

# UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

Markéta Pelzová

**VLIV MÉDIÍ NA UTVÁŘENÍ KOMUNIKAČNÍCH A JAZYKOVÝCH  
KOMPETENCÍ DĚTÍ VE ŠKOLE**

**MEDIA INFLUENCE ON THE FORMATION OF COMMUNICATION  
AND LANGUAGE COMPETENCIES OF SCHOOL CHILDREN**

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D

**Poděkování:**

Děkuji panu PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D. za ochotu a odbornou pomoc při vypracování této práce.

**Prohlášení:**

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

V Praze 26.6. 2014

.....  
Markéta Pelzová

**Klíčová slova:**

Jazykový kód, psycholingvistika, osvojování jazyka, chápání významu slov, gramatická výbava, řečová podnětnost v rodině, vliv médií na společnost, média jako prostředek komunikace, vliv médií na jazykové a komunikační schopnosti dětí, dopad a prevence negativních vlivů na komunikační schopnosti dětí

**Keywords:**

Language code, psycholinguistics, understanding of the term, understanding the meaning of words, grammatical equipment, language inspiring in family, media influence on society, media as a means of communication, media influence on language and communication skills of children, impact and prevention of adverse effects on communication skills of children

**Abstrakt:**

Práce představuje problematiku médií ve spojitosti s jazykovými a komunikačními aspekty vývoje dětské řeči. Otázky mediální produkce jsou tak představeny nejen jako součást dnešního společensko kulturního prostředí, ale také jako významný faktor determinace dětské řeči, komunikace, kognitivních schopností a v neposlední řadě školní a pracovní úspěšnosti. Kritický náhled na problematiku šíření mediální technologie do běžného užívání dětí vyústíuje v představení prevence možných negativních vlivů, kterými by média mohla na dětského uživatele působit.

**Abstract:**

This work should introduce media influence on child's speech development and language and communication skills of children. Issue of media production are presented not only as a part of social and cultural environment, but also as an important factor determining child's speech, communication, cognitive ability and success at school or work. A critical view on the media technology in common use by children leads to proposals of how to prevent any potential negative effects media could have on the child users.

# OBSAH

<b>OBSAH .....</b>	<b>6</b>
<b>1.0 ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>2.0 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY MÉDIÍ .....</b>	<b>9</b>
2.1 DEFINICE MÉDIÍ VE VYBRANÝCH TEORIÍCH .....	9
2.2 VLV MÉDIÍ NA SPOLEČNOST .....	11
2.3 PROBLEMATIKA MÉDIÍ VE VZTAHU K UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
2.4 DĚTI A MÉDIA .....	16
<b>3.0 MÉDIA A KOMUNIKACE.....</b>	<b>20</b>
3.1 (MAS)MEDIÁLNÍ KOMUNIKACE .....	20
3.2 MEDIÁLNÍ DOPADY NA DĚTSKOU KOMUNIKACI.....	22
<b>4.0 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE.....</b>	<b>25</b>
4.1 JAZYK A KOMUNIKACE.....	25
4.1.1 <i>Pojmy a změny v jejich chápání</i> .....	25
4.1.2 <i>Jazyk - nástroj komunikace</i> .....	26
4.2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI A KOMUNIKACE .....	28
4.2.1 <i>Gramatická vybavenost dětí</i> .....	28
4.3 L.S. VYGOTSKIJ – MYŠLENÍ A ŘEČ.....	29
4.3.1 <i>Zóna nejbližšího vývoje a vnitřní řeč</i> .....	31
4.4 PSYCHOLINGVISTIKA .....	34
<b>5.0 SOCIOKULTURNÍ DETERMINACE JAZYKA A KOMUNIKACE .....</b>	<b>36</b>
5.1 TEORIE BASILA BERNSTEINA .....	36
5.1.1 <i>Jazykové kódy a jejich funkce ve společnosti</i> .....	37
5.1.2 <i>Jazykové kódy v kontextu pedagogické praxe</i> .....	38
5.1.3 <i>Omezený a rozpracovaný jazykový kód</i> .....	39
5.2 JAZYKOVÉ KÓDY V KONTEXTU MEDIÁLNÍ PRODUKCE .....	41
<b>6.0 MOŽNOSTI ŠKOLY V OBLASTI PREVENCE NEGATIVNÍCH VLVŮ MÉDIÍ NA DÍTĚ A JEHO KOMUNIKAČNÍ A JAZYKOVÉ SCHOPNOSTI.....</b>	<b>44</b>
6.1 NOVÉ POŽADAVKY NA ŠKOLU .....	44
6.2 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST .....	46
6.3 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA .....	47
6.4 VYUŽITÍ MÉDIÍ PŘI VYUČOVÁNÍ .....	48
<b>7.0 ZÁVĚR .....</b>	<b>50</b>
<b>8.0 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>53</b>

## 1.0 ÚVOD

O tom, že jsou média součástí běžného života každého z nás, by se dalo jen těžko pochybovat. Setkáváme se s nimi v práci, ve svých domovech, na ulicích, když hledáme zábavu, ale také ve školním prostředí.

Je zřejmé, že média užívají jazykových a komunikačních prostředků, které jsou odlišné od „přirozené“ komunikace. Připustíme-li možný potenciál, který by média mohla mít na změnu jazykové a komunikační výbavy dětí, nemůžeme sledovat tyto proměny pouze v kontextu jazyka samotného. Jazyk je hlavním komunikačním prostředkem, aparátem našeho myšlení, jedním z faktorů sociokulturních rozdílů a společenského uspořádání. *Především je ale hlavním nástrojem transmise poznatků, tedy nástrojem vzdělávání ve školách.*

Pedagogika využívá poznatků nejrůznějších disciplín. Jedním z cílů této práce je snaha rozšířit tradiční pojetí pedagogiky také o pohledy, které přináší disciplíny řazené spíše mezi okrajové. Jedná se o mediální studia a lingvistiku. Práce se snaží komplexně představit téma médií, jejich vlivu na společnost, školu a dítě. Z tohoto důvodu je nejprve definován pojem média podle uznávaných mediálních teoretiků. Pochopení média jako takového, způsobu jeho práce a určení charakteristiky, usnadňuje též pochopení vlivů média na sociální a antisociální chování či životní styl dnešních lidí.

Máli ale tato práce představit opravdu kompletní problematiku médií, je třeba tematizovat nejen obecný vliv médií na společnost a na dítě, ale též roli, jíž média sehrávají ve školním prostředí, v oblasti učení a vzdělávání se. Škola by v budoucnu mohla přispět k eliminaci případných negativních vlivů média na dítě. Správným využitím nejrůznějších technologií by se mohlo dospět k značnému zkvalitnění a obohacení výuky. Toto téma zahrnuje jednak pohled na média z dětské perspektivy, jednak pohled na možnosti školy upravovat a kultivovat vztah mezi dítětem a médii.

Dalším krokem, kterým bychom se měli přiblížit k pochopení vlivu médií na jazykové a komunikační kompetence dětí, je vymezení pojmu komunikace a dále veškerých jazykových charakteristik zahrnujících vývoj dětské řeči a problematiku gramatické výbavy. A právě téma dětské řeči a jejího vývoje nás dostává k sociokulturním (a také mediálním) vlivům na dětskou řeč a komunikaci. Jazyková výbava, jak ji vymezil B. Bernstein<sup>1</sup>, určuje hierarchii společnosti, upravuje vztahy mezi lidmi a pravděpodobně také stojí za školními i pracovními neúspěchy některých jedinců.

---

<sup>1</sup> BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes, and control*. Vol 4, The Structuring of Pedagogic Discourse, New York: Routledge, 2003.

Tato klíčová část práce představuje důležitost jazyka jak pro rozvoj určitých kognitivních schopností, tak pro úspěšné zvládnutí školní docházky a začlenění se do společnosti.

Práce se snaží poukázat na důležitost jazyka a komunikace dětí pro kvalitní rozvoj jejich kognitivních schopností. Snaží se zdůraznit výukový, výchovný a socializační potenciál jazykově-komunikačních procesů a přitom zohlednit, jakým způsobem se jazykové a komunikační kompetence našich dětí mění v době vlády technologií a médií. Se změnou jazykové výbavy dětí se totiž nemění pouze jejich slovní zásoba. Mění se také jejich myšlení, mění se charakter výchovy a výuky, nebo chápání ideálu vzdělanosti. Děti mohou být skrze média obohacovány vhodnými obsahy, ale také ohrožovány informacemi, které nejsou s ohledem na jejich věk adekvátní.

V tomto směru je třeba položit si otázky týkající se možnosti školy v oblasti podpory mediální gramotnosti a osvěty dětí. Je nutné přestavit také možnosti nedostatečné jazykové a sociální výbavy, která může ovlivňovat školní výkon i sociální postavení dětí.



## 2.0 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY MÉDIÍ

Zabývat se vlivem médií na rozvoj jazykově – komunikačních kompetencí dětí předpokládá nejprve přesné vymezení terminologie. Samotné definování pojmu média není s ohledem na vzájemnou provázanost mediálních, sociologických a komunikačních koncepcí vůbec snadné.

### 2.1 Definice médií ve vybraných teoriích

Existuje mnoho koncepcí, které se zabývají problematikou médií, různým způsobem je definují a pracují s nimi. Některá pojetí mohou být velmi spekulativní, ačkoliv o to zajímavější. Objevují se dokonce názory považující za „medium“ jazyk a to konkrétně v souvislosti socializace. Přestože se toto tvrzení objevuje už v úvodu práce Basila Bernsteina,<sup>2</sup> nebudu zde s takto pojatým termínem média pracovat. Dospěla jsem k závěru, že v pojetí jazyka jakožto média dochází k určitému přechylování pojmu média, jehož přijetím bychom přistoupili na tvrzení, že médiem může být takřka cokoliv. Takové pojetí média by vneslo do tématu zcela zbytečný zmatek a práce by pak zřejmě nemohla dospět k žádnému rozumnému závěru. Rozhodla jsem se tudíž pracovat s pojmem média v pojetí, na němž se shoduje většina mediálních teoretiků.

Podle Johna B. Thompsona můžeme vymežit dva základní přístupy, z nichž lze na média pohlížet. Z jedné strany je chápe jako *zařízení umožňující přenos určité informace*. Tento pohled jistě není nezajímavý, ale je rozhodně značně omezený technologickými aspekty. Druhý pohled, který Thompson považuje za mnohem zajímavější a který bude důležitější i pro tuto práci, *se týká samotné hodnoty, významu a sdělení, které je skrze tyto přístroje prezentováno*. Média můžeme tedy definovat jako komunikační prostředky, které se zabývají produkcí, uchováním a také distribucí materiálů majících význam pro jedince, již je produkují a přijímají.<sup>3</sup> U takto pojaté definice se vychází z poznání, že společnost stála a stojí na produkci a výměně informací nebo určitých symbolických obsahů. Informační transakce probíhají neustále v různých podobách a v různých vrstvách osobitých i technických projevů. Výměna informací, respektive sociální interakce, probíhá nejen komunikací verbální a neverbální, ale také kupříkladu skrze umělecká díla. Je základním principem, kterým se

---

<sup>2</sup> BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes, and control*. Vol. 2, Applied Studies Toward Sociology of Language. New York: Routledge 2003.

<sup>3</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004, s. 15–41.

člověk vymezuje vůči ostatním jedincům a který mu umožňuje navazovat a udržovat vztahy ve společnosti.<sup>4</sup>

Jestliže média budeme chápat, jako nový způsob transakce materiálů, obsahů a informací mezi jedinci, pak je zřejmé, že ovlivňují, upravují a provází sociální vztahy individuů celé společnosti.<sup>5</sup> Nejdůležitější myšlenku u Thompsona pak nacházím ve sdělení, že média v nejšířší škále případů přinášejí materiály. Tyto materiály jsou zasazeny a vznikají v určitém přesném kontextu. **Recipient následně materiály zpracovává, reinterpretuje a zasazuje do kontextů a vlastních interpretačních rámců majících různorodý charakter.** Dále poukazuje na zvláštní vztah závislosti mezi producentem a recipientem. Producent vybírá obsah předávaného materiálu tak, aby se zavděčil největšímu možnému počtu příjemců. Recipient je naopak závislý na obsahu, který je mu médií prezentován. Tento vztah závislosti producentů média a recipientů sice supluje transakci komunikace, o komunikaci se však v pravém smyslu slova nejedná. Proces mezi mediem a příjemcem není dialogický, nýbrž monologický. Dochází tak ke změnám hodnot a postojů na straně recipienta, není však zpravidla možné provést jakoukoliv zpětnou vazbu.<sup>6</sup>

Na média můžeme nahlížet i jiným způsobem. Jsou symbolem pokroku společnosti, nástrojem moci a také poselstvím. Média mění měřítko, tempo, nebo dokonce modely, které zavádí do lidských záležitostí.<sup>7</sup> Jiní teoretikové přesvědčivě vysvětlují, že média redukuje informační plnost některých událostí pouze na vizuální sdělení. Toto je velmi charakteristické například u televizních novin, jak podotýká François Jost. Od médií se do budoucna očekává, že překročí hranici mezi realitou a fikcí. Ačkoliv tato hranice zatím překročena nebyla, „neplastická“ iluze vytvářená vizuálními médii je velmi často příjemci zaměňována za skutečnost a je od ní takřka neodlišitelná.<sup>8</sup>

Pokusíme – li se již řečené aplikovat na dětského příjemce mediálních materiálů, je třeba si uvědomit následující.

Média jsou zcela jistě prostředky transakce materiálu, který je nositelem určitých společenských hodnot a kvalit. Protože tato transakce materiálu neprobíhá dialogicky, formou pravé komunikace, je recipient – v tomto případě dítě, v pozici „pasivního příjemce“ určitého myšlenkového a hodnotového aparátu. Aparátu, který pravděpodobně není z jeho strany podroben adekvátní reflexi z obsahové stránky.

---

<sup>4</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004.

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> Tamtéž, s.26-27.

<sup>7</sup> MCLUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011, s. 20.

<sup>8</sup> JOST, François. *Realita - fikce: říše klamu*. Praha: Akademie múzických umění, 2006, s. 10.

Dítě je zcela závislé na materiálu, který je mu v dané chvíli prezentován, zařazuje ho do vlastních interpretačních rámců a to bez ohledu na jeho vlastní věk, nebo na věk a cílovou skupinu recipientů, pro kterou je materiál vybírán.

Podle dříve zmiňovaného Thompsona za médium můžeme považovat to, co splňuje všechny parametry technického média z jedné strany a informačního ze strany druhé.<sup>9</sup> Jazyk dle mého názoru tato dvě kritéria nespĺňuje. Také je nevyřešenou otázkou, zda médium socializace bývá opravdu jazyk, nebo jedinec disponující tímto symbolickým aparátem. Na to, abych se zabývala tímto kontroverzním pojetím jazyka, nemám v této práci bohužel prostor a tudíž budu raději pracovat s definicemi ověřenými a široce užívanými.

## 2.2 Vliv médií na společnost

Je-li cílem této práce zjistit, jaký vliv mají média na utváření jazykových a komunikačních kompetencí dětí, nelze se spokojit s pouhou definicí samotného pojmu média - ať už v jeho technickém nebo hodnotovém pojetí. Nelze jít hlouběji k problematice jazyka a komunikace bez vymezení možných působení médií na společnost a člověka samotného.

Účinky médií na člověka a společnost se dají zkoumat jen velice obtížně. Největším problémem takových výzkumů zpravidla bývá umělé laboratorní prostředí, které je zbaveno důležitých kontextů a redukuje tak pokus na pouhé vystavení člověka podnětům. Ovšem i tímto způsobem se dá docházet k poměrně zajímavým závěrům.<sup>10</sup> Příkladem může být studie Craiga Andersona, jenž svými pozorováními prokázal, že v mozku probíhají poměrně složité kognitivní procesy a to i za situace, kdy jde o zdánlivě pasivní činnost sledování televize.<sup>11</sup> „Titíž výzkumníci rovněž přišli s fakty vypovídajícími o řečovém zpracování vizuálních médií.“<sup>12</sup> Tato zjištění dokazují, že divák osobitým způsobem zpracovává materiál, který je mu prezentován. V rámci osobních kontextů a interpretačních rámců jej řadí do vlastní kognitivní struktury. Ačkoliv se prokázala kognitivní aktivita příjemců mediálních sdělení, jsou v této práci procesy příjmu mediálních obsahů považovány za pasivní. Rozdíl mezi aktivním a pasivním užíváním médií stojí na předpokladech diváka mediální obsah zpracovat a reinterpretovat. Je zřejmé, že míra aktivity stojící na míře zájmu může být u každého recipienta jiná. Tato odlišnost je patrná nejen mezi dospělým a dítětem, ale také v rámci všech sociálních skupin. Média sama o sobě nevyžadují po svých konzumentech jakékoliv reakce.

---

<sup>9</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum 2004.

<sup>10</sup> GILES, D. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012.

<sup>11</sup> ANDERSON, C. Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. In *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012.

<sup>12</sup> GILES, D. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012., s. 25.

Naše aktivita při percepci médií závisí na naší svobodné volbě a osobních možnostech podrobit přijímaný obsah patřičné reflexi.<sup>13</sup>

Každý recipient se nachází v pozici uživatele médií, přistupuje k nim s určitými požadavky, očekáváními a preferencemi. Ovšem výběr programu může být velmi často ovlivněn skupinou, s níž uživatel médium sdílí. Stejně tak je tomu u emocionálního stavu, kterému pod vlivem skupiny v daný okamžik propadá.<sup>14</sup>

Dostáváme se k problému velmi často zmiňovanému v souvislosti s médii. Jedná se o jejich vliv na antisociální chování. Podle Davida Gilese je ve společnosti vliv médií na agresivitu lidí považován za samozřejmost a je třeba dodat, že značnou část zásluh na tom mají právě sama média. Důležité je tento vliv nepřeceňovat. *Výzkumy přicházejí s tvrzeními, že lidé si z televizních programů pamatují scény obsahující motiv násilí lépe než jiné.*<sup>15</sup> Je ale otázkou, zda většina scén, které v nás vyvolají silnou emocionální odezvu, nemá v oblasti zapamatovatelnosti stejný potenciál jako scény násilné. Z mediálně – psychologických textů týkajících se vlivu médií na antisociální chování totiž jasně nevyplývá, jakého charakteru jsou „scény jiné“.

To jediné, co se v souvislosti s výskytem agrese v médiích podařilo různými experimenty prokázat, bylo jisté otupování citlivosti diváka na násilí. Recipienti potřebují stále větší dávku brutality, aby je uvedla do „emocionálního neklidu“.<sup>16</sup>

Trochu složitější je situace u dětí. Z Bandurových experimentů s panenkou Bobo vyplývá, že děti mají sklon k nápodobě chování dospělých.<sup>17</sup> Je ovšem velmi pravděpodobné, že se takovým vzorem pro dítě může snadno stát jakákoliv fiktivní postava televizních programů, nebo počítačových her. Albert Bandura je jedním z těch teoretiků, kteří jsou přesvědčeni o přímém vlivu médií na míru agresivity dětí. Dle jeho názoru se lidé agresivnímu chování učí během svého života a existuje tak zřejmá souvislost mezi hyper-agresivními jedinci a četností s jakou sledují násilí v televizi, nebo ho zaznamenávají prostřednictvím médií jiných.<sup>18</sup>

Mediální působení na intenzitu naší agresivity a otázky zda jsou média příčinou vzniku různých psychických onemocnění, představuje velmi rozsáhlé téma, které je nutno představit v celé jeho šíři.

---

<sup>13</sup> BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009, s. 30-36.

<sup>14</sup> GILES, D. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 35-42

<sup>17</sup> BANDURA. *Aggression: a social learning analysis*. N.J.: Prentice-Hall, 1973, s. 61 – 113.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 61 – 64.

Společnost si vždy diktovala určitá pravidla, normy, kterými se organizují společenské konvence chování, styl oblékání a vzhled, rituály, správné stravování, výběr školy, nebo výběr partnera a povolání. Na základě těchto druhů rolových fasád, které si každý jedinec vytváří a díky nimž ukazuje, či zakrývá příslušnost k různým společenským skupinám a třídám, dochází ve společnosti k hraní jakéhosi „celospolečenského“ divadla.<sup>19</sup> Je pravděpodobné, že tento vzor členství a příslušnosti k určité skupině a určitým hodnotám, je dnes nejčastěji prezentován právě médií.

Média nás neustále zahlcují reklamami, ukazují nám ideály šťastných, úspěšných a dokonalých lidí a my se s nimi snažíme ztotožnit a vyrovnat se jim. Předkládají nám vzory, které my vědomě, či nevědomě imitujeme a to mimo jiné také v aspektech sociálního a antisociálního chování, jak bylo zmíněno v předcházejících odstavcích. Problém média jakožto společensko výchovného činitele, respektive socializačního činitele, spočívá v jeho nerespektování individuality. Médium neposkytuje recipientovi možnost dialogu.<sup>20</sup> Zaslepuje ho svými hodnotami, které opatřuje nálepkami „běžný“, „šťastný“, „nejlepší“ a „přirozený“. Tyto nálepky mají jediný úkol - masově nalákat příjemce na předkládané zboží, jehož propagaci drobnými slogany odůvodňují a legitimizují. Média nabízejí recipientům nejen ideály a vzory, mohou být také velkým zdrojem masovosti.

Podle Bohuslava Blažka je náš pohled na masovost médií poněkud chybný. Obvykle se za masová média považují média dostupná v masách. Problém ovšem je, že dnes jsou masově dostupná skoro všechna média. Pak tedy masová nemohou být ta média, která jsou masám dostupná, nýbrž ta, která masy vytváří. Takovým médiem nakonec může být i škola.<sup>21</sup> Je možno podotknout, že v tomto směru jsou jeho myšlenky nadčasové a velmi inspirativní.

Ne všechny názory na masovou společnost musí být nutně negativní. Masová společnost, ve které dochází ke stírání rozdílů mezi lidmi, může mnohým přinášet řešení pocitu úzkosti a strachu z osamocení. Tím, že se všichni dokonale socializují podle jasně daných norem, pak sami sebe ujišťují o své atraktivnosti pro druhé.<sup>22</sup>

Média ovšem nemají pouze vybírat, předávat a upravovat informace, prezentovat názory a vzory, nebo nás vychovávat. Debata o vlivu veřejnoprávních médií, které se zúčastnili naši přední mediální odborníci a vysoce postavení představitelé médií, vyústila ve velmi emocionální hádku o smyslu mediální cenzury. Tito představitelé naší mediální

---

<sup>19</sup> GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon 1999.

<sup>20</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004, s. 27.

<sup>21</sup> BLAŽEK, Bohuslav. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.

<sup>22</sup> FROMM, Erich. *Umění milovat*. Praha: Český klub, 2010.

scény byli obviňováni z toho, že v minulosti i dnes participovali a participují na utajování informací o některých dění u nás i v zahraničí. Média tedy bezesporu pracují na šíření pravdivých či mylných informací, ale také velmi usilovně na utajování některých z nich. Jsou pak beze sporu nástrojem sociální i státní kontroly. Média nejsou ve valné většině apolitická.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Role veřejnoprávních médií v ČR, dostupné 1.2. 2014 z: <<http://www.youtube.com/watch?v=9LCwWFG-6Rg>>

### 2.3 Problematika médií ve vztahu k učení a vzdělávání

Otázka zda a jakým způsobem ovlivňují média vzdělávací schopnosti žáků, je stále nedořešená. Již dříve bylo vytvořeno několik studií dospívajících k závěru, že média nemají žádný radikální vliv na vzdělávací schopnosti žáků a studentů. Jedním z teoretiků přiklánějících se k tomuto názoru byl na konci dvacátého století také Richard Clark. Clark přiznal médiím funkci nositele určitých vědomostí, ovšem pouze ve formě informace. Představa média v jeho pojetí se přibližovala spíše velké encyklopedii nezahrnující podporu vzdělávací schopnosti dětí a studentů. Média dle jeho názoru ovlivňují studentské výkony zhruba ve stejné míře, jako dovoz potravin ovlivňuje změnu stravovacích návyků.<sup>24</sup> Pro charakterizování tohoto složitého vztahu mezi médiem a vzděláním své tvrzení upřesňuje. „Média jsou pouhým zprostředkovatelem poskytujícím instrukce, ale nemají vliv na výsledky studentů.“<sup>25</sup> Clark chápe médium pouze jako technické zařízení, které hodnoty přenáší, nikoliv vytváří. Na studenty tudíž nepůsobí médium jako takové, nýbrž hodnota informace již nese.

Podobný postoj zaujímá vůči této problematice také Jiří Pelikán. Podle něj média přináší neskutečně velké množství informací, které se předávají a sdílí v rámci celého světa a které blahodárně působí na rozvoj vědy. Média jsou schopna tyto informace předávat v neuvěřitelně krátkém čase, takřka okamžitě. Držet krok s tak výrazným přítokem informací je obtížné i v rámci úzce specializovaného oboru studia. Také proto se dnes pravděpodobně staví mezi žáky a studenty informovanost nad vzdělaností a účelovost nad důsledností.<sup>26</sup>

Na druhou stranu je třeba se na tuto problematiku „vlivu médií na vzdělávání“ podívat z jiné strany. Položit si otázku týkající se především možného využití mediální technologie v budoucnosti. Ptát se, jak média **budou** ovlivňovat vzdělávání, nikoliv jak je tomu nyní. Nakonec jsme i v dnešní době svědky zavádění tabletů a jiných „chytrých mediálních pomůcek“ do běžné výuky. Jednou budou média možná tak dokonalá, že by bylo neprozíravé nevyužít jejich možného potenciálu pro výuku.<sup>27</sup>

Robert Kozma obhajující ve své studii výukový potenciál médií zdůrazňuje, že média mají výhodnou schopnost spojit konkrétní detail se spektrem velmi obsáhlých informací. Navíc dokáží simulovat různé experimenty, které mohou dopomoci studentům k pochopení

---

<sup>24</sup> CLARK, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 1993, s. 445.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 445 – 459.

<sup>26</sup> PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství, 2004.

<sup>27</sup> KOZMA, R. Will media influence learning? *Educational technology research and development*, 1994, s. 7-18.

abstraktní látky. Jsou schopná zprostředkovávat kontakt mezi studenty, nebo předkládat různá problémová cvičení, na nichž jsou studenti nuceni praktikovat své teoretické poznatky. Pestrost a interaktivnost, kterou média do výuky přináší se prokazatelně projevila na míře znalostí i schopnosti zorientovat se v problémových situacích u studentů středních i vysokých škol.<sup>28</sup> Do budoucna je důležité přestat vnímat médium jako pouhý prostředek přenosu informací a přijímat ho jako výukovou metodu, která bude mít potenciál výuku i samostudium studentů zkvalitnit.<sup>29</sup>

## 2.4 Děti a média

Není asi sporu, že by se možný vliv médií na dítě měl brát především z hlediska vývojové psychologie. O tom, zda dítě chápe či nikoliv mediální sdělení, rozhoduje především úroveň jeho kognitivních schopností, které se s věkem dítěte mění, rozvíjejí.

Působení médií, jak už bylo v předchozích odstavcích nastíněno, nemusí být vždy nahlíženo negativně, ačkoli tento názor na média u většiny badatelů převažuje. Pokusme se nyní představit si komplexněji problematiku vlivu, jenž by média mohla mít na dítě v oblasti výchovy, tvorby postojů a vzdělání.

Dětského diváka si můžeme jednoduše představit jako recipienta procházejícího dvěmi základními fázemi. V první fázi, která je literaturou řazena do předškolního a mladšího školního věku, je dítě v pozici pasivního příjemce, kdy si zcela neuvědomuje obsah prezentovaný médiem. Vnímá ho především z pozice pozorovatele a obsahu přicházející informace nepřikládá žádný význam, nebo je tento význam „irelevantní“.<sup>30</sup> V této fázi dítě také nejvíce inklinuje k nápodobě. Nerozlišuje totiž mezi realitou a fikcí.<sup>31</sup> Dítě pak může absolutně věřit opravdovosti audiovizuálního obsahu reprezentovaného nejčastěji různými animacemi, dětskými filmy a jinými pořady zaměřenými na mladší publikum. Otázkou ale zůstává, co se stane, když dítě dozraje do druhé fáze, kdy je schopno rozlišovat mezi realitou a fikcí, kdy je schopno určitým způsobem interpretovat a pochopit „informaci“ po obsahové stránce. Mohlo by to znamenat, že se v rámci dítětem zaujaté distance vůči médiu snižuje tendence k nápodobě a tím pádem také potenciál vlivu, jímž médium disponuje.<sup>32</sup> Tento předpoklad podporuje také Piagetova teorie inteligence, podle níž průměrný jedinec okolo 11. – 12. roku života dosahuje úrovně „formálních operací“. Tyto operace jsou

---

<sup>28</sup> KOZMA, R. Will media influence learning? Educational technology research and development, 1994.

<sup>29</sup> Tamtéž.

<sup>30</sup> GILES, D. *Psychologie médií*, Praha: Grada 2012.

<sup>31</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 302 – 303.

<sup>32</sup> GILES, D. *Psychologie médií*, Praha: Grada 2012, s. 131.



charakteristické především schopností reflexivního a abstraktního myšlení. Jedinec tedy dokáže uvažovat nezávisle na přítomnosti a pracovat v obecnějších soustavách.<sup>33</sup>

Otázkami týkajícími se percepce konkrétně vizuálních médií v kontextu reality a fikce se zabývá také Amy Coplan. Podle její teorie „Emocionální nákazy“ zaznamenávají televizní diváci při sledování filmu velmi často silné emoce. Ovšem tyto emoce v reálu neprožívají, pouze je zrcadlí. Spojení, které vzniká mezi narativem a recipientem opravdu může způsobovat neopodstatnělé pocity radosti, úzkosti a smutku v průběhu sledování filmu nebo divadelního představení. Tento stav domnělého překročení hranice mezi realitou a fikcí ale nevytváří v divácích skutečné emoce, protože tyto emoce jsou podle Coplan pouze povrchní - nedosahující stejné kognitivní úrovně.<sup>34</sup> V podstatě jde o dráždění amygdaly způsobené vnímáním smyslové iluze. Dospělí jedinci tudíž fikci doopravdy nepodléhají, protože v nich nevyvolává reálnou emocionální odezvu. Úplně jinak by tomu ale mohlo být u dětí, u nichž nemusí dojít k identifikaci fikce jako takové.

Naopak Jacqueline Woodlley je přesvědčena, že mezi dětmi a dospělými není ve vnímání fikce podstatný rozdíl. Už v rámci předškolního období je člověk spolehlivě schopen předstírat a to často v rámci nějaké hry. Tedy i dítě může mít poměrně konkrétní představu o tom, co se skrývá za pojmem „fikce“. Důvod proč si dospělí myslí, že děti fikci neregistrují, **spočívá pravděpodobně v nedostatečnosti jazykového aparátu**, kterým by děti mohly situaci fikce uspokojivě popsat a vysvětlit. U dospělých se navíc projevují stejné tendence podléhat fikci, jako u dětí. Příkladem může být nejen emocionální prožívání fiktivních příběhů, ale také lidská pověřivost, vztahování naděje k různým talismanům, nebo zaměňováním herců za postavy jejich rolí.<sup>35</sup> Dva odlišné názory Amy Coplan a Jacqueline Woodlley zaměřené na podléhání dětí a dospělých fikci jsou přesvědčivým důkazem obtížnosti problematiky mediální percepce a jejích vlivů. Při snaze propojit tyto dva koncepty by bylo potřeba položit si otázku zcela odlišného charakteru. Tedy ptát se nikoliv „jestli a v jaké míře dospělí a děti podléhají fikci“, nýbrž otázkou „jakou roli v tomto procesu sehrává jejich volba“.

V rámci celkového vymezení míry v jaké se média dotýkají našich dětí, by bylo dobré si uvědomit, že se média podílí na utváření „životního prostředí“, v němž vyrůstají. Soňa Livingstone proto doporučuje, abychom se přestali v takové míře koncentrovat na média

---

<sup>33</sup> PIAGET, J. Psychologie inteligence. Praha: SPN, 1970, s. 126-128.

<sup>34</sup> COPLAN, A. "Catching Characters' Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film." Film Studies. Manchester University Press. 2006.

<sup>35</sup> WOOLLEY, J. D. Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*. 1997.

samotná a zkusili je raději pochopit přímo z dětské a mladistvé perspektivy. Co tedy dnes pro děti a mladé lidi znamenají média? Odpověď na tuto otázku můžeme nalézt v našem každodenním životě. Děti po skončení školy zamíří ke svým domovům, kde zapínají televize, počítače a jiná zařízení užitečná pro krácení času, jenž tráví o samotě čekáním na příchod ostatních členů rodiny. Právě tyto situace umožňují dětem svobodu ve výběru programu v televizi, nebo přivlastnění si rodinného počítače. Z tohoto důvodu se média stávají ještě atraktivnější a děti tak mohou sledovat rodiči zakázané webové stránky, nebo nevhodné televizní pořady. Média mohou být atraktivní ještě z jiného důvodu. Jako příklad může posloužit skutečnost, že děti už zcela běžně vypracovávají pomocí internetu domácí úkoly. Dostanou se tak snadno k různým informacím, které by musely složitě vyhledávat ze studijní literatury.<sup>36</sup> Média tedy nejsou něčím, co by stálo na vedlejší koleji a co by děti příležitostně ovlivňovalo. Jsou samozřejmou součástí jejich životů, dnes rozšířenou v rámci všech evropských domácností a je třeba k nim s tímto vědomím také přistupovat. „Médium nás nejenom fascinuje, ale mnohdy také připravuje o čas, vůli, rodinný život, svěžest pohledu, tradiční hodnoty a tvořivost.“<sup>37</sup>

Dle současného celospolečenského názoru by se dalo říct, že děti tráví čas s médii v přílišné míře. Rodiče s dětmi stále méně komunikují a tuto povinnost přenechávají právě médiím, která děti zabaví.<sup>38</sup> Nejde pouze o to, že mediální druh zábavy je povětšinou druhem neaktivní zábavy. Nikoliv však ve smyslu, že by jedinci museli být nutně pasivními příjemci, ale určitě z pohledu jejich reálné fyzické aktivity. Nejen tělocvikáři začínají varovat rodiče a širokou veřejnost, že se velmi snižuje úroveň kondice českých dětí, mnohé z nich mají vážné problémy s nadváhou a dokonce se radikálně mění jejich přístup k pohybovým aktivitám.<sup>39</sup>

Je otázkou do jaké míry na tom mají zásluhu média a to například ve smyslu hodnotové prezentace, kdy by sportovní a volno-časové aktivity mohly být jejich prostřednictvím propagovány. Problém však pravděpodobně tkví už v samotném způsobu užívání. Děti totiž zpravidla média „neužívají“, oni s nimi a skrze ně žijí. Někteří lidé míní, že média nejsou špatná, špatný je pouze způsob jakým je lidé užívají.<sup>40</sup> Nakonec k tomuto chápání média se přiklání také Bohuslav Blažek, když médium postaví do rovnocenné pozice se zájmovými kroužky.<sup>41</sup> Marshal McLuhan k tomuto názoru s lehkou nadsázkou dodává: „Střelné zbraně také nejsou sami o sobě ani dobré, ani špatné; jejich hodnotu určuje způsob,

<sup>36</sup> LIVINGSTONE, S. *Children and their changing media environment*. N.J.: Hillsdale, 2001, s. 7-9.

<sup>37</sup> BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, s. 14.

<sup>38</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 303.

<sup>39</sup> <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1100627928-ta-nase-povaha-ceska/411235100011004-zrusime-telocvik/>

<sup>40</sup> MCLUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011, s. 22.

<sup>41</sup> BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.

jakým jsou použity. Jako by byly střelné zbraně dobré, kdyby zasáhly správné cíle.“<sup>42</sup> Ačkoliv může přirovnání médií ke střelným zbraním působit velmi přesvědčivě, je třeba si uvědomit následující. Média, na rozdíl od střelných zbraní, jsou natolik oblíbenou a rozšířenou záležitostí, že nemůžeme uvažovat o jejich odstranění. Z tohoto důvodu je schopnost správného užití média klíčovým nástrojem prevence. Pozornost rodičů věnovaná výběru televizních programů a počítačových her pro děti a následná diskuse o problematických scénách je snad jedinou možností, jak eventuální negativní vliv médií na dítě redukovat na minimum.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> MCLUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011, s. 22.

<sup>43</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 304.

## 3.0 MÉDIA A KOMUNIKACE

Přestože média zcela nepochybně disponují určitým edukačním potenciálem, velkými možnostmi v oblasti šíření informací a pravděpodobně také schopností odstraňovat kulturní bariéry, je daň za tyto výhody vysoká.

Prvotně je třeba si zodpovědět otázku, na jaké bázi médium z pohledu komunikace vlastně funguje. Komunikační obsah vytváří určité vazby mezi komunikátorem a příjemcem. Aby tato transakce probíhala účinně, musí recipient i komunikátor používat stejný symbolický aparát. Jedná se o systém znaků obsahující jak kódy, tak psychologické vlastnosti a schopnosti, jež provází proces informační transakce mezi oběma stranami.<sup>44</sup>

### 3.1 (Mas)mediální komunikace

Na počátku této části kapitoly je třeba alespoň v základních bodech rozlišit komunikaci osobní a mediální. Osobní komunikace je komunikací přímou, kdy sdělující i příjemci jsou konkrétní jedinci. Mediální komunikace je naopak způsob přenosu informací, které jsou distribuovány veřejně, většinou bez specifikovaného či omezeného publika.<sup>45</sup> O tom, že jsou média provázaná s kulturou a že ji také patřičně ovlivňují, se nedá pochybovat. Nemělo by se však zapomínat, že je to kultura sama, která se skrze média realizuje. Fakt, že média jsou schopná distribuovat velké množství materiálů takřka neomezenému počtu příjemců, vzbudil v mnohých teoreticích představu o vzniku médií budovaných kulturách, tedy „masových kulturách“.<sup>46</sup>

Jan Jiráček a Barbara Köpplová považují za důležité se při studiu mediální komunikace zaměřit na problematiku publika. Nakonec většina příjmů, které média získávají skrze reklamy, jsou závislé na výši procenta sledovanosti. Mediální publikum je kolektiv uživatelů, příjemců médií produkovaného sdělení.<sup>47</sup> Ovšem mnohem zajímavějším typem publika, je publikum masové. U publika klasického bývá produkovaný materiál zpravidla zaměřen na konkrétní skupinu uživatelů, jež může být a bývá početná. Masové publikum je ovšem specifické tím, že představuje skupinu různorodých příjemců zůstávajících v anonymitě. Producent mediálního sdělení tak nemá obvykle konkrétní představu, k jakým skupinám se sdělení dostává.<sup>48</sup> Asi není potřeba zdůrazňovat, že tímto způsobem přichází nejrůznější

---

<sup>44</sup> HRADISKÁ, E., BREČKA, S. a VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*. Eurokódex, 2009, s. 25.

<sup>45</sup> PETŘÍKOVÁ, J., SVOBODA, M. *Agrese a masmediální komunikace. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 38.

<sup>46</sup> JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003, s. 55 – 57.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 86 – 87.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 93.

obsahy také k dětskému uživateli média. Většina dospělých diváků je schopna si v mediálních sděleních vybírat a zaujímat k nim kritický postoj. Tato schopnost vyžaduje jak určitý stupeň vzdělání, tak jistou dávku mediální gramotnosti.<sup>49</sup> Masmediální komunikace může mít stejně jako komunikace osobní několik podob. Předně se jedná o komunikaci bezprostřední vyznačující se tím, že se pomocí mediálního sdělení působí na takové osobnostní složky recipienta, jež zcela nepodléhají jeho volní kontrole. Tímto způsobem je možné interpretovat důvody, proč masa recipientů reaguje podobným způsobem. Na druhé straně stojí typ mediální komunikace vycházející z předpokladu zvyšujícího se vlivu anonymních sdělovacích prostředků na diváka, který je, dnes stále častěji, v menším vlivu rodiny a okolí.<sup>50</sup>

To, co je obsahem mediální transakce, mediální produkt, můžeme chápat jako něco, co je oddělené od média i příjemce. Jedná se o obsahový soubor, který publikum sdílí. „Mediální produkt je vnitřně uspořádaný a hierarchizovaný celek tvořený v několika vzájemně provázaných rovinách.“<sup>51</sup> Tento produkt, jak velice kriticky upozorňuje Bohuslav Blažek, je velmi často nositelem nekvalitního jazykového kódu. Nejen, že se užívají v médiích obraty, které jsou nespisovné až vulgární. Především se jedná o četnost neutrálních, tedy ani lživých ani pravdivých sdělení. Televize je těchto klamů plná a stává se tak nástrojem manipulace.<sup>52</sup>

Potenciál televize ovšem netkví pouze v ovlivnění jazykové schopnosti. Blažek zastává názor, že trávení volného času ve společnosti médií je docela dobře přirovnatelné k různým kroužkům a zábavám, jakými může být hra na hudební nástroj. Ačkoli s tímto názorem nelze plně souhlasit, v jednom ohledu mu přesto musíme dát za pravdu. Dynamika dnešní společnosti se podílí na vytváření propastných rozdílů mezi generacemi. Média, užívaná takřka všemi, se tak mohou stát prostředkem společného tématu mezi dětmi a dospělými. V tomto případě není pravděpodobně důležitá kvalita prováděné činnosti, ale spíš možnost jejího sdílení. Rodinný film se pak stane předmětem diskuse všech členů rodiny a tím pádem paradoxně též komunikačním mostem mezi odlišnými skupinami.<sup>53</sup> Z tohoto pohledu by se masovost médií dala vnímat dokonce jako výhoda. Právě neurčitost příjemce mas-mediálního obsahu zpřístupňuje mediální sdělení širšímu okruhu individuí, která tento zážitek mohou sdílet.

---

<sup>49</sup> JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003, s. 97.

<sup>50</sup> PETŘÍKOVÁ, J., SVOBODA, M. *Agrese a masmediální komunikace. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

<sup>51</sup> JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003, s. 117-132.

<sup>52</sup> BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995.

<sup>53</sup> Tamtéž.

## 3.2 Mediální dopady na dětskou komunikaci

Teze o přínosu médií pro vzdělání v oblasti usnadnění přístupu k informacím nám mohou připomínat Liessmannův kritický pohled na stav dnešní vzdělanosti. Nejedná se už o vzdělání jako takové, nýbrž o jakousi soutěž v rychlosti vyhledání a počtu vyhledaných informací.<sup>54</sup>

Je třeba si v kontextu s médii uvědomit, že díky nim lidé a konkrétně děti netráví čas mezi svými vrstevníky v takové míře, jak by bylo vhodné. Přemíra kontaktů a rychlé životní tempo, jak poukazuje Pelikán, vede k tomu, že se lidé osobně stále méně stýkají se svými známými a jejich komunikace zdaleka není tak srdečná a účastná, jako byla dříve.<sup>55</sup> Předpokládejme tedy, že u jedinců trávících svůj čas ve společnosti médií nemusí docházet k rozvoji některých sociálních kompetencí v potřebné míře. Myslím tím především jazykovou a komunikační vybavenost, kterou jedinec získává především prostřednictvím zkušenosti ve vypjatých, příjemných i formálních situacích. Dobré komunikační schopnosti není třeba si pouze osvojit, je nutné je také trénovat. Lidé, nejčastěji děti, se stále více uchylují k mnohem opatrnějším, anonymnějším způsobům komunikace, především prostřednictvím internetových sítí.

Internet dnes zajišťuje svým uživatelům maximální komfort. Skrz něj se dá realizovat téměř vše. Nakupování spotřebního zboží, dáreků, plánování dovolených, organizování různých sešlostí a to je jen velmi strohý výčet možností, které internet nabízí. Paralelní život a nepřímá komunikace probíhající skrze internetové sociální sítě je velmi specifická a právě v tom můžeme spatřovat oporu pro tvrzení, že děti trávící přílišně čas s médii nemusí být dostatečně sociálně kompetentní.

Internetová komunikace je velmi neosobní a zaujímá mezi jinými médii zajímavé postavení. Síťová masová média jsou specifická tím, že umožňují uživateli zastávat roli producenta i příjemce současně.<sup>56</sup> Dítě se může stylizovat do různých osobností a rolí skrze svůj profil a také manipulovat s obsahem komunikačního sdělení, či neuvážlivě zveřejňovat citlivé osobní materiály.

Při přímé komunikaci se aktéři nezaměřují pouze na obsah sdělení. Každá kultura je specifická vlastním systémem komunikace, který zahrnuje mimo jazyk také gesta a způsoby chování.<sup>57</sup> Lidé vnímají náladu svého partnera a pozorují jeho neverbální projevy, které

---

<sup>54</sup> LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.

<sup>55</sup> PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství, 2004.

<sup>56</sup> JIRÁK, J., KÖPPLOVA, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003, s. 22 – 23.

<sup>57</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 288.

mohou prozradit různé nesrovnalosti, pomoci odhalit lež, či lépe pochopit kontext sdělení. V situacích přímé komunikace se učíme adekvátně reagovat na konflikt, odmítnutí a na situaci, kdy s nikým komunikovat nechceme. Virtuální komunikace dává svým aktérům možnost promyslet si důkladně odpověď, aktéři mohou popřít přečtení zprávy a jednoduše se tak vyhýbat nepříjemným situacím. Stručněji vyjádřeno - internetová komunikace zajišťuje svým uživatelům neosobnost a anonymitu. Stejně tak jim zajišťuje možnost výběru konverzací, jež s ostatními započínají bez rizika „muset odmítnout“, nebo „být odmítnut“.

Každý, kdo někdy vyzkoušel komunikovat skrze sociální sítě a podívá se nyní do historie svých zpráv, zjistí něco neuvěřitelného. Totiž že v největší možné míře se jedná vlastně o monolog jedinců, kteří se nepotkávají u společné věci! Erich Berne tvrdí, že každý člověk vyhledává u druhých lidí „pohlazení“, které ovšem nemusí být fyzické. Může se jednat o součást společenského rituálu běžného „setkávání se“ umožněného právě řečí. Když se lidem pohlazení ve formě adekvátní reakce na ně samé nedostává, mohou se cítit osaměle i ve velké společnosti lidí.<sup>58</sup> A stejná situace nastává prostřednictvím komunikace virtuální.

Jistého ostychu v komunikačních dovednostech většiny lidí si pravděpodobně všimly také firmy vnucující nám skrze dobře vycvičené agenty své produkty. Tito agenti využívají striktně předepsané přesvědčovací postupy, které jsou ve společnosti velmi dobře známé. A přesto je většina lidí přímostí těchto prodejních útoků zaskočena do té míry, že pod tlakem frustrace raději nátlaku podléhá, než aby se pustila do „protiútoku“. Lidé dnes často nejsou zvyklí, že se s nimi někdo přímo konfrontuje. A tam, do prostoru sociálních sítí, směřuje i život dnešních dětí. Směřují do prostoru virtuální reality, kde jsou vším a vlastně ničím, kde mají přátele a přesto jsou sami, kde vedou své monology a sdílejí své soukromí a nakonec pomalu ztrácí kontakt s reálným světem.

Slovní spojení „reálný svět“ nebylo v tomto kontextu užito náhodou. Když Luckmann a Berger zpracovávali problematiku sociálních konstrukcí reality, za realitu každodenního života označili svět, který sdílíme s ostatními. Skutečnost každodenního života je stejná pro nás jako pro ostatní právě proto, že probíhá neustálá interakce a komunikace nás s ostatními. Jazyk je pak nástrojem objektivizace a stvrzení řádu, čímž udáváme našemu každodennímu životu smysl.<sup>59</sup> Komunikace mezi členy společnosti musí probíhat tváří v tvář. Až při této komunikaci se pro nás ostatní stávají reálnými. Kontaktu tváří v tvář není podle Luckmanna a Bergera možné předepsat určitý vzorec. **Tato setkání bývají proměnlivá a**

---

<sup>58</sup> BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha : Svoboda, 1970.

<sup>59</sup> BERGER, Peter L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 25-33.

vytváří se při nich schémata posuzování sebe či ostatních. Čím vzdálenější jsou naše vztahy kontaktu tváří v tvář, tím více jsou anonymní a tím menší máme přístup k protějším subjektu.<sup>60</sup> Právě toto tvrzení možná vysvětluje chudost komunikace způsobující povrchnost společenských vztahů, ale vlastně i zmíněnou vzdálenost sociální reality, která je tak důležitá pro fungování jedince v rámci společenského celku.

---

<sup>60</sup> BERGER, Peter L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, s. 34-50.



## 4.0 DĚTSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE

Stejně jako v kapitolách předchozích bude i na počátku této kapitoly problematizována otázka řeči a komunikace jako taková, především s důrazem na důležitost role jazyka a komunikace, již sehrává v našem životě. Následně budou tematizovány otázky týkající se provázanosti jazyka a myšlení, aby mohly být zhodnoceny oblasti i míra, v jaké mohou na tyto dimenze působit média.

### 4.1 Jazyk a komunikace

Z antropologického hlediska je jazyk tím, co odlišuje člověka od zvířat. Jedná se o systém symbolů, jimž jsou přiděleny abstraktní významy. Funkcí tohoto symbolického aparátu je být nástrojem předávání zpráv, dotazů, hodnot a znalostí, ale také být aparátem myšlení. Není proto divu, že je jazyk považován za ústřední faktor každé kultury.<sup>61</sup>

Znaky těchto jazyků, jakožto symbolických systémů, jsou specifické tím, že zastupují něco „jiného“ než sami sebe. Na něco odkazují, o něčem referují. Z pohledu sémiotiky probíhá užití těchto znaků ve třech úrovních. Znak buď označuje (symbolizuje) význam, zastupuje (reprezentuje) objekt a nebo se užitím znaku na objekt poukazuje.<sup>62</sup> Na základě krátkého exkurzu do vědy o symbolických systémech rozlišuje Čermák mezi dvěma stěžejními funkcemi jazyka. Jedná se o funkci normativní, kdy se přiřazuje pojmu jazykový znak a komunikativní funkci přidělující jednotce roli, nebo role v určité struktuře či kontextu.<sup>63</sup>

#### 4.1.1 Pojmy a změny v jejich chápání

V souvislosti s normativní funkcí jazyka je třeba pozastavit se u klíčové problematiky dopadu médií na jazyk a komunikaci dětí. V této části kapitoly budou představeny změny chápání slov v důsledku technologizace slova. Nepůjde ovšem pouze o představení technických aspektů slova, ale také o změnu interpretace jazykových znaků. Tato problematika se týká množství významů, které bývají těmto znakům přiřazovány.

Walter Ong se s těmito otázkami vypořádává skrze koncept gramotnosti. Když se totiž ve vývoji společnosti dospělo k písemným záznamům řeči, změnilo se i celé naše chápání jazyka. Čistě ústní a písemné vyjadřování není stejné. S existencí písma se slova začala

---

<sup>61</sup> MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, s. 38-41.

<sup>62</sup> ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2007, s. 22 - 27.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 74-75

zdánlivě podobat věcem a to z toho důvodu, že o nich můžeme uvažovat jako o viditelných znacích.<sup>64</sup> Tuto viditelnost je možné u Onga chápat dvojím způsobem. Zápisem slov se umožnila nejen produkce určitých sdělení v mnohem širším měřítku, ale především se podařilo oralitu vytrhnout z její přítomnosti. Tím vznikla jak možnost sdělení reprodukovat, tak ho také uchovat. Druhý náhled na „viditelnost znaků“ poukazuje na fakt, že si mnohdy při uvažování o abstraktních pojmech, nevztahujících se ke konkrétnímu předmětu, představujeme jejich písemnou podobu.<sup>65</sup> Vytržení orality z přítomnosti však s sebou nese také určitá omezení. Nakonec byl to už Platonův Sokrates, který pronesl zásadní kritiku vůči psaným textům z pohledu jejich náležitosti a nenáležitosti. Co je ještě pozoruhodnější, že měl k textům podobné připomínky, které jsou dnes uváděny v souvislosti s médii. Platón tvrdil, že lidské spoléhání na texty a myšlenky v nich zaznamenané, způsobuje úpadek naší paměti. Úroveň vzdělanosti se tak snižuje proto, že lidé nemusí reálně disponovat vědomostmi - stačí, když je mohou dohledat v písemné podobě. Text je navíc velmi zrádným nástrojem předání myšlenek i hodnot, protože nám nikdy neposkytuje odpovědi na otázky, které v nás sám vyvolává. Vždy v něm nalezneme pouze a jen to, co je v něm napsáno, což je nejzásadnější rozdíl mezi oralitou a textem.<sup>66</sup>

#### 4.1.2 Jazyk - nástroj komunikace

Vzhledem k tomu, že jazyk slouží především jako prostředek lidské komunikace, můžeme se konečně této jeho stěžejní funkci začít věnovat podrobněji. Předně je třeba připomenout, že komunikace je druh sociální interakce, která zahrnuje nejen jazyk. Na komunikaci se mimo jiné podílí také způsob intonace, zabarvení hlasu, mimika, vokace, nebo známá „řeč těla“. Základní struktura komunikace pak bývá uváděna jako výměna komuniké (sdělení) mezi komunikátorem jakožto osoby sdělující a komunikantem jakožto osoby přijímající. Jak můžeme vidět na schématu níže - komunikátor kóduje obsah sdělení (například) pomocí verbálních znaků. Na základě tohoto kódování vzniká komuniké, neboli obsah přenášený určitým médiem, zde myšleno prostředníkem, ke komunikantu. Komunikant sdělení dekóduje.<sup>67</sup> Podmínkou úspěšné komunikace je užití takového systému kód, aby interpretace dekódovaného sdělení probíhala žádoucím způsobem.

---

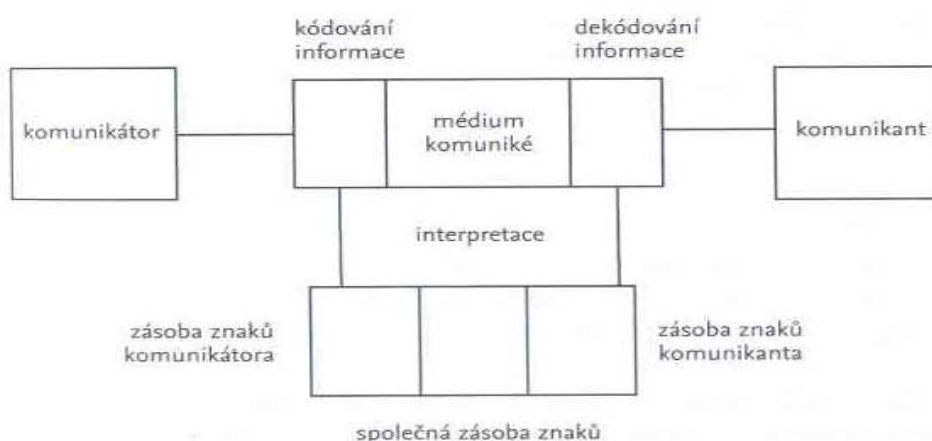
<sup>64</sup> ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Praha: Karolinum, 2006.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 25 - 40.

<sup>66</sup> PLATÓN. *Faidros*. Praha: OIKOYMENH, 2000, s. 68-76.

<sup>67</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 287 - 290

Pro lepší přehlednost procesu komunikace je přiloženo následující schéma.<sup>68</sup>



Jak bylo zmíněno, komunikace se netýká pouze jazyka. Podle Watzlawicka nastává sociální komunikace, tedy výměna sdělení mezi jedinci vždy, když se setkají alespoň dvě individua. Komunikační proces probíhá i za situace, kdy dotyční neřeknou jediné slovo. Do této kategorie můžeme zařadit navázání očního kontaktu a různá gesta, jimiž se vůči ostatním vymezujeme. Tento proces probíhá mezi jedinci nezávisle na tom, jestli se znají či nikoliv.<sup>69</sup>

Literaturou je komunikace nejčastěji dělena na formu verbální, která je dle Nakonečného především nástrojem úmyslného sdělování abstraktních obsahů a formu nonverbální sdělující zpravidla situace, emoce a snahy. Tyto procesy na rozdíl od komunikace verbální probíhají velmi často neuvědoměle. Kromě samotné formy komunikace hraje v komunikačních procesech významnou roli také „situační kontext“.<sup>70</sup> Verbální sdělení tak může získat opačný význam, než jaký by byl tomuto sdělení přidělen pod vlivem jiných událostí, či prostřednictvím písemného záznamu.

Komunikace sociální se možná na první pohled od mediální příliš neliší. Vždy jde o proces produkce, transferu a příjmu obsahů. Když se ale opravdu zamyslíme nad tím, co je obsahem sociální komunikace, začne nám teprve docházet, v kolika aspektech je mediální komunikace chudší. Prostřednictvím sociální komunikace zdaleka neprobíhá pouze výměna zpráv a informací. Sdělujeme si totiž také jak chápat to, co si říkáme. Vysvětlujeme a obhajujeme svá stanoviska a vyjadřujeme vlastní postoje k posluchači. Prezентujeme své

<sup>68</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 289.

<sup>69</sup> WATZLAWICK, J. *Pragmatics of human communication*. In *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988, s. 14

<sup>70</sup> NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, s. 190-193.

sebepečetí, své žádsti a stanovujeme pravidla vzájemných vztahů.<sup>71</sup> Pod tíhou těchto argumentů není překvapením, že mnozí autoři mediální komunikaci za komunikaci vůbec nepovažují. Sociální komunikace jednoduše slouží k přemostění propastí mezi individuui. Mediální komunikace působí na jedince, jenž je v dialogu sám se sebou.<sup>72</sup>

## 4.2 Vývoj dětské řeči a komunikace

Mluvená řeč je nejpraktičtější způsobem dorozumívání, tedy komunikace mezi lidmi. Jedná se o symbolický aparát určený pro sluchovou perцепci. Podobně jako u nonverbální komunikace se i u řeči sleduje její hlasitost, výška tónů, rychlost a objemnost, ale také její plynulost, intonace, správnost, kvalita, nebo řečové chyby.<sup>73</sup>

Jak se tedy rozvíjí řeč a komunikace u dětí? Dnes se velice často uvádí, že dítě začíná komunikovat s matkou už v prenatálním období. Podle Langmeiera a Krejčířové je dítě v prenatálním období schopno rozlišovat jednoduché slabiky, či hlas své matky v několika různých emocionálních odstínech.<sup>74</sup> Po narození je vystaveno nesčetnému množství řečových podnětů, jež zatím rozlišuje pouze na základě recepce nikoliv rozumění, jak uvádí Průcha.<sup>75</sup> Dítě se samo projevuje různým žvatláním, pláčem a napodobováním zvuků a až v rozmezí 10. – 12. měsíce vývoje se u dítěte začíná projevovat porozumění verbálním podnětům dospělých. Rodiče se snaží řečová sdělení zjednodušit tak, aby co nejvíce usnadnili dítěti přijímání této symbolické struktury. Okolo 12. – 18. měsíce začíná dítě užívat slova a následně pochopí symbolickou funkci jazyka.<sup>76</sup>

### 4.2.1 Gramatická vybavenost dětí

Zatímco v prvních letech života si dítě osvojuje především zvukovou stránku jazyka a vytváří si slovní zásobu, okolo třetího roku si začne osvojovat také gramatickou výbavu respektive gramatickou kompetenci. Tuto kompetenci, jak ji vymezil Průcha, můžeme chápat jako **neuvědomované schopnosti** a dovednosti týkající se především tvarosloví a syntaxe jazykového systému. Nejde pouze o to, že jsou tyto zákonitosti přijaty, ale především že jedinec má znalost pravidel jejich užití.<sup>77</sup> Možná se nám lepšího pochopení obsahu této

---

<sup>71</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988, s. 15-19.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 30

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 134-135.

<sup>74</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, str. 25.

<sup>75</sup> PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, s. 35 – 49.

<sup>76</sup> Tamtéž.

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 51

kompetence dostane též vymezením samotného pojmu gramatiky. „Jedná se o organizovaný úhrn pravidel jazykového systému chápaný jako princip tvorby a organizace vět, promluv, textů a tedy komplexních jednotek jazyka a jejich skládání z jednotek elementárních.“<sup>78</sup>

Gramatickou kompetenci můžeme rozdělit na schopnost porozumění reprodukované řeči a na schopnost využití řeči v konkrétních životních situacích, jak uvádí ve své práci „Aspects of the theory of syntax“ Noam Chomsky. Podle Chomského je pohled na celou problematiku jazyka a řeči značně omezený především díky koncepcím tradiční gramatiky a lingvistiky. Lingvistika se příliš zaměřuje na strukturu jazyka a řeči a velmi málo tematizuje procesy učení se jazyku, jeho užití či rozumění. Přestože Chomsky neupírá tradiční gramatice značný význam, snaží se přijít s teorií, která by obsáhla všechny výše zmiňované dimenze. Tuto koncepci pak nazývá **generativní gramatikou**.<sup>79</sup> Gramatika je množinou formálních pravidel. Každý jedinec nejprve užívá jednodušší báze těchto pravidel, z nichž se postupem času **generují** složitější a rozsáhlejší struktury.<sup>80</sup>

Generativní gramatika je systém, komplex veškerých pravidel, které si rodilí mluvčí daného jazyka osvojují, které internalizují během svého dětství. Přestože rodilí mluvčí tato gramatická pravidla užívají intuitivně a neuvědoměle, ve většině případů je užívají správně. Koncepce generativní gramatiky má představovat neutrální charakteristiku takových znalostí jazyka, které poskytují základ pro skutečné užití jazyka ze strany mluvčího i naslouchajícího.

V souvislosti s generativní gramatikou, tedy „přirozenou“ schopností vládnout jazykem, si Chomsky pokládá otázky týkající se výkonu. Výkon procesu osvojování jazykové kompetence mohou ovlivňovat rozdíly v kapacitě a organizaci paměti.<sup>81</sup>

Jestliže Chomsky představuje důležitost osvojení kvalitní jazykové kompetence a též vlivy působící na procesy tohoto osvojování, je místné si v této souvislosti položit otázku, jakou roli v těchto procesech mohou hrát média. Je třeba se zamyslet nad tím, zda média opravdu poskytují dětem vzor podporující rozvoj kvalitní jazykové výbavy.

### 4.3 L.S. Vygotskij – Myšlení a řeč

V souvislosti s rozvojem jazykové výbavy dětí se v historii objevily teorie problematizující jazyk jednak v kontextu biologických procesů, jednak v kontextu vlivu sociálního prostředí. Jedním z myslitelů, kteří ve svých teoriích spojují jazykové, mentální a socio-kulturní dimenze, je Lev Semjonovič Vygotskij. V období rozvoje psychologie jakožto

<sup>78</sup> ČERMÁK F. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum, 2007, s. 118.

<sup>79</sup> CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965, s. 12-28.

<sup>80</sup> ČERMÁK F. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum, 2007, s. 184.

<sup>81</sup> CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965, s. 12-28.

exaktní vědecké disciplíny se Vygotskij staví proti čistě biologicky orientovaným teoriím kognitivního vývoje dítěte.<sup>82</sup>

Vzhledem k rozšířené negramotnosti na území Ruska a střední Asie zaměřuje Vygotskij svou pozornost především na studium vývoje dětské řeči v různém sociokulturním prostředí. Důležitým okamžikem je pro tohoto myslitele seznámení s pracemi Jeana Piageta, výše zmiňovaného švýcarského psychologa.<sup>83</sup> Vzhledem k tomu, že se Piaget stal předmětem kritiky, ale též významnou inspirací Vygotského, je třeba v následujících odstavcích alespoň v krátkosti představit jeho práci.

Piaget vypracoval teorii kognitivního vývoje dítěte a popsal tak strukturu dětské inteligence. Jak tematizuje v několika svých dílech, každé dítě prochází během prvních dvanácti let čtyřmi etapami, jejichž důsledkem je přechod od senzomotorické inteligence k inteligenci pojmové. Pojmové myšlení vyžaduje po dítěti absolutní zvládnutí jazyka jakožto symbolické soustavy. Jedná se o schopnost chápání a užívání znaků majících potenciál reprezentovat jak reálné, tak neexistující (abstraktní) „předměty“. Zatímco v prvních stádiích dítě pouze „cvičí“ mluvící ústrojí a snaží se zvukově napodobovat řeč svých rodičů, později chápe souvislost příčiny s účinkem a asi okolo sedmého roku je schopno konkrétních operací. Konkrétní operace představují grupování myšlení, které se týká předmětů, s nimiž se dá manipulovat, nebo si je názorně představit. Plné zvládnutí jazyka v oblasti abstrakce a rozvoje reflexivních schopností přichází u dítěte v období od 11. – 12. roku.<sup>84</sup>

V rámci představení Piagetovy práce je třeba též zmínit jeho náhled na sociální aspekty vývoje dětské řeči. Zatímco dospělí jedinci užívají jazyk jako prostředek výměny informací, tedy jako nástroj komunikace, dítě v prvních letech života řeč sice adaptuje a užívá, její charakter je ovšem převážně monologický. Dítě tak mluví nahlas samo k sobě, nebo o sobě a svých činnostech. Tento jev ovšem nereprezentuje u dítěte potřebu sociálního kontaktu, nýbrž pouhý nácvik řečových a komunikačních dovedností potřebných v době pozdější. Piaget nazývá toto období obdobím „egocentrické řeči“, kdy si dítě mluví bezcílně samo pro sebe, či vede „kolektivní monolog“.<sup>85</sup> Jeho řeč neslouží k objasnění vlastních činností nebo navázání komunikace s ostatními. Jak říká Piaget: „Publikum funguje jednoduše jako stimul.“<sup>86</sup> Publikum tedy není dítětem chápáno jako kolektiv jedinců, se kterými je ve vzájemné interakci prostřednictvím řeči. Chápe jej jako podnět, jako stimulaci k aktivitě,

---

<sup>82</sup> KOHOUTEK, R. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 76.

<sup>83</sup> VYGOTSKIJ, L. S., PRŮCHA J. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 9-22

<sup>84</sup> PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970, s. 102-132.

<sup>85</sup> PIAGET, J. *The language and thought of the child*. Routledge classics. Překlad Marjorie Gabain, Ruth Gabain. London: Routledge, 2002, s. 1-8.

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 8.

při níž klasickou dialogickou komunikaci „imituje“- trénuje.<sup>87</sup> Toto období egocentrického myšlení a egocentrické řeči končí přibližně v období šesti let. Až v této přechodné fázi se dítě stává sociální bytostí v pravém slova smyslu. Jeho myšlení a řeč je až po této přípravné fázi významně sociálně orientovaná.<sup>88</sup>

Zatímco Piaget se ve svých spisech soustředil čistě na mentální reprezentaci a tvorbu mentální struktury, Vygotskij se přikláněl spíše k sociální a kulturně-historické determinaci jazyka a myšlení.<sup>89</sup> Respektive nezaměřil se pouze na vnitřní biologické procesy ovlivňující vývoj dítěte, ale také na působení přicházející zvenčí - z okolí, v němž dítě vyrůstá. Ačkoliv je Vygotského práce značně inspirována Piagetovými myšlenkami, dochází Vygotskij k závěru, že Piagetovo pojetí vnitřní řeči nemusí být jednoznačné. Na základě několika výzkumů podobných těm Piagetovým se Vygotskému podařilo prokázat nejen to, že egocentrická řeč okolo sedmého roku dítěte neustrne, ale dokonce ani v jeho pozdějším věku není zcela vyvinutá. Sledoval zvýšení výskytu egocentrické řeči u dětí v situacích, kdy jim byly systematicky ztěžovány zadané úkoly. Egocentrická řeč tudíž hraje velmi důležitou úlohu v procesech myšlení dětí i dospělých. Lidé ji užívají jako nástroj promyšlení si nově vzniklé situace. Díky této formě řeči postupujeme k řeči vnitřní, skrze kterou probíhají procesy našeho myšlení.<sup>90</sup> Dětská řeč se nevyvíjí od individuální formy k sociální, jak tvrdil Piaget. Naopak sociální řeč předchází veškeré formy individuální řeči. Piaget k tomuto závěru dle Vygotského dospět nemohl. Zkoumal totiž dítě v „laboratorních“ podmínkách, které nezohledňovaly širší kontext. „To, zda dítě mluví více egocentricky nebo sociálně, závisí nejen na jeho věku, ale také na stimulujících podmínkách, v nichž se nalézá.“<sup>91</sup>

#### 4.3.1 Zóna nejbližšího vývoje a vnitřní řeč

Myšlenka vytvářet podmínky stimulující rozvoj některých kognitivních schopností dítěte se stává podkladem pro známou část Vygotského práce – pro teorii zóny nejbližšího vývoje. Podle Vygotského neprobíhá vývoj mentálních schopností skokově. Před dosažením vyššího vývojového stupně prochází dítě „přípravným“ obdobím, kdy se nové vývojové etapě sice přibližuje, ještě jí ale plně nedosahuje. V případě, že dospělí vytvoří dětem vhodné stimulující podmínky, mohou děti dosáhnout nové vývojové etapy dříve, než by jí dosáhly spontánně.

---

<sup>87</sup> PIAGET, J. *The language and thought of the child*. Routledge classics. Překlad Marjorie Gabain, Ruth Gabain. London: Routledge, 2002, kap.1, s. 1-49.

<sup>88</sup> Tamtéž, kap. 1, s. 1-49.

<sup>89</sup> VYGOTSKIJ, L. S., PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 9-22.

<sup>90</sup> Tamtéž, s. 42-45.

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 49 - 52.

Rozvoj mentálních schopností je tedy závislý na podnětnosti prostředí, ve kterém se dítě nachází. Právě sociální interakce a stimulace jsou tím, co v dítěti vyvolává potřebu učení, jež podporuje dozrávání intelektových schopností. Vygotskij tak dochází k závěru, že chceme-li vhodně působit na rozvoj mentálních schopností dítěte, musíme mu k řešení předložit takový problém, aby předcházel dosažený stupeň intelektového vývoje dítěte. Proces kvalitního učení je charakteristický nejen tím, že má stanovenou spodní hranici, ale také horní hranici.<sup>92</sup> „Učení by bylo zcela nepotřebné, kdyby mohlo využívat jen toho, co již vývojově došlo, kdyby nebylo samo zdrojem vývoje, vzniku nového.“<sup>93</sup>

Vygotskij tematizoval také vztah, který se utváří mezi myšlenkou a slovem. Aby mohl tento vztah analyzovat, rozdělil řeč na vnitřní sémantickou a vnější fyzickou. Důvodem pro toto rozlišení byl předpoklad, že vnější fyzická řeč je rozvíjena od jednotlivých jednoduchých slov po složitější celky, zatímco vnitřní sémantická řeč se vyvíjí naopak. Dítě tak nejprve operuje s větami jakožto významovými celky, od kterých se dostává k významům jednotlivých slov. Na základě těchto dvou protikladných procesů vývoje řeči je prezentována odlišnost mezi vývojem jazyka na jedné straně a vývojem myšlení na straně druhé. Z tohoto tvrzení je možné vyvodit, že řeč svou konstrukcí plně neodpovídá konstrukci myšlenkové.<sup>94</sup>

Aby bylo možné lépe proniknout do principů myšlení je dle Vygotského potřeba proniknout do podstaty vnitřní řeči. Vymezení vnitřní řeči není jednoduché. Může být chápána jako schopnost reprodukovat určité poznatky pomocí paměti, ale také jako tichá, nevyslovená řeč. Vygotskij se přesnému vymezení vnitřní řeči vyhýbá konstatováním, že vnitřní řeč je jednoduše řečí pro sebe, vnější řeč je řečí pro ostatní.<sup>95</sup> Piagetova egocentrická řeč tak není formou řeči, která by se v průběhu rozvoje myšlení vytratila. Vytrácí se pouze její vokalizace ve smyslu hlasité formy. Egocentrická řeč se stává řečí vnitřní, osobní. Aparátem, který nám umožňuje myslet. Vnitřní řeč však dle Vygotského nemůžeme chápat jako vnější řeč minus zvuk, je třeba na ni nahlížet jako na specifickou řečovou funkci kolísající na pomezí slova a myšlenky a disponující osobitými pravidly syntaxe.<sup>96</sup>

Jestliže byl Vygotskij přesvědčen o významném vlivu prostředí na rozvoj řečových a intelektových schopností dětí, je v dnešní době nutné chápání pojmu **prostředí** rozšířit o specifickou dimenzi tohoto pojmu, kterou tvoří média. Zdůrazněná problematika médií nemá v tomto případě obohacovat pojem prostředí o nový význam. Cílem je akcentovat míru, jakou

---

<sup>92</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, s. 71-108.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 104

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 109 – 115.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 118 – 120.

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 120 – 131.



se média na utváření životního prostředí v době vlády techniky a technologií podílí. Je nutné zamyslet se nad tím, jaký pojmový aparát si děti osvojují prostřednictvím médií a jak se ruku v ruce s jejich řečovou schopností rozvíjí jejich myšlení. Přestože odpověď na tuto otázku není a v tuto chvíli ani nemůže být jednoznačná, je možné na základě výše zpracovaných teoretických poznatků stanovit některé předpoklady.

V předchozích kapitolách byla v obecných rysech představena problematika mediální produkce a komunikace. Ačkoliv můžeme uvažovat o nekvalitním jazykovém kapitálu, který je pro média charakteristický a který má pravděpodobně potenciál ovlivňovat jazykovou vybavenost dětí - tak už pouhý fakt že média mohou poskytovat dětem jazykový kapitál dostatečný pro rozvoj kognitivních procesů, vyřazuje dočasně tuto problematiku z centra našeho zájmu. Vygotskij upozornil na důležitost vhodné stimulace dětí. Vychovatel či učitel tak na dítě působí na základě přesně zvolených cílů a postupů. Stimulace je proto výsledkem promyšleného a záměrného působení na dítě, které nezohledňuje pouze dosaženou řečovou a kognitivní úroveň dítěte, ale stanovuje také určité **maximum**, kterého chce vychovatel dosáhnout. Chceme – li tedy podrobit média kritice, je nutné se zaměřit primárně na stimulaci, kterou média na dítě při recepci působí.

Dokument týkající se primárně komercializace dětství obzvláště vlivem reklamy na spotřební zboží prezentoval výsledky výzkumů potvrzujících, že dnešní děti jsou vychovávány ke „konzumování“ zboží a služeb. Staví se tak do pozice pasivních diváků, kteří jsou sice podněty zahlcování, nejsou však stimulováni k jakékoliv tvůrčí aktivitě. Děti se nemusí samy uklidnit, nemusí se samy zabavit a neumějí si ani hrát. Netýká se to pouze sledování televizní či počítačové obrazovky. Dokonce i hračky jsou dnes konstruovány tak, aby vytvářely aktivitu bez zásahu dítěte. Tím, že u dítěte neprobíhá aktivní a kreativní hra, nedochází k rozvoji určitých mentálních schopností dítěte. Hra je pouhým napodobením toho, co děti viděly a co znají. Právě Juliet Schor v dokumentu zmiňuje výsledky výzkumů prezentované v knize „Born to buy“<sup>97</sup>, které prokázaly negativní dopady sledování televize na dětskou psychiku a úspěšné zvládnutí školní docházky. Děti jsou zbytečně zahlcovány audiovizuálními podněty, v důsledku čehož u nich dochází čteněji k výskytu poruch pozornosti a neschopnosti zvládat školní úkolové situace.<sup>98</sup>

Pak je možné předpokládat, že procesy rozvoje řeči a myšlení probíhají v odlišných strukturálních rovinách, kdy způsob myšlení dítěte a řečové procesy nemusí být nutně špatné, nýbrž jiné. Odlišné od těch na které jsme zvyklí. Nakonec tento předpoklad potvrzuje také

---

<sup>97</sup> SCHOR, J. *Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner, 2004.

<sup>98</sup> Konzumní děti aneb komercializace dětí, Media Education Foundation, 2008.

Sylvia Graf, když v práci „Psychologické důsledky jazykové abstraktnosti“ představuje dialektický vztah mezi jazykem a kognicí. Jazyk tak přestává být zkoumán pouze z perspektivy vlivu, jenž má na kognitivní procesy. Uvažuje se již o tom, že jazykové prostředky jsou vybírány a asimilovány tak, aby plně vyhovovaly kognitivní úrovni, v níž se jedinec nachází.<sup>99</sup> Současná škola tak nemusí být přizpůsobena potřebám dětí, které přicházejí s těmito řečovými, kognitivními a sociálními schopnostmi.

#### 4.4 Psycholingvistika

Ačkoli některá témata psycholingvistiky byla již v této práci okrajově prezentována, následující odstavce se budou věnovat obecnému úvodu do této disciplíny, tedy představení problematiky jazyka, rovin jeho produkce a příjmu informací. Úvod do psycholingvistiky by měl umožnit kritický náhled na teorie, které určité jazykové a komunikační schopnosti považují za možné příčiny školního a pracovního selhání některých jedinců či skupin.

Předmětem psycholingvistiky je studium všech rovin užívání jazyka, jež zahrnují vztah mezi producentem (producentem) a recipientem. Vztah producenta a recipienta je vždy závislý na veškerých předchozích komunikačních zkušenostech komunikujících. Producent produkuje sdělení vždy na podkladě sociálně historického kontextu a předpokládá, že sdělení bude recipientem interpretováno v souvislosti s tímto kontextem. To, zda bude recipientem sdělení správně pochopeno ovšem z velké části záleží na komunikačních dovednostech producenta. Producent musí v každé specifické situaci zvolit vhodné komunikační prostředky, adekvátní konvencionální signály a způsob, jímž vyjádří svůj postoj. Produkce řeči probíhá v několika rovinách současně a je charakteristická různorodostí řečově – komunikačních procesů a cílů. To znamená, že v každé situaci jsme nuceni volit nejen obsahy sdělení (argumenty), ale také různorodé prostředky, jimiž argumenty vyjadřujeme. Produkce sdělení je tak vždy zaměřena na recipienta a není podstatné, je-li tento recipient reálný či hypotetický.<sup>100</sup>

Na druhé straně i recipient musí vyvinout značnou aktivitu k porozumění sdělení producenta. Míra porozumění, jakožto rekonstrukce komunikačního záměru producenta, je tak úměrná míře motivovanosti a spolupráci recipienta s producentem. Ovšem ne vždy je obsah sdělení recipientem přijímán nezaujatě. Jeho zaujatost může tvořit například snaha získat jen určité konkrétní informace, nebo jeho postoj vůči sdělení může ovlivnit sociální

---

<sup>99</sup> GRAF, S. *Psychologické důsledky jazykové abstraktnosti*. In *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2012, s. 422 – 423.

<sup>100</sup> NEBESKA, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992, s. 38-58.

postavení. Je jiné, když je producentem sdělení někdo, kdo je pro nás autoritou. Za takové situace mohou být „texty“, které producent produkuje interpretovány odlišným způsobem, než by byly interpretovány při kontaktu s našimi přáteli, známými či rodinou.<sup>101</sup>

Součástí společenských norem a konvencí, které nám umožňují fungovat v rámci určité skupiny, jsou normy řečově-komunikační. Řečově-komunikační normy jsou vázány konvencemi, které podmiňují a usnadňují průběh komunikace. Poskytují komunikujícím nejen vzor, jak se v určité situaci zachovat, ale také stanovují omezení. Řečově-komunikační normy jsou jedincem asimilovány na základě neustálého opakování. Provází proces komunikace vždy v souladu se zvykem určité společnosti a sociálními rolmi komunikujících.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992,, s. 59-62.

<sup>102</sup> Tamtéž, s.85-92.

## 5.0 SOCIOKULTURNÍ DETERMINACE JAZYKA A KOMUNIKACE

Na základě úvah a přehledů vycházejících z koncepcí uznávaných myslitelů, které jsou prezentovány v předchozí kapitole o komunikaci, je nutné považovat vliv prostředí na rozvoj dítěte za zásadní. Způsob, kterým dítě myslí, jeho slovní zásoba a řečově komunikační návyky odpovídají vždy normám kultur, ale také konkrétních skupin mezi nimiž se jedinec pohybuje. Následující kapitola je zaměřena na představení teorií socio-kulturního kapitálu, především v oblasti jazyka a komunikace.

### 5.1 Teorie Basila Bernsteina

Teorie Basila Bernsteina jsou sepsané ve čtyřsvazkové dílo „Class, code and control“. Jádrem této rozsáhlé práce je odhalit pravidla, díky nimž můžeme společnost udržovat a též ji měnit. Už předmluva druhé knihy upozorňuje, že se jedná především o studie zaměřené na procesy kulturní transmise a to z pohledu role, jíž v ní hraje jazyk. Bernstein považoval jazyk za klíčový faktor všech procesů probíhajících ve společnosti a zaměřil se proto nejen na studium odlišných typů jazykových kódů, ale také na analýzu dětské hry a situací, při nichž si dítě osvojuje jazykové, komunikační a v neposlední řadě také kognitivní strategie.<sup>103</sup>

V rámci svých studií hledá Bernstein odpověď na otázku, proč některé děti inklinují k selhávání ve škole a následně v práci. Z pozorování žáků, již měli dobré rodinné zázemí, dostatek jídla, průměrnou inteligenci, procházeli školním vzděláním, ale následně selhávali v reálném životě, Bernstein vyvodil, že většina selhání není náhodná, nýbrž že následuje určité známé a předvídatelné vzory. Tito lidé nejsou, dle jeho názoru, schopni v určitých životních situacích „adekvátně reagovat“. Příčinu tohoto jevu začal Bernstein hledat v problematice jazyka. Je – li jazyk hlavním nástrojem socializace a jeho forma se utváří v průběhu socializace, můžeme předpokládat, že školně a posléze pracovně neúspěšní jedinci nemají dostatečnou, respektive vhodnou, jazykovou výbavu. Bernsteinův výzkum rodin z nejrůznějšího prostředí, lokalit a tříd prokázal, že existují dva základní typy „jazykového kódu“, jež podmiňují příslušnost k určitému sociálnímu stavu. Jedná se o rozpracovaný (elaborated) kód typický pro střední a vyšší třídu a omezený (restricted) kód typický pro dělnickou třídu. Dokázalo se tak, že rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými dětmi nemusí být

---

<sup>103</sup> BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control*. Vol. 2, Applied Studies Toward Sociology of Language, New York: Routledge, 2003, 11 – 21.

nutně podmíněn nedostatečnými kognitivními schopnostmi.<sup>104</sup> Tato otázka bude v následujících odstavcích ještě důkladněji analyzována. Samotné kognitivní procesy sice nemusí být hlavní příčinou neúspěšnosti dětí, nicméně je nám již známo, že kognitivní procesy probíhají skrze jazykový aparát. Lze tedy snadno předpokládat, že nalezneme-li problém v jazykové výbavě, nalezneme ho též v kognitivních procesech dítěte.

### 5.1.1 Jazykové kódy a jejich funkce ve společnosti

Bernstein se nezaměřil pouze na zkoumání výše zmiňovaných dvou typů jazyka. Velmi přesně popsal funkce jednotlivých typů kódů a vypracoval tak působivé schéma organizace a hierarchizace společnosti.

Společnost je uspořádána prostřednictvím tříd, mezi než je rozdělena společenská moc. Každá třída generuje, distribuuje, reprodukuje a legitimizuje formy komunikace, jejichž prostřednictvím získává jedinec různě dominantní pozice. Tento aparát, který si každý osvojuje v rámci své sociální třídy a který kulturně determinuje jeho pozici se nazývá „kód“. Jedná se tedy o třídně regulované kódování pozic subjektů, již ovšem respektují dominantní formu komunikace. Kódy jsou získané regulativní principy, které vybírají nebo integrují relevantní myšlení, formu realizace a evokace kontextů.<sup>105</sup>

Celý koncept kódů vychází z předpokladu legitimní a nelegitimní komunikace. To znamená, že komunikace ve společnosti je hierarchizovaná, vymezená a jsou jasně daná její kritéria. Kódy jsou nástrojem rozlišování a nástrojem regulace sociálních vztahů, ale také formou distribuce uznávaných a realizovaných pravidel. „Kód je regulátorem vztahů mezi kontexty a prostřednictvím těchto vztahů je regulátorem uvnitř kontextů.“<sup>106</sup> Je důležité si uvědomit, že si osvojujeme určité komunikační strategie, které užíváme v rámci našeho sociálního prostředí. Ovšem tyto komunikační strategie nám také určují v jakém vztahu a postavení jsme vůči ostatním skupinám a jedincům odlišných pozic.

Jak bylo řečeno výše, Bernstein rozlišuje mezi dvěma základními komunikačními kódy, rozpracovaným a omezeným. Koncept rozpracovaného a omezeného jazykového kódu vychází z výzkumu, při němž byly děti ve věkovém rozmezí 8-11 let vyzvány, aby ve skupinách třídily pojmy označující jídlo, na základě libovolně zvolené kategorie klasifikace. Ukázalo se, že děti pocházející ze střední třídy třídily pojmy na základě kritérií, která byla

---

<sup>104</sup> BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control*. Vol. 2, Applied Studies Toward Sociology of Language, New York: Routledge, 2003.

<sup>105</sup> BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control*. Vol 4, The Structuring of Pedagogic Discourse, New York: Routledge, 2003, s. 11.

<sup>106</sup> Tamtéž, s. 12.

méně závislá na konkrétním kontextu. Dokázaly tak potraviny klasifikovat dle místa původu, dostatečnosti a nedostatečnosti či dostupnosti. Děti z dělnických tříd naopak volily převážně takové třídící kategorie, které se vztahovaly přímo k jejich každodenní zkušenosti. Dalším zásadním poznatkem při tomto experimentu bylo zjištění, že děti ze střední třídy byly po určité obměně zadaného úkolu schopny užít nové strategie a přejít tak na nový způsob klasifikace, zatímco dělnické děti se držely svého původního postupu. Na základě těchto poznatků se Bernstein zamýšlí nad důsledky, které „rozpracovaná“ a „omezená“ orientace dětí vyvolává v procesu vzdělávání.<sup>107</sup>

### 5.1.2 Jazykové kódy v kontextu pedagogické praxe

Ačkoliv je zřejmé, že škola se snaží vytvářet prostředí, které je určitým způsobem distancované od společenského dění, je vnějším společenským vlivům stále podřízena. Pravidla edukace totiž odpovídají normám skupiny lidí, která je z pohledu celospolečenského měřítko dominantní. Bernstein tak upozorňuje, že je to patrně škola, která významně participuje na reprodukci aktuálních třídních nerovností, protože je místem přenosu kulturních vzorů. Proces transmise kulturních poznatků závisí, jako v běžné komunikaci, na schopnosti „vysílatele“ obsahy vysílat a „příjemce“ obsahy přijímat. Úspěšnost tohoto pedagogického vztahu ovšem ovlivňují normy dominantní společenské skupiny, jež určuje jak formu předávání, tak obsah předávaného sdělení. „Veškeré vzdělání je morální aktivitou, která artikuluje dominantní ideologie dominantních skupin.“<sup>108</sup> Vztah učitele a žáka je ve skutečnosti ještě mnohem komplikovanější. Učitel vystupuje z pozice odborníka. Disponuje určitými vědomostmi a zkušenostmi. Jeho největší výhodou oproti dítěti je znalost některých specifických cílů, ke kterým svým působením směřuje a na základě nichž hodnotí žáka. Problém ovšem je, že žák vědomost těchto specifických cílů zpravidla nemá. Je otázkou, do jaké míry tato nevědomost ovlivňuje jeho výkon. Bernstein poukazuje na to, že způsob jímž učitel interpretuje chování žáka a jeho postupy v úkolových situacích, podmiňuje žákovo hodnocení i způsob učitelovi následné práce. Kurikulum a psychologicko-pedagogické teorie určují, jaké úkoly a v jakém pořadí by dítě v daném věkovém období mělo zvládat. Není – li dítě schopné opakovaně zvládnout úkol v souladu s očekáváním učitele, vede to k tomu, že se ve třídě začne vytvářet určitá nerovnost mezi žáky. Tato nerovnost mezi žáky je podkladem pro budování sociální stratifikace. Nejen, že děti pocházejí z různých společenských vrstev,

---

<sup>107</sup> BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes, and control*. Vol 4, The Structuring of Pedagogic Discourse, New York: Routledge, 2003, s. 10-16.

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 58.

během školní docházky jsou v této třídní příslušnosti utvrzovány. Když Bernstein na základě předchozích úvah popisoval procesy probíhající ve školním prostředí, rozdělil je na pravidla explicitní a implicitní a na „viditelnou“ a „neviditelnou“ pedagogiku. Tato kategorizace procesů může působit nepatříčně, ovšem má své logické opodstatnění. Žák přicházející do školy je seznámen s pravidly, která jsou dána obecně. Ví, že tato obecná a všemi známá pravidla od něj budou vyžadována také ve škole. V takovém případě mluví Bernstein o pravidlech explicitních. Pravidla, která směřují k dosažení určitého pedagogického cíle a která určuje učitel z pozice odborníka, jsou žákovi neznámá a jsou pravidly implicitními. Rychlost a míra s níž se žák adaptuje na sekvenci implicitních pravidel, určuje základ pro kvalitu školního výkonu. Školní výkon hodnocený známkami a vycházející z požadavků kurikulárních dokumentů je Bernsteinem řazen do kategorie viditelné pedagogiky. Oblast neviditelné pedagogiky pak můžeme chápat podobným způsobem, jako skryté kurikulum. Právě „neviditelná pedagogika“ zahrnuje jak oblast získání kompetencí pro oblast výkonu, tak oblast učení se vztahům vznikajícím ve třídě. Přirozeně pak jde také o vztah a postoje, které vůči sobě zaujímá žák s učitelem. Žákův školní úspěch či neúspěch tak závisí na rodinném prostředí, ze kterého do školy přichází. Jde především o jazykově-kognitivní výbavu dítěte, o získané strategie k řešení problémů (včetně sociálních) a v neposlední řadě i o přístup, který rodina vůči škole zaujímá. Tato kritéria totiž ovlivňují schopnost žáka adaptovat se na požadavky, které na něj škola klade. Děti, které do školy nepřicházejí se správnou rodinnou předpřípravou, jsou znevýhodněny. Od začátku selhávají ve výkonových situacích a tento neúspěch je pak často pronásleduje během následujících školních let. Bernstein proto navrhuje upravit úkolové situace tak, aby děti znevýhodněné obtížemi spojenými s adaptací ve škole, měly šanci uspět.<sup>109</sup>

### 5.1.3 Omezený a rozpracovaný jazykový kód

Když se Bernstein začal zabývat jazykovými kódy, které jsou důležité pro uspořádání a chod společnosti, zaměřil se také na způsob osvojování a specifika rozpracovaných a omezených jazykových kódů. Osvojování jazykových a komunikačních strategií probíhá v několika dimenzích. Záleží vždy na postavení jedince v rámci celospolečenské struktury a na vlastních pravidlech sociální interakce. Stejně jako v pedagogickém procesu jsou i v celospolečenském měřítku pravidla všeobecně známá - explicitní, která zahrnují poziční vztahy lékař/pacient, nebo učitel/žák. Pravidla implicitní, specifického charakteru, jsou

---

<sup>109</sup> BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes, and control*. Vol 4, The Structuring of Pedagogic Discourse, New York: Routledge, 2003, kap. 2, s. 55-80.

osobnější komunikační pravidla, která jedinec získává v rámci menších společenských skupin. Aby komunikace proběhla legitimním způsobem, musí tak jedinec volit vhodný způsob mluvy, zohlednit aktuální kontext a rozhodnout se mezi pozičními a osobními komunikačními strategiemi.

Výběr vhodné komunikační strategie je podle Bernsteina totožný s principy, na jejichž bázi fungují kódy. Vrátime – li se k pokusu zaměřenému na třídění obrázků jídla do různých kategorií, můžeme si všimnout rozdílu ve způsobu klasifikace mezi třídami. I v tomto úkolu hrál významnou roli výběr, upřednostnění určitého způsobu třídění, který děti volily. Rozdíl mezi skupinami podmiňovala pravděpodobně odlišnost v pochopení cílů zadaného úkolu. Bernstein tak dospěl k závěru, že rozdíl mezi dětmi z dělnické a vyšší třídy nespočívá v kognitivních schopnostech, nýbrž ve způsobu užití těchto schopností v rámci určitých kontextů. Aby potvrdil, že některé děti chápou úkolové situace odlišným způsobem, nechal je interpretovat obrázek na pohlednici a sledoval jejich postupy. Ukázalo se, že děti z vyšších tříd popisovaly nejčastěji osoby, věci a děje. Děti z nižších tříd se naopak koncentrovaly na vyprávění příběhu. Jejich interpretace byla ve většině případů příběhem zasazeným do kontextu. Vzhledem k tomu, že výzkumník i zkoumaný byli v rámci experimentu součástí kontextu, nebylo žádoucí tento kontext do popisu obrázku zakomponovávat. Protože je škola orientována na střední a vyšší třídu, předpokládá od dětí výběr vhodného postupu řešení úkolu. Jedinci, kteří jsou v souladu s touto normou, jsou ve škole zvýhodněni. Odlišné mentální postupy stojící na odlišných jazykových kódech jsou podle Bernsteina odrazem společenské dělby práce, politické ideologie, nebo také náboženství. Na jejich utváření se tak nepodílí pouze rodina a škola.<sup>110</sup>

Specifika rozpracovaného a omezeného jazykového kódu spočívají jednak ve slovní zásobě a jednak v množství syntaktických alternativ, které je mluvčí schopen používat. To, že se někdo vyjadřuje jednoduchou syntaktickou formou a užívá méně barvitou slovní zásobu, tak ještě neznamená, že jeho kód je omezený. Lidé, kteří mají rozpracovanou slovní zásobu, používají v některých situacích jednodušší jazyk a v některých složitější. Důležité je, že jsou schopni volit různorodý syntaktický typ v rámci vhodného kontextu, což jedinci s omezeným kódem nedokáží. Dalším charakteristickým rysem rozpracovaného kódu je, že jeho uživatelé

---

<sup>110</sup> BERNSTEIN, Basil B. *Class, codes, and control*. Vol 4, The Structuring of Pedagogic Discourse, New York: Routledge, 2003, s. 80 – 96.



potřebují často delší dobu pro přípravu verbálního sdělení. Je to způsobeno mírou složitosti syntaxe na jedné straně a volbou vhodných vyjadřovacích prostředků na straně druhé.<sup>111</sup>

Důvod, proč je některá lexikální zásoba dětí rozpracovaná a některá omezená, najdeme dle Bernsteina přirozeně v komunikačních stylech rodiny a blízkých, s nimiž dítě vyrůstá. Bernstein si všiml, že děti používající omezený kód jsou rozvíjeni především v neverbální komunikaci. Díky porozumění stojícímu na neverbální komunikaci, klesá u jedince potřeba rozvíjet slovní zásobu, skrze niž by specifikoval a vyjádřil své pocity a postoje.<sup>112</sup>

Zatímco rozpracovaný kód je charakteristický spíše rozvojem logických operací, omezený kód spíše mírou abstrakce a expresivity. Je proto zřejmé, že učení vyplývající z těchto dvou řečových systémů bude odlišné. Děti disponující škálou syntaktických alternativ se budou tyto kódy učit regulovat a budou tak dále rozvíjet své verbální schopnosti. Děti omezené na jednu alternativu kódu však ztratí motivaci získávat nové verbální prostředky a zůstanou proto na jejich omezené úrovni.<sup>113</sup>

## 5.2 Jazykové kódy v kontextu mediální produkce

Bernstein nám svou koncepcí otevírá cestu k pochopení společenských mechanismů a také nám poskytuje potřebné argumenty, díky nimž můžeme vztah médií k jazykově komunikačním schopnostem rozvést a upřesnit. V kontextu jazykových kódů se nám nabízejí tři základní pohledy. První pohled je pohled ze strany médií, přičemž se nám opět otvírá otázka jak a pro koho jsou mediální obsahy distribuovány. V souladu s Bernsteinem je možné předpokládat, že mediální obsahy jsou vytvářeny pro dominantní společenskou skupinu. V takovém případě by byly jazykové a syntaktické prostředky zacíleny na střední a vyšší třídu. Zde ovšem narážíme na problém, neboť média nevytváří obsahy sdělení **pro dominantní skupinu** příjemců, ale výběrem vhodných sdělení **dominantní skupinu příjemců vytváří**. Čím početnější a různorodější publikum je, tím více jsou média spokojená. Jak ale mohou média distribuci svých obsahů upravit, aby vyhovovala paletě různorodých příjemců? Odpověď nalezneme opět u Bernsteina. Jedinci disponující rozpracovaným jazykovým kódem totiž rozumí většímu množství syntaktických struktur a jsou proto schopni využívat jednodušší jazykové prostředky stejně jako rozpracované.<sup>114</sup> Jednodušší jazykové prostředky využijí tito lidé nejčastěji při kontaktech neformálního charakteru, respektive když

---

<sup>111</sup> BERNSTEIN, B. Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*. 1964, s. 55 - 60.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 58 - 62.

<sup>113</sup> Tamtéž, s. 64 – 67.

<sup>114</sup> Tamtéž.

tráví volný čas a když se baví. Je možné předpokládat, že média volí jednodušší jazykově – komunikační aparát, protože tak zvyšují pravděpodobnost, že distribuovaný obsah bude společností masově přijímán. Pro média není důležité, jak skupina příjemců obsahu rozumí, nýbrž že jej konzumuje. Obsah se pro každou skupinu příjemců liší, protože mu každá skupina rozumí jinak. Stejný je pouze prostředek těchto přenosů. Postupně se tak dostáváme k druhému pohledu na tuto problematiku, k dětskému příjemci mediálních obsahů.

Média jsou dnes zaměřená na dětského příjemce a nejde pouze o oblast reklamy. Televize, počítačové hry, tablety a mobilní telefony se stávají pro společnost konzumním zbožím. Média se snaží vychovávat takové jedince, kteří budou závislí na konzumaci obsahů produkováných médii. Tyto obsahy jsou typické tím, že působí spíše na emotivní než na kognitivní stránku dítěte. Je proto velmi pravděpodobné, že dítě bude prostřednictvím médií rozvíjeno v komunikačních strategiích charakteristických pro omezený jazykový kód.<sup>115</sup> V době, kdy děti tráví s médii tolik času, zůstává otázkou do jaké míry si osvojují jazykové a komunikační dovednosti právě z médií. Cílem této úvahy není obvinít média, že předávají nekvalitní obsahy a vzory, nýbrž zamyslet se nad možností stírání jazykových bariér mezi třídami. Tím, že mediální distribuce užívá jednoduššího jazykového kódu, mohlo by postupem času docházet ke stírání rozdílu mezi rozpracovanou a omezenou slovní zásobou. Rodiče dnes nemají tolik času věnovat se dětem, které se tak část svých komunikačně-jazykových schopností naučí s pomocí médií.

Třetí pohled na tuto problematiku se týká školy, respektive úvahy, jak by se dal Bernsteinův koncept školní úspěšnosti reinterpretovat v souvislosti s médii. Nejprve je třeba se zamyslet, na jaké bázi média i škola pracují. V obou případech dochází k přenosu určitých specifických obsahů, které musí být dítětem v roli příjemce akceptovány. Učitel se prezentuje skrze vlastní jazykový kód. Někteří žáci jsou tak postaveni do situace, kdy se musí rozhodnout, zda budou učitele akceptovat a přizpůsobí se jeho komunikačním podmínkám. Sama akceptace představuje snahu obou komunikujících vytvořit takové podmínky, aby komunikační proces proběhl uspokojivým způsobem. Obě strany tak nejen ustupují ze svých zvyklostí, ale částečně se socializují v nových komunikačních postupech. V případě médií přichází akceptace přijímaného obsahu ve chvíli, kdy příjemce u média nejen setrvává, ale také ho aktivně a opakovaně vyhledává. Akceptace, respektive určitá otevřenost mediálním obsahům, by mohla způsobit, že děti budou při užívání médií přizpůsobovat vlastní jazykový kód jazykovému kódu mediálnímu. Pak by bylo možné také předpokládat, že rozdíly mezi

---

<sup>115</sup> Konzumní děti aneb komercializace dětí, Media Education Foundation, 2008.

omezeným a rozpracovaným kódem nebudou tak výrazné. Tedy i rozdíly mezi jednotlivými žáky by byly méně patrné. Samozřejmě existují odvětví mediální tvorby, kde je užíván rozpracovaný kód, který má potenciál diváky obohacovat. Nicméně je velmi nepravděpodobné, že by většina dětí věnovala těmto televizním či rozhlasovým pořadům pozornost.

## 6.0 MOŽNOSTI ŠKOLY V OBLASTI PREVENCE NEGATIVNÍCH VLIVŮ MÉDIÍ NA DÍTĚ A JEHO KOMUNIKAČNÍ A JAZYKOVÉ SCHOPNOSTI

Dynamické změny probíhající ve společnosti kladou nové požadavky na pedagogiku. Německý pedagog a lektor Uwe Buermann zdůrazňuje, že je důležité působit na děti v oblasti mediální výchovy již v předškolním věku. Dle jeho názoru dítě samo od sebe mediální kompetenci nezíská a proto je nutné poskytnout mu takovou mediální výchovu a vzdělání, které bude odpovídat potřebám doby. Největší problém při realizaci mediální výchovy nachází Buermann v přesvědčení společnosti, že jde především o znalost technických funkcí média. Schopnost obsluhovat mediální přístroje však nutně nemusí znamenat, že uživatel médiu, respektive mediálnímu obsahu, rozumí.<sup>116</sup>

Pro děti a dospívající je důležité pevné zázemí rodiny a přátel. Buermann konstatuje, že dokud si jedinec nevytvoří zdravé sebehodnocení a sebepojetí, neměl by postrádat reálné sociální kontakty. Mediální komunikace je neúplná a umožňuje lidem lhát. To může mít za následek, že se dítěti či dospívajícímu při komunikaci nedostává kvalitní zpětné vazby. Komunikace prostřednictvím médií však může být téměř stejně účinná, jako komunikace sociální. Složky, které elektronická komunikace postrádá, je možné podle Buermanna kompenzovat vysokou mírou otevřenosti. Dítě tak musíme vést k tomu, aby umělo popsat své pocity, svou náladu a kontext, v rámci něhož komunikuje. Dítě by ale nemělo umět pouze osobní kontexty popisovat a sdílet, mělo by je také vyžadovat od svých komunikačních partnerů. Abychom byli schopni se lépe informovat o našem komunikačním partnerovi, musíme se podle Buermanna umět ptát. Dítě, které se naučí vhodně tázat, získá schopnost samostatně se učit, což bude zvyšovat jeho přizpůsobivost i úroveň rozumění novým technologiím.<sup>117</sup>

### 6.1 Nové požadavky na školu

Školský systém je systémem vycházejícím vždy z představ a hodnot společnosti a škola je tudíž postavena do pozice, kdy je producentem hodnot a ideálů určitého historicko-sociálního období na jedné straně a sociálních nerovností ve společnosti na straně druhé. V souvislosti s problematikou spojující školu a komunikačně-jazykové schopnosti dětí se nám

---

<sup>116</sup> BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009, s. 162-182.

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 178 – 190.

stále nabízí otázka týkající se možné prevence. Stejně tak jako může škola produkovat určité nerovnosti mezi sociálními skupinami, může být a také bývá hlavním prostředkem odbourání těchto nerovností. Než bude problematika možné prevence ve školách představena podrobněji, je nezbytné v krátkosti zmínit některé cíle, k nimž škola na základě současných kurikulárních dokumentů směřuje.

V souvislosti s probíhající reformou školství se pozornost vzdělávání zaměřila na získání schopností, dovedností, hodnot, postojů a vědomostí, které jsou jedinci užitečné v běžném životě. Tento soubor schopností a dovedností je v rámcově vzdělávacím programu označen jako kompetence.<sup>118</sup> Kompetence představuje disponibilitu takovými „prostředky“, které nám pomáhají dosáhnout kvalitního výkonu při řešení problémů a situací nejrůznějšího charakteru. V kontextu školního prostředí byla tato disponibilita zacílena na šest klíčových oblastí. Žák by měl v rámci studia získat kompetence sociální a personální, občanské, pracovní, kompetence k řešení problémů, učení (se) a také komunikaci. Kompetence ke komunikaci by měla představovat schopnost žáka vyjádřit své názory v logickém uspořádání a schopnost kultivovaně je prezentovat ve verbálním i písemném projevu. Žák by měl být schopen aktivně naslouchat a porozumět druhým, ale také zapojit se do diskuse a volit adekvátní argumentaci. Měl by umět využít získaných komunikačních dovedností k pozitivní sociální interakci, k vytváření vztahů a měl by rozumět různým typům komunikačního textu, gestům, zvukům a jiným informačním a komunikačním prostředkům. Na tyto prostředky by měl reagovat, přemýšlet o nich a měl by je také umět využít k vlastnímu rozvoji.<sup>119</sup>

Představení práce Basila Bernsteina nám ukázalo, že rozdíly v komunikačních systémech mohou vytvářet bariéry mezi lidmi. Komunikační proces může být každým z jedinců chápán odlišným způsobem. Tato odlišnost podle H. Belze zpravidla vzniká, když jsou komunikující zaměřeni na rozdílné cíle, když do komunikace vstupují s jinou intenzitou emocionality, nebo když jsou některá slova pro jednoho z komunikujících obtížně pochopitelná.<sup>120</sup> Překonání takových komunikačních bariér jistě není snadné. Většina problémů v komunikaci ovšem nastává díky tomu, že jedinci pocházející z různých sociálních prostředí nejsou obeznámeni s komunikačními vzorci jiných skupin. Škola by proto ideálně měla děti rozvíjet nejen ve slovní zásobě a komunikačních dovednostech, které jsou jim blízké a na které jsou zvyklé, ale v komunikačních schopnostech obecně. Belz a Siegrist pro

---

<sup>118</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (*se změnami k 1. 9. 2013*). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 10.

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>120</sup> BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001, s. 196.

tyto účely uvádí několik praktických cvičení, která mají zvýšit všechny oblasti komunikační kompetence. Tato cvičení se týkají aktivního naslouchání, kontroly emocionality v rozhovoru, asertivity, nácviku funkčního dotazování, kontroly neverbálních projevů, schopnosti vcítění se a „telepatie“, jako určitého sebe - naladění na komunikujícího partnera.<sup>121</sup>

Schopnost soustředit se na obsahovou, ale i kontextovou stránku sdělení je velice důležitá schopnost i při přijímání mediálních obsahů. Největším úskalím mediální komunikace je pravděpodobně nedostatečná pozornost příjemců věnovaná tomu, co je jim vlastně sdělováno, způsobu jakým je jim to sdělováno a z jakého zdroje toto sdělení pochází. Když je jedinec naopak na straně producenta mediálního obsahu, například na sociálních sítích, tak dostatečně nereflektuje, jaký obsah a komu dává k reálně k dispozici.

## 6.2 Mediální gramotnost

Prevence negativních vlivů, které by média mohla mít na jazykové a komunikační kompetence dětí, předpokládá obeznámení jedince s médii. Tuto obeznámenost dětí s médii představuje koncept mediální gramotnosti. Mediální gramotnost znamená, že uživatel je schopen médium užívat bezpečně a efektivně. Mediálně gramotní lidé, respektive mediálně informované děti, by měly rozumět na jaké bázi média pracují, jakým způsobem nakládají s informacemi a jaká média lze považovat za „důvěryhodnější“ než jiná. Výzkum stavu mediální gramotnosti z roku 2011<sup>122</sup> se v této souvislosti zaměřil na několik témat. Zkoumal se vztah lidí k tradičním a novým médiím, způsob jakým jsou nová komunikační média užívána a také jaká je ve společnosti úroveň znalostí těchto technologií. Sledovaly se rozdíly v individuálním a skupinovém užívání média a případy omezení přístupu dětí k některým z nich. Dále se zjišťovalo, do jaké míry mají děti povědomí o nebezpečích spojených s médii a jaké postoje zaujímá populace k regulaci určitých mediálních obsahů.

Skupinu zkoumaných osob tvořily děti v období předškolního věku, 1. a 2. stupně základních škol. U této skupiny respondentů se formou rozhovoru upřesňovaly výše stanovené cílové okruhy. Výzkum tak poukázal na několik zajímavých změn v chápání a užívání médií. Televize je dominantním médiem, které se však stává předmětem individuálního zájmu. Vzhledem k tomu, že je možné televizní vysílání přijímat nejrůznějšími přístroji, nedochází v rodinách ke sdílení sledovaného obsahu tak často, jako tomu bylo dříve. Všechny zkoumané věkové skupiny dětí se stavěly k obsahu zpráv stereotypně, na základě

---

<sup>121</sup> Tamtéž, s. 197 – 204.

<sup>122</sup> CEBE, J., JIRÁK, J., KOHUTOVÁ, R., TRAMPOTA, T., VOCHOCOVÁ, L. a WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR - fáze II: Výzkum mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Centrum pro mediální studia UK FSV, 2011, s. 1-5.

názorů rodičů a všechny tyto děti měly poměrně jasnou představu o cílech, ke kterým směřuje reklama. To je velmi zajímavé zjištění. Zvláště děti předškolního věku sice mohou znát komunikační cíle a strategie reklamy, to ovšem ještě neznamena, že reklamě nepodléhají. S věkem klesá zájem o reklamu, protože se tento postoj stává součástí statusu. Pozitivní bylo také, že většina rodičů se alespoň snaží korigovat výběr programů a počítačových her pro své děti. Většina rodičů dokonce nějakým způsobem reguluje čas, který dítě stráví před obrazovkou. Naopak poněkud zneklidňující fakta byla zjištěna v oblasti prevence rizik spojených s médii. Rodiče kontrolují děti spíše z důvodu ochrany před technologickými a ekonomickými riziky než sociálními. Ekonomická a technologická rizika jsou spojena s různými viry a platbami, zatímco sociální zahrnují, mimo jiné, neuvážlivé zveřejnění osobních údajů.<sup>123</sup>

Z výzkumu jasně vyplývá, že vědomosti a dovednosti v oblasti užívání médií získávají děti v rámci rodinné výchovy. Záleží vždy na rodině, v jakých oblastech dětem mediální osvětu předává. Představení problematiky mediální gramotnosti mělo ukázat klíčové oblasti pro správné chápání a užívání médií. Čím vyšší bude mediální gramotnost dětí, tím nižší budou dopady, které by média mohla na dítě mít.

### **6.3 Mediální výchova**

Mediální výchova je průřezovým tématem uvedeným v rámci vzdělávacího programu. Ať už se jedná o vzdělávací program zaměřený na základní vzdělání či gymnázia, tematizuje se především zvyšování naší účasti na mediální produkci a socializační potenciál, kterým média disponují. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělání socializační potenciál médií představuje jako jeden z hlavních důvodů nutnosti mediální výchovy a je proto zaměřen na rozvoj základní mediální gramotnosti. Žák by si měl vytvářet kritický postoj vůči obsahům, které jsou médii distribuovány. Schopnost analyzovat tyto obsahy pomůže žáku nejen v úspěšném zapojení do mediální komunikace, ale také k posílení komunikačních strategií samotných. Pro tuto práci je pak obzvláště klíčová oblast cílů mediální výchovy zahrnující některé specifické oblasti těchto komunikačních strategií. Jedná se především o schopnost rozeznávat platné argumenty ve společenské komunikaci, o rozvoj komunikační schopnosti samotné a o odbourávání předsudků a stereotypů ve společnosti. V rámci praktického uplatnění mediální výchovy se vytváří vhodné prostředí nejen pro získání

---

<sup>123</sup> CEBE, J., JIRÁK, J., KOHUTOVÁ, R., TRAMPOTA, T., VOCHOCOVÁ, L. a WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR - fáze II: Výzkum mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Centrum pro mediální studia UK FSV, 2011, s. 14-26.

vědomostí týkajících se médií, ale také prostor pro zprostředkovanou zkušenost při tvorbě mediální informace, nebo s prací realizačního týmu. Vzniká tak prostředí vhodné pro podporu komunikačních schopností i kooperace.<sup>124</sup>

Rámcově vzdělávací program pro gymnázia navazuje průřezovým tématem mediální výchovy na již získané základy mediální gramotnosti a rozšiřuje je v několika oblastech. Jednou z těchto oblastí je oblast politická. Neustálé rozvíjení kritického myšlení vůči mediálním obsahům tak už nezahrnuje pouze schopnost posoudit, která média šíří důvěryhodné informace. Středoškolský student dosahuje během studia plnoletosti a získává tak volební právo. Média na předvolebních kampaních participují a je nově třeba, aby student reflektoval způsob, jímž média ovlivňují jeho volbu. Student by měl být v rámci mediální výchovy ujišťován o své jedinečnosti, aby byl schopen médií užívat s určitou mírou distance a nepropadal tak masovosti a stereotypům. V oblasti rozvoje osobnosti žáka z pohledu komunikace je mediální výchova důležitá zejména pro žákovu schopnost rozlišovat mezi osobními a zprostředkovanými vztahy ve společnosti, pro rozvoj schopnosti kooperace a týmové práce a pro schopnost reflektovat komunikační záměry mediálních produktů.<sup>125</sup>

Předchozí odstavce informují o tom, že prevence negativních dopadů médií na dítě a jeho komunikaci lze realizovat jak v rámci mediální výchovy, tak v rámci rozvoje komunikační kompetence a kritického myšlení dětí. Nakonec i cíle jiného průřezového tématu, osobnostně sociální výchovy, zahrnují oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, který podporuje zdokonalování jedince v takových schopnostech a dovednostech, které mu umožní redukovat mediální vlivy na přijatelnou úroveň.

## 6.4 Využití médií při vyučování

Média pronikla jak do našich domácností, tak přirozeně také do škol. Nejoblíbenější mediální pomůckou ve škole jsou dnes bezpochyby počítače. Využívají je nejen kantoři při výuce a tvorbě prezentací, ale čím dál častěji také žáci a studenti k zapisování svých poznámek. Každý učitel má při práci s médii jedinečnou příležitost prezentovat žákům výhody užívání médií a vhodné uživatelské strategie, čímž zvyšuje úroveň jejich mediální gramotnosti. M. Černochová, T. Komrska a J. Novák jsou přesvědčeni, že počítače mají velký přínos jak pro výuku, tak učení žáků. „Počítače vytvářejí spolehlivé a přitažlivé prostředí

---

<sup>124</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 115 – 118.

<sup>125</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s.77-81.



pro učení, které dětem nevyhrožuje ani neubližuje, naopak je láká a přitahuje.<sup>126</sup> Zvýšením atraktivity výuky může stoupat motivace žáků učit se novým vědomostem a dovednostem. Další výhodou, kterou počítače do výuky přináší, je individualizace. Žák pracuje s počítačem většinu času sám, proto je možné přizpůsobit výukový program jeho tempu a potřebám. Počítače pomáhají dětem kompenzovat také některé nedostatky v oblasti psaného textu. Pomocí počítače je text vždy úhledný a jsou v něm automaticky opraveny některé gramatické chyby.<sup>127</sup>

Tím, že počítač přináší takové výhody, je určitým skupinám žáků umožněno uspět v úkolech, které by jim za jiných okolností činily obtíže. Je třeba se ale zamyslet nad tím, zda je takové ulehčení úkolových situací vždy žádoucí. Motivace k získání dovedností, které umí sám od sebe suplovat počítač, musí být u žáků nízká. Samostudium s pomocí počítače je sice pro děti výhodné, protože je přizpůsobeno jejich individuálním potřebám, na druhou stranu děti nejsou konfrontovány se svými vrstevníky. Při takové formě práce nedochází ke spolupráci, sdílení názorů a diskusím. Nestanovuje se norma v oblasti výkonu, která může být pro některé žáky stimulující.

Úplně jiná situace ovšem nastává, jsou – li média využívána v rámci kreativní tvorby. Aktivní tvorba textových dokumentů, videopořadů, prezentací a plakátů je účinným způsobem, jak dítě úzce seznámit s technickými i obsahovými aspekty užívání média a zároveň se neodchýlit od látky probíraného předmětu.<sup>128</sup> Pomocí počítače mohou být žákům k řešení předkládány různé úkoly. Může se jednat dokonce o pečlivě vybrané počítačové hry. Ačkoliv jsou tyto hry stále propracovanější, ukázalo se, že hrají –li děti hry příliš často a bez dozoru dospělých, mohou být negativně ovlivněny v hodnotové a komunikační oblasti. Děti se mohou fixovat na fiktivní prostředí hry do té míry, že ztratí schopnost komunikovat s reálným okolím, jež začnou považovat za „nepřátelské“. Používané vyjadřovací prostředky se u nich časem zredukuje na jednoduché věty a povely, děti zaujmou radikálnější postoje bez předchozího promyšlení a postupně ztratí kreativní schopnosti.<sup>129</sup>

Při představení možností práce s počítačem ve školním prostředí je velmi dobře vidět, že potenciál média obohatit a zkvalitnit výuku se může bez důkladné intervence vyučujícího změnit v pravý opak. Účinnost či neúčinnost využití média ve škole závisí vždy na kantorovi, jeho schopnosti vybrat vhodná média, zvolit správné strategie a především míru jeho užití.

---

<sup>126</sup> ČERNOCHOVÁ, M. – KOMRSKA, T. – NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. Praha: Portál, 1998, s.10.

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 7-13.

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 14-15.

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 45-49.

## 7.0 ZÁVĚR

Média jsou výsledkem vědeckotechnického vývoje doby, v níž žijeme. Staly se nejen součástí domácností, ale také celého kulturně-společenského prostoru. Urychlení šíření informací a následně životního stylu členů společnosti můžeme považovat za zásadní důkaz potenciálu médií ovlivnit dění ve společnosti. Média produkují velké množství obsahů, které jsou příjemci sdíleny a interpretovány. Protože mediální informace přicházejí k příjemci anonymně a bez důležitých kontextů, může docházet k jejich zkreslení.<sup>130</sup> Není to ovšem pouhý vliv média na jedince, který je třeba zohlednit. Vztah ovlivňování je mezi publikem a médií vzájemný. Producentem mediálních obsahů je totiž vždy zástupce společnosti, který produkuje takové materiály, aby uspokojily potřeby co možná nejširší skupiny lidí.<sup>131</sup> Výjimku tvoří pouze sociální sítě, kde je jedinec zároveň producentem i příjemcem mediálních obsahů. Může se stylizovat do různých postavení a na rozdíl od reálného komunikačního procesu si může promýšlet a vybírat odpovědi a určovat s kým bude či nebude komunikovat. Při sociální komunikaci tváří v tvář je tento proces výrazně obtížnější.<sup>132</sup> Ačkoliv se to může zdát paradoxní, sociální sítě jsou vysoce anonymní. Nedochází v nich ke společnému sdílení informací, nýbrž k pouhému zveřejňování osobních údajů a jiných materiálů. Zohledníme – li známý fakt, že se při virtuální komunikaci s oblibou užívají zkrácené a zkomolené formy slov, jednoduchý syntax a velké množství obrázků, získáme poměrně přesnou představu o symbolickém aparátu, kterým děti, při trávení času s podobnými médii, disponují.

Pokusím – li se shrnout základní postřehy týkající se vztahu dětí a médií, je nutné nejprve zdůraznit pasivitu dítěte přijímajícího mediální obsah. Média po dítěti většinou nevyžadují žádnou aktivitu. Dítě tak konzumuje především vizuální materiály, které se nesnaží pochopit ani interpretovat.<sup>133</sup> Bez porozumění přejímá vzory, které jsou mu skrze média prezentovány.<sup>134</sup> Ať už jsou názory na mediální produkci jakéhokoliv charakteru, nejdůležitější rozdíl mezi dítětem a dospělým spočívá ve schopnosti dospělého svobodně se rozhodnout, kterým mediálním obsahům bude „podléhat“. Média děti obklopují téměř neustále a vytváří tak nejen společné téma mezi různorodými skupinami, ale také sociální

---

<sup>130</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004.

<sup>131</sup> JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003.

<sup>132</sup> Tamtéž.

<sup>133</sup> SCHOR, Juliet. *Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner, 2004.

<sup>134</sup> BANDURA. *Aggression: a social learning analysis*. N.J.: Prentice-Hall, 1973, s. 61 – 113.

status jedince disponujícího určitým technickým zařízením. Neustálý technologický pokrok a atraktivita médií stále častěji zacílená na dětského příjemce má za cíl vychovat dospělé konzumenty závislé na mediální produkci.<sup>135</sup>

Média využívají specifických symbolických a komunikačních prostředků přenosu informací a obsahů. Jedině příjemci, kteří jsou schopni tyto komunikační strategie akceptovat a symbolické systémy dekodovat, mohou mediální obsahy přijímat.<sup>136</sup> Čím více se média podílí na našich každodenních činnostech, tím spíše můžeme inklinovat k osvojení si těchto komunikačních strategií. Mediální komunikace je charakteristická tím, že postrádá dialogickou podobu a to je pravděpodobně hlavním důvodem, proč se médiím tak často upírá edukační potenciál. Informace produkují jednosměrně, bez možnosti příjemce doptat se na další podrobnosti a pochopit kontext.<sup>137</sup> Důležitý rozdíl, který můžeme najít mezi komunikací sociální a mediální, spočívá v úplnosti komunikačního sdělení. Sociální komunikace nejen umožňuje objasnění a odůvodnění komunikačního sdělení, vyjadřuje také naše postoje, emoce a upravuje naše vztahy s komunikačními partnery. Tuto dimenzi mediální komunikace postrádá.<sup>138</sup>

Na média se ovšem nelze dívat jen negativně. Hrají a také budou hrát důležitou roli ve školním prostředí. Jedná se o jejich možný potenciál pro budoucí generace především v oblasti propojení teorie a praxe. Už dnes jsou média díky novým technologiím schopná interaktivně spojit velké množství informací a zároveň simulovat reálné podmínky, na nichž se následně dají informace aplikovat, jak dokazuje Kozma.<sup>139</sup> Ačkoliv média tento potenciál s největší pravděpodobností mají, není úplně zřejmé, zda by se projevil i při běžném komerčním užívání médií. Příklady, které Kozma uvádí a jimiž potvrzuje svůj optimistický přístup k médiím, jsou totiž příklady ze školního prostředí. Škola reguluje využívání médií tak, aby se dosáhlo stanovených cílů. Vytváří podmínky pro práci s médii, které jsou nestandardní. Podle L.S. Vygotského spočívá úspěch pedagogického působení ve stanovení jasných hranic a cílů, které dítě směřují k rozvoji a zároveň ho v rozvoji usměrňují.<sup>140</sup> Média sice mohou být dobře využita, ale sama o sobě takový druh využití nenabízí. Otázka zda mají média vzdělávací potenciál, nebo je tento potenciál vytvářen až způsobem, jakým je s nimi zacházeno, zůstává v této práci otevřena.

---

<sup>135</sup> Konzumní děti aneb komercializace dětí, Media Education Foundation, 2008.

<sup>136</sup> HRADISKÁ, E., BREČKA, S. a VYBÍRAL, Z. *Psychologie médií*. Eurokódex, 2009,

<sup>137</sup> THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004.

<sup>138</sup> KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988,

<sup>139</sup> KOZMA, R. Will media influence learning? Educational technology research and development, 1994, s. 7-18.

<sup>140</sup> VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.

Představení problematiky médií, jazyka a komunikace ukázalo, že se všechny tři zmíněné dimenze významně podílí na výchově a vzdělání dětí. Z prací Basila Bernsteina vyplývá, že jazykové a komunikační kompetence určují nejen postavení jedince ve společnosti, ale determinují také jeho kognitivní strategie. Volba komunikační a kognitivní strategie se projeví na žákově školním úspěchu či neúspěchu. Míra porozumění dítěte jeho okolí, správné pochopení zadání školních úkolů, včetně jejich sekvence, a následně také dostupnost vhodnými komunikačními prostředky, tvoří základ pro úspěšné vzdělání a výchovu jedince.<sup>141</sup>

Zohlednění potenciálu médií ovlivňovat naše názory, postoje, chování i potřeby, otevírá prostor také pro úvahu nad tím, jak média ovlivňují naše jazykové a komunikační schopnosti. Pakliže média mohou ovlivnit naše jazykové a komunikační prostředky, mohou upravovat vztahy ve společnosti, tedy také vztahy mezi učitelem a žákem. Mohou měnit jak podmínky školních výkonových situací, tak chápání vzdělanosti. Mají tedy potenciál vychovávat a vzdělávat společnost k obrazu svému a to je pádný argument ukazující souvislost problematiky médií s pedagogikou.

Můžeme si na závěr opět položit otázku, zda média opravdu mohou ovlivňovat jazykově - komunikační schopnosti a následně také jiné složky našich osobností. Odpověď na tento dotaz je patrně možné hledat v otázce samotné. Literatura a výzkumy nejrůznějšího druhu totiž neustále zjišťuje vliv médií na agresivitu lidí, na změnu postojů, hodnot a způsobu trávení volného času. Když jedinec akceptuje obsahovou stránku mediálního sdělení, pak musí akceptovat, respektive přijímat, také komunikační „kód“, kterým je informace nesena. Výchova a vzdělání, které dítě získává v rodině a ve škole, musí mít takovou podobu, jež přivede jedince jak ke kvalitním komunikačním návykům, tak ke kritickému postoji vůči všem obsahům produkovaným společností a médii.

---

<sup>141</sup> BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge, 2003.

## 8.0 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDERSON, C. Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. In GILES, D. *Psychologie médií*. Praha: Grada, 2012.
- BANDURA. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973, ix, 390 p. ISBN 01-302-0743-8.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-717-8479-6.
- BERGER, Peter L. - LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Překlad Jiří Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-859-5946-1.
- BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1970. s 221.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control: Applied Studies Towards a Sociology of Language*. New York: Routledge, 2003, v. <4>. ISBN 04153029004
- BERNSTEIN, B. *Class, codes, and control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge, 2003, v. <4>. ISBN 04153029004
- BERNSTEIN, B. Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*. 1964, vol. 66, 6\_PART2, s. 55-69. DOI: 10.1525/aa.1964.66.suppl\_3.02a00030. Dostupné z: [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00030/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030/pdf)
- BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995, 199 s. ISBN 80-858-5011-7.
- BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii: příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2009, 239 s. ISBN 978-808-6600-581.
- CEBE, J., JIRÁK - J., KOHUTOVÁ, R. - TRAMPOTA, T. - VOCHOCOVÁ, L. - WOLÁK, R. *Stav mediální gramotnosti v ČR - fáze II: Výzkum mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, Centrum pro mediální studia UK FSV, 2011, 28 s. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1387881156.pdf>
- CLARK, R.E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Rewiev of Educational Research*, 1983, s. 445 – 459. Dostupné z: [http://www.uky.edu/~gmswan3/609/Clark\\_1983.pdf](http://www.uky.edu/~gmswan3/609/Clark_1983.pdf)
- COPLAN, A. "Catching Characters' Emotions: Emotional Contagion Responses to Narrative Fiction Film." *Film Studies*. Manchester University Press. 2006. Dostupné z: <http://hbkportal.co.uk/FilmStudies/documents/Emotionalcontagion.pdf>
- ČERMÁK F. *Jazyk a jazykověda*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0154-0.

- ČERNOCHOVÁ, M. – KOMRSKA, T. – NOVÁK, J. *Využití počítače při vyučování: náměty pro práci dětí s počítačem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-717-8272-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- FROMM, E. *Umění milovat*. V Českém klubu 6. vyd. Praha: Český klub, 2010, 125 s. ISBN 978-808-6922-324.
- GILES, D. *Psychologie médií*. Vyd. 1. Překlad Helena Šolcová. Praha: Grada, 2012, 185 s. Z pohledu psychologie. ISBN 978-802-4739-212.
- GOFFMAN, E. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, 213 s. Eseje a studie. ISBN 80-902-4824-1.
- GOODMAN, N. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007, 213 s. Eseje a studie. ISBN 978-80-200-1519-8. N. Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965
- GRAF, S. *Psychologické důsledky jazykové abstraktnosti*. In *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2012, LVI, č. 5. ISSN 0009-062X.
- HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. - VYBÍRAL Z. *Psychológia médií*. 1. vyd. Eurokódex, 2009, 416 s. ISBN 978-808-9447-121.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.  
Dostupné z:  
<http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=AD0616323>
- JIRÁK, J. - KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 207 p. ISBN 80-717-8697-7.
- JOST, F. *Realita - fikce :říše klamu*. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2006. 107 s. ISBN 80-7331-056-2.
- KOHOUTEK, R. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-802-1045-408.
- KOZMA, R. *Will media influence learning? Educational technology research and development*, 1994. ISSN 1042 – 1629, dostupné z: <http://web.uconn.edu/myoung/Kozma.pdf>
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: Kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988.
- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LIESSMANN, K. Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

- LIVINGSTONE, S. - BOVILL, M. (Eds.) *Children and their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. N.J.: Hillsdale, 2001. Dostupné z: [http://eprints.lse.ac.uk/48833/1/Livingstone\\_Preface\\_2001.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/48833/1/Livingstone_Preface_2001.pdf)
- MCLUHAN, M. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 2., rev. vyd. Překlad Miloš Calda. Praha: Mladá fronta, 2011, 399 s. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 268 s. sv. 15. ISBN 978-808-6429-250.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: H&H, 1992, 127 s. ISBN 80-854-6775-5.
- ONG, W. J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Vyd. české 1. Překlad Petr Fantys. Praha: Karolinum, 2006, 236 s. ISBN 80-246-1124-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství, 2004, 123 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6623-4.
- PETŘÍKOVÁ, J. - SVOBODA, M. *Agrese a masmediální komunikace. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická, V Brně: Masarykova univerzita, 1998, roč. 1998, P2, s. 37-55. ISSN 1211-3522. Dostupné z: [http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114238/P\\_Psychologica\\_02-1998-1\\_5.pdf](http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114238/P_Psychologica_02-1998-1_5.pdf)*
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: SPN, 1970. ISBN: 14-053-70.
- PIAGET, J. *The language and thought of the child*. 3rd ed., 1st pub. in Routledge classics. Překlad Marjorie Gabain, Ruth Gabain. London: Routledge, 2002, xxii, 294 s. ISBN 978-0-415-26750-22009.
- PLATÓN, . *Faidros*. 5., opr. vyd. Překlad František Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2000, 85 s. Knihovna antické tradice. ISBN 80-729-8015-7.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Grada, 2011, 199 s. Eseje a studie. ISBN 978-80-247-3603-7.
- SEDLÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
- SCHOR, J. *Born to buy: the commercialized child and the new consumer culture*. New York: Scribner, 2004, ix, 275 p. ISBN 06-848-7056-8.
- THOMPSON, John B. *Média a modernita: sociální teorie médií*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2004, 219 s. ISBN 80-246-0652-6.

VYGOTSKIJ, L. S. - PRŮCHA J. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8943-7.

WOOLLEY, J. D. Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 1997. Dostupné z: <http://www.academicroom.com/article/thinking-about-fantasy-are-children-fundamentally-different-thinkers-and-believers-adults>

#### ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

*Role veřejnoprávních médií v ČR*, 1.2. 2014 dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=9LCwWFG-6Rg>

*Ta naše povaha česká: Zrušíme tělocvik*. Centrum publicistiky a dokumentu – televizní studio Ostrava, Česká Televize, 2011. <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1100627928-ta-nase-povaha-ceska/411235100011004-zrusime-telocvik/>

Konzumní děti aneb komercializace dětí, Media Education Foundation, 2008, 11.5. 2014 dostupné z: <https://www.youtube.com/embed/t38dXXCrKw0>

#### KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY:

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (se změnami k 1. 9. 2013). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-05-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/214/>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2014-05-27]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf). ISBN 978-80-87000-11-3.