-246-0182-6.

KAVANOVÁ, Lucie. *Mediální výchova na nižším stupni gymnázií: Návrh výukového plánu a jeho aplikace (Případová studie Gymnázia Jiřího Ortena)*. Brno, 2008. Bakalářská diplomová práce. Fakulta sociálních studií MU Brno. Vedoucí práce PhDr. Jaromír Volek, Ph.D.

KELLNER, Douglas. Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 103-122. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x>>.

KELLNER, Douglas a Jeff SHARE. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 2005, roč. 26, č. 3. Dostupné z WWW: <<http://digimed-jhi.pbworks.com/f/Kellner%2520Critical%2520Media%2520Literacy%2520Concepts.pdf>>.

KETTNEROVÁ, Lucie. Jak jsme na tom s mediální gramotností (rozhovor s Radimem Wolákem). *Forum časopis Univerzity Karlovy v Praze* [online]. 13.4. 2012 [cit. 2012-04-22]. ISSN 1214-5726. Dostupné z WWW: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-12826.html>>.

KOCMANOVÁ, Marta. Srovnání výuky mediální výchovy v České a Slovenské republice. In: *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní*

konference o mediální výchově a pedagogice : Plzeň, 17.-18. června 2009. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, c2010. ISBN 978-80-7043-851-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Karla ČERNÁ. Projektová výuka. *Školní vzdělávací programy*. [online]. 18. 12. 2006, [cit. 2012-04-10]. Dostupný z WWW: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=495>>.

KUBEY, Robert. Commentary: How Media Education can Promote Democracy, Critical Thinking, Health Awareness, and Aesthetic Appreciation in Young People. *SIMILE: Studies In Media*. 2005-2-1, roč. 5, č. 1, s. 1-6. ISSN 1496-6603. DOI: 10.3138/sim.5.1.002. Dostupné z WWW: <<http://utpjournals.metapress.com/content/13px441170p25300/fulltext.pdf>>.

LEWIS, J. a S. JHALLY. The struggle over media literacy. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 109-120. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02741.x>>

LIVINGSTONE, Sonia. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*. 2004, roč. 7, č. 1, s. 3-14. ISSN 1071-4421. DOI: 10.1080/10714420490280152. Dostupné z WWW: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714420490280152>>.

LIVINGSTONE, Sonia. *The changing nature and uses of media literacy* [online]. 2003 [cit. 2012-03-15]. Media@LSE Electronic working papers, 4. Media@lse, London School of Economics and Political Science, London, UK. Dostupné z WWW: <<http://eprints.lse.ac.uk/13476/>>.

LIVINGSTONE, Sonia a Shenja van der GRAAF,. 2008 (2010). *Media Literacy* [online]. International Encyclopedia of Communication. Oxford: Blackwellm, [cit. 2012-03-17]. Dostupné z WWW: <http://www.shenja.org/Site/playlist_files/Media_Literacy_final08.pdf>.

MAZÁČOVÁ, Nataša. Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. *Metodický portál: Články* [online]. 19. 04. 2007, [cit. 2012-04-10]. Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html>>. ISSN 1802-4785.

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka. 2.*, rev. vyd. Praha: Mladá fronta, 2011, 399 s. ISBN 978-80-204-2409-9.

Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi. 1. vyd. Editor Helena Pavličíková, Marek Šebeš, Michal Šimůnek. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009, 134 s. ISBN 978-807-3941-901.

MARTENS, Hans. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education* [online]. 2010, roč. 2, č. 1, s. 1-22, [cit. 2012-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://jmle.org/index.php/JMLE/article>>.

MEYROWITZ, Joshua. Multiple media literacies. *Journal of Communication*. 1998, roč. 48, č. 1, s. 96-108. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02740.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02740.x>>.

MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2.

NAJVAROVÁ, Veronika. Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In: JANÍK, T. a P. KNECHT. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 77–84. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. DOI: 978-80-7315-153-9.

NUMERATO, Dino. Mediální výchova: oddůvěřňování důvěrného světa. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi médií*. 2004, roč. 4, č. 8. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf>.

NUMERATO, Dino. *Odkouzlená média*. Brno, 2005. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně. Vedoucí práce Radim Marada. Dostupné z WWW: <is.muni.cz/th/12387/fss_d/disertacni_prace.pdf>.

PAILLIOTET, Ann Watts a Peter B. MOSENTHAL (eds.). *Reconceptualizing literacy in the media age*. 1st ed., 2nd impr. Stamford, Conn: Jai Press, 2000. ISBN 07-623-0264-X.

PLÁŠEK, Radovan. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství. Nástin předpokladů, možností a limitů. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi médií*. 2004, roč. 4, č. 8, [cit. 2012-03-08]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf>.

PAROLA, Aberto a Maria RANIERI. The Practice of Media Education: International Research on Six European Countries [online]. *Journal of Media Literacy Education*. 2011, roč. 3, č. 2, s. 90-100, [cit. 2012-04-09]. Dostupné z WWW: <<http://jmle.org/blog/?p=726>>.

PASTOROVÁ, Markéta a Jan SLAVÍK. *Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích - průběžná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf>.

PASTOROVÁ, Markéta a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2011, [cit. 2012-03-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>>.

PETRUSEK, Miloslav. Reflexe globalizačních procesů v sociálních vědách. *Vesmír: přírodovědecký časopis* [online]. 2000, roč. 79, č. 7, s. 408-412, [cit. 2012-01-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.vesmir.cz/clanek/reflexe-globalizacnich-procesu-v-socialnich-vedach>>.

POTTER, W. James *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, c2004, 306 s. ISBN 07-619-2952-5.

PROVENÇAL, Johanne. Plato's Dilemma and the Media Literacy Movement. *SIMILE: Studies In Media & Information Literacy Education*. 2004-8-1, roč. 4, č. 3, s. 1-10. DOI: 10.3138/sim.4.3.003. Dostupné z WWW: <<http://utpjournals.metapress.com/openurl.asp?genre=article>>.

Příklady dobré praxe pro gymnázia. Editor Lucie Slejšková, Eva Zelendová. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, c2008, 376 s. ISBN 978-80-87000-21-2. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2607/priklady_dobre_praxe_pro_gymnazia_.pdf>.

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav odborného vzdělávání: Weilova 1271/6, 102 00, Praha 10* [online]. 2008 [cit. 2012-03-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2012-01-14]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

REIFOVÁ, Irena (ed.). *Slovník mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 327 s. ISBN 80-717-8926-7.

SALYKOVÁ, Radka. *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí* [online]. 2007 [cit. 2012-02-02]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Jaromír Volek. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/61273/fss_m/>.

SCHARRER, E.. Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment [online]. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, roč. 46, č. 4, 2002/2003 (December/January) [cit. 2012-02-24]. Dostupné z WWW: <http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/12-02_column/index.html>. ISSN 1096-1232.

STREJČKOVÁ, Dagmar. *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury* [online]. Brno, 2011. Rigorózní práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Eva Minářová. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/68811/pedf_r/Rigorozni_prace-D._Strejkova.pdf>.

ŠKAŘUPOVÁ, Kateřina. Mediální gramotnost v anglicky mluvících zemích. Recenze. *Revue pro média: Časopis pro kritickou reflexi médií*. 2004, roč. 4, č. 8, [cit. 2012-04-10]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/recenze_journal-of-comm.htm>.

Školy. *Středočeský kraj* [online]. 2008 [cit. 2012-04-24]. Dostupné z: <http://www.kr-stredocesky.cz/portal/institute/prispevkove-organizace/adresar.htm>

The Prague Declaration: "Towards an Information Literate Society". Prague, Czech Republic, 20-23 September 2003, 2005. Dostupné z WWW: <<http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf>>.

THOMAN, Elizabeth a Tessa JOLLS. 10. Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 2005, roč. 104, č. 1, s. 180-205. ISSN 0077-5762. DOI: 10.1111/j.1744-7984.2005.00011.x. Dostupné z WWW: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-7984.2005.00011.x>>.

THOMAN, Elisabeth a Tessa JOLLS. *Literacy for the 21th Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Part I: Theory CML MediaLit Kit™. A Framework for Learning and Teaching in a Media Age*. 2003, 2005. ISBN neuvedeno. Dostupné z WWW: <http://www.medialit.org/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf>.

THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2004, 219 s. ISBN 80-246-0652-6.

TORRENT, Jordi a Divina FRAU-MEIGS. *Mapping media education policies in the world: visions, programmes and challenges*. New York: UN-Alliance of Civilizations, 2009. ISBN 978-849-3238-094.

TYNER, Kathleen R. *Media literacy: New agendas in communication*. New York: Routledge, 2010, 243 s. New agendas in communication. ISBN 02-038-6727-0.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA, European Commission (MEDIA). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. 2007, 141 s., [cit. 2012-03-11]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm>.

VLADYKA, Milan. Mediální gramotnost začíná tam, kde končí „mediální nevinnost“: Rozhovor s Janem Jirákem. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*. 2004, roč. 4, č. 8, [cit. 2012-01-17]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue08/rozhovor_jirak_rpm08.pdf>.

VOLEK, Jaromír, Jan JIRÁK, a Barbara KÖPPLOVÁ. Mediální studia: východiska a výzvy. In *Mediální studia*, říjen 2006, roč. 1, č. 1, s. 8–20. ISSN 1801-9978.

VRÁNKOVÁ, Eva. Mediální výchova – kriticko-hermeneutická větev. *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, roč. 4, č. 8, [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm>.

VRÁNKOVÁ, Eva. Koncept "Learning by doing". *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií* [online]. 2004, roč. 4, č. 8, [cit. 2012-04-25]. Dostupné z WWW: <http://rpm.fss.muni.cz/Revue/Heslar/medialni_vychova-kritherm_vetev.htm>.

WITHCROFT, Ladislava. Mediální výchova ve světě. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: Webový portál pro učitele ZŠ* [online]. 22.9.2010 [cit. 2012-03-31]. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/medialni-vychova/mv-zahranici/mv-ve-svete>>.

WOLÁK, Radim. Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. *Komunikace, média, společnost*. 2011, roč. 1, č. 1, s. 113-119. ISSN 1804-4190 .

WOLÁK, Radim a Jan JIRÁK (eds). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-808-6212-586.

Silverblatt, A. 2000 (September). Media literacy in the digital age [online]. *Reading Online*, roč. 4, č. 3. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z WWW: <http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/silverblatt/index.html>. ISSN 1096-1232.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody komplexní - 1. část. *Metodický portál: Články* [online]. 02. 02. 2012, [cit. 2012-04-10]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Průřezové téma mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia – CITACE (text)**
- Příloha č. 2: Seznam oslovených gymnázií Středočeského kraje (tabulka)**
- Příloha č.3: Plné znění dotazníku (text)**
- Příloha č.4: Otázka č.5 – Jak často se věnujete se ve vaší výuce (v jakékoliv formě) problematice médií? (graf)**
- Příloha č. 5: Otázka č.7 – Jak často využíváte k výuce mediální výchovy cizí zdroje (náměty, předpřipravené lekce, inspirace k realizaci atp.)? (graf)?**
- Příloha č. 6: Otázka č.9a – Je nabídka dostupných zdrojů (tj. které znáte) týkajících se mediální výchovy poskytujících teoretické zázemí pro pedagogy dostatečná? (graf)**
- Příloha č. 7: Otázka č. 9b – Je nabídka dostupných zdrojů (tj. které znáte) týkajících se mediální výchovy poskytujících náměty, inspiraci pro výuku dostatečná? (graf)**
- Příloha č. 8: Otázka č. 11 – Ocenil/a byste shrnující dokument, který by obsahoval dostupnou českou literaturu k problematice mediální výchovy a seznam internetových zdrojů, z kterých je možno čerpat inspiraci k výuce či přímo předpřipravená témata lekcí? (graf)**
- Příloha č. 9: Otázka č. 15 – Práci s průřezovým tématem mediální výchova ve výuce pokládám za důležitou. (graf)**
- Příloha č. 10: Otázka č. 17 – Daří se mi propojovat mediální výchovu s výukou specializovaných předmětů. (graf)**
- Příloha č. 11: Otázka č. 18 – Na uplatnění průřezového tématu ve výuce specializovaného oboru dokážu najít dostatek času. (graf)**
- Příloha č. 12: Otázka č. 19 – S uplatňováním mediální výchovy (problematiky médií) ve své výuce nemám žádný problém. (graf)**
- Příloha č. 13: Otázka č. 21 – Při práci s průřezovým tématem mediální výchova se vždy cítím jistě. (graf)**
- Příloha č. 14: Otázka č. 22 – Pro výuku mediální výchovy mám naprosto dostačující znalosti. (graf)**

Příloha č. 15: Otázka č. 23 – Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na tvorbu mediálních produktů – novinové články (např. do školního časopisu či na webový portál školy), audio/video nahrávky apod.

Příloha č. 16: Otázka č. 24 – Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na kritický rozbor existujících mediálních produktů (zpravodajství, reklama, novinové články atd.) (graf)

Příloha č. 17: Otázka č. 28 – Jaké z metod uplatňujete při výuce průřezového tématu Mediální výchova nejčastěji (max. 3 nejčastější metody).

Příloha č. 18: Rozhovory s pedagogy – přepis. (text)

Přílohy

Příloha č. 1: Průřezové téma mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia – CITACE (text)

(6.5) Mediální výchova

Charakteristika průřezového tématu [...]

Mediální výchova zahrnuje dvě základní oblasti [...] (viz s. 40)

Průřezové téma svým věcným obsahem souvisí především s těmi vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu, tedy především se vzdělávacími obory: Občanský a společenskovědní základ, Český jazyk a literatura, Dějepis.

Občanský a společenskovědní základ

Mediální výchova přináší žákům především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci (význam médií a „medializace“, funkce veřejného prostoru, rizika mediální manipulace), o moci a její demokratické kontrole (představy o společenské úloze žurnalistiky – „čtvrtý stav“, „hlídací pes demokracie“ apod.), o veřejnosti a veřejném mínění (zvláště postavení výzkumů veřejného mínění v mediální produkci). Dále jim nabízí představu o současných trendech v mediální produkci podmíněných masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu (depolitizace politických témat, zezábavňování, zestejňování).

Český jazyk a literatura

Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu přisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž „uměle“ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov „podnikatel“, „tunelování“ či „technoparty“ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypch a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.

Dějepis

Mediální výchova poskytuje žákům poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderních společností, o institucích, na nichž tyto společnosti stojí, o vzniku a vývoji veřejné sféry. Poukaz na vnímání prostředků veřejné komunikace (obavy i naděje, které vyvolávalo každé „nové“ médium v dějinách lidské komunikace) umožňuje strukturovat a obohatit uvažování o současné situaci. Zvláštní téma představuje role médií ve vypjatých dějinných okamžicích (noviny v roce 1848, rozhlas v květnu 1945 a srpnu 1968 apod.). Samostatnou část představují dějiny technických prostředků rozšiřujících možnosti komunikace.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu);
- posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti;
- uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech);
- rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení;
- zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem;
- vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí;
- získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřazenosti a podřazenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy;
- podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.);

- získat základní představu o práci v jednotlivých „tradičních“ i „nových“ médiích;
- osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů: vzhledem k tomu, že snaha o uplatnění ve sféře veřejné (resp. mediální) komunikace jev postindustriální (resp. „informační“) společnosti stále častější;
- posílit představu o profesích, které se v této oblasti uplatňují, a zvýšit možnost poučeného rozhodování při volbě povolání či dalšího studia;
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě;
- podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. rozhodování v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského;
- naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů;
- získat představu o roli médií v jednotlivých typech společnosti a různých historických kontextech;
- pochopit podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvl. integrační a globalizační procesy, a vnímat, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i v dlouhodobém směřování společnosti.

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Mediální výchovy zahrnují složku vědomostní a dovednostní. Tyto složky se vzájemně doplňují a prolínají a tvoří fakticky jeden celek.

MÉDIA A MEDIÁLNÍ PRODUKCE (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace)

- vývoj médií od knihtisku po internet, vznik a typy masových médií (tisk, rozhlas, televize)
- vnější vlivy na chování médií: institucionální (mediální legislativa), regulace, neformální (nátlak, lobbying, vlivové agentury, public relations apod.)
- financování médií (reklama, poplatky, efektivita realizovaná standardizací profesně etické kodexy)
- lidé v médiích a jejich práce (novináři, baviči, herci, manažeři)
- jaká máme práva ve vztahu k médiím (právo na opravu a právo na odpověď)
- organizace práce v médiích: jak vzniká zpráva, jak vzniká zábavní pořad, práce v redakci, výrobní štáb

- práce v produkčním týmu „školního média“ (tištěné periodikum, rozhlasové či televizní vysílání, internetové periodikum), rozbor školní produkce z hlediska dodržování dohodnutých zásad a pravidel („třídní mediální ombudsman“)
- příprava vlastních materiálů psaných i nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru a multimediálních technologií)
- komunikace a spolupráce v týmu (stanovení časového harmonogramu, rozdělení úkolů a odpovědnosti, otázka autorství a dopracování materiálů s ohledem na celek)

MEDIÁLNÍ PRODUKTY A JEJICH VÝZNAMY (citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí)

- kategorie mediálních produktů (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní vysílání, internetové stránky), formy mediálních sdělení (zpravodajství, komentář, dokument, seriál, poradna, fotoromán apod.), vzájemné inspirace mezi médii
- rozbor aktuálního zpravodajství, kritéria pro výběr zpráv (důležitost pro život, aktuálnost, negativita, blízkost, jednoduchost, jednoznačnost, přítomnost prominentní osoby, možnost trvání v čase)
- vztah mezi mediálními produkty a skutečností (mediální „reprezentace“ skutečnosti, vztah zpravodajství a skutečnosti, vztah fikce a skutečnosti, „hra“ se skutečností, relevance a věrohodnost informačních zdrojů a informací)
- výrazové prostředky (kódy a konvence) typické pro konkrétní média: obrazové, zvukové a jazykové prostředky, sekundární kódy charakterizující jednotlivá média (obálky časopisů pro děti a mládež, znělky v rozhlase a televizi)
- stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudku ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech
- hodnoty a životní styly nabízené/nenabízené mediálními produkty a jejich konkrétní předvedení
- mediální produkce pro mládež (společný rozbor tisku z hlediska prezentace mezigeneračních vztahů, intimních vztahů, představ o žádoucí/nežádoucí budoucnosti)

- reklama a její výrazové prostředky, kritický přístup k reklamě, rozbor reklamy z hlediska použité strategie (úspěch ve společnosti, získání obdivu, výzvy k identifikaci)
- příprava „ideálního“ časopisu pro mládež (co v reálných časopisech žáci považují za zajímavé a co v nich postrádají)
- příprava reklamní kampaně výstižně propagující školu
- příprava příspěvku na stejné téma do různých typů reálných novin či časopisů
- příprava televizního vystoupení založeného na textu z denního tisku (rozdíl mezi psaným a mluveným projevem)

UŽIVATELE (vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům)

- co je veřejnost, publikum, občané, uživatelé, konzumenti
- jak vzniká čtenářská/posluchačská/divácká skupina, co je cílová skupina
- média pro vybrané skupiny (pro mládež, pro ženy, pro zájmové skupiny)
- jak se měří a popisuje publikum (náklad, čtenost, sledovanost, podíl na trhu)
- co je aktivní publikum, „sémantická moc“ publika (volnost vyložit si sdělení po svém)
- návyky při konzumaci médií (strukturace dne podle médií – čtení novin či časopisu, sledování televize, „boj o dálkové ovládání“, uspořádání nábytku vzhledem k televizi apod.)
- sledování a popis návyků při užívání médií v rodině/třídě/skupině a jejich rozbor
- ohlasy čtenářů/diváků/posluchačů na pořad, formulace názorů, napsání souhlasné či nesouhlasné reakce

ÚČINKY MEDIÁLNÍ PRODUKCE A VLIV MÉDIÍ (aktivní přístup k utváření

vlastního intimního i společenského prostředí)

- vliv médií na uspořádání každodenního života (od denního rytmu přes rozestavení nábytku po výběr konverzačních témat)
- předpokládané či skutečné vlivy některých mediálních obsahů na vnitřní rozpoložení jedince (násilí, pornografie)
- vlivy celospolečenské a kulturní (vliv na jazykovou kulturu, sdílené společenské hodnoty, stabilitu společnosti, sport apod.)
- činnost „mediální poradny“ (jak rozpoznat návyky mediální konzumace a jak je měnit)

- příprava televizní či rozhlasové diskuse na téma „vliv médií“ (vliv násilných obsahů, vliv médií na rodinný život, vliv médií na podobu sportu apod.)

ROLE MÉDIÍ V MODERNÍCH DĚJINÁCH (vědomí postavení médií ve společnosti)

- čím se liší postavení člověka v tradiční a moderní společnosti: význam knihtisku, význam vysílání, význam digitalizace, kontinuální využívání tradičních a digitálních médií
- co to je masová společnost (masová kultura, masová komunikace), význam northcliffovské revoluce
- moderní společnost a svoboda projevu: zda mohou být média nezávislá a odpovědná
- kdy vzniká bulvár a kde se toto označení vzalo
- jak společnost komunikovala: od posunků přes řeč, písmo, tisk a vysílání k internetu
- která média se v současnosti podílejí na formování našich představ o dění ve světě a proč
- média a dějiny: proč se agresor snaží obsadit redakce, proč se v nepřehledných, zlomových okamžicích uplatňuje rozhlas
- role médií v dějinách obce

Příloha č. 2: Seznam oslovených gymnázií Středočeského kraje (tabulka)

Název organizace
Gymnázium, Benešov, Husova 470
Gymnázium, Vlašim, Tylova 271
Gymnázium Joachima Barranda, Beroun, Talichova 824
Gymnázium Václava Hraběte, Hořovice, Jiráskova 617
Gymnázium Václava Beneše Třebízského, Slaný, Smetanovo nám. 1310
Gymnázium, Kladno, nám. Edvarda Beneše 1573
Gymnázium, Český Brod, Vítězná 616
Gymnázium, Kolín III., Žižkova 162
EDUCAnet - Soukromé gymnázium Kladno, s.r.o.
Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Čáslav, Masarykova 248
Gymnázium Jiřího Ortena, Kutná Hora, Jaselská 932
Dvořákovo gymnázium a Střední odborná škola ekonomická, Kralupy nad Vltavou,
Gymnázium Františka Palackého, Neratovice, Masarykova 450
Gymnázium Jana Palacha, Mělník, Pod Vrchem 3421

Gymnázium Dr. Josefa Pekaře, Mladá Boleslav, Palackého 211
Gymnázium, Mladá Boleslav, Palackého 191/1
Gymnázium, Mnichovo Hradiště, Studentská 896
Gymnázium Jiřího z Poděbrad, Poděbrady, Studentská 166
Gymnázium, Nymburk, Komenského 779
Gymnázium J.S.Machara, Brandýs nad Labem - Stará Boleslav, Královická 668
Gymnázium, Čelákovice, J.A. Komenského 414
Gymnázium, Říčany, Komenského náměstí 1/1280
Gymnázium Hostivice, příspěvková organizace
Gymnázium a Střední odborná škola ekonomická, Sedlčany, Nádražní 90
Gymnázium Karla Čapka, Dobříš, Školní 1530
Gymnázium pod Svatou Horou, Příbram II, Balbínova 328
Gymnázium, Příbram, Legionářů 402
Gymnázium J. A. Komenského, Nové Strašecí, Komenského nám. 209
Gymnázium Zikmunda Wintra, Rakovník, nám. J. Žižky 186
OPEN GATE - gymnázium a základní škola, s.r.o.
Církevní gymnázium sv. Voršily
EKO Gymnázium a Střední odborná škola Multimediálních studií
Waldorfská škola Příbram-Základní škola, Gymnázium a Střední odborné učiliště Příbram

Příloha č.3: Plné znění dotazníku (text)

DOTAZNÍK

Škola (název + město): Vyučované předměty: Věk: Aprobace:

Oddíl A

1. Co by podle vás mělo být účelem mediální výchovy? *otevřená odpověď*
2. Jste seznámeni s tematickými okruhy průřezového tématu Mediální výchova, jak jej definuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia?
3. Jakou formou je (oficiálně dle ŠVP) mediální výchova realizována ve výuce na vašem gymnáziu? *výběr zvýrazněte barvou či podtrhněte*

Integrace do jiného/jiných vyučovacích předmětů

Samostatný vyučovací předmět

Realizace formou projektové výuky

Kombinací výše zmíněných možností – prosím vypište:

- a. V případě, že Mediální výchova je náplní samostatného předmětu, jak je to tento koncipován (pro které ročníky je určen, je povinný/volitelný?)

•
b. V případě, že výuka probíhá formou projektu, kdo tento projekt realizuje?

•
c. V případě, že je integrován do jiných předmětů, do jakých?
•

4. Je na vaší škole kromě výše zmíněných způsobů výuky mediální výchovy tato realizována i jinak (např. dobrovolnou aktivitou „kroužkem“ – školní časopis, školní televizní či rozhlasové vysílání atd.)?
5. Jak často se věnujete se ve vaší výuce (v jakékoliv formě) problematice médií?
výběr zvýrazněte barvou či podtrhněte

nikdy zřídka občas poměrně často velmi často

6. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli „nikdy“, svou odpověď prosím zdůvodněte (např. nepříjde mi to důležité, nezbývá na to čas, nemám dostatek znalostí či podkladů, nevím jak na to atp. Nebojte se napsat skutečné důvody.)
otevřená odpověď
7. Jak často využíváte k výuce mediální výchovy cizí zdroje (náměty, předpřipravené lekce, inspirace k realizaci atp.)?

nikdy zřídka občas poměrně často velmi často

8. Jaké konkrétní zdroje (odborné knihy a články, učebnice, metodické příručky, mediální produkty pro analýzu a jakékoliv další materiály) využíváte k výuce mediální výchovy? *otevřená odpověď*
9. Pokud jste v otázce č. 5 neodpověděl/a „nikdy“: Je nabídka dostupných zdrojů (tj. které znáte) týkajících se mediální výchovy poskytujících
- a. teoretické zázemí pro pedagogy ANO/NE
- b. náměty, inspirace pro výuku ANO/NE

dostatečná?

10. V případě, že nabídka zdrojů, ke kterým máte přístup, pro vás není dostatečná, co konkrétně vám chybí? *otevřená odpověď*

11. Ocenil/a byste shrnující dokument, který by obsahoval dostupnou českou literaturu k problematice mediální výchovy a seznam internetových zdrojů, z kterých je možno čerpat inspiraci k výuce či přímo předpřipravená témata lekcí? (ANO/NE/NEVÍM)
12. Setkal/a jste se někdy s dokumentem Doporučené očekávané výstupy – Mediální výchova (DOV existují pro všechna průřezová témata zvláště)? (ANO/NE/NEVÍM)
13. Je vám tento dokument užitečný/Myslíte, že by pro vás mohl být užitečný? (ANO/NE/NEVÍM)
14. V čem podle vás spočívá hlavní přínos mediální výchovy? *otevřená odpověď*

Oddíl B

Pokud nebude uvedeno jinak, odpovídejte prosím čísla 1-5 dle míry, do jaké s daným výrokem ne/souhlasíte. (obdobně jako známkování ve škole)

1 ANO	2	3 ?	4	5 NE
Souhlasím	Spíše souhlasím	Nemám jasný názor/nevím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím

15. Práci s průřezovým tématem mediální výchova ve výuce pokládám za důležitou.
16. Charakteristika průřezového tématu Mediální výchova je pro mne srozumitelná (mám jasnou představu o tom, co by měla výuka MV žákům přinést).
17. Daří se mi propojovat mediální výchovu s výukou specializovaných předmětů.
18. Na uplatnění průřezového tématu ve výuce specializovaného oboru dokážu najít dostatek času.
19. S uplatňováním mediální výchovy (problematiky médií) ve své výuce nemám žádný problém.
20. Daří se mi žáky problematikou médií/mediální výchovy zaujmout.
21. Při práci s průřezovým tématem mediální výchova se vždy cítím jistě.
22. Pro výuku mediální výchovy mám naprosto dostačující znalosti.

23. Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na tvorbu mediálních produktů – novinové články (např. do školního časopisu či na webový portál školy), audio/video nahrávky apod.
24. Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na kritický rozbor existujících mediálních produktů (zpravodajství, reklama, novinové články atd.)
25. Při výuce průřezového tématu mediální výchova se věnuji tematické oblasti/em (vyberte všechny, u kterých platí):

Média a mediální produkce (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace) ANO/NE

Mediální produkty a jejich významy

(citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí) ANO/NE

Uživatelé

(vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům) ANO/NE

Účinky mediální produkce a vliv médií

(aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí) ANO/NE

Role médií v moderních dějinách (vědomí postavení médií ve společnosti) ANO/NE

26. Tematické okruhy z mediální výchovy uplatňuji ve své výuce systematicky a promyšleně.
27. Jak často uplatňujete témata mediální výchovy ve vaší výuce plánovitě, s předem promyšleným záměrem?

nikdy **zřídka** **občas** **poměrně často** **velmi často**

28. Jaké z metod uplatňujete při výuce průřezového tématu Mediální výchova nejčastěji. (Vyberte prosím max. 3 nejčastější metody a zvýrazněte barvou či podtržením).

hraní rolí	mediální deník
simulace	případová studie
diskuse	referát
myšlenková mapa	výklad prostřednictvím řízeného
obsahová analýza	rozhovoru
panelová diskuse	skupinová práce
brainstorming	kreativní produkce

frontální výklad

případová studie

psaní esejů

volné psaní

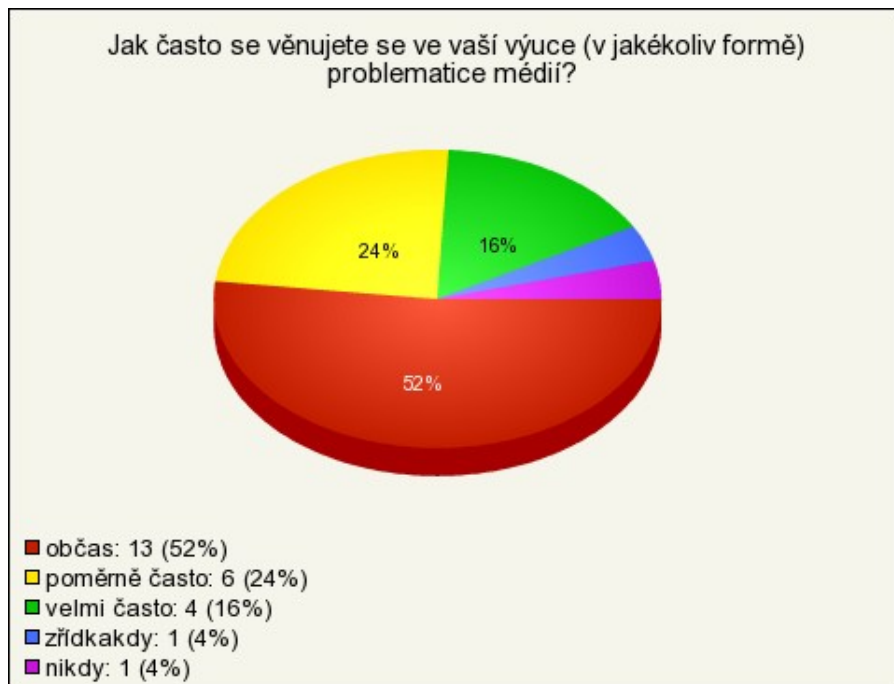
tvorba mediálních sdělení a produktů

příprava mediálních projektů

stáže v redakci

jiné (vypište).....

Příloha č. 4: Otázka č.5 - Jak často se věnujete se ve vaší výuce (v jakékoliv formě) problematice médií?



Příloha č. 5: Otázka č.7 - Jak často využíváte k výuce mediální výchovy cizí zdroje (náměty, předpřipravené lekce, inspirace k realizaci atp.)?



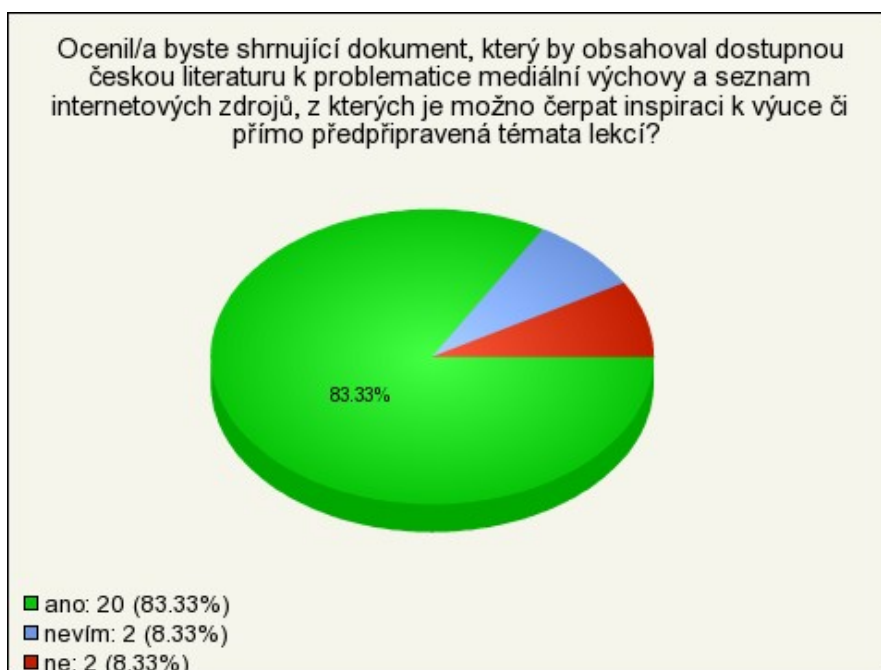
Příloha č. 6: Otázka č. 9a - Je nabídka dostupných zdrojů (tj. které znáte) týkajících se mediální výchovy poskytujících teoretické zázemí pro pedagogy dostatečná?



Příloha č. 7: Otázka č. 9b - Je nabídka dostupných zdrojů (tj. které znáte) týkajících se mediální výchovy poskytujících náměty, inspiraci pro výuku dostatečná?



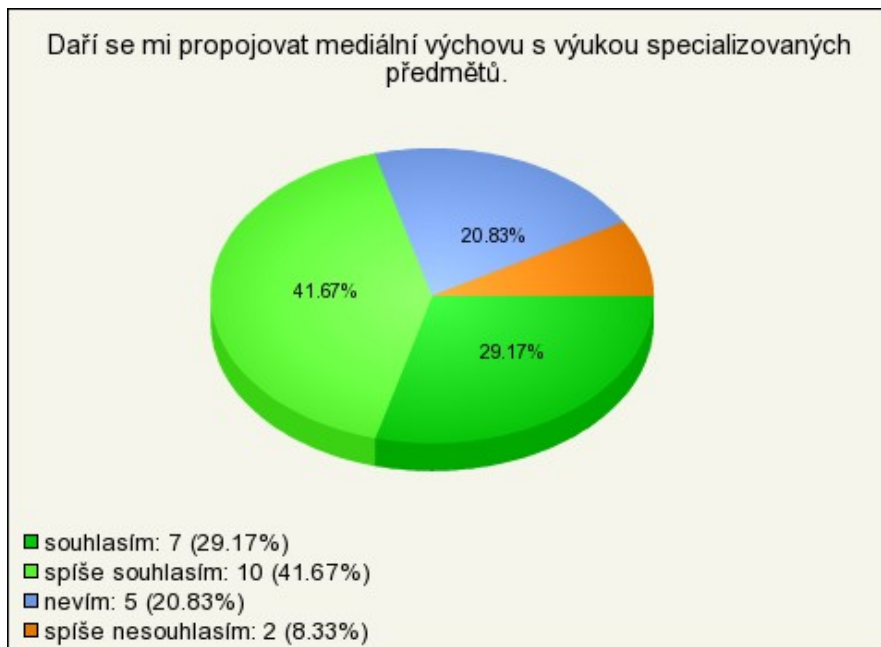
Příloha č. 8: Otázka č. 11 - Ocenil/a byste shrnující dokument, který by obsahoval dostupnou českou literaturu k problematice mediální výchovy a seznam internetových zdrojů, z kterých je možno čerpat inspiraci k výuce či přímo předpřipravená témata lekcí?



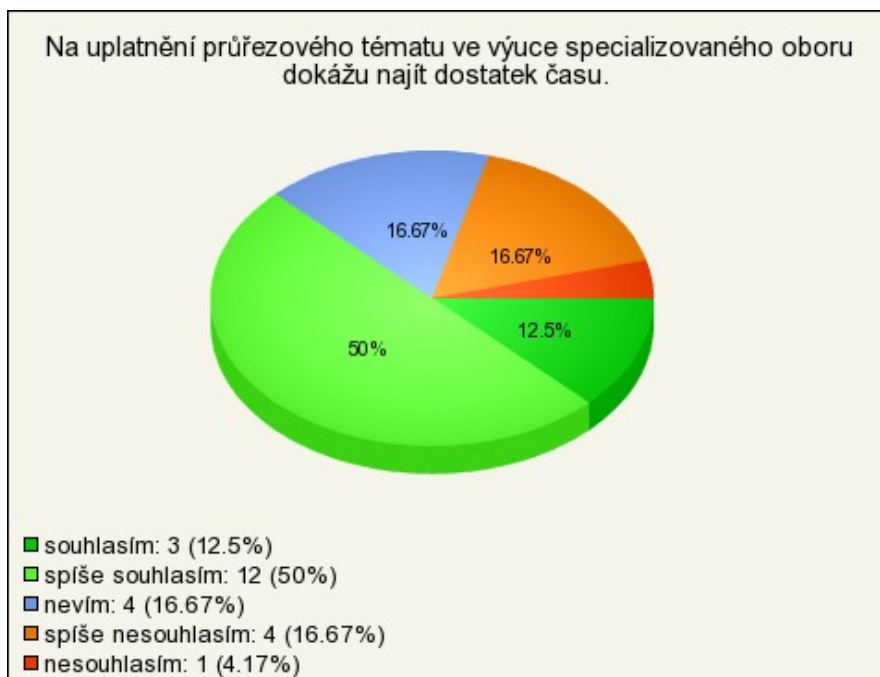
Příloha č. 9: Otázka č. 15 – Práci s průřezovým tématem mediální výchova ve výuce pokládám za důležitou.



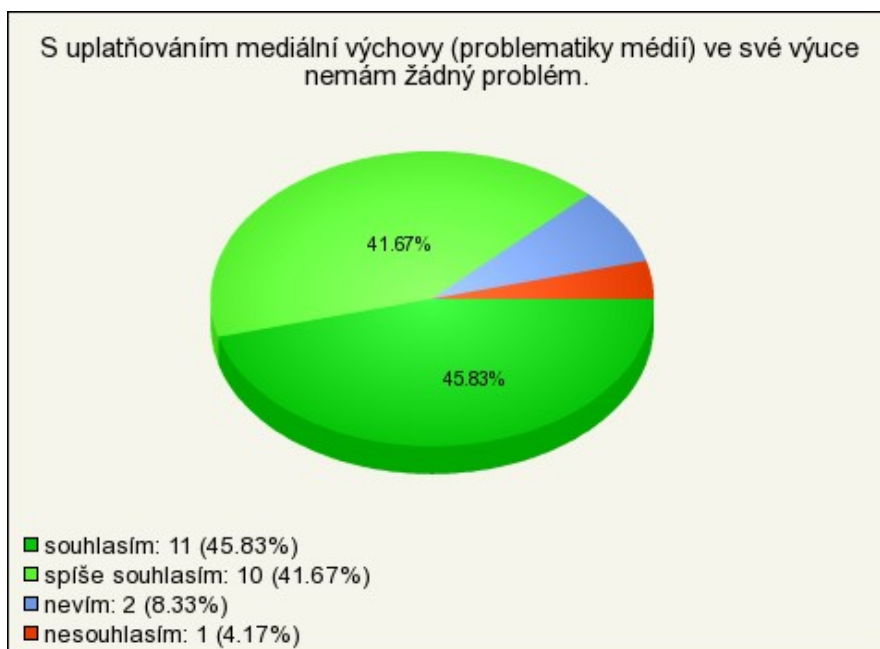
Příloha č. 10: Otázka č. 17 – Daří se mi propojovat mediální výchovu s výukou specializovaných předmětů.



Příloha č. 11: Otázka č. 18 – Na uplatnění průřezového tématu ve výuce specializovaného oboru dokážu najít dostatek času.



Příloha č. 12: Otázka č. 19 – S uplatňováním mediální výchovy (problematiky médií) ve své výuce nemám žádný problém.



Příloha č. 13: Otázka č. 21 – Při práci s průřezovým tématem mediální výchova se vždy cítím jistě.



Příloha č. 14: Otázka č. 22 – Pro výuku mediální výchovy mám naprosto dostačující znalosti.



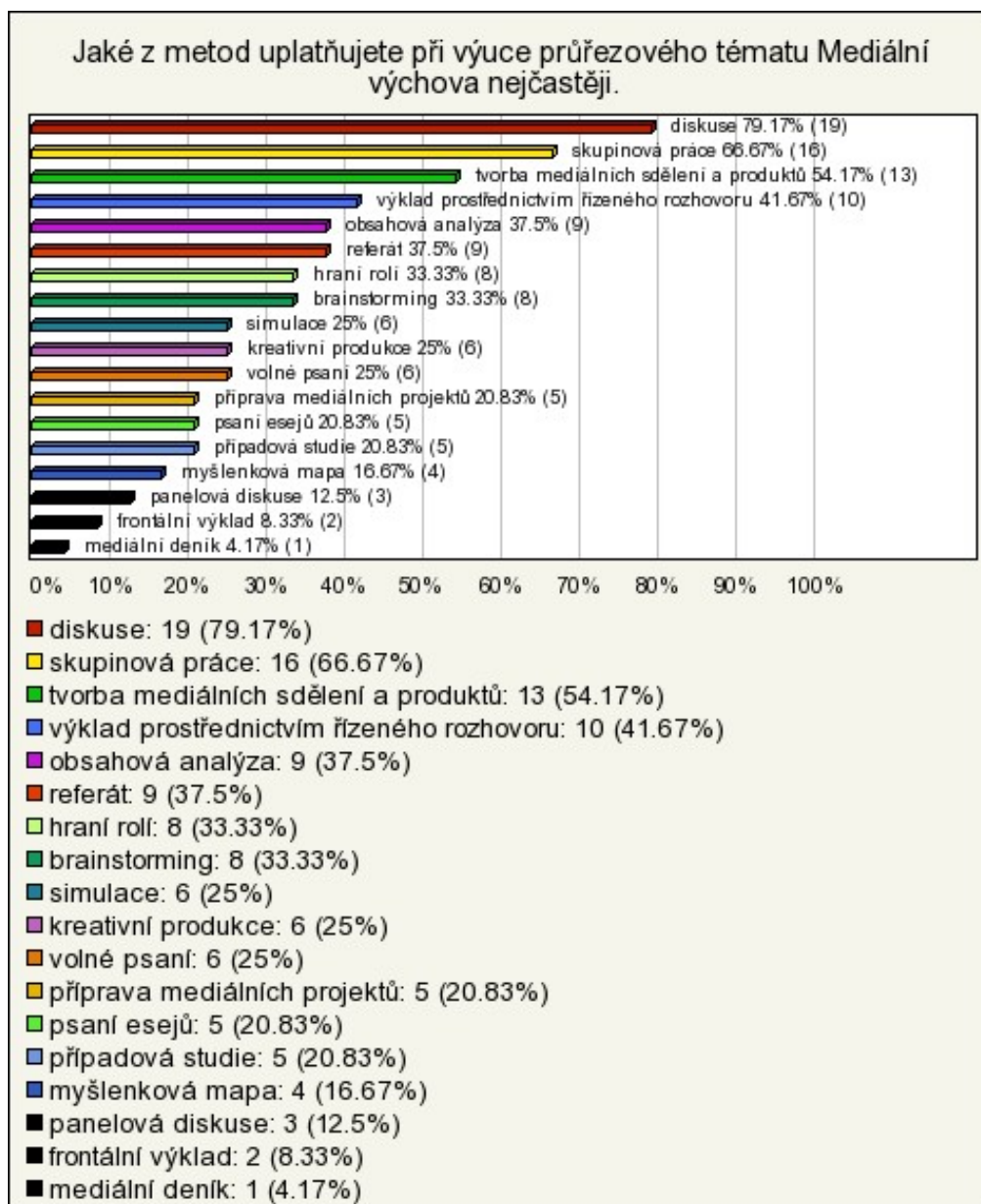
Příloha č. 15: Otázka č. 23 – Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na tvorbu mediálních produktů – novinové články (např. do školního časopisu či na webový portál školy), audio/video nahrávky apod.



Příloha č. 16: Otázka č. 24 – Ve výuce mediální výchovy kladu důraz především na kritický rozbor existujících mediálních produktů (zpravodajství, reklama, novinové články atd.)



Příloha č. 17: Otázka č. 28 – Jaké z metod uplatňujete při výuce průřezového tématu Mediální výchova nejčastěji (max. 3 nejčastější metody).



Příloha č. 18: Rozhovory s pedagogy – přepis.

Rozhovor č.1 - PhDr. Josef Fryš

Mediální výchova v produkčním přístupu: školní televizní vysílání GymTv

Můžete nám blíže popsat projekt školní televize?

Školní televize pracuje sedmý rok na gymnáziu. Má prostě takové dvě priority. Ta první je tvoření pravidelného měsíčního televizního zpravodajství a ta druhá je správa takového vlastního webového portálu, který víceméně funguje jako zpravodajský web školy, kde se zveřejňují informace o dění ve škole. Vlastně ta informovanost veřejnosti a studentů a učitelů, to jsou takové – to je takový ten hlavní cíl, který vyplývá z té práce školní televize, ve smyslu vytváření zpravodajství televizního a taky toho webového, takže to je ten hlavní účel. Informovat vlastně o veškerém dění ve škole. Ta televize se neomezuje jenom na tohle, protože kromě toho jednak ještě pořádáme projekty. Ten projekt se jmenuje „Jak se dělá televize aneb setkání školních televizí“ pod záštitou České televize, kdy dosud jsme vlastně uspořádali dva ročníky, třetí se připravuje. Spočívá taky v natočení dokumentárního filmu o gymnáziu pod názvem „Kdo je gymnázium“. Ten vznikl v roce 2005 a byl poté aktualizován vlastně do této současné doby dvakrát, tak jak se vlastně aktuální situace, tak jak se ta škola proměňuje, chystáme čtvrtou verzi. Plus teda natáčíme, pokud je čas a pokud je ta možnost, různé záznamy ze školních akcí, jako jsou občas maturitní plesy, jako jsou určitě školní akademie, sportovní, kulturní a případně některé další události. Ale tou prioritou zůstává to zpravodajství.

Pokud se nepletu, školní televize funguje jako volnočasové sdružení, je to tak?

Fungujeme na bázi kroužku, takže mimoškolní aktivita. Studenti podle vlastního zájmu se hlásí, že chtějí pracovat ve školní televize. Vypadá to tak, že jednou týdně se scházíme na redakčních poradách. Ty porady trvají zhruba tak jednu až dvě hodiny, podle toho, kolik je práce, podle toho, kolik se toho děje. A průběžně během těch týdnů studenti podle úkolů, které mají zadány, tak natáčejí ty reportáže, nebo píšou články a fotí fotodokumentaci těch školních akcí. Taky vlastně máme rozplánovány - s tím že...Vrcholem té práce vždycky jsou jednak ta plánovací porada, která je obvykle začátkem měsíce, kde se tedy rozdělí úlohy, to pokrytí těch jednotlivých školních akcí lidmi. A během těch dalších tří, dvou týdnů se to hodnotí a doplňují se tam akce. Ke

konci měsíce nastává takovéto – ta blížící se uzávěrka, moderování, protože zprávy jsou klasicky moderované, takže se tam klasicky předtáčejí ty vstupy do studia a pak vlastně nastává ta fáze střihu a finální úpravy. Obvykle první středu v měsíci by to zpravodajství televizní, které je rozšířeno jednak prostřednictvím té velké televize, která je ve vestibulu či foyer školy. Tam mohou učitelé i studenti zprávy sledovat. Snažíme se je také během jednoho dvou dnů zveřejnit na webu a plus je přebírá i regionální televize Fonka a web Příbram.cz. Co se týče té práce fotografického a textového zpravodajství, tak na to máme, že, vlastní webové stránky www.gymtv.pb.cz, kde máme takovou snahu, aby každá akce, která se ve škole koná, se tam objevila, což se nám pořád ještě nedaří, protože těch akcí je strašně moc. Ale je to tak, že jednak se buď se té akce přímo zúčastní naši studenti, redaktoři, nebo máme domluvené spolupracovníky ve třídách, anebo případně přes kolegy vyučující získáváme informace, případně nějaké fotky. Ať už jsou to různé olympiády, vědomostní soutěže, ať už jsou to různé kulturní akce, besedy, přednášky, exkurze, nebo třeba maturity nebo různé události jiné, tak všechno se snažíme pokrývat a to jak tou fotodokumentací, tak textem.

Máte v rámci redakčního týmu pevně rozdělené role či funkce?

Zatím celých těch sedm let se snažíme ty funkce nějakým způsobem proházovat, nebo tak, aby nebyly stabilní. Je to z toho důvodu, že – samozřejmě takhle máme hierarchii v té redakci, kdy jsem já jako vedoucí, pak je šéfredaktor, pak je zástupce šéfredaktora, ale jinak je to víceméně každý měsíc jiné, to znamená nemáme fixně dané kameramany nebo reportéry nebo autory těch textových příspěvků. Je to z toho důvodu, abychom měli jistotu, že všichni umějí všechno a to v tom počtu, v jakém to děláme a při takové té fluktuaci studentů, tak jak přicházejí a odcházejí, prostě není čas ani příležitost, abychom tak nějak se dokázali specializovat, to znamená, že mám-li deset studentů, kteří se toho aktivně účastní, tak v podstatě těch akcí je tu tolik, že prostě nemáme kapacitu na to, abychom mohli někam vysílat neustále stejné lidi. Neřekl bych, že je to pak nějaký výrazný úbytek na kvalitě potom. Je to možná trošku nevýhoda v tom, že oni nedokážou úplně se třeba tak orientovat, co kde, co brát mohli. Na druhou stranu my tím máme zajištěnou takové to širší pokrytí těch akcí a to je priorita.

Kolik je aktuálně do projektu školní televize zapojeno lidí?

Já jsem počítal, že třeba v tomhle školním roce, protože jsem teď panu Hrubému [zástupce ředitelky] odevzdával výkaz, prošlo tou televizí 20 lidí, z toho takových těch

stálých a aktivních přispěvatelů nebo redaktorů je zhruba deset a ten počet celých těch sedm let přibližně odpovídá, že vždycky se to ustálí na těch deseti. Je to různé. Máme studenty z primy, máme studenty, které čeká maturita, takže už teď nechodí. Ten rozptyl je tam celých osm let, s tím samozřejmě někdo přijde a během dvou měsíců odejde s tím to není práce úplně pro něj, protože to, co potřebujeme jsou lidi, kteří mají čas a kteří jsou flexibilní zejména časově a někteří to zkrátka třeba nedokážou skloubit s různými dalšími aktivitami, což je pochopitelné. Takže, jsou lidé, kteří nám drží nějakým pátým rokem a jsou lidi, kteří chodí do druháku a přišli teď v dubnu, že by rádi chodili. Říkám jim, proč nepřišli dřív a oni, že přemýšleli, přemýšleli...tak říkám, hlavně že jste se rozmysleli a jsme rádi, že vás tu máme. Tak to zkuste...ale já jsem už na to zvyklej, že prostě říkám, uvidíte první měsíc, dva, jak vám to vyhovovat a pak prostě budete chodit dál, nebo nebudete. Asi tak.

Zmínil jste pozice šéfredaktora a jeho zástupce, jaké mají kompetence a jak máte v rámci redakce rozdělené funkce?

Konkrétně v tuto chvíli to vypadá tak, že šéfredaktor je víceméně zodpovědný za celou tu webovou část toho zpravodajství, kdy vlastně díky němu se to podařilo nějakým způsobem trochu rozchodit, i na základě jiného redakčního systému, než jsme měli, takže tam to teď funguje bezvadně. Jinak ale ty kompetence jsou víceméně symbolické. Ne, že by tam byla nějaká zodpovědnost, ale je to tak, že na druhou stranu redaktoři vědí, na koho se obracet a my víme kdo jakoby zodpovídá za fungování té redakce a v případě, že já třeba nejsem na redakčních radách přítomen, tak oni pak vedou celou tu poradou, takže asi tak. Řekl bych, že je to třeba z padesáti procent kosmetická funkce, ale všechno je o lidech. Momentální šéfredaktor je natolik schopný, že si to zaslouží nejen kosmeticky, ale díky té práci, kterou odvádí.

Jak vaše práce konkrétně vypadá? Hovoříte předem například o tom, jak konkrétní téma v reportáži zpracovat?

Oni znají takovou tu klasickou strukturu té klasické reportáže, znají ty postupy, kdy vlastně pokud mají možnost na tu akci jít, tak tam jdou buď ve dvou, nebo samostatně, pokud to situace jinak neumožňuje. A oni vědí, že mají tu akci sledovat, že mají najít někoho, kdo je za tu akci zodpovědný, natočit s ním rozhovor, z toho rozhovoru si vzít základní informace, které pak zpracují do toho asynchronu, to znamená do toho komentáře k té reportáži. Vědí, že mají vyhradit určitý prostor i tomu

člověku, s kterým ten rozhovor dělají, že ten se v té reportáži taky musí či měl by se objevit. Ví, jaké penzum ilustračních záběrů mají natočit.

My se vždycky na začátku školního roku snažíme nové tváře v tomto smyslu proškolit s tím, že se také snažíme vysílat na ty jednotlivé akce vždycky, pokud jdou ve dvojicích, někoho z těch zkušenějších tak, aby si to vzájemně předávaly, což je takové to největší úskalí, že studenti odcházejí ve chvíli, kdy se prostě vycvičí a jsou schopni to dělat na vysoké úrovni, tak to je pak trošku problém.

Zaškolení do práce v redakci tedy probíhá jednou za rok?

Ano. Tedy samozřejmě pokud studenti projeví zájem a přijdou průběžně do redakce, tak – pokud je jich víc – tak to udělám samozřejmě příležitostně, nebo na základě předávání zkušeností od zkušenějších členů týmu těm méně zkušeným.

Dostali jste v průběhu práce i k reportážím, které šly za hranici čistého zpravodajství, myslím tím ke komentářům či publicistické práci?

Musím říct, že k tomu jsme se zatím příliš nedostali. Tím prvořadým cílem je především utvářet mediální obraz školy. A tak nějak informovat nejen studenty, ale čím dál víc je důležité informovat i veřejnost o tom, co se v té škole děje. Abychom si vybírali nebo vymýšleli, případně nějakým způsobem vytvářeli nějaké vlastní kauzy, nebo něco takového, k tomu jsme nedostali.

Mně jen napadlo, jestli se vůbec objevují takové podněty, třeba potenciálně kontroverzní ve vztahu k vedení školy apod.

Pár takových věcí bylo, namátkou – ale to jsou jako kontroverzní věci hodně v uvozovkách – věci typu proč se ve škole netřídí odpad, proč netřídíme plastové lahve a tak. To je jedna z těch mála věcí. Říkám, není to naší prioritou. Takže ne. Fakt je ten, že struktura těch zpráv se za těch sedm let jednak poměrně ustálila, během těch posledních tří let na druhou stranu trošku i vyvinula. Nastartovali jsme spolupráci s Diginávsí České televize, s tím webovým projektem, takže jsme se vždycky dohodli, že jedna reportáž nebude pokrývat dění ve škole, ale půjde i takzvaně za humna do města a okolí, takže různé akce, které se v Příbrami a okolí dějí se občas snažíme pokrýt, pokud nám síly stačí a třeba i předvést v televizi a poslat teda na web České televize. Ale do nějaké investigativní žurnalistiky jsme se zatím tedy nepustili.

Jaké časové nároky klade vedení takového zájmového kroužku na vás?

Docela je toho dost. Vzhledem k tomu, že většinou ty zprávy, respektive příspěvky a vřady tedy finální verzi zpráv mám, co se týče střihu, na starosti já, takže to je pak víkend v tahu víceméně, před tím vysíláním. Jinak průběžně se snažím koordinovat tu práci a hodně nějakým způsobem obstarávat ten web. S Vaškem, šéfredaktorem, jsme asi takoví hlavní dva motory. Takže nedokážu říct, kolik je to hodin měsíčně. Asi bychom se dostali... v řádu desítek hodin. Fakt, že ta práce je docela rutina, takže obvykle teď v jarních měsících už dost nadávám. Osmý, devátý, desátý zprávy školní roku, to je už fakt krize. Na druhou stranu při vědomí, že děláme něco, co lidi sledují a co je potřeba z hlediska tváře té školy na veřejnosti, tak děláme, co můžeme.

A jak je oficiálně kroužek veden, jaká je časová dotace?

My máme na gymplu dva typy kroužků. Jedny, které si platí studenti sami. Ten druhý, to jsou kroužky, které přispívají k takovému tomu zvuku školy či utváření obrazu školy, což jsme my jako školní televize, dramatický kroužek a školní orchestr. Ty jsou financovány ze školy. Dostáváme tedy normálně plat ze školy. Ta hodinová dotace je v podstatě dvě hodiny týdně, což samozřejmě nepokrývá čas, který na tím skutečně musí člověk strávit.

Jaké máte technické zázemí, jak vám v tomto vychází škola vstříc?

Škola nám hodně vyšla vstříc během rekonstrukce budovy, kdy vlastně jako důsledek jsme dostali dvě místnosti, ve kterých původně sídlila výuka estetické výchovy. Tyhle ty místnosti jsme si upravili vlastními silami i vlastními náklady k obrazu svému. Já nesmírně oceňuju tenhle krok školy, protože k té práci je to potřeba. Před tím jsme byli v tom bunkru dole [proti-atomový kryt], to vlastně ideální moc nebylo. Co se týče technického vybavení, částečně je to majetek školy – díky SRPDŠ, díky škole jako takové. Částečně je to víceméně soukromý majetek můj.

Jak myslíte, že participace na vytváření školní televize pomáhá studentům k rozvoji kompetencí ve vztahu k mediální výchově? Jakých konkrétně?

Tak oni asi se seznamují s nějakými základními postupy, základními postupy zpravodajskými, tvorby reportáží nebo vůbec těch útvarů zpravodajských. Takže určitě to přispívá k takové té jejich vybavenosti slohové, stylistické. To je jedna věc. Určitě to

přispívá k jejich kompetenci takové té občanské a sociální, kdy získávají rozhled, takový trošku světový názor. Navíc se dostávají do kontaktu s různými osobnostmi, s různými dalšími osobnostmi, s různými dalšími institucemi. Takže tohle jim určitě hodně pomáhá. No a samozřejmě tím získávají vhled do té mediální problematiky a někteří z nich, někdy i úspěšně, později studují na různých školách mediálně zaměřených, možná i marketingově. Takže máme několik studentů, kteří se rozhodli v téhle práci pokračovat.

Myslíte, že studenti prací ve školním médiu získávají širší povědomí o tom, jak fungují skutečná média?

Já bych to nepřeceňoval. Určitě získávají povědomí o tom, co je objektivní, co není objektivní reportáž, jak pracuje reportér, o tom, jak má vypadat ať už tedy televizní nebo potom textová reportáž, co všechno tam musí být a co tam nesmí chybět. Ale řekl bych, že v tomhle je spíš přínosem taková ta projektová část. Ty dva ročníky dosud proběhlé toho projektu Jak se dělá televize, kdy oni mají možnost se setkat s těmi profesionály z České televize, která převzala záštitu. A díky těm besedám s odborníky na poli reportérském, moderátorském, stříhovém, kameramanském, režisérském. Tohle je asi pro ně velký přínos.

Vrátil bych se ještě na moment k práci na redakční poradě. Kdo rozhoduje o finální podobě jednotlivých příspěvků?

Většinou je to tak, že scénář ke konkrétní akci si napíší sami, to znamená ten komentář k tomu. Sami si ho namluví a rozhodnou se o tom, co poví oni a co poví člověk, se kterým pořizují rozhovor, takže do toho já jim, až na výjimky, nezasahuju. Ty výjimky jsou situace, kdy se třeba jedná o někoho, kdo je méně zkušený a potřebuje to trošku korigovat. Já ve výsledku tedy dostanu ten komentář, dostanu scénář a dostanu natočené záběry a rozhovor a to pak sestřihám dohromady.

Provádíte také reflexi výsledků redakční práce?

Provádíme. Snažíme se každé vydání zpráv analyzovat tím, že si ho zpětně potom pouštíme a komentujeme ho.

Rozhovor č.2 - PhDr. Josef Fryš

Mediální výchova jako samostatný předmět „médiá a my“.

Jak je předmět „médiá a my“, který vyučujete, koncipován?

Předmět je stanoven jako volitelný pro třetí ročníky. Týdenní dotace jsou dvě hodiny, které se učí v celku. Já se snažím držet toho našeho ŠVP, kde vlastně tu část věnovanou mediální výchově, respektive volitelnému předmětu „médiá a my“ jsem si napsal sám, takže v podstatě vycházím z těch svých představ. Ty představy do značné míry kopírují takové to klasické rozvržení mediální výchovy od vlastně bloku, který je věnován typům médií a vůbec problematice, co to médiá jsou a co nejsou a co tam patří, přes stručnou historii médií, až po jednotlivé typy médií, respektive masmédií, abych byl přesnější, kde se snažíme studenty seznamovat s těmi nejdůležitějšími hráči na tom mediálním poli, možná na mediálním trhu v každém tom jednotlivém typu médií, takže se dozvídají určitě základní informace o těch nejdůležitějších institucích, ať už jsou to jednotlivé typy periodik, televizí, rozhlasu, samozřejmě internetu. To je taková první část. Ta druhá část, která během toho školního roku nastává, je část, která se věnuje jednak lehce, protože se snažím je tím úplně nezahlcovat, legislativě, která se týká médií a pak zejména problematice toho mediálního trhu, to znamená otázka reklamy, otázka faktorů, které jaksi hýbají těmi médii, to znamená téma jako je sledovanost, návštěvnost, poslechovost a jak na tom vlastně závisí potom podoba a struktura toho programu, vysílání, toho média jako takového. A pak je taková ta třetí část, to je taková ta praktická, kdy se snažíme třeba analyzovat televizní zpravodajství, porovnávat, analyzovat reklamy a vůbec prakticky trošku aplikovat ty nabyté znalosti. Letos nebyl předmět médiá a my z důvodu nezájmu studentů otevřen, před tím jsem odučil dva ročníky.

A jakým způsobem ta analýza probíhá, co za jevy si prostřednictvím analýzy ukazujete?

Ukazuju to například na televizním zpravodajství, kdy máme k dispozici jedno vydání dejme tomu Událostí nebo Televizních novin ze dne, na kterém se domluvíme. Oni si to všechno ten den zhlédnou, aby na to byli připraveni. My se na to pak samozřejmě podíváme ještě společně a můžeme buď porovnávat jednotlivé relace z hlediska témat a z hlediska jejich uspořádání, nebo se pustit do analýzy jednoho z těch zpravodajství, kdy nějakým způsobem zhodnotíme výběr témat, šíři jejich zpracování a

jejich uspořádání, nějakou tu hierarchii a bavíme se o tom, na jakém základě se třeba editor toho vydání rozhodl pro toto konkrétní uspořádání. To je jedna věc a druhá věc je pak, že třeba hledáme prvky infotainmentu, říkáme si, zda je ten příspěvek takový, jaký bychom očekávali, do jaké míry je vulgarizován, do jaké míry naopak třeba naplněn zpravodajskými klišé, takovými těmi tradičními postupy.

Zmínil jste, že část Školního vzdělávacího programu, která se týká mediální výchovy, jste sám psal. Z jakých podkladů jste přitom vycházel?

Já jsem hodně postupoval jednak hodně podle toho, co jsem si tak jako myslel, že by tam mělo být a pomůckou mi v tom byla právě ta publikace Jiráka a Mičienky Rozumět médiím, která obsahuje poměrně dobré aktivity na mediální výchovu.

Máte pocit, že tato publikace poskytuje dostatečné teoretické zauzení pro pedagogy?

Já myslím, že jo. Stoprocentně na úrovni základní školy a v podstatě dostačující na té střední škole taky. V téhle hloubce, v jaké si můžeme dovolit do toho jít, tak víceméně ano. S tím tam jsou i odkazy na další zdroje, ať už internetové nebo legislativu.

Říkal jste, že jste zatím vyučoval předmět média a my během dvou let, kolik do něj bylo zapsáno studentů?

Většinou to bývá kolem dvanácti lidí, takže dohromady nějakých pětadvacet. Ono bývalo dříve zvykem otvírat kurzy při naplnění minimálně dvanácti lidmi. Teď už se otvírá, pokud je zájem, kurz i pro osm, devět lidí.

A jak na kurz reagovali studenti, jakým způsobem ho hodnotili?

Ony jsou vždycky takové dvě sorty studentů. Jedni si to vezmou jako únikovku a druzí jsou ti, kteří třeba se tomu hodlají věnovat. Většinou je to tak půl na půl možná...asi jo. Takže pak samozřejmě ta spolupráce s pasivnějšími studenty je taková trošku problematičtější, na druhou stranu tak je to v každém předmětu a tak to prostě funguje a my jako učitelé tohle musím umět řešit, takže když nezbyvá nic jiného, je třeba studenty zapojit povinně, takže se řekne „ty budeš dělat tohle, ty zas tohle“, takže nominujete úlohy jednotlivým lidem. Myslím si, že ta práce byla celkem vyrovnaná a měla taková celkem dobrý pozitivní efekt.

Jak výuka vypadá konkrétně? Soustředíte se na analýzu konkrétních mediálních produktů, frontální výklad faktografie, nebo...?

Tak vzhledem k tomu, že se snažím zapojovat studenty, tak ta práce spočívá spíš na nich. Oni si ty informace připravovat, dohledávat nebo předhledávat spíš a pak je nějakým způsobem dáváme dohromady. Ten frontál je tam samozřejmě taky, že jo. Vzhledem k tomu, že je to seminář, ne přednáška, tak ta spolupráce mezi těmi studenty je tam dost výrazná. Ať už formou referátu, ať už formou nějakých dílčích úkolů, které si mají připravit na příští hodinu.

Jakým způsobem probíhá práce při rozboru konkrétního mediálního obsahu?

Studenti, kteří mají v danou chvíli za úkol vytvořit, provést analýzu, tak ji předvedou a vlastně buď po jednotlivých etapách nebo po celém bloku následuje diskuse, takže je to opravdu hodně o názorech studentů, o té diskusi mezi těmi, kteří to mají za úkol a kteří to sledují. Tam záleží na tom, jak velký obsah mají sledovat. Jestli o tom průběžně diskutovat, nebo potom až najednou, ale vždycky tam ta diskuse je.

V jaké roli pak vystupujete v diskusi vy?

Asi je to role nějakého moderátora nebo případně usměrňovatele, ale nesnažím se příliš být aktivní, respektive pokud je tam možnost, tak to nechám na studentech. A pak je výhodou, pokud jsou tam lidi, kteří opravdu vědí, proč tam jsou a mají o to zájem. To pak jako se dokážou i ti ostatní mobilizovat.

V rámci RVP jsou vymezeny 4 základních tematické okruhy (přečteny z RVP). Kterým z nich se ve výuce věnujete?

Já myslím, že nějakým způsobem je tam zahrnuto všechno. Určitě ten čtvrtý bod, ty účinky médií v moderních dějinách, že jo, tak tomu se člověk nevyhne. Ať už se probírá manipulace nebo něco takového, tohle jsou krásné příklady toho, jak vlastně média pracují s veřejností. Takže já myslím, že nějak zhruba jsou tam ty čtyři části pokryty.

Kromě publikace Rozumět médií znáte ještě nějakou jinou publikaci?

Mám ještě dvě, jejich názvy si ale z hlavy nepamatuju. Ale ta zmíněná publikace hodně pomohla v tom, že si člověk mohl uspořádat to, co má člověk v podvědomí.

Konkretizovat a uspořádat to do těch jednotlivých bloků. Používám i některé předpřipravené lekce.

Pocítujete nějakou potřebu – co by se vám při výuce mediální výchovy hodilo, či co vám schází?

Ani ne. Ale jsem teď docela zvědavý na tu publikaci, myslím že z – teď možná plácnu – Computer Pressu, protože příští rok mě mediální výchova vypadá, že čeká, protože zájmu studentů to vypadá, že se otevře, tak se na to trošku chci podívat víc kombinovat s tím používám teď.

Co myslíte, že je hlavní přínos samostatného předmětu mediální výchovy?

Orientaci v mediálním světě. Dneska je to čím dál potřebnější rozlišovat, tedy v rámci toho informačního tlaku, který ze všech médií prýští, tak jednak se vlastně orientovat, být schopen nějak hierarchizovat nějak ten tok informací, být schopen rozlišit co je podstatné a co není podstatné, co je objektivní a co není a být schopen odhalit manipulaci.

Měl by být tedy takový předmět povinný pro všechny?

Já myslím, že to stačí tak, jak to je. Že se mediální problematika objevuje ve výuce společenských věd, ve výuce češtiny. Možná, že kdyby se to objevovalo více, tak by to neškodilo, ale jako samostatný předmět bych to neviděl.

Věnujete se taky ve vámi vyučovaném předmětu i vytváření mediálních produktů?

Ano, věnujeme, ale je to v menšině, čili že zkoušejí psát novinové články, tak to ano, ale abychom vytvářeli televizní zprávy či noviny, tak to ne. To zas máme pokryto v češtině, kde oni v rámci publicistického stylu vytvářejí třeba ukázkové noviny. Ale během výuky volitelného předmětu „médiá a my“ jsme se k tomu nedostali.

Rozhovor č.3 – Mgr. Hana Kriegerová

Mediální výchova formou integrace do českého jazyka

Začněme krátkou informativní otázkou. Víte, jak je v rámci vašeho ŠVP zakotvena mediální výchova?

Je tam jako průřezové téma v řadě předmětů, ale především v českém jazyce. Z toho vyplývá povinnost se jí ve výuce věnovat. Navíc jaksi asi teď nejaktuálnější pro nás je spolupráce s Mladou frontou s tím projektem Studenti čtou a píšou noviny. Já jsem patron tohoto projektu. Každý rok jsou dvě kola, podzimní a jarní, kdy Mladá fronta vypisuje vždycky témata, na které tedy děti posílají příspěvky, které se objevují potom jako tedy stránka v té Mladé frontě. Za to jaksi dostáváme, nebo děti dostávají třicet výtisků Mladé fronty a vyučující s tím pracují. Týká se to především druhých ročníků, protože tam se bere ten publicistický styl, takže v rámci toho se tam s tím pracuje. Využívají toho i jiní vyučující, protože každý si v tom tedy najde něco, takže vlastně mediální výchova především v tom druhém ročníku se promítne v rámci ŠVP. A jinak jaksi jsme navázali i celkem dobrou spolupráci právě s tou Mladou frontou, takže každý rok tak ti druháci jezdí na exkurzi. Takže jsou tam prováděni, vedou diskuse s předními tedy redaktory. Letos s nimi hovořil například Janek Kroupa a tak dále. Takže i pro ty děti je to zpětná vazba na to, jak to vlastně funguje. Jinak jaksi bych řekl, že spíš se to skutečně týká češtiny, ta mediální výchova.

Jakým způsobem probíhá vytváření mediálních obsahů, článků, pro Mladou frontu?

To potom záleží na vyučujících. Já vždycky dostanu ta témata, ty jim dám a to je potom individuální, že žáci jaksi mohou posílat sami příspěvky do té Mladé fronty. Já osobně to dost často řeším tím, že ty témata dávám všem napsat a pak z toho vybíráme ty nejlepší, který tam potom posíláme. Ale nemůžu hovořit za ostatní vyučující. Já za sebe k tomu mám takovýhle přístup, protože si myslím, že v rámci té publicistiky, ať se vyžijou. A dá se říci, že dost studentů tam jaksi ty články mělo uveřejněno a hodně jim to třeba i pomáhalo, když šli potom na tyhleto obory, tak se tím mohli někde prezentovat. Takže já s tím takhle nakládám.

Když se vám pak do ruky dostanu příspěvky od všech studentů, jakým způsobem pak vybíráte ty nejlepší?

Tak posuzuju to především já. I když ne spíš po té formální stránce, já jim spíš opravuju pravopis, aby si moc nedělali ostudu. Ale jinak jaksi spíš se v rámci té hodiny snažím naučit, aby oni sami to dokázali to napsat, ale nehodlám jim jaksi zasahovat do toho stylu. Pak to tam posílají jaksi sami za sebe. Jak to napsali, tak to napsali. A můžu říct, že se narodila opravdu spousta lidí, který umí napsat dobré články.

Myslíte si, že (tento projekt) naučí studenty i něco víc, než ovládnutí určitého publicistického útvaru, o fungování médií například?

Určitě. Určitě, o fungování médií je to naučí a myslím, že fakt nejvíc je naučí ta exkurze v tý vlastní Mladý frontě. Oni jsou tam potom třeba svědky toho, jak vzniká tištěné médium a jak vzniká internetové médium, že jo, tak oni je tam provedou po těch redakcích, takže oni skutečně vedle sebe vidí, jak tyhle týmy pracují. Viděli třeba, když ještě Mladá fronta měli rozhlasové vysílání v budově ty Mafry, tak byli i aktivními účastníky třeba jaksi toho rozhlasového vysílání a tak dále, takže ono je to naučí. Ono je to pro ně zajímavý. Jestli si z toho odnesou i něco dál, to jako moc neovlivníme, ale spíš bych řekla, že aspoň pro většinu z nich tohle je možnost, jak dostanou tištěný médium do ruky. Oni jsou spíš zvyklý, že jo, klikat na ten internet a číst to přes internet a takhle v podstatě to dostanou do ruky a musí s tím tedy nějak pracovat. To vždycky probíhá měsíc, že jo, že chodí ty noviny měsíc, tak to skutečně s tím při hodinách češtiny dělají. Musí tam vyhledávat různé věci, že jo, a tak dále, znají dobře ten obsah. No, jestli to udrží v hlavě dál, to už je potom asi na jejich zájmu.

Jak taková práce s Mladou frontou vypadá? Analyzujete články?

Pro mě jako to znamená především teoretický znalosti. Já vlastně prostřednictvím tý Mladý fronty je učím těm základům publicistiky, čili my se jako zas tak nezabýváme obsahem těch článků, ale tou formou, po tý formální stránce jak to tedy funguje, jak ta struktura toho článku má vypadat, různé ty útvary, s kterými se můžou setkat. Nebo je seznamuju i jaksi s lidma, že jo, který jsou tam a tak dále. Takže jako já to beru spíš po týchletý...skutečně ta forma je pro mě prvotní při tý výuce, že jo, protože jaksi ten obsah ten už tam potom dodají si sami. Řekla bych, že s tím obsahem potom pracují v jiných předmětech. Víím, že občas se to třeba objevilo i biologii. Tam něco z toho vyhledávali a tak dále. Takže potom, když se to hodnotí nebo se hodnotil zpětně ten projekt – ze začátku se to dost důsledně sledoval, jak se s tím nakládá – tak skutečně se to objevilo v řadě případů. Třeba I matikáři si tam našli něco s čím jaksi pracují. Ale problém je, že ve školství je času málo, že jo. Možná by jako bylo ideální, kdyby celá třída mohla mít mediální výchovu jako samostatnej předmět. Zatím je teda tady u nás jenom jako volitelněj, že jo. A to si vybere jenom pár dětí a jaksi chybí to těm ostatním. Tak aspoň v tom druháku tímhle způsobem tu praxi dostanou do rukou, jak já říkám.

A byla by jste pro, aby mediální výchova jako povinný předmět pro všechny?

To potom záleží na typu školy nebo na té škole samotný jako takový. Ono se nedá jaksi dotace hodin někam vmáchnout, aby to mohl být povinný předmět. A nevím zase nakolik jaksi...nevím, jak by to ti žáci brali jako povinný předmět. Oni se vzpírají dost téměř všemu, co je povinný a jako povinný předmět...to jako nemaj moc rádi. Ono je to lepší podle mě takhle tou nenásilnou formou, že jo. Když se jako pozve nějaký novinář, že jo, nebo to vidí z téhle stránky, tak je to zaujme, ale nevím nakolik. A nevím, nakolik jsou fundovaní odborníci, který by to mohli učit. Jako já se necítím odborníkem na to, abych mohla učit mediální výchovu. Mám pocit jako že prostě snažím se dělat maximum. Skutečně jsem si na to koupila knížky a tak dále. A snažila jsem se z toho jaksi načerpat, ale necítím se odborníkem. Myslím si, že mi to skutečně stačí na takovej ten základ, že jim můžu představit publicistický styl a tak dále, ale necítím se jako fakt odborník. To by musel někdo vystudovat a učit.

Ještě mi dovoluete se vrátit k práci s mediálními texty. V rámci RVP i obecně v koncepcích mediální výchovy je často kladen důraz na kritickou reflexi mediálních obsahů, včetně pozadí vzniku zpráv, zájmy a různé filtry, které na zveřejnění zpráv mají vliv a tak dále. Věnujete se něčemu takovému i ve vaší výuce?

Jako, že by kriticky hodnotili...Hm, tak to ne. To je právě ten nedostatek toho, že sami nevíme. Sama nejsem kovaná v tom, abych řekla hele tohleto... Já můžu posoudit, že třeba ten článek je tendenčně napsanej, nebo že tam nějaký jako zásah je. Mám to ulehčený i tím, že jsem historik, že jo, takže trošku ještě do toho člověk vidí a zajímá mě to, ale neumím to jako posoudit a netroufla bych si to dětem předkládat nebo jim říkat ‚je to tak a tak‘, když to nevím. Takže s tímhle teda to jsem nezkoušela. Já jediný, co je můžu učit je rozdíl mezi seriózním tiskem, bulvárním a tak dále, ale jinak takový tohle to pozadí, na to si netroufám. To je opravdu pro mě až moc složitý. A zase pokud jsem prošla třeba školením – já jsem byla asi na třech s tím Mičienkou – tam jsme tohleto neprobírali. Tam se probírá skutečně jak tu mediální výchovu trošku zpopularizovat a naučit se to dělat. Jako to bych řekla, že to byly docela přínosný kurzy. To měli na starosti myslím Partners. Mám k tomu tu publikaci, s tím hodně makám. K tomu mám i CDčko. Já myslím, že to oni i aktualizují, ale k tomu my už jsme se nedostali, že jo, protože teď už zas na školení nikam nejezdíme. Ale myslím si, že pro

nás...pro mě to byl takovej impulz, že to člověk začal trošku víc bádát. Ta publikace je povedená i pro kantora, že nemusí až tak moc vymejšlet, že to může nahradit trošku i přípravu na hodinu. Ale zase, v rámci dotace hodin češtiny, málo času na to je. Tady je kantor svázaným taky tím, co mu je tady povoleno. Já myslím, že zajímavý to jako je, ale skutečně by to fakt musel učit někdo, kdo je odborník.

Ted' jsme přirozeně dostali k otázce, jaký vám to dělá či nedělá problém dostat do výuky mediální témata?

Tak mně to problém nedělá, já si s tím poradit umím. Já si umím poradit s tím, že to zapojím do jakéhokoliv ročníku. Vždycky se tam najde skulinka, jak s tím pracovat, že jo, jaksi přes dejme tomu televizi a dokumentární filmy, dám jim napsat třeba nějakou reflexi na něco a tak dále, to jako člověk udělá, ale jak říkám, ten čas tlačí...neí ho tolik. Určitě by šlo mnohem lepší to všechno dělat, ale není, no. Navíc mám ještě trošku handicap, že až tak nezvládám techniku. Pro mě jakákoliv třeba příprava, aby byla smysluplná a těm dětem něco dala, je trojnásobek času, který tomu musím věnovat. V tom zase vy mladý budete mít to usnadněnější.

A pozorujete třeba na studentech, že vědí o médiích více než vy?

Já si myslím, že ví. Oni s tím i uměj mnohem lépe pracovat, že jo, oni okamžitě fungují na jakoukoliv techniku, takže já myslím, že jo. Akorát zase - zase neumí to, to jim chybí, a to je to kritický zhodnocení těch médií. Oni prostě když pak něco udělaj, tak to přinesou stažený, někde si kliknou, řeknou: mně to vyhodilo. Tak já říkám: no, dobře, ale ty u toho nepřemejšliš, ty prostě někde tupě zmáčkneš knoflík, necháš si vyjet a pak mi to předneseš. Oni neumí kriticky hodnotit třeba ty zdroje. To je právě to. To oni by měli jako asi...bychom je to měli naučit. Ale nevím, jak do toho. S tímhle bych si asi rady moc nevěděla. Ale jako říkám, já za sebe bych se nebránila. Mně když někdo řekne: pojeděš na nějaký takový školení, tak se tomu bránit nebudu, protože si myslím, že je to docela přínosný. Školství je jaký je. Peníze nejsou. A na další vzdělávání už vůbec ne.

Pokud byste to měla shrnout, vnímáte povinnost zabývat se mediálními tématy jako přítěž, povinnost nebo jako potřebnou součást vzdělání?

Tak jako povinnost to nevnímám. Nikdy, i když se o tom dřív nehovořilo, tak jaksi jsem se tomu nikdy nevyhýbala. Práci s tiskem a tak jsem se nikdy nevyhýbala.

Pro mě je to spíš zpestření té výuky. Člověk má šanci těm dětem nabídnout něco jiného, než jen nějaký výklad. Já to jako povinnost neberu, spíš si myslím, že se ta povinnost z toho udělala tím, že to vsunuli tadyhle do toho, než aby to vzali jako trošku zábavu – že by se s tím dalo pracovat a mnohem lépe. Já myslím, že se spousta kantorů se k tomu staví negativně. Jakmile se někde objevila povinnost, že to tam musí být, tak každé radši od toho dává ruce pryč. Ale přitom, když si to člověk uvědomí, tak to stejně běžně dělá.

Myslíte, když se zpět vrátím k publikaci *Rozumět médiím*, kterou tu máme před sebou, že vám může víc pomoci, jak učit o některých teoretických základech spojených s médii a jejich fungováním například?

Určitě. Já si myslím, že kdyby jich bylo víc. Nebo kdyby třeba byly udělaný učebnice na mediální výchovu jako třeba pro menší děti, pro studenty a tak dále, tak zase by k tomu třeba ty kantoři zaujmuli jiné postoj, protože jako opravdu je to to, že my nevíme, jak do toho. A jako když potom člověk dostane trošku nějakéj návod, tak dál se pak může rozvíjet sám. Ale když nevim, jak do toho, tak je to pro mě složitý. Proto si říkám, kdyby vyšlo něco takovýhodle ještě třeba jako pro menší děti. Kor tady u nás na malým gymplu kdyby něco takovýho fungovalo, tak je dobrý ty malý děti podchytit hned. S těma by se dalo udělat mnohem víc práce. Oni jsou ochotnější. Ještě víc než ty studenti jako takoví. Člověk by je nalákal na leccos, to by bylo ideální. Takže tohleco třeba je [*Rozumět médiím*], ale to už odpovídá těm starším studentům. Jako část se dá použít, něco si z toho člověk vybere, ale...chtělo by to třeba , kdyby se volily přístupy pro ty menší děti.

Můžete si teď prosím zkusit vzpomenout, co konkrétně jste z toho materiálu (*Rozumět médií*) použila. I třeba spolu s podklady, které jsou na přiloženém CD-ROMu?

No tak, my jsme především dělali tady s těmi pracovními listy a tak dále a práci jako s textem, protože já to zase kombinuju tu mediální výchovu se čtenářskou gramotností a tak dále. Takže spíš jako tu práci s tím tištěným textem. Jako leccos se využilo z toho. Ale říkám, je to skutečně spíš pro ty větší. Jako já to kombinuju s tímhle tím, no, protože jako právě si myslím, že u těch starší zase ty novinový články používám potom jakoby už k analýze, jednak obsahu a jednak třeba i po té formální stránce, aby se naučili pracovat i s tímhle tím. Ono de facto, když se to veme, tak v té

češtině se to prolíná pořád. Zejména teď, když ve státní maturitě mají mít třeba..ta součást toho pracovního listu je i neumělecký text a dost často se tam objevují jaksi příspěvky právě z té publicistiky. Buď z novin, nebo z internetu a tak dále, takže s tím člověk stejně pořád pracuje.

Říkáte si předem např. „dnes se budu zabývat tímto tématem a využiju k tomu ten a ten mediální zdroj...“?

Tak určitě jo, protože si přípravy dělám z hodiny na hodinu, takže to promyšlený mám. Ale je pravda, že po tolika letech učení jsem schopná i občas zaimprovizovat. Zrovna mě třeba napadne, že teď by se to hodilo, nebo odkázat děti na něco a tak dále.

Čerpáte třeba z aktuálního dění?

No to musím, že jo. A to právě je ta improvizace. Ráno si vezmu noviny a teď zjistím, že je tam třeba něco, tak to dokážu tam dát nebo nedat, nebo to potom záleží skutečně na tom, jak s tím chci nebo nechci pracovat.

Jakým způsobem hodnotíte práci na mediálních tématech? Dá se například práce s deníkem MF podle vás nějak ohodnotit?

Dá, jistě dá. Člověk si najde, musí dávat takový úkoly, aby to bylo hodnotitelný. Já to dělám tak, že je vždycky na závěr je nechám dělat vlastní noviny. Rozdělím je do skupin a každá ta skupina vytváří jakoby svoje noviny. A zkouší to od toho jakoby prvotního, že si určí cílovou skupinu, komu to bude určený, podle toho zařídí ten obsah a tak dále a tímhle tím to zkouší. Ještě mě napadá ze své zkušenosti, tak jsem v rámci dějepisu, učím na malým gymplu dějepisu, tak taky píšou noviny a vždycky mají historicky. Třeba husický noviny - na téma husitství. Tam je jenom omezím, co tam má bejt jako za příspěvky a mají to pak napasovat na to husictví. Takže já to zkouším takhle. Člověk hledá cesty a říkám, pro ty malý je to takovej první krok něco takovýho zkusit