

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Disertační práce

*Kritická mediální pedagogika – teoretická východiska a přínos pro
mediální výchovu*

*Critical media pedagogy – theoretical underpinnings and contribution to
media education*

Školitel: doc. PhDr. Petr Sak, CSc.

2016

Mgr. Petr Valenta

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 27. 2. 2016

.....

Petr Valenta

Poděkování:

Děkuji školiteli doc. PhDr. Petru Sakovi, CSc. za vedení disertační práce a podnětné rady, katedře pedagogiky za možnost ověřovat kritické mediálně pedagogické přístupy v praxi, studentům katedry pedagogiky za účast, práci na seminářích a pozitivní zpětnou vazbu a především své rodině, která vydržela dlouhé období psaní této práce a podporovala mě v úsilí ji dokončit.

Klíčová slova

kritická teorie, kritická mediální pedagogika, mediální gramotnost, kritická pedagogika, média, ideologie, diskurs, moc, symbolická moc, vědění

Abstrakt

Teoretická disertační práce v úvodu analyzuje problémy tradičního modelu mediální výchovy a odvozuje je od orientace mediální výchovy na dominantní paradigma výzkumu mediálních účinků v mediálních studiích. Z této výzkumné tradice si mediální výchova vypůjčuje představu přímých a potenciálně negativních účinků médií, okolo které organizuje vlastní mediálně pedagogickou praxi. Teoretická závislost na mediálních studiích a dominance konceptu účinků médií vede mediální výchovu k protekcionismu a normativitě, která se projevuje v direktivním nastolení vědění, dovedností a hodnot, které si mají žáci osvojit. To problematizuje úsilí o rozvoj kritického myšlení o médiích jako myšlení nezávislého na vědění zprostředkovaném sociálními autoritami. Mediální výchova tak potenciálně reprodukuje dominantní mody vědění o médiích a společnosti, aniž by je odhalovala jako sociální konstrukt.

V další části proto disertační práce předkládá teoretická východiska pro změnu paradigmatu mediální výchovy tak, aby se stala více kritickou a transformativní praxí a formovala osobnost žáka jako autonomního, kriticky smýšlejícího a angažovaného občana. V tomto ohledu může mediální výchova čerpat z tradice marxistické analýzy společenských a výrobních vztahů, kritické teorie v pojetí představitelů Frankfurtské školy, britských kulturních studií, sémiotiky, teorie diskurzu a z kritické pedagogiky. Tyto tradice umožňují umístit média do kontextu sociálních, ekonomických a politických procesů, vnímat je a analyzovat jako součást ideologického institucionálního aparátu podílejícího se na udržování, reprodukci a legitimizaci sociálního řádu. Produkce významů a jejich distribuce prostřednictvím symbolické komunikace je chápána jako proces uplatňování moci, jelikož společně s významy jsou distribuovány také dominantní formy vědění, jednání a hodnot. Mediálně pedagogická analýza pak směřuje obecně ke zkoumání mocenských procesů ve společnosti, které se projevují a uplatňují mimo jiné prostřednictvím médií, ale jsou přítomné také v sociálních rituálech, způsobech interakcí jednotlivců, obecně ve společenské praxi. Znalost a porozumění médiím je součástí obecného povědomí o těchto procesech a je nezbytnou výbavou a předpokladem aktivního občanství usilujícího proměnit společenské praktiky všude tam, kde se projevují opresivně, nespravedlivě nebo (sociálně) exkluzivně.

Představení klíčových teorií pak následuje vymezení principů kritické mediální pedagogiky, která je představena jako model alternativní ke stávající podobě mediální výchovy. V této části autor popisuje možnosti využití některých konceptů v mediálně pedagogické praxi, přičemž čerpá ze své zkušenosti vyučujícího na katedře pedagogiky FF UK.

Keywords

critical theory, critical media pedagogy, media literacy, critical pedagogy, media, ideology, discourse, power, symbolic power, knowledge

Abstract

The theoretical dissertation analyzes the traditional media education model issues, which derives from the orientation of media literacy on the dominant paradigm of media effects research in media studies. Media education takes the „media effects concept” and uses it to organize its own teaching practice. Theoretical dependence on media studies and the concept media effects leads media education to protectionism and normativity, which is reflected in the directive establishment of knowledge, skills and values pupils may acquire. This situation has negative effect on efforts of developing critical media thinking as independent on social authorities. Moreover, media education potentially reproduces the dominant modes of knowledge about media and society, without revealing them as social constructions.

The theoretical basis for changing the paradigm of media education to become more critical and transformative practice able to form the student’s personality as an autonomous, critical-thinking and committed citizen is presented in the second part of dissertation. The media education could be in this regard based on the Marxist analysis of social and production relations, critical theory of the Frankfurt school, British cultural studies, semiotics, discourse theory and critical pedagogy.

These traditions make it possible to place the media in the context of social, economic and political processes, analyse and perceive them as part of the ideological institutional apparatus involved in the maintenance, reproduction and legitimization of social order. Production and distribution of meanings through symbolic communication is understood as a process of exercising power, since the dominant forms of knowledge, behaviour and values are also distributed along the meanings. Analysis in media pedagogy is directed to investigate the processes of power in society, which manifest and apply through the media but are also present in social rituals, interactions and generally in social practice. Knowledge and understanding of the media is a part of general awareness of these processes and the necessary equipment for

active citizenship striving to transform social practices wherever are manifested oppressive, unfairly or (socially) exclusively.

Introduction of critical theories is followed by defining the principles of critical media pedagogy, which is presented as an alternative model to the current form of media education. In the last part of dissertation author describes the possibility of using some of the concepts in media education practice, drawing from his experience as a lecturer at the Department of education of Faculty of arts.

Obsah

Úvod.....	9
MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – JEJÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PROBLÉMY	14
1. Mediální výchova v diskursu mediálních studií.....	14
1.1 Sociální paradigma v mediálních studiích a tradice mediálních účinků	16
1.2 Kritika konceptu mediálních účinků	17
2. Koncept účinků médií jako strukturní element mediálně pedagogické praxe.....	21
2.1 Normativnost a potlačení sociálního kontextu	25
2.2 Mediální výchova jako forma kulturní politiky	29
2.3 Mediální výchova jako ideologická praxe	31
2.4 Rekonceptualizace mediálně pedagogické praxe	35
KRITICKÁ TRADICE – INSPIRACE PRO PROMĚNU MEDIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXE ...	39
3. Frankfurtská škola a kritická teorie.....	39
3.1 Média jako kulturní průmysl.....	43
3.2 Reklama jako médium „falešných potřeb“	46
4. Kulturní teorie	48
4.1 Média a politika reprezentace	49
4.2 Kulturní analýza médií.....	51
5. Kritická a kulturní tradice v mediální výchově	54
6. Kritická pedagogika	58
6.1 Freireho pedagogika osvobození.....	60
6.2 Principy kritické pedagogiky	62
KRITICKÁ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA – ALTERNATIVA K TRADIČNÍMU MODELU MEDIÁLNÍ VÝCHOVY	68
7. Teoretická východiska kritické mediální pedagogiky.....	68
8. Klíčové koncepty kritické mediální pedagogiky.....	72
8.1 Média jsou instituce sekundární legitimizace	73
8.2 Mediální poselství jsou kódována a dekódována prostřednictvím jazyka	77
8.3 Interpretace mediálních sdělení jsou determinovány diskurzivními praktikami.....	79
9. Principy kritické mediální pedagogiky	82
10. Kritická mediální gramotnost.....	86
10.1 Kritické myšlení v kontextu mediální gramotnosti	88
10.2 Kritická mediální gramotnost v éře digitálních médií.....	90
11. Cíle kritické mediální pedagogiky	93
12. Didaktické principy kritické mediální pedagogiky	94

12.1	Nehierarchické učení.....	95
12.2	Orientace na žáka	97
12.3	Kurikulární a metodická otevřenost	98
13.	Metoda kritické mediální pedagogiky.....	101
	KRITICKÁ ANALÝZA MÉDIÍ V MEDIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	106
14.	Za hranice mediálního textu.....	106
14.1	Sémiologická analýza.....	107
14.2	Jazyk a ideologie	108
14.3	Ideologie a diskurs	111
14.4	Denotace, konotace a mýtus.....	118
14.5	Konstrukce nevědomí textu a symptomální čtení	120
14.6	Obecná doporučení pro kritickou analýzu v mediální pedagogice	123
15.	Poznámky k mediální tvorbě.....	126
16.	Diskuse.....	131
17.	Závěr	138
18.	Seznam použité literatury.....	140

Úvod

Mediální výchova je součástí kurikula českých základních škol a gymnázií již deset let. Jejím rozvoji se aktivně věnuje Centrum mediálních studií při Fakultě sociálních věd a byla k ní publikována řada odborných textů, metodických příruček a dokonce jedna učebnice. Je tedy možné říci, že je již v českém vzdělávacím prostředí jako obor i předmět vzdělávání pevně ukotvena. Přesto (nebo právě proto) je žádoucí sledovat nové trendy v myšlení o mediální výchově a přinášet do současné odborné debaty nové perspektivy a pohledy. Má-li mediální výchova plnit funkci programu rozvoje poučeného a kriticky smýšlejícího účastníka mediované komunikace, měla by být systémem živým, dynamickým a otevřeným. To znamená reflektovat nejen aktuální situaci v mediálním prostředí a v oborech studujících média, ale také podněty a konstruktivní kritiku přicházející z nitra samé mediální výchovy, od mediálních pedagogů.

Někteří ze současných autorů přicházejí s výraznou kritikou současného konceptu mediální výchovy, která je údajně stále příliš normativní a protekcionistická (Buckingham, 1998), objektivistická (Fergusson, 1998), technicistní (Masterman, 1985) a v zásadě reprodukcující dominantní paradigma v pohledu na média a společnost (Sholle, 1994). Tyto argumenty by měli autoři mediálně výchovných koncepcí a celá pedagogická veřejnost reflektovat a podrobovat kritické diskusi.

Nicméně tato diskuse už v zárodku naráží na zásadní problém, a sice že autoři prezentující kritická stanoviska, tak činí ze zcela otevřeně ideologických pozic. Většina kritiků současné mediální výchovy a proponentů paradigmatické změny disciplíny vychází z kritických sociálních teorií, marxistické analýzy společnosti, inspiruje se teoretickými koncepty radikálního demokratismu, feminismu, anarchismu atd. Vědecká diskuse, tradičně akcentující a akceptující pouze ty argumenty, které vycházejí z objektivního a nestranného poznání, tak může vnímat kritické podněty těchto autorů jako předpojaté, neobjektivní, málo vědecké. Nicméně, přes jejich přetrvávající marginálnost ve vědeckém diskursu, představují kritické přístupy k médiím a společnosti inspirativní příležitost pro proměnu mediálně výchovné praxe a prosazení nového modelu mediální výchovy, v západní teoretické tradici označovaného termínem kritická mediální pedagogika.

Kritická mediální pedagogika přistupuje k problematice médií z perspektivy kritických sociálních teorií. Kritická teorie a kulturní studia přispěla v průběhu minulého století značnou mírou ke komplexnímu porozumění vzájemných vztahů mezi médii, sociálními institucemi a publikem. Umístila média do kontextu ekonomických, politických a sociálních systémů,

orientovala pozornost badatelů na chování publika a formy recepcce a zpracování mediálních sdělení. Vyzvedla otázku ideologie a její funkce ve společnosti stejně jako zmapovala mechanismy a projevy jejího působení v mediálních produktech. Jako taková determinovala mediálně pedagogickou praxi, i když ne dominantně a nikoliv ve všech modelech mediální výchovy.

Pro českého učitele mediální výchovy ovšem mohou zůstat teoretická východiska a teze kritické tradice nejasná. V koncepčních kurikulárních dokumentech (RVP ZV a RVP G) a ve většině metodik mediální výchovy nejsou tyto teze explicitně artikulovány. Pokud je česká mediální výchova jako průřezové téma kritickou tradicí ovlivněna, pak spíše implicitně, skrytě. Příčinou může být latentní odpor společnosti, která historicky poměrně nedávno prodělala přechod od totalitního systému k demokracii, začlenit pojmy a koncepty odmítnutému režimu přisuzované znovu do obecného vědeckého a společenského myšlení a promýšlet je v novém sociálním kontextu. Příkladem jsou koncepty ideologie a propagandy, nadvlády a hegemonie, vykořisťování a sociální nespravedlnosti a obecně jméno a dílo Karla Marxe a dalších představitelů levicové intelektuální tradice, kteří kritické koncepty společnosti formulovali v reakci na analýzu opresivních sociálních procesů a praxí v kapitalistickém systému.

Skutečnost, že myšlenky, o které se kritické sociální teorie opírají, mají svoje kořeny právě v marxistické filozofii a jejích pozdějších revizích, by neměla být apriorním důvodem pro jejich odmítnutí. Otázky propagandy nebo ideologie nepřestanou být aktuální pouze díky změně politického režimu, stejně tak úsilí o sociálně spravedlivou společenskou organizaci neztrácí legitimitu prohlášením společnosti za demokratickou. Noam Chomsky (1992) vyjádřil přesvědčení, že tím, čím je kraj v autoritářské společnosti, tím je propaganda v demokracii. Lze tomu rozumět tak, že demokratický systém založený na veřejném konsenzu, je mnohem více závislý na mechanismech přesvědčování a kontroly veřejného mínění, než ty systémy, které se neštítí donutit občany k poslušnosti násilím. Možná že dnes, více než v minulosti, je zapotřebí zkoumat, jak stát prostřednictvím svých institucí (médiá nevyjímaje) kontroluje a organizuje tvorbu a distribuci informací ve společnosti za účelem udržení a upevnění společenského řádu a podporovat ty společenské síly, které vytvářejí podmínky pro svobodnější a rovnoměrnější participaci na společném vědění a věcech veřejných.

Kritická mediální pedagogika zkoumá právě tyto otázky. Usiluje o rozvoj obecného povědomí o vztahu mezi symbolickými produkty a mocí a o mechanismech, jimiž se tyto vztahy v médiích, ale také v jiných institucích (včetně vzdělávání), upevňují a reprodukují. Chce vychovat člověka, který bude kritický k mediálnímu působení, ale bude současně média vnímat

jako součást širších sociálních a mocenských praktik. Kritické myšlení o médiích je tak základem kritického myšlení o společnosti a předpokladem rozvoje aktivního a angažovaného občana, který je pro demokracii nepostradatelný. Kritická mediální pedagogika se proto snaží hledět za hranice samotných médií, vnímat je v kontextu různých sociálních sil a faktorů a rozvíjet komplexní poznání médií v jejich vztazích k ostatním společenským institucím: ekonomice, kultuře, výchově a vzdělávání a politice.

Většina českých publikací pro učitele mediální výchovy toto hledisko neakcentuje. Předkládá poznatky o médiích jako souhrn faktů, které je možné si osvojit, aniž by současně formulovala účel a smysl tohoto vědění. Z pohledu kritické mediální pedagogiky je tím smyslem proměna sociální praxe. Vědění a kompetence rozvíjené mediální výchovou mají být uplatněny v úsilí o transformaci společnosti směrem k větší demokratičnosti a odstranění sociálních, ekonomických, kulturních či třídních bariér. Aby bylo možné tyto cíle naplnit, je zapotřebí nejprve proměnit samotnou mediálně pedagogickou praxi. Podmínkou pro to, je kriticky analyzovat stávající podobu mediální výchovy a nahradit ty její prvky, které se ukazují jako problematické.

Předkládaná disertační práce se proto zaměřuje na analýzu dominantního modelu mediální výchovy, jeho teoretické struktury, východisek a vztahu k mediálním studiím a nabízí komparaci různých mediálně pedagogických přístupů, z nichž argumentuje pro kritickou mediální pedagogiku. Vychází přitom z výzkumných prací, odborné literatury a analýzy koncepčních a metodických dokumentů k mediální výchově dostupných českému učiteli, tedy z již existujících teoretických konceptů, které reflektuje a interpretuje.

S ohledem na to sleduje tato disertační práce následující cíle:

1. analyzovat koncepční problémy současné mediální výchovy spočívající v její teoretické orientaci a vztahu k mediálním studiím,
2. analyzovat principy a pilíře kritických teorií médií a kritické pedagogiky v dílech relevantních autorů,
3. na základě této analýzy navrhnout ucelenou podobu systému kritické mediální pedagogiky jako alternativy k dominantnímu modelu mediální výchovy,
4. nastínit podobu kritické mediálně pedagogické praxe a navrhnout obecnou metodiku kritické analýzy mediálních sdělení.

Těmto cílům odpovídá teoretická povaha disertační práce a její obsahová struktura. V první části se disertační práce zaměřuje na vztah mediální výchovy k sociálním vědám a konstatuje,

s odkazem na relevantní zdroje, teoretickou závislost mediální výchovy na mediálních studiích, resp. na dominantním paradigmatu tradice výzkumu mediálních účinků. V následujících kapitolách je pak analyzován koncept mediálních účinků jako strukturální element organizující mediálně pedagogickou praxi a jeho vliv na tendenci mediální výchovy k protekcionismu a normativitě. V této části je hlavní výzkumnou metodou analýza teoretických paradigmat mediálních studií a jejich komparace s obsahem koncepčních dokumentů, které vymezují tematické oblasti a cíle mediální výchovy. Na jejich základě jsou induktivně vyvozovány obecné problémy tradičního modelu mediální výchovy.

V navazující části jsou představeny vybrané kritické teorie médií a vzdělávání, jejichž východiska mohou sloužit jako základ pro proměnu mediálně pedagogické praxe. Pozornost je věnována marxistické analýze médií, kulturním teoriím a kritické pedagogice a jejich klíčovým pojmům. Uvedená východiska a teze představují významnou inspiraci či tvoří přímo integrální prvky v modelu kritické mediální pedagogiky, který je následně navržen. Tato část je založena na analýze prací zahraničních autorů a následné syntéze některých nabízených principů do uceleného systému kritické mediální pedagogiky. Je však třeba upozornit, že kritická mediální pedagogika neexistuje v současné době v podobě explicitně formulovaného souboru tezí, principů a konceptů. Zde nabízený systém je tedy určitou interpretací odborných zdrojů a osobního pojetí disciplíny vyplývající ze subjektivního porozumění těmto zdrojům a vlastní zkušeností z výuky.

Poslední část disertační práce je věnována nastínění obecné metody analýzy mediálních textů a je doplněna nezbytným teoretickým výkladem. Domnívám se, že schopnost kriticky analyzovat mediální sdělení je pro porozumění procesu symbolické komunikace klíčové a že rozvoj této schopnosti je hlavním úkolem kritické mediální pedagogiky. Ve své pedagogické praxi na katedře pedagogiky se tedy zaměřuji především tímto směrem. Popsaná metoda je tedy založena na mé vlastní zkušenosti, přestože je (jak je ostatně v práci uvedeno) inspirována odbornými zdroji.

Cílem této práce není poskytnout ucelený přehled o modelech mediální výchovy, vyčerpávající popis témat, metod a cílů kritické mediální pedagogiky. Ostatně, jak bylo uvedeno, žádný takový soubor prozatím neexistuje. Smyslem práce je vnést do české odborné debaty o mediální výchově perspektivu kritických teorií, které poskytují východisko pro chápání médií v jejich sociálním, ekonomickém a politickém kontextu a mohou inspirovat mediálně pedagogickou praxi k akceptování nových témat, cílů i metod. Čtenářům z řad pedagogů by měla disertační práce sloužit k tomu, aby získali povědomí o teoriích a konceptech, které z většiny příruček

nevyčtou. Měla by ono skryté v koncepčních dokumentech a dalších publikacích učinit viditelným a vnímatelným. Protože podobně, jako se některá témata a perspektivy vytrácejí z mediálního diskurzu, mohou se vytratit také z pedagogické praxe a obecně z vědeckého myšlení, pokud nejsou explicitně formulovány. Smyslem této práce je nabídnout příležitost ke změně pohledu na mediální výchovu, ukázat její důležitost vzhledem k rozvoji demokratického potenciálu společnosti a současně zdůraznit autonomii, kreativitu a zodpovědnost učitele v tomto procesu. Konkrétní metody a techniky si již poučený učitel nalezne sám.

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – JEJÍ TEORETICKÁ VÝCHODISKA A PROBLÉMY

1. Mediální výchova v diskursu mediálních studií

Současná podoba mediální výchovy, v mnoha svých variantách, je výsledkem vzájemného působení řady faktorů, z nichž nejvýznamnější tvoří dynamicky se rozvíjející oblast komunikačních technologií a její teoretická reflexe v sociálních vědách. Mediální výchova od svých počátků reaguje na proměňující se mediální prostředí organizací pedagogických intervencí¹, které mají jednotlivce, především děti a mládež, na koexistenci s médií adaptovat. Konkrétní cíle, formy a výstupy těchto intervencí vyplývají z toho, jak jsou média (případně mediální systém jako celek), a především jejich vliv na člověka a společnost, teoretizovány v těch oborech, které média chápou jako vlastní objekt zkoumání, tedy zejména v mediálních studiích.

Empirická zkušenost s médií vede k přesvědčení, že média mají „značný vliv na veřejné mínění, cítění a jednání“ (McGuire, 1986, s. 174). Média jsou přirozeně považována za významného aktéra řady sociálních aktivit. Jejich prostřednictvím se realizují rozmanité typy lidských interakcí, jejich obsahy se stávají součástí veřejné diskuse a veřejného mínění, jejich prostřednictvím dochází z valné části k distribuci vědění, vzorů a hodnot v rámci společnosti. Otázka mediálních účinků stojí proto v jádru úsilí po vědeckém poznávání médií (viz Nečas, & Trampota, 2008), motivuje badatelské aktivity směřující ke shromažďování faktů o médiích, k jejich organizaci a interpretaci umožňující médiím jako sociálnímu fenoménu rozumět. Charakter těchto výpovědí, předkládaných v podobě jednotlivých teorií médií, vytváří následně společenskou poptávku po odpovídající intervenci legislativní, cenzurní nebo i pedagogické povahy a samozřejmě po dalším vědeckém zkoumání médií.

Předpoklad „mocných médií“ tedy kolem sebe organizuje rozmanitou sociální praxi (akademickou, politickou, pedagogickou atd.) a zároveň strukturuje poznatky, postupy a návody jednání vztahující se k médiím. V rámci této praxe mají specifické postavení sociální vědy (viz Scholle, 1994), především mediální studia, jimž je přisouzen úkol produkovat poznatky o médiích a určitým způsobem je interpretovat. Povaha těchto poznatků (a ještě více způsob jejich interpretace) zásadně ovlivňuje následné formy intervencí, včetně pedagogických. Realita médií tak, jak je pojmána v odborném vědeckém myšlení (a v mediální

¹ Mediálně pedagogickými intervencemi chápeme konkrétní druh pedagogického proti-působení cílené na eliminaci nebo zmenšení míry nežádoucích účinků médií.

pedagogice), je realitou produkovanou diskursem sociálních, resp. mediálních věd. Ty mají dominantní pozici v produkci, distribuci a kontrole vědění vztahující se k médiím, kontrolují tedy diskurzivní pravidla (viz Foucault, 2002) tvorby výpovědí o médiích. To jim dává moc určovat sociální definici médií, tedy způsob, jak je médiím obecně rozuměno (srov. Bourdieu, 1998), vymezovat soubory výpovědí o médiích, které jsou považovány za pravdivé, definovat to, co je možné o médiích aktuálně myslet a říci a organizovat ve vztahu k médiím určitou formu sociální praxe, tedy vytvářet implicitní rámec pro konkrétní jednání.

Teoretická závislost na mediálních studiích

Mediální výchova jako pedagogická reakce na určitou představu o médiích je produktem diskursu mediálních studií. Ten vymezuje, umožňuje a produkuje (viz Storey, 2008, s. 128) pouze jemu odpovídající koncepty mediální výchovy (jak se můžeme přesvědčit pohledem do historie mediální výchovy). Výzkumy (Anderson, 1980, Piette & Giroux, 1996) identifikují úzký vztah mezi výchozí teorií médií a masové komunikace a vymezením obsahu mediální výchovy, včetně definice cílů, organizace kurikula a konkrétních vzdělávacích strategií a metod. Jinak řečeno, různé koncepty mediální výchovy jsou silně determinovány teoriemi médií, ke kterým se vztahují jako k referenčním, resp. ze kterých vyplývají. Teoretické modely médií vymezují co do obsahu a definice předmět poznání, předkládají o něm základní fakta a současně ve vztahu k předmětu implicitně ohraničují soubor adekvátních postojů, reakcí, očekávaného chování. Tato fakta, hodnoty a jednání jsou následně implementovány do mediálně pedagogické praxe a tvoří její teoretické zázemí: nabývají konkrétních forem v obsahovém vymezení předmětu samotné disciplíny, formulaci cílů, v preferovaných výukových aktivitách.

Mezi mediální výchovou a mediálními studií tak existuje vztah teoretické (Piette, & Giroux, 1996), a můžeme dodat také didakticko-metodologické, závislosti. Jinak řečeno, mediální výchova není autonomní disciplínou disponující vlastní teorií:

Jsme nuceni pochybovat, zda může být mediální výchova aktuálně vnímána jako autonomní pole vybavené svým vlastním rozlišujícím teoretickým rámcem. Spíše se přikláníme k tomu, že mediální výchova je jako (vědecké) pole umístěna uvnitř širšího rámce teoretických pozic (oboru) masové komunikace. Jak vidíme, mediální výchova neuspěla v rozvoji autonomního teoretického rámce, ze kterého by se mohla koherentně rozvíjet její praxe. (Piette & Giroux, 1996, s. 126)

Teorie, a do jisté míry i praxe, mediální výchovy je tedy dominantně formována mimo pedagogiku samotnou, v mediálních studiích.

1.1 Sociální paradigma v mediálních studiích a tradice mediálních účinků

Pro posouzení významu výše uvedeného tvrzení je důležité rozumět teoretické strukturu samotných mediálních studií. Každá věda obsahuje soubor „obecně uznávaných vědeckých výsledků, které v daném čase představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“ (Kuhn, 1970, s. viii). Tento model tvoří paradigma determinující kladené otázky, užívané výzkumné metody, kritéria hodnocení a také data, která jsou chápána jako relevantní. Jinak řečeno, paradigma je „soubor předpokladů a operativních principů, které výzkumníci na daném poli bezvýhradně následují“ (Potter, Cooper, & Dupagne, 1993, s. 1)

V mediálních studiích jsou obvykle rozlišována paradigmatata založená na z jedné strany pozitivistickém, funkcionalistickém a behaviorálním výzkumu mediálních účinků, a z druhé strany na kulturní a kritické analýze médií, jejich vztahu k sociální struktuře a moci a na chování publika (viz např. Potter, Cooper, & Dupagne, 1993, Fourie, 2007, Wimmer, & Dominick, 2010). Současná mediální studia integrují v jisté míře všechny uvedené přístupy, řada autorů se ovšem shoduje na tom, že mediální studia jsou hluboce ovlivněna funkcionalistickou sociologií (viz Hall, 1982, Giddens, 1989, Rosengren, 1989). Tato sociologická tradice rozvíjená T. Parsonsem a R. K. Mertonem předpokládá společnost jako pluralitu struktur, resp. sociálních institucí, které jsou organizovány ve vzájemných vztazích a plní vůči sobě i vůči společnosti jako celku určité funkce. Tyto funkce mohou být pozitivní nebo negativní, zamýšlené či nezamýšlené. Funkcionalisté se tážou po funkcích, které jednotlivé instituce plní a po způsobech, jakými jsou mezi sebou z funkčního hlediska vzájemně propojeny. Zkoumají tedy především důsledky institucionálního působení na člověka a společnost (viz Linhart, Petrusek, Vodáková, & Maříková, 1996).

Tradice výzkumu mediálních účinků

Pod vlivem strukturálního funkcionalismu se mediální studia zaměřily převážně na výzkum účinků médií (viz Fourie, 2001, s. 265, McQuail, 1999, s. 65). Okolo něho byl postupně vystavěn model studia (tzv. „effect model, effect tradition“) masové komunikace zaměřený na získávání výzkumných dat, na jejichž základě je možné odhalit zobecnitelné vzorce v mediálních produktech a v lidském chování. Tomuto modelu je vlastní pozitivismus a lineární kauzalismus vytvářející představu měřitelných účinků médií. Hlavním objektem badatelského zájmu jsou média samotná. Jejich vliv je chápán jako daný, vyplývající již z podstaty médií jako instituce sociální komunikace, a v zásadě negativní. Publikum je většinou vnímáno jako pasivní objekt mediálního působení. Výzkum pak usiluje především o pozorování, popsání a vysvětlení míry a mechanismů, jimiž se účinky médií prosazují (srov. McQuail, 1999, s. 64)

Tento výzkumný model tvoří dominantní paradigma mediálních studií v interpretaci sociální role a funkcí médií (viz např. O'Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery, & Fiske, 1994, McQuail, 1999, O'Neill, 2011).

1.2 Kritika konceptu mediálních účinků

Přestože současné představy o účincích médií odmítají zjednodušený pohled vlastní raným fázím výzkumu mediálních účinků, představa „mocných médií“ je stále nosným konceptem mediálních studií. Každé nové médium orientuje pozornost mediálních odborníků na zodpovězení otázky účinku daného média na člověka. Nicméně ačkoliv je koncept mediálních účinků a úsilí po jeho prozkoumání v mediálních studiích významným tématem, není mediálními teoretiky přijímán bez výhrad.

Jeden z problémů plyne z orientace výzkumu mediálních účinků na individuální reakce jednotlivců na mediální obsahy, tedy na analýzu změn v myšlení, postojích, emočním prožívání a chování u konkrétních respondentů (viz Napoli, 2014, s. 8). Zjištění získaná analýzou této „mikroúrovně“ je velmi obtížné generalizovat (srov. Livingstone, 1996, s. 309). Fourie (2001, s. 266) poukazuje na to, že funkcionalistický přístup ke studiu médií přehlíží skutečnost, že média nemají stejné funkce pro různé lidi a skupiny. Ty jsou odvozeny od způsobu interpretace sdělení nebo od společenského očekávání. Na základě těchto proměnných se budou nutně lišit různé výklady funkcí médií a také jejich účinků na jednotlivce a sociální skupiny. Co je však nejdůležitější, funkcionalistické přístupy mají tendenci opomíjet sociální, politický a ekonomický kontext médií, dialektický vztah mezi médii a sociálními institucemi a formy jejich vzájemného ovlivňování tvořící „makroúroveň“ zkoumání médií (viz Napoli, 2014).

Absence sociálního kontextu ve výzkumu médií

Williams (1975) vnímá příčinu ve skutečnosti, že metodologický princip sociálního výzkumu je odvozen od Lasswellovy formule mediální komunikace orientující pozornost badatelů na otázky kdo co říká, jak a komu a s jakým účinkem, který potlačuje a ignoruje vliv sociálních a kulturních procesů a tedy sociální funkce a záměry mediálního působení (viz Williams, 1975, s. 120). Bez zahrnutí tohoto sociálního kontextu nemá výzkum mediálních účinků relevanci a je spíše ideologií usilující interpretovat média „prostřednictvím náhražkových a abstrahovaných problémů“ (s. 119). Podle Freedmana (2007) například samotná korelace mezi vystavením násilným mediálním obsahům a agresivním chováním ještě neznámá, že média skutečně agresivitu způsobují:

Neposkytuje to žádný důkaz, že vystavení televiznímu násilí je příčinou dětské agrese. Nejpravděpodobnější vysvětlení tohoto vztahu je to, že některé děti jsou obecně agresivnější, než ostatní, a že tyto agresivnější děti preferují násilí v televizi, sledování a hraní agresivních her a samotné agresivní jednání. (s. 4)

Podobně Philo (1990), přestože ve své studii mediálního pokrytí hornických stávek ve Velké Británii v 80. letech dokládá řadu podobností mezi mediálním obrazem dění a míněním publika, upozorňuje na to, že

by bylo chybou vnímat lidi jako totálně závislé na mediálních zprávách, jako by byli pouze prázdné nádoby naplňované Zprávami v 10. Akceptovat a věřit tomu, co vidíme v televizi, je stejně tak kulturní akt, jako odmítnutí. Akceptace i odmítnutí jsou podmíněny našimi přesvědčeními, historií a zkušenostmi. (s. 260)

Interpretovat změny v osobnosti recipienta mediálních sdělení především na základě působení médií tedy předpokládá extrahovat konkrétní účinek od sociálního kontextu, v němž se projevuje. To platí především pro dlouhodobé a trvalé změny v myšlení, postojích a chování, které jsou přisuzovány nepřímému působení médií. U krátkodobých účinků emočního nebo fyziologického charakteru projevujícího se ve změně nálady, zrychlení tepové frekvence, pocení či vzrušení, je vliv mediálního obsahu měřitelný přesněji. Ze společenského a pedagogického hlediska jsou však významnější ty účinky, které se podílejí na proměně sociálního, intelektuálního a kulturního prostředí společnosti prostřednictvím dlouhodobého formování způsobů chápání reality jednotlivci. Míru vlivu médií na tyto změny je ovšem obtížné empiricky prokázat, jelikož vždy působí současně s dalšími sociálními faktory.

Účinky médií jako teoretický konstrukt

Snaha zevšeobecnit zákonitosti mediálního působení a určit konkrétní vliv médií na mínění a postoje jednotlivců může vést k selekci a vylučování některých projevů interakce publika s médii ve prospěch ustavení dominantní reakce, která může být určitému obsahu přisouzena jako jeho účinek. Dynamika vzájemných vztahů mezi médii a jejich příjemci je tak transformována do statického a plochého obrazu nepřipouštějícího (nebo potlačujícího) výjimky.

Do procesu mediálního působení vždy vstupují podněty mimomediální, přicházející z materiálního nebo sociálního prostředí člověka. Také ty působí na člověka a stimulují nebo blokují určité změny. Změna v osobnosti člověka, která by mohla být přisuzována působení médií, je tak spíše výsledkem interakce různých vlivů, které se vzájemně podporují, modifikují

nebo vylučují. Tendence vytvořit teoretický rámec popisující proces mediálního působení jako neměnnou strukturu pravidel a zákonitostí vede buď k ignorování určitých aspektů mediální komunikace (sociokulturní dimenze) nebo ke snaze o vyčerpávající popis účinků v různých jejich projevech, který je stejně tak nepřehledný² jako znemožňující porozumět jejich vzájemným vztahům. Samotný vliv médií nemůže být dostatečným vysvětlením lidského chování nebo sociálních jevů. Změna v osobnosti člověka nebo v sociální dynamice společnosti je, spíše než výsledkem náhlého impulsu, výsledkem procesu, v němž se střetávají různé síly sociální, kulturní, ekonomické, politické i mediální povahy.

Gauntlett (1998) v této souvislosti argumentuje, že tradice výzkumu médií přistupuje k problematice účinků médií na člověka a společnost „odzadu“.

Aby mohli vysvětlit problém násilí ve společnosti, měli by výzkumníci začít u společenského násilí a usilovat o jeho vysvětlení s odkazem na ty, kteří se v něm angažují: na jejich identitu, zázemí, charakter atd. Výzkum mediálních účinků v tomto smyslu přichází k problému odzadu, začíná u médií a poté se snaží zachytit propojení k sociálnímu bytí, spíše než opačně. (s. 1)

Podobně Barker a Petley (2003) poukazují na to, že proponenti mediálních účinků přistupují k problematice na základě předem vytvořené ideje, kterou se snaží výzkumně prokázat (s. 1–2).

Jakákoliv představa mediálních účinků by tedy měla být založena na pečlivé analýze společenského kontextu. Bez tohoto kontextu se pohybujeme na úrovni zjevného, aniž bychom dokázali odhalit jeho pozadí, porozumět jeho příčinám. Můžeme popsat, a to ještě pouze s určitou mírou pravděpodobnosti, jak se média projevují ve svých předpokládaných účincích (způsobují změny nálad, stimulují stereotypní myšlení, podněcují k antisociálnímu jednání), nedokážeme ale porozumět tomu, proč média takto působí pouze na některé recipienty a to navíc pouze v některých situacích. Je to sugestibilita jejich obsahu, sociální autorita, nedostatek jiných informačních zdrojů, co způsobuje, že média jsou schopny ovlivňovat veřejné mínění? Nebo je ovlivnění dáno spíše sociálními potřebami sounáležitosti a konformity, potřebou bezpečí či individuálními psychologickými faktory ovlivňujícími osobnost člověka? Extrahovat účinky médií od těchto proměnných a vysvětlovat je bez ohledu na širší sociální kontext znamená vytvářet abstraktní teoretické konstrukce.

² Srovnej Potterův „částečný“ seznam mediálních účinků obsahující 135 různých položek (viz Potter, 2013, s. 39–40).

Normativnost konceptu mediálních účinků

Samotná otázka účinků médií a úsilí o jejich výzkumné potvrzení tedy není bez problémů. Pokud lze prokázat vliv médií jako empirický fakt jen s velkými obtížemi, pak je představa mediálních účinků spíše teoretickým konstruktem. McQuail (1999) upozorňuje na implicitní hodnotový rámec, který tvoří pozadí výzkumu mediálních účinků, determinuje výzkumnou praxi a vymezuje rámec pro interpretaci jeho výsledků: „většina mediálních teorií a výzkumů dává smysl pouze tehdy, uznáváme-li existenci nějaké normy, nebo alespoň ideálu, ke kterému se má směřovat“ (s. 65). V Gauntlettově (1998) argumentaci je proto celý model určitým typem ideologie: pracuje s předem ustavenými a nezpochybňovanými kategoriemi bezbranného dítěte, které je obětí mediálního působení, pevně danou hierarchií žádoucích a nežádoucích mediálních obsahů, rigidním vymezením prosociálního a antisociálního jednání a hlavně je vždy zaměřen na zkoumání „těch druhých“. V „efekt modelu“ se projevují prvky normativnosti a elitářství výzkumníků, jde o výrazně konzervativní výzkumnou tradici vnímající média primárně jako ohrožení sociálního řádu (viz Gauntlett, 1998). „Základní nedostatek je ten, že efekt model nevyhnutelně spočívá ve vztahu k mediálnímu obsahu na bázi reduktivních předpokladů a neospravedlnitelných stereotypů“ (tamtéž, s. 6). Rogers (in McQuail, 1999) rovnou prohlašuje dominantní paradigma výzkumu mediálních účinků za „intelektuální slepou uličku“.

Mediální studia i mediální výchova pracují s ideou mediálních účinků jako s izolovanou veličinou. Předkládají výčet mediálních účinků, většinou však nedoprovázejí výklad o účincích médií popisem toho, jak a za jakých podmínek k těmto účinkům dochází (srov. Livingstone, 1996) Právě tyto podmínky totiž variují intenzitu a směr mediálního působení a povahu účinků médií obecně. Proto lze o konkrétních účincích médií hovořit pouze za přítomnosti konkrétních podmínek. Relevantní závěr je tedy ten, že účinky médií jsou výsledkem působení proměnných mediálního i nemediálního charakteru, přičemž síla a dopad tohoto působení jsou relativní. V mediální teorii proto nakonec převážila pragmatická teze o předpokládaných účincích či dohodnutém vlivu médií (podrobněji viz McQuail, 2009, s. 363–364), která je na jedné straně přiznáním nemožnosti pevně uchopit fenomén mediálních účinků současnými výzkumnými prostředky, a na druhé straně projevem neochoty opustit klíčový konstitutivní prvek, který mediální studia jako vědní obor sjednocuje. Zřeknout se předpokladu mediálních účinků by znamenalo ztratit základní motiv pro zkoumání médií.

2. Koncept účinků médií jako strukturní element mediálně pedagogické praxe

Dominance pozitivistického paradigmatu organizovaného kolem konceptu mediálních účinků poskytuje relevanci určitému typu mediálně pedagogických intervencí. Vnímání problematiky médií dominantně z perspektivy jejich účinků vede k obecně sdílenému přesvědčení, že média představují „významný faktor primární i sekundární socializace“ (VÚP, DOV, s. 1) a mají „výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec“ (RVP ZV, s. 101). Navíc, k tomu, aby se mediální výchova ustavila jako výchova, tedy jako disciplína usilující o komplexní formování osobnosti člověka z hlediska jeho hodnot, postojů, mínění a kompetencí ve vztahu k médiím, je nezbytné nejen vnímat účinky médií jako reálné, ale navíc také jako reálně či potenciálně problematické, vyžadující zprostředkování, vysvětlení, intervenci. To vytváří tlak na systematizaci konkrétních pedagogických strategií a způsobuje, že média se stávají exkluzivním objektem všeobecného vzdělávání. Pozornost, která je věnována specifickým účinkům médií, nemá ve školním kurikulu ekvivalent. Zatímco žáci se učí chápat, jak média ovlivňují jejich názory, postoje a myšlení, nejsou podobné reflexi podrobeny ostatní socializační instituce typu rodiny, školy, práva atd. Zatímco od médií si mají žáci vypěstovat „kritický odstup“ (RVP ZV), toto není vyžadováno ve vztahu k rodičům, učiteli, státu. Média jsou vyčleněny ze systémů sociálního působení a konceptualizovány jako dominantní formativní síla mimo jejich sociální a institucionální kontext.

Účinky médií jako nástroj legitimizace

Prostřednictvím tohoto mechanismu legitimizuje mediální výchova sama sebe. Přesvědčení, že jsou to právě média, co představuje jednu z nejmocnějších socializačních sil ve společnosti (mocnějších než pedagogika sama), poskytuje hlavní argument pro nezbytnost mediální výchovy v systému všeobecného vzdělávání. Specifická pozornost, která je médiím vzdělávacím systémem věnovaná, upevňuje představu o jejich výsadním postavení v socializačním procesu, o jisté svrchovanosti médií nad ostatními společenskými institucemi, pro níž si specificky právě média vyžadují soustavnou kritickou reflexi a vzdělávání. Vzniká tak dialektický kruh: představa o mocných médiích ospravedlňuje mediálně pedagogické intervence a současně realizace těchto intervencí upevňuje představu mocných médií.

Výzkumy mediálních účinků poskytují této praxi teoretickou a znalostní oporu. Mihailidis (2008) to implicitně potvrzuje, když říká, že

mediální výchova si jako edukační odpověď na účinky médií přisvojuje teorie mediálních účinků výukou o tom, jak být obezřetný, informovaný a jak porozumět způsobům a rozsahu, v jakém média uplatňují vliv na člověka a společnost. (s. 193)

Určitá představa mediálních účinků tedy přímo stimuluje potřebu adekvátních pedagogických reakcí a současně implicitně vymezuje jejich povahu a zaměření. Dominantní výklady účinků médií vymezují teoretický i metodický rámec, v němž se mediální výchova pohybuje, a současně legitimizují určité modely mediálně pedagogických praxí. Konkrétní didaktické formy mediální výchovy jsou odvozeny od takového pojetí mediálních účinků, který je za současného stavu výzkumu považován za relevantní a platný. Představa mocných médií tak poskytuje klíčový koncept, okolo kterého se konstituuje mediální výchova.

Orientace na média

Mediálně pedagogická praxe řízená představou reálných účinků médií klade do středu zájmu média jako objekt poznávání a orientuje pozornost mediálních pedagogů převážně na získávání a předávání poznatků o médiích. Ty jsou uspořádány ve znalostním aparátu mediálních studií a lze je snadno přenést jako obsah učiva do školního vzdělávání. Žáci se tak učí o historii médií, ekonomice médií, organizaci a struktuře médií, účincích médií, mediální legislativě. Současně si osvojují standardy žurnalistické praxe tvořící referenční rámec pro analýzu médií v mediální výchově i jejich tvorbu. Struktura témat mediální výchovy se tak velmi podobá struktuře témat kurzů masové komunikace v mediálních studiích (srovnej s obsahovým vymezením průřezového tématu v RVP ZV).³ Didaktické cíle mediální výchovy jsou odvozeny od této struktury, vyplývají z poznatků, které o médiích nashromáždila mediální studia a odpovídají převládajícímu paradigmatu ve výzkumu médií.

Integrace převzatých prvků do vlastní struktury mediální výchovy do značné míry řeší problém s vymezením „konceptuálního smyslu pole“ oboru (viz Masterman, 1985, s. 16). V oblasti tak široké a komplexní, zahrnující tolik rozmanitých procesů, praktik a výstupů, jako jsou média, může být neskutečné identifikovat skutečnosti a jevy, které se mají stát objektem výuky, mají dát mediální výchově relevanci. Jednoduše řečeno není snadné definovat předmět a obsah mediální výchovy. Co vše se ještě vztahuje k problematice médií a co už ne? Nakolik se má mediální výchova zaměřovat také na další společenské procesy a instituce, které jsou v přímém či

³ V určitém smyslu lze říci, že obsah mediální výchovy je vymezen a strukturován podle klasického přenosového modelu mediální komunikace (Shannon, 1948), který tvoří základní model funkcionalistického pojetí médií, a zahrnuje producenta, obsah sdělení, jeho příjemce, distribuční kanály a účinky. Tyto kategorie tvoří hlavní strukturní rámec pro vymezení tematických okruhů mediální výchovy (viz RVP ZV). Podobně také některé nástroje mediální výchovy, např. populární Dickův (1989) mediální trojúhelník (a jeho varianty).

nepřímém vztahu k působení médií, jako je politika, ekonomika, právo, vzdělávání? Kde leží hranice, za níž už mediální výchova přestává být mediální výchovou? A v jaké pozici je v rámci disciplíny umístěn žák, jaké pedagogické aktivity směřují k němu a jaké chování, jednání či postoje se očekávají naopak od něj? Tyto obtíže vedou k úsilí vytvořit sjednocující rámec problematiky, který by dal konceptu médií konkrétní smysl a byl tedy formou vhodnou pro aplikaci do praktické pedagogiky.

Přes množství různých mediálně pedagogických modelů založených na rozdílných teoretických východiscích a akcentujících rozličná témata a cíle, lze jako jednotící prvek identifikovat právě koncept účinků médií. Ve své souhrnné studii konstatuje Potter (2010) všeobecný konsenzus mediálních pedagogů ohledně toho, že „masová média kontinuálně uplatňují všechny druhy přímých i nepřímých vlivů na člověka a společnost“. (s. 681) Současně je mnoho účinků médií chápáno jako negativních, tedy „ohrožujících jednotlivce, nebo přinejmenším nevyužitelných v pozitivním nebo konstruktivním směru“. (tamtéž, s. 684) Toto přesvědčení nachází legitimitu ve veřejné a politické podpoře, která je věnována prokázání přímé korelace mezi vystavením násilným, manipulativním či obscénním mediálním obsahům a patologickým chováním člověka (viz Livingstone, 1996, Buckingham, 2005), a je teoreticky podepřeno orientací mediálních studií na výzkum účinků médií. Mediální studia tak poskytují klíčový koncept, okolo kterého se konstituuje mediální výchova, a jeho prostřednictvím udržují jako garant poznatků o médiích a jejich účincích vazbu a závislost mediální výchovy na vlastní poznatkový a teoretický aparát.

Mediální výchova jako aplikovaná mediální studia

Absence vlastního teoretického rámce a teoretická závislost na mediálních studiích posiluje tendence chápat mediální výchovu jako obor, který především „aplikuje poznatky a teorie mediálních studií a výzkumů médií na praktickou přípravu mladých generací“ (Jirák, 2006). Samotné tyto poznatky a teorie nejsou předmětem reflexe mediálních pedagogů. Jsou souborem akceptovaných témat, které jsou dané a neočekává se, že je bude pedagog sám vytvářet nebo měnit. K tomu přispívá také obecná povaha učitelské profese. Učitel jako praktik je orientován především na aplikační dimenzi svého oboru, musí a chce znát metody a postupy výuky. Z tohoto pohledu je především odborníkem na procesy výuky, pedagogickým a didaktickým expertem, tedy znalcem metod a postupů předávání znalostí a rozvíjení dovedností žáků. Propojení pedagogické praxe s teorií pak spočívá především ve filozofické dimenzi definující různé koncepty výchovy a vzdělávání a jejich cíle (srov. Maňák, 2011).

Zpravidla mimo kompetence učitele tak zůstává otázka oborové teorie, tedy teoretických základů a cílů vědění, které má být výchovou a vzděláváním zprostředkováno. Podobně jako běžný pedagog neredefinuje zákonitosti a pravidla matematiky, také učitel mediální výchovy většinou nevytváří vlastní teorii médií. Z hlediska obsahu výuky se opírá o kurikulum, které je zpravidla definováno na národní úrovni a pro samotné pedagogy je závazné (přestože nabývá formy např. rámcových vzdělávacích programů, které učitelé poskytují určitou míru autonomie v uchopení tématu). Teoretickou a metodickou podporu pak získá v „garantované“ podobě v kurzech DVPP⁴ či z oborových didaktik a metodik, aniž by byl motivován ji kriticky reflektovat či autonomně vytvářet.

To uzavírá mediální výchovu do teoretického rámce, který je jí vnucen zvnějšku a blokuje její potenciál rozvíjet se jako autonomní pedagogická disciplína. Namísto toho, aby mediální pedagogové akceptovali mediální zkušenost dětí jako východisko pro vzájemné se učení o médiích, předkládají hotové koncepty médií a jejich účinků, které si mají žáci osvojit. Namísto toho, aby při práci s mediálními obsahy odkrývali rozmanité formy interakce studentů s médii jimi preferovanými, předkládají pečlivě vybrané produkty poskytující důkazy o problematice povaze médií, o které se mají žáci přesvědčit. Namísto toho, aby dávali prostor tvůrčímu vyjádření žáků, nastavují jejich produkční činnosti mantinely žurnalistických stylů a žánrů. Garanty a nositeli mediálních činností a obecně adekvátních reakcí na média jsou učitelé. Ti „učí“, „umožňují“, „přispívají“, „rozvíjejí“, „vedou“ (viz RVP ZV, 2007), zatímco žáci jsou učeni, je jim umožňováno, přispíváno, jsou rozvíjeni a vedeni. Pouze pasivně přijímají informace a plní zadané úkoly. Subjektivní zkušenost a invence ustupuje striktně vymezenému obsahu a formě. Zkušenost s médii je tak budována v umělých podmínkách, které neodpovídají přirozeným formám interakce dětí s médii, a nevedou k autonomně kritickému reflektování (mediálně i pedagogicky) zprostředkovaného vědění.

V mediální výchově organizované okolo konceptu (negativních) účinků médií, je taková praxe nevyhnutelná. Mediální výchova založená na představě reálných účinků médií vyžaduje přesnou klasifikaci těchto účinků, jejich hierarchii a garanci procesů, které vždy k danému účinku zákonitě vedou. Cílem mediálně výchovných aktivit pak je regulovat mediální působení na žáka prostřednictvím pedagogických intervencí, ovlivňovat žákovo mínění, chování a postoje tak, aby byly v souladu se strategiemi obecně chápanými jako efektivní při obraně proti mediálním účinkům. Nicméně historický vývoj i problémy, se kterými se potýká výzkum médií, ukazují, že chápání mediálních účinků je sociálně podmíněné a podléhá determinujícím

⁴ Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

mýtům. Tak například vzory chování představované médií jsou z většiny nežádoucí. Nové médium je rizikovější, než staré. Způsoby konstrukce významů v médiích jsou, na rozdíl od způsobů konstrukce významů v jiných sociálních institucích, jaksí nepřirozené, a priori nebezpečné. Média nás přesahují, a tedy jim podléháme. Děti jsou ohroženější skupinou, než dospělí, a společnost je proto musí před médií chránit. Média mají předem definovatelný vliv, který je možné eliminovat konkrétním souborem opatření. A tak dále. Tato přesvědčení jsou ve skutečnosti mýty, protože zjednodušují vztah člověka a médií a podřizují ho určitým předem utvořeným schématům. Přesto organizují ve vztahu k médiím určité formy sociálních praxí. Opět tedy představa o konkrétní povaze a účincích médií determinuje jednání, ve kterém se sama zpětně potvrzuje.

2.1 Normativnost a potlačení sociálního kontextu

Mediální výchova strukturující své cíle, obsah a metody na základě představy obecně poznatelných principů a mechanismů mediálního působení, jehož projevy jsou relativně ustálené, všeobecné a měřitelné, se opírá do jisté míry o myšlenkový a teoretický konstrukt. Pokud jsou účinky médií relativní a toliko předpokládané (jak bylo řečeno v předešlé kapitole), pak je problém určit, k čemu konkrétně zaměřovat mediálně pedagogické intervence. Mediální výchova tedy musí ve vztahu k mediální problematice akceptovat určité paradigma, určitou představu o médiích a jejich účincích, a na jejím základě direktivně strukturovat výuku. To znamená, že musí definovat cíle mediálně pedagogického působení a určitou sumu předávaného vědění na základě normativního rozhodnutí o tom, jaké jsou účinky médií a které hodnoty, postoje a poznatky budou tedy ve vztahu k médiím považovány za relevantní.

Normativní nastolení cílů implicitně předpokládá, že existuje suma obecně „správných“ postojů a „pravdivého“ vědění, kterými studenti nedisponují. Bez ohledu na to, zda pedagogové vnímají jako problematické materialismus a konzumerismus v mediálních obsazích, explicitně zobrazované násilí nebo ideologickou povahu médií, vždy pracují s určitými kódy a konvencemi, předem ustavenou hierarchií témat a produktů reprezentující partikulární koncept problematiky, od něž odvozují povahu a směr pedagogických intervencí. Tyto kódy a konvence tvoří normu, ke které směřuje mediálně pedagogická praxe. Mediální výchova je pak výchovou k těmto normám a současně prevencí před přijímáním norem odlišných, plní tedy v určité míře také ochrannou funkci.

Protekcjonistické tendence mediální výchovy

Normativita, direktivita a protekcjonismus jsou v mediální výchově obvykle spojovány s arnoldovskou a leavisovskou tradicí „kultury a civilizace“ druhé poloviny 19. a počátku 20. století (viz Arnold, 1882, Leavis, 1930, Leavis, & Thompson, 1933) hájící z pozic kulturního (resp. literárního) kriticismu tzv. vysokou kulturu před nástupem kultury populární (či masové) spojené především s médiem filmu. Film jako produkt standardizované výroby určené masovému spotřebiteli je projevem kulturního úpadku společnosti. Explicitně násilné, obscénní, povrchní a umělecky méněcenné obsahy ohrožují nejen kulturní a intelektuální řád společnosti, ale přinášejí také morální a psychické poškození jednotlivcům, především dětem. Mediálně pedagogické intervence mají proto usilovat o zachování kulturní kontinuity, rozvíjet estetický cit a vkus pro díla vysoké umělecké kvality a současně chránit děti a mládež před negativním působením filmu, novin a reklamy (viz Leavis, & Thompson, 1933).

Současné analýzy popisují leavisistický koncept mediální výchovy jako nepřátelský vůči médiím, prezíravý a normativní vůči publiku, elitářský a dogmatický z hlediska posuzování kultury. Řadou teoretiků (Masterman, 1985, Buckingham, 1998, Kellner 2007, Walton, 2008) je proto tento přístup kritizován pro svou předpojatost a zjednodušený pohled na problematiku. Do kontrastu s protekcjonismem se kladou progresivní přístupy v mediální výchově založené na akceptaci širokých sociálních souvislostí a kontextů mediované komunikace a akceptující individuálnost mediálních aktivit (podrobněji viz Hobbs, 2011). Tyto přístupy, teoreticky čerpající převážně z kulturalismu, kritických sociálních teorií a sémiotiky, nechtějí děti před médií chránit, ale zmocňovat je k autonomnímu užívání médií ve prospěch sociálně odpovědného jednání. Na první pohled by se tedy mohlo zdát, a některé výzkumy toto zdání potvrzují (např. Domaille, & Buckingham, 2001), že většina modelů mediální výchovy od protekcjonistické praxe upouští.

Nicméně mediální výchova nemusí nabírat rysy leavisismu, aby zůstávala implicitně protekcjonistická a normativní. Koncept předpokládaných negativních účinků médií vede mediálně pedagogickou praxi k normativitě zákonitě. Martens (2010) upozorňuje na to, že i ti autoři, kteří oproti paradigmatu funkcionalistickému akcentují kulturní a kritické paradigma a podporují aktivní a kriticky založenou participaci na mediální kultuře, současně připouštějí, že média mají negativní vliv na člověka a společnost a že mediální výchova může být řešením tohoto problému (s. 5). Negativní vliv médií na člověka spočívá v tomto případě v uplatňování jisté formy „kulturní politiky“, ve formování identity člověka prostřednictvím diseminace ideologií, které jsou v souladu s politickými či ekonomickými cíli mocenských elit. Zástupci

tohoto přístup chápou mediální výchovu především jako prostředek „osvobození od falešného vědomí“. (Buckingham, 1993, s. 268) Jde tedy o ochranu nikoliv kulturní či morální (viz leavisistický koncept), ale o ochranu politickou, opět založenou na určité předem definované normě, podle které je „škodlivost“ médií posuzována.

Zdá se tedy, že deklamovaný rozchod s tradicí účinků médií, normativním přístupem a s defenzivními cíli mediální výchovy není plně dovršen:

Vzdáleny tomu, že by byly marginalizovány, defenzivní mediálně pedagogické cíle stále zaujímají prominentní pozici ve výzkumné agendě. Ačkoliv zjevně existují teoretické a metodologické rozdíly, kategorické rozlišování mezi (tradicí, pozn. aut) mediálních účinků a kulturním/kritickým výzkumem má spíše tendenci zastírat řadu podobností. (Martens, 2010, s. 5–6).

Rozdílné přístupy v mediální výchově spojuje to, že, každý svým způsobem, teoretizují účinky médií a implementují praktické strategie s obecným cílem eliminovat potenciálně nežádoucí účinky a „pomáhat lidem bránit se těmto negativním účinkům v jejich každodenním životě“ (Potter, 2010, s. 684). Nicméně je to právě každodenní život, co může tradiční mediální výchova snadno opomenout. Normativní pedagogická praxe již ze své podstaty vylučuje relevanci subjektivní zkušenosti a vnímání médií u studentů. V jistém smyslu je to logické. Opírá-li se a odvozuje-li svou legitimitu od představy klasifikovaného systému mediálních účinků, před kterými je třeba chránit, může mít mediální výchova tendenci ignorovat ty skutečnosti a zkušenosti, které jejímu teoretickému schématu neodpovídají. Individuální rozdíly ve vnímání mediálních sdělení založené na odlišné sociokulturní zkušenosti formované rozličnými sociálními faktory, procesy a tlaky utvářejícími každodennost člověka, relativizují účinky médií. Jsou to sociální faktory a jejich komplexy, které činí celou problematiku mediálních účinků neuchopitelnou, bortí jednoduché schéma obecného mediálního působení, činí ho nedůvěryhodným a odnímá tak legitimitu normativní pedagogické praxi.

Vědění jako sociální praxe

Popření subjektivních rozdílů v recepci médií znemožňuje nahlédnout hlubší sociální procesy podílející se na tvorbě vědění ve společnosti a jejich důsledky. Individuální způsoby interpretace mediálních sdělení vyplývají z postojů, zkušeností a prekonceptů vztahujících se k realitě, o které média vypovídají. Tyto zkušenosti a prekoncepty jsou utvářeny na základě reprezentací objektů a subjektů sociální reality v kultuře, médiích, výchově a vzdělávání a jsou podmíněny dominantními diskurzivy utvářejícími objekty myšlení (viz Foucault, 1994, 2002).

Jsou tedy produktem obecné společenské praxe vztahující se k tvorbě vědění a jeho distribuci prostřednictvím procesů symbolické komunikace.

Na tuto úroveň analýzy mediální výchova vzhledem ke své normativní podstatě zřídka kdy dospěje. Z hlediska úrovní lidské komunikace, které lze řadit od intrapersonální a interpersonální komunikace přes skupinové formy až po institucionalizované způsoby sdělování prostřednictvím masových médií (viz McQuail, 1999), se mediální výchova pohybuje na vrcholku pyramidy. To, co odsud mohou žáci spatřit, jsou různé mediální obsahy, zprávy, filmy, populární hudba, soutěže, interaktivní počítačové a online hry, sociální sítě. Jde o vysoce specifickou formu symbolické a kulturní produkce odehrávající se na úrovni celé společnosti a využívající technického a institucionálního zázemí specializovaných organizací (médií), nicméně v poslední instanci se řídící sociálně definovanými pravidly užívání symbolů ve společenské praxi, které vždy odrážejí určité mocenské vztahy a struktury (viz Bourdieu, 1995).

Strukturu těchto procesů mediální výchova odkrývá jen zřídka, protože by musela současně vnést na světlo otázku své vlastní legitimacy jako symbolické praxe, to znamená problematizovat normy, které ustavuje jako závazné. Kdo nebo co je ovšem garantem této normy? Je to učitel sám? Jsou to strategické vzdělávací dokumenty? Obecná společenská etika? Vědění ve společnosti je vytvářeno a reprodukováno na základě určitých sociálních praxí, vyznačujících se asymetrickými vztahy dominance a podřízenosti. Tyto praxe jsou výsledkem sociálních bojů, jsou tedy v zásadě nahodilé a vždy preferují tu skupinu, jejíž perspektivu představují. Intencionalita vědění produkuje mocenské vztahy (viz Foucault, 1984), které se prostřednictvím institucionálních praxí, mezi které spadají média i vzdělávání, reprodukuje a udržuje. Tuto politickou dimenzi vědění vyjádřil v kontextu vzdělávání Roger Simon takto:

Jako úvod do, příprava na a legitimizace určitých forem sociálního života vzdělávání vždy předpokládá určitou vizi budoucnosti. V tomto ohledu jsou kurikulum a jej podporující pedagogika verzí našich snů určených nám samým, našim dětem a našim komunitám. Ale tyto sny nejsou nikdy neutrální; jsou to vždycky něčí sny a v míře, ve které jsou zahrnuty do organizování budoucnosti pro ostatní, mají vždy morální a politickou dimenzi. V tomto ohledu musí každá diskuse o pedagogice začít diskusí o edukační praxi jako formě kulturní politiky. (in Giroux, 2011, s. 186)

Normativita a protekcionismus v mediální výchově jsou tedy odrazem určité představy o médiích, společnosti i žácích, která se reprodukuje prostřednictvím selekce předávaných poznatků, výběru vzdělávacích cílů a metod. Ve vědomí žáků je tak upevňovaná představa, kterou vytvořil někdo jiný, aniž by mohli žáci tuto představu kriticky reflektovat. Normativita

a protekcionismus nutí žáky popřít vlastní zkušenost a vytvářejí z nich pasivní objekty mediálně pedagogického působení. Jestliže se takto podílí na organizování budoucnosti, pak je diskuse o podobách mediálně pedagogické praxe více než potřebná.

2.2 Mediální výchova jako forma kulturní politiky

Každé teoretické paradigma je umožněno a vymezeno obecným historickým diskursem produkujícím určité formy vědění a také strukturální pravidla vymezující, co z tohoto vědění může získat status vědy (viz Foucault, 2002, s. 270–274). To znamená, že vyjadřuje určitou perspektivu, která je s ohledem na poznatky vážící se k předmětu svého zájmu vždy selektivní. Podmíněnost paradigmat diskursy poukazuje obecně na sociální podmíněnost vědy a na soubory společenských praktik (nebo „aparátů“, viz Foucaultův pojem epistémé, in Foucault, 1980), které se do vědy promítají. Věda je tak spíše určitým typem výkladu, jehož parametry jsou konstituovány širšími sociálními procesy a podmínkami, než nestranným a objektivním pozorováním a popisem reality (viz dále v kapitole 3).

To, co je z pohledu určitého paradigmatu chápáno jako pravdivé a legitimní, může být z jiného pohledu relativní a problematické. Normativní pedagogická praxe nezohledňuje pluralitu perspektiv. Prezентuje výroky o objektu vzdělávání jako fakta, odkazuje k objektivnímu poznání světa získaného pozorováním jeho prvků a jevů, umožňujícím vytvářet zobecňující popisy jeho mechanismů a zákonitostí. Takovéto poznání představuje pro pedagoga sumu objektivních poznatků, které má zprostředkovat studentům, a pro studenty sumu pravd o realitě, které si mají osvojit.

Takto stavěné soubory poznatků tvoří obecně uznávaný obsah vzdělávání. Ten je zprostředkován studentům jako objektivní souhrn pravd, aniž by byl sám předmětem kritické reflexe. Např. v doporučených očekávaných výstupech RVP ZV (2007) k mediální výchově jsou uvedeny „základní funkce mediálních sdělení: informovat, vzdělávat, získávat, bavit“ (s. 6). Do mediálně pedagogické praxe pronikají tyto postuláty jako obecně uznávané vymezení funkcí médií. Pedagog i studenti chápou toto vymezení jako pravdivé, jelikož je součástí koncepčního kurikulárního a metodického dokumentu a tedy je pravděpodobně podložen relevantním výzkumem či teorií. Nicméně učitelé ani studenti se neptají, proč jsou zrovna tyto funkce médií explicitně formulovány, jakými teoriemi jsou podloženy, zda existují rozdílné teorie jinak kategorizující funkce médií, a na základě čeho a s jakým záměrem byly tedy do jednoho z klíčových dokumentů k mediální výchově zařazeny. Podobně by bylo možné se ptát, proč má být rozvoje kritického čtení a vnímání mediálních sdělení podle stejného dokumentu

dosaženo právě prostřednictvím vytváření krátkých příspěvků a multimediálních prezentací na téma „naše škola“ (tamtéž, s. 6).

Mýtus pedagogiky jako neutrálního pole přenosu poznatků

Pedagogika má obecně tendence chápat sama sebe jako neutrální doménu přenosu poznatků. Kellner (2007) poukazuje na skutečnost, že řada mediálních pedagogů sdílí přesvědčení, že sociální jevy mohou a mají být ve vzdělávací praxi uchopovány politicky neutrálně a že vzdělávání má být objektivní. Suma vědění, které učitel zprostředkovává žákům, je objektivizována složitým systémem procesů, pravidel a procedur (jako je odborná recenze vědeckých prací, validita a reliabilita výzkumných metod atd.), které ji poskytují status „empirické pravdy“. Skutečnost tak může být poznávána pečlivým sledováním a popisem zkoumaných jevů. Ačkoliv v přírodních vědách má pozitivistický přístup své oprávnění, v sociálních vědách může představovat problém. Giroux (2011) argumentuje, že v sociálním kontextu neexistuje objektivní realita, cokoliv se děje, děje se vždy konkrétnímu jedinci, je chápáno a interpretováno subjektivně. Požadavek objektivity v sociálních vědách i ve vzdělávání vede k „oddělení hodnot od vědění“ (Giroux, 2011, s. 26), k tomu, že jsme nuceni v našem vědomí potlačit vlastní zkušenost ve prospěch abstraktních, dekontextualizovaných a izolovaných myšlenkových kategorií.

Takové vzdělávání rozvíjí instrumentální rozum a základní dovednosti, které jsou dobře kontrolovatelné, předpověditelné a měřitelné (viz Giroux, 1981, s. 282). Nicméně vytrácí se z ní vědomí hlubších sociálních determinantů vědění, které odkazují ke kategorii moci a dominance ve společnosti a k vědění jako výsledku jejich působení. Vnímání ustaveného učebního obsahu jako „objektivního“ vede k tendenci chápat určité jeho teze a pravdy jako bezproblémové a současně brání reflexi sociálních a mocenských mechanismů, které tuto bezproblémovost legitimizují a upevňují.

Tato praxe je výsledkem určité konstelace sociálních sil, které garantují a vyžadují určitou podobu vzdělávacího systému. Je tedy intencionální, slouží nějakému účelu. Vědění zprostředkované v rámci vzdělávacího procesu tak není neutrální, reprezentuje partikulární perspektivu. Institucionalizace této perspektivy ve formě vzdělávací praxe umožňuje vymezovat určité formy vědění a udržovat tak kulturní hegemonii (srov. Giroux, 2011). Z tohoto pohledu je mediální výchova normativně nastolující „fakta“ o médiích a ignorující individuální a sociální kontext symbolické produkce formou kulturní politiky. Je na místě se ptát, k čemu a na co má taková mediální výchova studenty připravit. Jaké vědění o médiích má produkovat a za jakým účelem? Jaké kompetence považuje za relevantní a proč? K čemu je má

student využít? V odpovědích na tyto otázky se skrývá určitá vize společenské praxe, do níž se budou „mediálně gramotní“ jedinci zapojovat, určitá představa společnosti, která potřebuje takto připravené jedince k zabezpečení určitých funkcí, společenská a politická realita, na kterou má mediální výchova připravit.

2.3 Mediální výchova jako ideologická praxe

Výsledkem popsaných tendencí může být, že se mediální výchova podílí na reprodukci dominantně ustavených konceptů médií. Absence kritické reflexe vědění, které zprostředkovává, a její normativní povaha, vede mediální výchovu k tomu, že poznatky o médiích neprodukuje, ale pouze reprodukuje, to znamená, že se pohybuje v hranicích již ustavených konceptů, pravd a přesvědčení. Lpění na vlastní neutralitě odnímá mediální výchově nástroje pro reflexi dominantních konceptů médií předkládaných mediálními studii nebo produkovaných vlastní mediální praxí.

Nemůže-li mediální výchova analyzovat média z vlastní perspektivy, pravděpodobně bude nucena přijmout jiné hledisko. Tím může být hledisko samotné žurnalistiky objektivizované systémem etických norem, hodnot a samoregulativních mechanismů, jejichž prostřednictvím je žurnalistická praxe legitimizována. Mediální výchova tak integruje perspektivu instituce, která se přímo podílí na formování mediální praxe. Touto perspektivou bude následně chápat a vykládat média. Jinak řečeno: bude média posuzovat především na základě jejich vlastních kritérií.

Personifikace médií

Jedním z konkrétních projevů může být tendence procesy a problémy mediální komunikace personifikovat. Personifikace předpokládá existenci ideálních pravidel, které zaručují kvalitu procesů mediální produkce. Výjimky z těchto pravidel pak nejsou vysvětlovány jako důsledek nefunkčních nebo deformovaných procesů uvnitř samotných médií (resp. širších socio-ekonomicko-politických procesů), ale především jako selhání jednotlivců. Na vině je úzký rozhled, nízký přehled a vzdělanost novinářů, nedostatek objektivit, nedodržování profesní etiky, nedostatečná kontrola ze strany nadřízených atd. Takto jsou veškeré negativní projevy médií individualizovány, jsou chápány jako nežádoucí praxe vymykající se standardům a normám samotné žurnalistiky, které jsou v zásadě funkční a zaručují kvalitu. Za veškeré problematické aspekty mediálních činností jsou tedy odpovědní jedinečně samotní novináři, kteří neuplatňují princip objektivit, nedostatečně ověřují zdroje, nevyznají se v problematice atd.

Chápání problematických projevů médií pouze jako výsledku individuálních činností znamená akceptovat určitou ideální představu dobře fungujícího, racionálního a sociálně zodpovědného mediálního systému, jehož bezproblémový chod narušuje člověk jako rizikový faktor. Analýza se pak nezaměřuje na zkoumání povahy médií v jejich širokém společenském kontextu, nereflktuje systémové faktory konstituující konkrétní podobu žurnalistické profese a vymezující jejím aktérům určité pozice, neosvětluje, jaké sociální síly determinují, udržují a legitimizují žurnalistickou praxi (viz Chomsky, & Herman, 2002), ale vyčerpává se ve vyhledávání problematické profesní praxe posuzované navíc (ideálními) měřítky této praxe samotné. To ve svém důsledku uzavírá mediální výchovu do hodnotové a ideové struktury samotných médií (resp. žurnalistiky) a podporuje jejich bezproblémové chápání. Kritická pozornost je pak zaměřena pouze na některé jejich problematické projevy, aniž by brala na zřetel „intelektuální, historický a analytický základ, bez něhož mediální analýzy riskují, že se stanou povrchními, mechanickými nebo bagatelizujícími“ (Ferguson, 1998, s. 2). Tímto způsobem „kritiky“ mediální výchova zpětně legitimizuje mediální systém a v konečném důsledku se podílí na reprodukci „dominantních modů reprezentace mediálního průmyslu“ (viz Sholle, 1994).⁵

Ideologie a objektivistická pozice mediální výchovy

Mediální výchova se tak paradoxně může stát ideologickou praxí. Objektem kritických mediálně pedagogických analýz by proto měly být nejen obsahy médií, ale také dominantní formy chápání a interpretace role médií ve společnosti produkované veřejným diskursem, vědou nebo samotnou mediální praxí, které mediální výchova přejímá a reprodukuje. Mediální výchova by měla akceptovat předpoklad, že každý soubor vědění obsahuje implicitní hodnoty, které vytvářejí jeho interpretační rámec a poskytují mu smysl (podrobněji viz Berger, & Luckman, 1999). Ustavené „pravdy“ o realitě obsažené v sociální zásobě vědění jsou tedy výkladem či interpretací (podobně jako mediální sdělení) vyjadřující hledisko těch, kteří dané vědění produkují (to platí pro vědu stejně jako pro média). To znamená, že sociální interpretace médií jsou ze své podstaty ideologickou konstrukcí, stejně jako mediální sdělení samotná.

Objektivisticky orientovaná mediální výchova přijímá určité interpretace médií a obecně sociální reality jako dané, vyplývající z objektivního poznání světa. Ačkoliv je takto sama ideologicky determinována, ve skutečnosti neumožňuje nahlédnout obecnou ideologickou

⁵ Problém je navíc umocněn orientací mediální výchovy na žurnalistiku a akceptací materiální a metodické podpory ze strany soukromých mediálních společností, které vedou k akceptaci perspektiv vlastních samotným médiím (viz Sholle, 1994, Hobbs, 1998).

podstatu vědění a symbolické sociální komunikace. Jako ideologické dokáže odhalit pouze to, co se odlišuje od její vlastní ideologie, resp. od dominantně přijímaných společenských modů pravd (viz Foucault, 1984), které považuje za „objektivní“, zatímco jí zůstává skryta její vlastní ideologická determinovanost. To znemožňuje rozpoznat pravou podstatu sociálních problémů a jevů, kterým nelze porozumět, usilujeme-li o „objektivní“ hledisko opomíjející pluralitu různých perspektiv, a současně usnadňuje reprodukci dominantních perspektiv a výkladů světa.

Kromě toho znemožňuje imperativ objektivní kriticky uchopit samotný koncept ideologie a zkoumat jeho povahu v sociálním a politickém kontextu. V objektivním modelu pracuje mediální výchova s mediálními obsahy deskriptivně, zůstává u popisu vnímatelných jevů. Na základě analýz si žáci osvojí dovednosti rozpoznávat explicitní projevy ideologie z hlediska využití technických, stylistických, rétorických a jiných nástrojů, osvojí si technické postupy a operace, jejichž prostřednictvím mohou ideologii v textu dekodovat. Nicméně to samo o sobě nerozvíjí vědomí o ideologii jako sociálnímu fenoménu v celé jeho hloubce. Jednotlivé ideologické prvky v médiích mohou žáci chápat jako izolované a individualizované excesy v jinak objektivním systému mediálního sdělování, aniž by porozuměli politicko-ekonomicko-sociálnímu kontextu tvorby a distribuce významů ve společnosti a úloze, jakou v tomto procesu hraje ideologie (viz Kellner, & Share, 2007).

Ideologie v praxi mediální výchovy

V české mediálně pedagogické praxi se problematika ideologie navíc často ztotožňuje s tématem propagandy. Je-li téma ideologie v mediální výchově uchopeno, pak nejčastěji, soudě alespoň podle dominantního zpracování tématu v metodických příručkách dostupných českým učitelům, s odkazem na propagandistické praktiky autoritářských režimů, jako je nacismus nebo bolševismus. Žáci se pak při analýzách dobových textů, plakátů či filmů učí odhalovat sofistikované triky propagandy Třetí říše nebo sovětského komunistického režimu. Problematika ideologie je ale mnohem složitější. Analýza explicitních propagandistických obsahů může osvětlit technické aspekty záměrného a vědomého ideologického působení, neosvětlí však sociální funkce ideologie a její roli v udržování a legitimizaci jakéhokoliv, to znamená i liberálně demokratického, společenského řádu.

Aby mohlo dojít k porozumění role a funkce ideologie ve společnosti i v médiích, je zapotřebí, aby byla konceptualizována jako vlastní téma mediální výchovy. Jednoduše řečeno: ideologii nestačí pouze nacházet či nahlížet v mediálních textech (navíc v určité „ideální“ podobě v učitelem předem vybraných příkladech), je důležité učit se rozumět její roli a funkcím v sociální praxi obecně. Ideologie má kořeny v institucionálním uspořádání lidského jednání,

v sociálních praktikách (viz Althusser, 1971), jichž je mediovaná komunikace jedním z typů, a které ovlivňují tvorbu významů a způsoby interpretace reálných jevů. Ty leží pod povrchem viditelného a souvisejí se sociálním, ekonomickým a politickým uspořádáním společnosti. Ideologie se skrze média projevuje, ale umisťovat ji striktně pouze do systému médií, nebo ji dokonce personifikovat, by znamenalo problematiku zjednodušovat.

Mediální výchova by měla usilovat o poznání obecných funkcí ideologie a jejích projevů v sociální a symbolické praxi. Zda je vhodnější postupovat od obecné definice ideologie a dále aplikovat toto poznání na mediální produkci, nebo nejprve hledat projevy ideologie v mediálních textech a z jejich analýzy teprve tuto definici vyvozovat, může být předmětem odborné pedagogické diskuse. Důležité je, aby byla ideologie v mediální výchově tematizována, jelikož média představují jeden z významných společenských nástrojů a forem ideologického projevu.

Tomu může bránit právě snaha o objektivní a neutrální výklad médií, ale také negativní chápání ideologie jako projevu autoritářských politických systémů, tendence ke ztotožnění ideologie s propagandou a v důsledku toho vytěsnění ideologie (ale také propagandy) z praxe současného demokratického systému a ze zorného pole pedagoga. Explicitní konceptualizace ideologie v mediální výchově je ovšem nezbytná pro kritickou reflexi mediální, ale i pedagogické a obecně sociální praxe. Koncept ideologie jako „objektivizované subjektivní perspektivy“ (viz Berger, & Luckman, 1999), osvětluje komunikační praxi jako konstrukci systémů tvrzení, jejichž prostřednictvím sami pro sebe a pro druhé vysvětlujeme svět. To se týká mediální i pedagogické komunikace. Bartolomé (2008) konstatuje, že

Rafinovaná neviditelnost dominantních ideologií zabraňuje učitelům přesně identifikovat a analyzovat problémy ve vzdělávání subordinovaných nebo marginalizovaných populací. Logicky si nelze představit řešení problému, dokud není pevně uchopen partikulární problém nebo výzva. (s. x)

Jinak řečeno, pro porozumění sociálním důsledkům působení ideologií je třeba zaujmout hledisko těch, které daná ideologie „jako konstrukce (sociální, pozn. aut.) praxe vyrovnávající různé její antagonizmy, kontradikce a dilemata“ (Fairclough, 1999, s. 26), vylučuje. Pokud tedy chceme studenty vést k tomu, aby médií předkládaná fakta kriticky refletovali z hlediska ideologie, pak bychom měli být schopni opustit objektivistický přístup k vědění (viz Giroux, 2011) a namísto toho zprostředkovat studentům přístup k různým subjektivním perspektivám. Jednou z cest je zaujímat a otevřeně formulovat angažované postoje a předkládat

je studentům ke kritické reflexi. Chceme-li rozvíjet schopnost studentů rozpoznávat ideologické obsahy v médiích, měli bychom je motivovat ke zpochybňování faktů a tvrzení předkládaných ve škole učitelem. Asymetrický vztah žáka a učitele v běžné vzdělávací praxi posiluje tendence chápat předkládané vědění jako objektivní. Žáci tak nejsou stimulováni ke kritickému uvažování o implicitních hodnotách a přesvědčeních determinujících selekci, třídění a klasifikaci poznatků, které od učitele získávají.

Poněkud paradoxní závěr tedy zní, že mediální výchova se musí stát více ideologickou, aby mohla rozvíjet kritické kompetence žáků, ale především proto, aby implicitně nereprodukovala dominantní interpretace reality, jejichž ideologická determinace by zůstala nerozpoznána. Mediální výchova bude tedy vždy ideologická. Stejně jako jiná vědní disciplína bude v jistém smyslu vždy ideologickou praxí, jelikož odvozuje svojí konkrétní podobu od určitého souboru selektovaných poznatků, kritérií hodnocení, konceptů a záměrů, které dohromady vytvářejí paradigma zpřítomňující se v konkrétních cílech, obsahu a metodách mediální výchovy. Právě proto musí být mediální výchova transparentní ve východiscích a přesvědčeních, na kterých zakládá svoji praxi a musí je být schopna explicitně formulovat a nabízet kritické reflexi s vědomím toho, že sociální vědění, které si přivlastňuje, je ideologicky determinované. Normativismus a objektivismus tradičního mediálně pedagogického modelu takovou praxi neumožňuje.

2.4 Rekonceptualizace mediálně pedagogické praxe

Je třeba položit si otázku, k čemu má vlastně mediální výchova vychovávat. Chceme žáky, kteří mají encyklopedické znalosti o médiích nebo kriticky angažované jedince, kteří prostřednictvím porozumění médiím rozumějí sobě a světu? Stačí nám, že žáci dokážou reflektovat média nebo chceme, aby reflektovali celospolečenský kontext, v němž média působí? Má-li být mediální gramotnost platformou pro rozvoj kritického myšlení, je možné zůstat striktně v hranicích kurikula nastaveném mediální problematikou nebo je třeba učit žáky vidět za média samotná a kriticky reflektovat sociální praxe, jichž jsou média součástí? V takovém případě bychom je měli učit tázat se nejen po povaze mediálních sdělení, ale obecně po povaze a mechanismech tvorby a distribuce vědění ve společnosti prostřednictvím médií, vědy, vzdělávání. Kriticky kompetentní žák by měl umět zpochybňovat nejen zdánlivou samozřejmost mediálních sdělení, ale celé sociální struktury, politiky, ekonomiky, vzdělávání a symbolických obsahů, které produkují.

Pokud má mediální výchova rozvíjet kritické myšlení o médiích, pak by se měla vzdát představy o objektivním poznání, které může být pouze zprostředkováno, a hledat cesty, jak budovat porozumění mediální problematice prostřednictvím vlastní zkušenosti žáků s médii, která je rozmanitá a vysoce individuální. Vědění o médiích musí zahrnovat jak dimenzi zprostředkovaných faktů, tak dimenzi vlastní recepce médií, reflexe vlastního prožívání, cítění a jednání v interakci s mediálními produkty. Stejně tak musí zohledňovat politický, ekonomický a kulturní kontext tvorby a distribuce vědění v médiích a v sociálních institucích obecně (včetně vzdělávání). Znalost těchto kontextů je předpokladem porozumění sociální podstatě vědění a symbolické komunikace. Poskytne vědění relevanci pro praktický život, umožní zasadit vnímané jevy do širšího společenského rámce, pomůže porozumět mechanismům vlastního myšlení a prožívání a umožní transformovat problematiku sociální praxe.

Vztažení poznatků o médiích k jejich širšímu sociálnímu kontextu přináší pro mediální výchovu příležitost rozvíjet kritického myšlení nejen ve vztahu k činnosti objektu svého zaměření, ale také k vědění, které je považováno vzhledem k tomuto objektu za relevantní. Důležitým krokem je „propojení pedagogických procesů s širšími strukturálními procesy“ (Giroux, 2011, s. 43), umožňující zkoumat procesy, jakými dochází ve společnosti k tvorbě, distribuci, legitimizaci a upevňování významů, jejichž prostřednictvím chápeme svět, a sociální důsledky těchto praxí. Média jako institucionalizovaná forma komunikace jsou typem této praxe, jsou ale současně ve vztahu k dalším sociálním institucím produkujícím odlišné nebo komplementární praxe. Determinují tak, a zároveň jsou determinovány, soubory jednotlivých institucionálních praxí, které tvoří strukturu sociálního řádu. Reflexe mediálního působení proto může směřovat za média samotná, k obecným procesům symbolické komunikace a jejich funkcím při utváření a udržování sociálního řádu.

V normativně orientované a na předem definovaném souboru relevantních „faktů“ založené mediální výchově je přítomné riziko, že žáci získají pouze „krátkodobé, dekontextualizované znalosti“ a nerozvinou porozumění médiím v kontextu jejich každodenního užívání (viz Hobbs, 2010). Absence sociálního, politického a ekonomického kontextu v kritické reflexi médií vede přinejlepším ke zjednodušené představě, která je neadekvátní složitosti problematiky (Livingstone, 1996). Za těchto podmínek se žáci nestávají svěbytnými aktéry mediální komunikace, nejsou ve vztahu k médiím ani ke společnosti „kriticky autonomní“ (viz Masterman, 1985). Jejich chápání médií a obecně sociálních jevů je závislé na hodnocení a potvrzení ze strany individuálních či institucionálních autorit, rodiče nebo učitele, kteří mu

poskytnou relevanci a vymezí oblast nebo produkt, ve kterých se může uplatnit. Mediální výchova se pak nestává nástrojem rozvoje kritické autonomie, ale ve skutečnosti myšlení žáků usměrňuje do předem vymezených kognitivních schémat.

Masterman proto navrhuje, aby byli studenti „osvobozeni od opresivní zátěže (vzdělávacího) obsahu, který musí být pokryt. Syllabus by měl být raději k tomu, aby definoval procesy a principy, které zmocní studenty postavit se, co nejrychleji je to možné, na jejich vlastní kritické nohy“. (Masterman, 1985, s. 22) Takovým způsobem může mediální výchova transformovat svojí praxi a stát se polem pro rozvoj kriticky orientovaného příjemce a tvůrce mediálních sdělení. Mediální výchova tak nebude pouze autoritativně uplatňovanou formou kulturní politiky, ale platformou pro získávání autonomie, v interakci studenta s pedagogem reflektované, individuální zkušenosti, ze které je možné vyvozovat obecnější poznatky o fungování médií ve společnosti a jejich vlivu na člověka.

Pokud platí, že mediální studia prostřednictvím teoretického konstruktů mediálních účinků strukturují obsah, cíle a metody mediální výchovy a vnášejí do oboru normativnost a direktivitu, je z hlediska potenciálu mediální výchovy rozvíjet kritickou autonomii žáků důležité, aby se od nich dokázala oprostít a začala budovat vlastní poznatkový aparát. To neznamená odmítnout obecně ideu mediálních účinků ani poznatky produkované v oboru mediálních studií. Přesvědčení, že média mají důležité sociální a politické funkce je obecně akceptovatelné, ale zhodnocení efektivnosti výkonu těchto funkcí, měřitelné pouze v účincích médií, je prozatím empiricky nemožné. „Není nic takového jako násilí v médiích, které může mít poškozující nebo přínosný účinek“ konstatují Barker & Petley (2001) s odkazem na to, že nelze na základě různorodých obsahů médií, vytvářených za různými účely a příjemci různě interpretovaných, usuzovat na konkrétní a univerzální účinek.

Nejde tedy o to popřít existenci účinků médií. Média mají velmi pravděpodobně významný vliv na jednotlivce i společnost. Posoudit tento vliv je ovšem z výše uvedených metodologických důvodů problematické. Stavět poznatky o médiích především na představě konkrétních předem definovaných účinků znamená zjednodušovat problematiku. Pro porozumění médiím je zapotřebí vnímat široký kontext jejich činnosti. Od analýzy tohoto kontextu, která může začít u médií, ale musí být schopna překročit jejich problematiku a vidět za média samotná, je pak možné opřít konkrétní teze o mediálním působení.

Je proto žádoucí, aby mediální výchova nepřistupovala k problematice „odzadu“ a nekonstruovala otázky a problémy na základě již hotových idejí. Mediální výchova nemusí zakládat svůj teoretický rámec na studiu mediálních účinků, ale spíše na zkoumání forem a

podob interakce jednotlivců s médii. Namísto hledání odpovědi na otázku, co média dělají s lidmi, se může ptát, co dělají lidi s médii. Jaké jsou záměry producentů mediálních sdělení? Jaké zájmy sledují a jaké taktiky a strategie používají? A nakonec, jak média skutečně vnímají jejich recipienti, k čemu je užívají a jak jejich významy interpretují? Porozumět reálným účinkům médií je možné prostřednictvím zkoumání člověka v běžné každodenní interakci s nimi. Jako pedagogická disciplína má k tomu mediální výchova velmi dobrou pozici: může sledovat a koordinovat mediální aktivity dětí v dlouhodobém časovém horizontu a v relativně přirozeném (na rozdíl od výzkumné situace) prostředí školy. Může zkoumat individuální i skupinové formy interakcí s médii, způsob vnímání médií a jejich užívání dětmi. To otevírá mediální výchově možnost stát se autonomním výzkumným polem, které může doplnit poznatky mediálních studií o reflexi každodenní mediální zkušenosti lidí a porozumění tomu, k čemu lidé média používají a s jakým záměrem. (viz Kahn, 2007) Taková mediální výchova nebude normativní a protekcionistická, naopak bude stavět na poznatcích o médiích, které přinášejí sami jejich uživatelé, učitelé i studenti.

KRITICKÁ TRADICE – INSPIRACE PRO PROMĚNU MEDIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRAXE

3. Frankfurtská škola a kritická teorie

Inspiraci pro proměnu mediálně pedagogické praxe mohou přinést kritické sociální teorie, resp. kritické teorie médií. Ty jsou spojovány především s dílem autorů působících v Institutu pro sociální výzkum založeného v roce 1923 ve Frankfurtu nad Mohanem. Výzkumný přístup autorů shromážděných kolem M. Horkheimera usiloval při analýze společenských jevů o překonání problémů spojených s empirickou orientací sociálních věd. Sociální vědy podle Horkheimera (2001) přijaly pozitivistickou představu teorie (blízkou přírodním vědám) jako popisu reality, který sám o sobě přináší objektivní poznání sociální reality. Věda podle Horkheimera stojí mimo realitu, kterou poznává. Vlastní objekty vědy chápe jako *cosi* vnějšího, neusiluje o proniknutí pod povrch vnímatelného, ale přijímá jevy jako dané (viz Horkheimer, 2001, Horkheimer, & Marcuse, 2003). V produkční a sociální struktuře společnosti nevidí výsledek historické činnosti člověka při utváření svého sociálního prostředí. Její diferenciaci jí umožňuje nahlížet pouze izolované výseky reality a to jednostranně, bez vztahu ke komplexní společenské praxi, která utváří podmínky a kontury vědeckého myšlení a bez vztahu k dalším vědám. Teorie v tradičním smyslu sociální řád a strukturu pouze popisuje, aniž by usilovala o její vysvětlení, zkoumala historické jevy a institucionální faktory, které k danému řádu vedly a udržují ho při životě.

Tradiční teorie

Tradiční teorie zdůrazňuje vždy určité souvislosti, vztahy a procesy jako významné, zatímco jiné opomíjí (viz Horkheimer, 2001). Hypotézy formuluje na základě zákona logiky, přičemž se pohybuje v rovině implikace. To jí umožňuje formulovat obecné zákonitosti poznávaných jevů, tedy určit, jaké proměnné ovlivní určité procesy k určitému výsledku. Vztaženo na problematiku účinků médií to znamená, že interakce jedince, determinovaného k násilí, s násilným mediálním obsahem, povede logicky k násilnému jednání. To, co je ve výzkumu mediálních účinků považováno za významné, je proces zprostředkování násilí pomocí určitého média a existence publika, které je mediálnímu násilí vystaveno. Nicméně toto pravidlo je „myšlenkově formulovaným věděním“, pravidlem „známým ze zkušenosti“, a jako takové stojí v protikladu ke „stavu věcí, jenž má být věděním pochopen“ (Horkheimer, 2001, s. iv). Pomocí hypotéz řízených pravidly zkušenosti konstruujeme pravděpodobný průběh událostí, ve

skutečnosti ale děláme to, že „událost vypustíme a nahradíme tím, co má sloužit k jejímu vysvětlení“ (tamtéž, 2001, s. iv).

Na fakta jako taková je tedy aplikováno již ustavené vědění, jehož perspektivou se nová fakta interpretují. Podmínky pro ustavení vědění (a tedy jeho konkrétní forma) přitom vyplývají ze sociální praxe (v souladu s Marxovým historickým materialismem především ze způsobu produkce⁶). Ačkoliv je tedy svět vnímán a teoreticky popisován jako objektivně daný, je ve skutečnosti konstruovaný sociálními praktikami: „Stejný svět, který je pro jedince existencí o sobě, již musí vzít na vědomí a brát na ni zřetel, je v podobě, v níž existuje a přetrvává, produktem všeobecné společenské praxe“ (Horkheimer, 2001, s. vii). Je to tedy společnost, která vytváří podmínky pro určité mody vědění, jimiž pak popisuje materiální i sociální realitu. Popisování skutečnosti prostřednictvím teorie není proto pouze otázkou vědy, ale je společenským procesem.

V sociálních vědách tak společnost produkuje myšlení, jehož prostřednictvím vysvětluje a reprodukuje sama sebe. Věda tak slouží především potvrzení stávajícího vědění prostřednictvím vědecké teorie odvozené ze společenského modu vědeckého myšlení. Úkolem vědy realizované ve „společenském aparátu“, je „konstatovat fakta takovým způsobem, který je přiměřený právě platnému stavu teorie“ (Horkheimer, 2001, s. vi). Věda jako nástroj organizace myšlení ve společnosti je spjata se sociálním řádem, vyplývá z něj. „A jestliže něco vyplývá ze struktury společnosti, pak přece buď s vědomým záměrem, nebo svým objektivním významem směřuje k tomu, aby se v něčem zlepšilo fungování této struktury“ (Horkheimer, 2001, s. x). Pouze ten objev, který naruší ustavené „vládnoucí představy“, může změnit, narušit strukturu vědy a vědění.

Skutečná teorie je podle Horkheimera taková, která se dokázala vymanit z „popisu společenských fenoménů směrem k důkladnému porovnávání, od něž by teprve dospívala k obecným pojmům“ (Horkheimer, 2001, s. iii). Jejím hlavním cílem je nacházet rozpory v ustavených vztazích člověka a společnosti, které by zpochybnily řád jako přirozený a problematizovaly identifikaci s ním. McChesney (1993, 2009) upozorňuje na to, že mediální systém konstituovaný tržně orientovanými a inzertním průmyslem saturovanými nadnárodními korporacemi, není výsledkem přirozeného evolučního vývoje vepsaného do pomyslného genetického kódu médií, ale řady zcela konkrétních a vědomých politických rozhodnutí. Je tedy

⁶ Nutno ovšem upřesnit, že kritická teorie v pojetí Frankfurtské školy odmítá, v kontrastu s Marxem, determinismus produkční základnou jako totální. Společenské jevy neredukuje pouze na projekce produkční báze do společenské nadstavby, ale vnímá je jak v kontextu ekonomických, tak i sociálních, politických a symbolických (ideologických) praktik. (viz Corradetti, 2001).

produktem člověka a jako takový může být reformován, zrušen a nahrazen jinou formou, která bude více přispívat k demokratickému rozvoji společnosti.

Věda a teorie může být využita k identifikaci podobných rozporů a k postupné změně systému, pokud se zbaví předpokladu, že by měla být prospěšná systému, v němž se rodí a organizuje (viz Horkheimer, 2001). Taková teorie nepohlíží na společnost zvnějšku, ale je v ní angažovaná. Fakta a poznatky nechápe jako pouhé konstatování světa, ale jako základ sociální akce. Taková teorie umožňuje vykládat společnost jako výsledek střetávání dynamických sociálních procesů a sjednocovat rozpory do koherentního a smysluplného obrazu společnosti. Takovou teorii Horkheimer nazval kritickou.

Kritická teorie

Kritická teorie společnosti je dialektická. Člověk a společnost nejsou diferencovány, svět není objektivní přirozeností, která musí být jednotlivcem akceptována. Namísto toho kritická teorie přichází s analýzou sociálních jevů jako výsledků historických procesů (viz Horkheimer, 2001). Společnost je tvořena lidskými činnostmi v rámci dějin, je tak projevem lidské vůle a rozumu. Současně jsou ale vztahy a praxe ve společnosti uvaleny na člověka jako objektivní norma, které je třeba se přizpůsobit. Ustavení a udržení společenského řádu proto vždy zahrnuje útlak a boj. Sociální jevy není možné zkoumat izolovaně, ale pouze v kontextu těchto bojů a jimi formované sociální praxe.

Společnost jako systém sociálních praxí je tedy výtvořem člověka. Proto může být organizována různými způsoby. Základem pro proměnu světa je kritické myšlení zpochybňující ustavené institucionální opory sociálního řádu a současně rozšiřování sfér svobody a demokracie. To je úkolem sociálních věd opírajících se o filozofii, tedy o „pravdu hledající rozum“, ale současně analyzujících subjektivní situaci a zkušenost jednotlivců začleněných do sociálního řádu: „Předmětem kritické teorie společnosti jsou lidi jakožto autoři veškerých svých historických životních forem“ (Horkheimer, & Marcuse, 2003, s. 617).

Objektivní realita prezentovaná tradiční teorií jako fakt je sociální konstrukcí. Objekt poznávání je vždy společensky determinovaný a to dokonce dvojnásobem. „Fakta, která nám předkládají smysly, jsou dvojnásobně společensky zformovaná: dějinnou povahou vnímaného předmětu a dějinnou povahou vnímajícího orgánu“. (Horkheimer, 2001, s. vii) V zásadě to znamená, že svět i člověk, který ho vnímá, je produktem společenské praxe. Myšlení je těsně

spjato se životem společnosti, s jejím strukturálním uspořádáním.⁷ Odhalit tuto skutečnost může vědomá sebereflexe, na jejímž základě je možné dosáhnout sociální a politické emancipace (viz Corradetti, 2011).

Kritická teorie se orientuje na zpochybňování ustálených pravd tvořících legitimizační schémata, jejichž prostřednictvím je v tradiční teorii i v běžném myšlení posuzována realita. Jejím cílem je prokázat „falešnost vědomí“ ve smyslu jeho determinace sociálními faktory. Kritické zkoumání a zpochybňování obecně sdílených „faktů“, založené na vědomé sebereflexi (viz Corradetti, 2011), může tuto determinaci odhalit a rozšířit tak hranice představivosti nad rámec dané sociální skutečnosti (a zkušenosti). Ideologická kritika tedy směřuje k demaskování „chybných racionalizací současných i minulých nespravedlností“ (Corradetti, 2011). Je tak předpokladem dosažení sociální a politické emancipace a formulování alternativních způsobů organizace společenského řádu (Corradetti, 2011).

Sociálně transformativní povaha kritické teorie

Cílem kritické teorie není teoreticky poznat sociální realitu, ale přinést vědění umožňující její transformaci. V tomto ohledu je program kritické teorie politický. Tam, kde tradiční teorie chápe vědění jako cíl sám o sobě, a odděluje teorii od (sociální) akce, cílem kritické teorie je proměnit skrze poznání svět. Účelem vědění podle tradiční teorie je realitu poznat a popsat. Účelem kritické teorie je realitu transformovat. Myšlení není neutrální, ale angažované. Kriticky myslící teoretik je definovaný společenskými vztahy v rámci určité společenské třídy a proto jeho myšlení a jím produkované vědění odráží skutečnosti těchto vztahů definujících sociální řád: „Vědění se stává sociálním kritikem a ten pak sám sebe proměňuje v sociální akci, to znamená v transformaci reality“ (Corradetti, 2011). Myšlení tak není pouze vyvozováním zákonitostí z pozorování explicitní reality, ale je dějinným procesem: „V jeho průběhu se mění celá sociální struktura i samotný postoj teoretika ke společnosti vůbec, tedy mění se subjekt i úloha myšlení“. (Horkheimer, 2001, s. x)

Kritický přístup v mediální výchově usiluje svým způsobem o nalézání nového. Nikoliv v tom smyslu, že by měli studenti formulovat nové teorie médií, ale jde mu o hledání nového pohledu na média, který umožní vnímat jejich sociální kontext a determinaci tímto kontextem. Jednou rozvinutá, umožní tato schopnost kriticky reflektovat soudy a tvrzení o médiích formulované

⁷ Habermas (1971) k tomu dodává, že vědění je silou umožňující zachování člověka, jeho sebe-identity, a proto je také jeho nejnítějnějším zájmem. Každé vědění proto vyplývá ze subjektivních potřeb člověka, objektivní vědění tedy není možné oddělit od jeho intersubjektivních interpretací. Z toho také vyplývá, že vědění není hodnotově neutrální.

jak studenty samotnými, tak pedagogy a sociálními vědci. Cílem kriticky zaměřené mediální výchovy není reprodukovat dominantní myšlení o médiích ani dominantní formy pedagogické praxe, ale nalézat ve vlastní zkušenosti s médii poznání, které studentům umožní autonomní participaci na mediovaných komunikačních procesech nezávislé na privilegovaném vědění nebo technikách normativně nastolených sociálními autoritami (ať už jsou to učitelé, vědci nebo novináři).

3.1 Média jako kulturní průmysl

V tomto obecném výkladu o teorii a vědeckém myšlení načrtává již Horkheimer kontury kritické analýzy médií a mediální kultury perspektivou Frankfurtské školy. Pokud je vědění a myšlení výsledkem sociálních konfigurací, a slouží k jejich potvrzování, pak se kulturní a symbolická produkce médií opírá o těžké konfigurace. Média sice nevytvářejí konzistentní teorie společnosti, nicméně produkují řadu výroků prezentovaných jako fakta, přičemž stimulují spontánní vytváření hypotéz a teorií společnosti na straně publika.

Marxovo pojetí kultury

Analýza médií navazuje v teoriích Frankfurtské školy na dílo K. Marxe. Marx chápe kulturu jako odvozenou od systému produkčních podmínek, tzv. modů produkce, dominujících dané historické epoše. Ty jsou výsledkem specifických způsobů, jimiž společnost zajišťuje statky nezbytné pro její vlastní reprodukci, tj. jídlo, obydlí, infrastrukturu atd. Podle Marxe se člověk právě prostřednictvím svých činností projevuje jako člověk. Určitý způsob výroby není pouze reprodukcí fyzické existence individuů, ale „určitá forma projevu jejich života, určitý způsob jejich života“ (Marx, Engels, 1952, s. 4). Čím lidé jsou, závisí na tom, jak produkují. Jejich bytí je odvozeno od způsobu výroby, který realizují.

Produkce, resp. práce, má v Marxově pojetí společenský charakter. Aby mohli lidé produkovat, musejí vstupovat do vzájemných vztahů, spojit se ke

společné činnosti a k společné výměně svých činností. Aby mohli vyrábět, vstupují do určitých vzájemných vztahů a poměrů, a jen v rámci těchto společenských vztahů a poměrů se uskutečňuje jejich vztah k přírodě, uskutečňuje se výroba. (Marx, 1949)

Kromě produkce nezbytných statků vytvářejí tedy mody produkce ještě specifické vztahy mezi těmi, kteří pracují a těmi, kdo kontrolují produkci. Tyto vztahy se postupně institucionalizují, upevňují a stávají se jako sociální norma pro člověka závaznými.

V sociální produkci svojí existence vstupuje člověk do určitých nezbytných vztahů, které jsou nezávislé na jeho vůli, jmenovitě do vztahů produkce korespondujících určitému stavu rozvoje materiálních sil produkce. Totalita těchto vztahů produkce konstituuje ekonomickou strukturu společnosti, skutečné základy, z nichž vyrůstá právní a politická nadstavba a jimž odpovídají určité formy sociálního vědomí. Mody produkce materiálního života vytvářejí podmínky pro společenské, politické a intelektuální procesy obecně. (Marx, 1976, s. 3)

System a celek těchto společenských procesů, to co bychom mohli nazvat kulturou, vyplývá tedy u Marxe především ze struktury produkčního systému a z jeho potřeb. Kultura je u Marxe odrazem specifických materiálních podmínek vytvářených produkčním systémem, tvoří jeho nadstavbu. V rámci těchto podmínek marxistická analýza kultury posuzuje každý akt kulturní a symbolické tvorby (viz Storey, 2008). Jsou to pak především změny ekonomické struktury, co umožňuje vznik a vývoj nových kulturních forem.

Jednorozměrná mediální kultura

Na této teoretické bázi představitelé Frankfurtské školy vysvětlují problematiku kultury a médií. Marxistická analýza kulturních produktů vnímá každý text nebo symbolický akt v historickém kontextu a vzhledem k podmínkám své produkce⁸. Kultura není ani neutrální platformou pro střetávání idejí, ani pouhým projevem kreativní a intelektuální lidské činnosti. Naopak je hluboce ideologicky determinovaná, protože je výsledkem produkčních procesů a vztahů ve společnosti. Podle Marcuseho (1992) v rozvinuté industriální společnosti dochází k politické a kulturní integraci, která je umožněna technologickou racionalitou. Každodenní život v kapitalistickém systému je odrazem výkonnosti a efektivnosti ekonomického systému založeného na ovládnutí vědy a techniky člověkem. Samotná efektivita produkce měřitelná ve zvyšujícím se počtu materiálních statků, které jsou dnešnímu člověku k dispozici, je ospravedlněním určitých sociálních forem, norem a politik. Technologická společnost je politickým univerzem: příroda, člověk a společnost jsou díky technologickému pokroku předmětem ovládnutí. „V médiu techniky se slévají kultura, politika, ekonomika ve všudypřítomný systém, který do sebe všechny alternativy buď pojímá, nebo je vylučuje“. (Marcuse, 1992, s. 29).

V tomto smyslu chápou představitelé Frankfurtské školy industrializované formy kulturní produkce (populární film, časopisy, reklamu) v protikladu k tzv. vysoké kultuře, která byla

⁸ Storey (2008) ovšem varuje před nebezpečím transformace kulturní analýzy do analýzy ekonomické. Každý kulturní produkt je podle něj zapotřebí vnímat jak v kontextu ekonomických procesů, které umožnily jeho vznik tak v kontextu jeho vlastního vývoje (kulturní tradice).

vždy nositelkou dějinné alternativy (viz Adorno, 2009, Marcuse, 1992). Umění představovalo tradičně hlavní platformu, na které bylo možné klást provokativní otázky po povaze aktuálního sociálního řádu, zpochybňovat ho, navrhnout alternativy, vyvolávat nostalgie po dobách minulých a tím i naději na historickou změnu. Pravda umění byla pravdou vyššího řádu, která se lišila od pravdy běžného života. Z tohoto hlediska byla kultura se společností v rozporu, nebyla její integrální součástí, ale byla jí Marcuseho slovy „odcizena“ právě proto, aby mohla na společnost nahlížet zvnějšku. Rozchod se společenskou realitou umožňuje transformovat jí na realitu uměleckou. Umění je tak vlastně negací, protestem proti statu quo.

Technologický vývoj podpořený efektivitou a produktivitou kapitalistické výroby umožnil vznik nových kulturních forem spojených především s ustavením masových médií jako hlavního kulturního prostředkovatele. Vlivem masových médií dochází k násilnému navrácení kultury a umění dovnitř společnosti.⁹ „Kulturní průmysl“ je výsledkem produkční racionality kapitalistické společnosti uplatňované na oblast umění, kultury a obecně symbolické produkce. Tato racionalita vnucuje kulturní produkci homogenitu forem a předpověditelnost, která vede k „neustálé reprodukci těch samých věcí“ (Horkheimer, & Adorno, 2009).

Média jako nástroj reprodukce sociálního řádu

Mediální kultura tedy neohrožuje kulturní a sociální řád, ale naopak jej upevňuje. Standardizovaná kulturní produkce je plně v souladu se základním principem výroby a spotřeby v kapitalistickém systému. Mediální průmysl možná zpochybňuje kulturní dominanci intelektuální elity, nicméně činí tak ve prospěch nové mocenské elity rekrutující se z vlastníků výrobní infrastruktury, průmyslníků a kapitalistů. Jejich zájmem není uchovat kulturní dědictví, ale organizovat kulturní a sociální potřeby lidí v zájmu zajištění profitu.

Kulturní statky jsou v kapitalistické společnosti produkovány jako jakékoliv jiné zboží a distribuovány širokému publiku za účelem okamžité spotřeby. Nesou stejné znaky jako jakýkoliv jiný produkt průmyslové výroby: jsou standardizovány, komodifikovány a masifikovány (viz Kellner, 2005, s. 2). Tím je do jisté míry demokratizován přístup k uměleckým artefaktům společnosti, ty ale současně ztrácejí „naléhavost svých obsahů“ (viz Marcuse, 1992). Umění už nedokáže klást provokující otázky, poukazovat na neřešitelné rozpory, zpochybňovat aktuální společenskou realitu. Masová kultura odbourává antagonismus mezi kulturou a společností, neguje negaci, stále více se přibližuje realitě. Rozdíl mezi kulturou

⁹ Marcuse nazývá tento proces represivní desublimací (viz Marcuse, 1992).

a realitou se stírá: „Dnes nedochází k degradování vyšší kultury v kulturu masovou, nýbrž k vyvracení této kultury skutečností“ (Marcuse, 1992, s. 66).

3.2 Reklama jako médium „falešných potřeb“

Realita se tak stává vlastním obsahem kultury. Podle Marcuseho (1992) není třeba poukazovat na neřešitelné rozpory a konflikty, jelikož jejich řešení lze nalézt v racionalitě společnosti. Umění tak neabstrahuje od společnosti, ale spíše ukazuje možnosti a realitu běžného života jako ideál, kterého již bylo dosaženo. Veškerá symbolická a kulturní produkce oslavuje kapitalistickou realitu tím, že se jí připodobňuje. Nejvýraznějším prvkem tohoto připodobnění je reklama. Ta ukazuje produkt jako projev excelence lidského ducha a zároveň výrobní racionality kapitalistického systému. Reklama tak neukazuje pouze zboží, ale ideologicky odkazuje na obecnou prospěšnost systému, který je schopen toto zboží v masovém měřítku produkovat. Reklama je hlavním médiem, skrze něhož se zboží a produkty kapitalistické výroby stávají sociálně relevantními.

Prostřednictvím exponování určitých forem jeho užití v sociálním styku reklama propojuje materiální produkty kapitalistické výroby se sociálními hodnotami rodiny, přátelství, solidarity, péče a lásky (viz Leiss, Klein, & Jhally, 1986). Právě ty propůjčují zboží „magický“ charakter (viz Williams, 1980, s. 186), činí ho pro nás atraktivním a z vlastnictví a spotřeby vytvářejí sociální potřebu a normu. Reklama tak přeměňuje užitnou hodnotu produktů na hodnotu sociální. Přesměrovává spotřebu z materiální dimenze existence člověka do sociální dimenze. Produkty jsou spotřebovávány nikoliv proto, aby zajistily praktický užitek člověku, ale aby saturovaly jeho sociální potřeby.

Reklama tak v zájmu zachování kapitalistické výroby vytváří „falešné“ potřeby sociálního charakteru, jejichž prostřednictvím zajišťuje poptávku po těch produktech, jejichž spotřeba by z hlediska praktické užitnosti neměla opodstatnění.¹⁰ Inzertní průmysl produkuje novou formu sociální autority, která vede ke konformitě: „Ve skutečnosti je to kruh manipulace a retroaktivních potřeb, kruh, v němž vzniká stále užší jednota systému“ (Horkheimer, Adorno,

¹⁰ Williams (1980) to ovšem paradoxně považuje za důkaz imateriálnosti kultury: „Pokud bychom byli v té oblasti života, ve které užíváme věcí, vědomě materialističtí, museli bychom shledat většinu reklamy chorobně irelevantní. Pivo by nám stačilo i bez přidaného příslibu, že při jeho pití se staneme mužnými, mladými v srdci nebo přátelskými. ... Ale jelikož tyto asociace pivo prodávají, ... je zřejmé, že máme kulturní vzorec, v jehož rámci nejsou pro nás objekty dostatečné a musí být validovány, třebaže pouze ve fantazii, asociacemi s osobními a sociálními významy, které mohou být v jiném kulturním vzorci přímo dostupné“. (s. 185–186) Konzumace zboží je tak spíše komunikačním signálem, má symbolický charakter, jejím prostřednictvím vyjadřují členové konzumní společnosti svoji identitu, status atd. (podrobněji viz Leiss, Klein, & Jhally, 1986).

2009, s. 124). Skryté poselství masové kultury je jednoduché: všechny problémy a těžkosti světa lze překonat prostřednictvím spotřeby. Reklama tak reprezentuje a legitimizuje realitu kapitalistického systému: „V reklamním charakteru kultury zaniká její odlišení od praktického života“, konstatuje Adorno v úvodu svého Schématu masové kultury (2009, s. 7). Umění, politika, filozofie, náboženství jsou natolik propojeny s komerčními sděleními, že se stávají novým druhem zboží. Jako takové neodkazují na vyšší cíle a ideály, ale jsou pevně zakotveny v konzumní realitě kapitalistické společnosti. Jsou potvrzením sociálního řádu nikoliv jeho negací. Tak umění, resp. revolta, kterou umění jako druhý rozměr společnosti (viz Marcuse, 1992) vždy nesla, ztrácí svůj subversivní potenciál, a stává se ideologickým produktem usmiřujícím konzumenty masové kultury s realitou společenského řádu (viz Fisher, 2010) na který připravuje a jehož danost a neměnnost hlásá.

Masová kultura tedy slouží k upevnění sociálního řádu. Hlavním mechanismem v tomto procesu je zahlcení kulturního prostoru „realitou“, která neumožní vnímat za horizont danosti. Média nás identifikují s představou „dobrého bytí“ odkazující k racionalitě systému. Tam, kde technologie určuje podmínky světa práce, tam kulturní průmysl a média organizují sféry kulturního života člověka (viz Marcuse, 1992). Výsledkem není podle Marcuseho adaptace, ale mimesis: bezprostřední a autentická identifikace člověka se společností. Média jsou jedním z nositelů této identifikace, jelikož zprostředkovávají racionalitu systému a potvrzují realitu orientací na ní samotnou. Není proto možné rozlišovat mezi médii jako nástroji informací a zábavy a médii jako nástroji ideologické indoktrinace a manipulace. Logickým závěrem, který nakonec představitelé Frankfurtské školy přijali, je představa médií reprodukcí kapitalistický sociální řád jako nositelé a nástroje legitimizace jeho nespravedlivých a vykořisťovatelských struktur a vtaů.

4. Kulturalní teorie

Kritická teorie přispěla k porozumění médií v širším vztahu k produkčnímu a sociálnímu řádu. Nicméně perspektiva Frankfurtské školy byla silně deterministická. Předkládala vizi médií jako mocných nástrojů udržování kapitalistického výrobního systému prostřednictvím indoktrinace jeho vlastními hodnotami a ideologické manipulace, před nimiž je publikum v zásadě bezbranné. Překonat tento normativní pohled na kulturu, média a mediální publikum se pokusil teoretický přístup pojímající kulturu jako živou formu interakce člověka s jeho prostředím. Zvláště britská kulturalní studia orientovala pozornost teoretiků médií od ideologie per se, která slouží privilegovaným skupinám k integraci jedinců do společnosti, k otázce, jak je ideologie vnímána a interpretována recipienty mediálních sdělení (viz McQuail, 2009, s. 125). Základ tomuto přístupu položily myšlenky formulované v pracích R. Hoggarta (1957), E. P. Thompsona (1980) a především R. Williamse (1958, 1960).

Williamsovo sociální pojetí kultury

Podle Williamse není kultura dominantním médiem lidské zkušenosti, ta je zaznamenána stejně relevantně v institucích, ve vědě a vzdělávání, zvycích a obyčejích.

Pro (kulturně zprostředkovanou, pozn. aut.) zkušenost, která je formálně zaznamenaná, nechodíme pouze k bohatému zdroji literatury, ale také do historie, architektury, malířství, hudby, filozofie, teologie, politické a sociální teorie, fyzikálních a přírodních věd, antropologie a samozřejmě také do systému vzdělávání. (Williams, s. 272 – 273)

Williams (1960) chápe jako zprostředkující komplexně celé struktury sociálních institucí. Analýza kultury proto musí zahrnovat analýzu forem „ekonomické produkce, struktury rodiny, struktury institucí, které vyjadřují nebo řídí sociální vztahy, charakteristické formy, jimiž členové společnosti komunikují“ (s. 58). Pro Williamse neexistuje kultura pouze jako souhrn ideálů nebo exkluzivních uměleckých artefaktů, ale jako proces vztahování se ke světu. Kultura je podle Williamse „typem konkrétního způsobu života, který vyjadřuje určité významy a hodnoty nejen v umění a vzdělávání, ale také v institucích a v běžném chování“ (Williams, 1960, s. 57). Ten může být ovlivněný společensky sdílenými ideály, „absolutními“ hodnotami, které se předávají jako kulturní dědictví v procesu socializace. „Zdá se být odůvodněné hovořit o tradici jako o obecné kultuře lidstva, ovšem když dodáme, že ta se může aktivovat pouze v rámci určité společnosti a bývá tvarována lokálními a dočasnými systémy“ (tamtéž, s. 59).

Kultura může tedy nabírat různé formy a může být tvořena na mnoha úrovních společnosti zároveň, je dynamická a proměnlivá. To také znamená, že i ty společenské skupiny a třídy,

kteře konzervativní autoři (Arnold, Leavis) považovali za v zásadě nekulturní (předeveřím dělnická třída), vytvářejí specifické, a mnohdy velmi bohaté, kulturní formy. Williams (1998) tak upozornil na sociální determinaci obecného chápání pojmu kultury, v kterém je identifikována s konkrétní sociální skupinou:

Určité minority vřdy zaměňovaly nadřazenost tradic ... se svou vlastní nadřazeností. Vřdy musíme být důkladní při odlišování velkých děl minulosti od sociální minority, která se s nimi v určitém čase a na určitém místě identifikovala. (s. 15)

Kultura je v obecném povědomí spojena předeveřím s kulturou vládnoucích vrstev. Důvodem je podle Williamse (1998) selekce, kterou kulturní artefakty procházejí, a která se děje na úrovni společenských institucí, jejichž praxe odrážejí dominantní hodnoty a zájmy vládnoucích vrstev. Tato selekce je řízena „mnoha druhy speciálních zájmů, včetně třídních“, což vede k tomu, že „tradiční kultura společnosti bude vřdycky korespondovat se systémem současných zájmů a hodnot“. (s. 55) Kulturní tradice je tedy formou selekce a současně interpretace. Analýza kultury má tuto skutečnost učinit vědomou a ukazovat historické kulturní alternativy, má vztáhnout kulturní interpretaci ke konkrétním dobovým hodnotám.

Čím aktivněji může být kulturní práce vztažena at' už k celkové (společenské) organizaci, v jejímž rámci byla vyjádřena, nebo k dobovým institucím, v nichž byla používána, tím jasněji uvidíme její skutečné hodnoty. Dokumentární analýza nás povede k sociální analýze žité kultury uplynulé epochy nebo selektivní tradice, která je sama o sobě sociální organizací. (Williams, 1998, s. 56)

4.1 Média a politika reprezentace

Tyto myřlenky přivedly Williamse (1958) k odmítnutí pauřalizující kritiky médií: „Je zřejmé, že způsoby citění a myřlení vtělené v takových institucích, jako je populární tisk, reklama a kino nemohou být nakonec kritizovány bez odkazu ke způsobu života“. (s. 275) Jako způsob života a zároveň vyjádření způsobu života, kultura vyjadřuje hodnoty a významy rezonující ve společnosti či dílčím společenství. Kulturní analýza má sloužit jejich objasnění, nalezení obecného řádu a zákonitostí, které kulturu mohou vysvětlit. Tyto procesy je třeba vnímat jako celek a tedy je vztáhnout k dalřím systémem a institucím, které tvoří životní situaci vyjádřenou v kultuře. Obecný problém médií a mediální kultury spočívá v tom, že je z hlediska forem zobrazování různých „způsobů života“ a jejich aktérů značně selektivní. Jednou z oblastí zájmu kulturních studií se proto stala problematika reprezentace, resp. zobrazování a konstruování sociálních pozic, rolí a vztahů, a vzorců jednání s nimi spojených, v médiích.

Reprezentace znamená popisování něčeho, převádění do podoby vnímatelné smysly. Je deskripcí vnímatelného objektu, ale současně také symbolem zastupujícím určitou ideu (např. kříž v křesťanství, viz Hall, 1997). Reprezentace idejí nebo myšlenkových konceptů se uskutečňuje v jazyce, ten dává danému konceptu společensky srozumitelný význam: „reprezentace je produkce významu určitého konceptu v naší mysli skrze jazyk“ (Hall, 1997, s. 17). Prostřednictvím jazykových reprezentací propojujeme skutečné objekty, osoby nebo děje s našimi mentálními reprezentacemi, což nám umožňuje jim porozumět. Komplexní porozumění světu jako celku je ale závislé nejen na konkrétních individuálních reprezentacích, ale také na „různých způsobech jejich organizace, sdružování, aranžování a klasifikace ... a ustavení komplexních vztahů mezi nimi“ (tamtéž, s. 17). Způsoby organizace mentálních konceptů založené na rozdílnosti či podobnosti, kauzalitě a posloupnosti tvoří systém. Naše porozumění realitě pak závisí na vztazích mezi objekty reálného světa a koncepčním systémem, který umožňuje vytvářet jejich mentální reprezentace (tamtéž, s. 18).

Potřeba vzájemného dorozumění předpokládá, že mentální reprezentace i jazyk, jímž je vyjadřujeme, jsou intersubjektivně sdílené v rámci určitého kulturního společenství. Vztahy mezi mentálními koncepty a slovy jsou relativně stálé proto, aby každý rozuměl významu, které dané slovo nese, přibližně stejně (viz Saussure, 1994). Slova, mentální koncepty a jejich vzájemné vztahy se tak reprodukují v procesu socializace a stávají se objektivní realitou nadřazenou jednotlivci, který se jí musí přizpůsobit (viz Berger, & Luckman, 1999). Prostřednictvím jazyka přijímáme i významy, které připisujeme určitým aspektům reality. Významy tedy neleží v realitě samotné, ale jsou produkovány symbolickou (reprezentační) praxí. Reprezentace tedy propojuje význam a jazyk s kulturním prostředím člověka (viz Hall, 1997).

Pojmy, které vyjadřujeme prostřednictvím jazyka, nereflektují jednoduše realitu, kterou vnímáme. Naopak to, jak chápeme svět, je do značné míry konstruováno jazykovými pravidly. Kategorie jako je genderová příslušnost, etnická příslušnost, rasa, třída, sexualita atd. jsou sociálně konstruované (viz Hall, 1997). Sociální struktura a společenské instituce vymezují možnosti a příležitosti a očekávané chování, které jedinci, jako nositeli určitých sociálních znaků, příslušejí. Tak je člověk v určité míře determinován svým sociálním prostředím. Média přejímají specifické znaky jednotlivých sociálních kategorií a reprodukují je, ty jsou tak upevňovány v mediálních reprezentacích (viz Durham, & Kellner, 2001, s. xiv). Současně s tím je udržována sociální struktura a mocenské vztahy, které ji definují. Symbolická reprezentace je tak mocenským vztahem, protože způsob, jakým jsou typy lidí v médiích zobrazovány,

vyplývá z obecných sociálních a institucionálních praktik, ale také z partikulárních potřeb těch, kdo kontrolují mediální produkci. Reprezentace určitých typů koncentruje okolo sebe publika, na která je možné cíleně zaměřit určité sdělení. Média se tak jako významná instituce podílí na politice reprezentace (viz Hall, 1997).

Kulturální studia vnímají jako zásadní propojení kulturních procesů se sociálními vztahy, především třídními, ale také sexuálními, rasovými a genderovými (viz Johnson, 1983). Prostřednictvím zobrazování určitých archetypů lidí náležejících do různých sociálních, etnických a dalších skupin, reprezentuje mediální kultura hledisko moci a pomáhá vytvářet asymetrii v možnostech jedinců a skupin formulovat a uspokojovat svoje potřeby. Z tohoto pohledu se kultura jeví jako doména sociálního boje. Kritická analýza médií se zaměřuje na projevy politiky reprezentace v produkčním procesu, v samotných textech a sděleních, na úrovni publika a v jejich sociohistorickém kontextu (podrobněji viz Kellner, & Share, 2009). Cílem je odhalit principy, jimiž prostřednictvím různých druhů reprezentací média formují identitu příslušníků sociálních skupin jako projev dominance některých skupin nad jinými.

4.2 Kulturální analýza médií

Hlavní kvalitativní změnou ve studiu médií vyvolanou kulturálními studii je přesun pozornosti od účinků médií k významu sdělení, které nesou (viz Buckingham, 2008). Kulturální studia se zaměřují na reflexi procesů tvorby a distribuce významů ve společnosti, na společenský kontext vědění a na jeho roli v systému uplatňování společenské moci. Prostřednictvím analýzy kulturních produktů usilují o nalezení struktur a vzorců myšlení, které jsou přítomny v symbolickém prostředí určitého společenství a promítají se do mediálních textů, umění a dalších forem symbolické produkce (Storey, 2008, s. 37). V každé společnosti existují významy, které jsou předávány prostřednictvím mediálních textů a obecně kulturních produktů a které vycházejí z kultury a životní zkušenosti jejich producentů. Sociální a kulturní podmínky se promítají do tvorby textů a ovlivňují kód, v němž je obsaženo poselství, které dané sdělení nese, a také způsob jeho interpretace příjemcem. V jistém smyslu tak vzniká diskuse mezi producentem a příjemcem sdělení, v jejímž průběhu je konstruován význam. Její výsledek ovlivňuje zpětně kulturu člověka a ta následně sociální podmínky symbolické produkce.

Johnsonův a Buckinghamův model kulturální analýzy

Johnson (1983) znázornil tyto vztahy v teoretickém modelu kulturální analýzy, v němž je proces kulturní produkce dynamickým sociálním procesem obsahujícím čtyři „momenty“: produkci, text, čtení textu a tzv. „žitou kulturu“ (s. 12). Tyto prvky tvoří jednotlivé momenty

tvorby významů, které na sebe navazují. Sociální podmínky utvářející tzv. „žitou kulturu“ obsahují ekonomické a politické determinanty umožňující a vymezující konkrétní formy produkce mediálních textů (např. masovou produkci a distribuci). Tyto texty jsou přijímány publikem, přičemž jejich význam je určitým způsobem interpretován. Způsob interpretace se promítá do sociální sféry lidí, přičemž mění parametry „živé kultury“ podmiňující určité formy produkce. V Johnsonově modelu jsou tyto čtyři prvky řazeny za sebou a každý je v určitém vztahu pouze k těm prvkům ležícím v jeho bezprostřední blízkosti.

Buckingham (2008) Johnsonův model zredukoval na prvky tři: produkci, text a publikum, což mu umožnilo ukázat, že mezi všemi prvky schématu jsou vzájemné vztahy. To znamená, že žádný z těchto prvků nenabývá v konkrétním momentu mediované komunikace svrchované pozice a proto žádný prvek nemůže být zkoumán jako izolovaný či být z analýzy vyloučen. Faktory ovlivňující mediální komunikaci neleží na každém jednom z prvků, ale spíše ve vztazích mezi nimi:

Texty jednoduše neobsahují významy, které jsou pak vnucovány čtenářům, stejně jako čtenáři nevytvářejí jakékoliv významy, které si přejí. Stejně tak producenti mohou cílit na publika (nebo je určitými způsoby konstruovat či definovat), ale publika také „mluví nazpět“ k producentům, jejich chování omezuje, co mohou producenti udělat nebo čeho dosáhnout. Konečně, producenti jednoduše nevkládají význam do textů, textuální formy a žánry vytvářejí vlastní omezení pro to, co je možné říci a to, co je nakonec řečeno, nemusí korespondovat s vědomým záměrem producentů. (Buckingham, 2008, s. 99)

Účinky médií v kulturní perspektivě

V tomto ohledu kulturní studia relativizují otázku mediálních účinků. Přestože přijímají, že do mediálních textů je vtěleno určité poselství, která má vyvolat odpovídající reakci na straně jeho příjemce, je to právě příjemce, kdo se aktivně podílí na utváření významů na základě své širší zkušenosti, která dalece přesahuje samotné mediálního působení. Ačkoliv existuje na straně producenta určitá významová preference organizující proces symbolické produkce ve smyslu „preferovaného čtení“ (viz Hall, 1991), význam sám je teprve v procesu čtení vyjednáván. Podle Halla (1991) tak může dojít k odlišnému čtení (dekódování) sdělení, než které bylo zamýšleno autorem v okamžiku jeho tvorby (kódování). Kulturní studia tak přesunula těžiště pozornosti od zkoumání forem, jímž jsou ideologie vloženy do mediálních produktů, k výzkumu procesů jejich čtení na straně publika.

Kulturní přístup tedy výrazně ovlivnil tradiční statické chápání ideologických účinků médií, když je vtělil do dynamického procesu vyjednávání, kde ideologie není nastolena autoritativně,

ale vzniká při vzájemném vyjednávání významů jako obecně uspokojivé vysvětlení v daném čase a společenském kontextu dominantně akceptovaným. To mimo jiné ukazuje ideologii jako (nikoliv sice neutrální, protože ideologie je vždy intencionální, vždy přináší někomu prospěch) nezbytnou, a proto v každém sociálním systému všudypřítomnou, součást organizace sociálních vztahů ve společnosti, jako v zásadě veličinu konsenzuálního charakteru. Ideologie tedy není vnucenou pravdou, ale je tím, co je za pravdu považováno a to na základě společenského konsenzu. To ponechává možnost ideologii zpochybňovat, oslabovat a nahrazovat jinými formami výpovědí. Kultura pak není jednoduše vnucena, ale je spíš výsledkem vyjednávání zahrnujícím hlediska, potřeby a zájmy ovládaných i ovládajících (viz také Gramsci, & Buttigieg, 1975)

5. Kritická a kulturní tradice v mediální výchově

V historické perspektivě je kritická a kulturní teorie interpretována jako intelektuální reakce na konzervativní kritiku masových médií (viz Kellner, 2001). Představitelé konzervativní tradice (Arnold, 1882, Leavis, 1930, Leavis, & Thompson, 1933) vnímali nástup kapitalismu, vznik dělnické třídy a technický rozvoj masových médií (především filmu a reklamy) za nebezpečný pro stávající kulturu a společenský řád vůbec (viz Storey, 2008). V jejich pojetí primitivní, brutální a barbarská kultura produkovaná industriálním komplexem masové výroby kulturního zboží nedokáže zvládnout „divokou a nekultivovanou masu“ dělnické vrstvy (viz Arnold, 1882), která se v jejích obsazích zhlédla, a integrovat ji do struktur a systému hodnot preferovaných vzdělanou, kultivovanou menšinou, ke které se konzervativní kritici hlásí. Naopak „vyžaduje odevzdat se za stavu hypnotické receptivity nejlacinějším emočním apelům, apelům o to zákeřnějším, že jsou spojovány s podmanivě živou iluzí skutečného světa.“ (Leavis, 1930, s. 14) Taková kultura nedokáže již dále zprostředkovávat nejlepší zkušenost lidstva, uchovávat tradice a vědění vzniklé dějinným vývojem společnosti. „Filmy, noviny, reklama ve všech jejích formách,... to vše nabízí uspokojení na nejnižší úrovni a naočkovává k vybírání si těch nejbezprostřednějších rozkoší získaných s nejmenším úsilím“ (Leavis, 1933, s. 5). V důsledku toho ztrácí většinová společnost schopnost kontaktu s vlastní kulturou, kulturní a sociální identitou, schopnost kriticky myslet, rozpoznávat a oceňovat díla vysoké kulturní hodnoty. „Civilizace a kultura se stávají být protikladnými pojmy“ (Leavis, 1933, s. 14).

„Film appreciation“

Má-li zůstat zachováno kulturní dědictví lidstva nesoucí „to nejlepší, co kdy bylo řečeno a myšleno“ (Arnold, 1882, s. 4), je zapotřebí rozvíjet dovednosti lidí rozeznávat a vyhledávat díla vysoké kultury. Od začátku 20. století tak vznikají ve velkých evropských městech specializované kinokluby pro děti a mládež, které nabízejí dětskému publiku umělecky a hodnotově přijatelné filmy a zároveň usilují o rozvoj jejich estetického vkusu. „Pokud mají standardy filmu nastavit, co bude skutečně reprezentovat naší národní kulturu, je nezbytné, aby bylo dosaženo vyššího standardu veřejné poptávky, a to může být pro zítřek uděláno pouze pomocí vzdělávání v porozumění filmu u dnešní mladší generace.“ (Smith, 1939, in Bolas, 2009, s. 26) V prostředí kin a filmových klubů probíhá promítání filmů následované rozbory pečlivě vybraných filmových děl a diskusemi. Hlavním cílem těchto aktivit, postupně se

přesunujících do škol, je rozvoj tzv. „film appreciation“¹¹, porozumění filmu, schopnosti rozeznat a ocenit film z hlediska jeho estetické, umělecké a morální kvality, stejně jako technického zpracování. Předpokládá se, že rozvoj estetického citu a schopnosti rozlišovat kvalitní, poučné a v různých smyslech přínosné filmy, je podmínkou pro rozvoj náročného a kritického publika, které dokáže rozpoznat a ocenit díla vysoké umělecké a estetické kvality a bude je ve svém výběru preferovat. Takové publikum potom svým výběrem vytvoří tlak na produkci kvalitních filmů a přispěje k pozitivnímu rozvoji kinematografie.

Rozkoly a styčné body konzervativní a levicové kritiky médií

Proti takto chápané problematice masové kultury i pedagogické praxe se vymezili levicově orientovaní představitelé Frankfurtské školy a britského kulturalismu (viz předešlé kapitoly). Konzervativní kritiku chápou jako elitářskou (Williams, 1960, Eagleton, 1983), přezíravou ke kultuře dělnické třídy (Hoggart, 1957), a ignorující uměleckou kvalitu některých děl populární kultury (Hall, & Whannel, 1965). Zásadní rozkol spočívá ale v interpretaci sociální funkce médií. Tam, kde konzervativní kritika vnímala média jako ohrožení sociálního řádu, kritická teorie je chápe v protikladném smyslu jako oporu stávajícího kapitalistického řádu: „Tam, kde Arnold a Leavis viděli anarchii, Frankfurtská škola vnímá pouze konformitu“ (Storey, 2009, s. 62).

V diskusi mezi konzervativními a marxistickými kritiky masové kultury je ovšem možné vysledovat řadu konsenzuálních myšlenek. Pro oba směry je vysoká kultura nositelkou idejí, které je třeba zachovávat a ochraňovat. To nejlepší v kultuře, „co kdy bylo řečeno a myšleno“ (Arnold, 1882), může být klidně tím, co nese největší subversivní potenciál z hlediska kritického přístupu Adorna, Horkheimera nebo Marcuseho. V každém případě se oba směry shodnou na tom, že vznik nových kulturních forem je přímo spojen s proměnou ekonomického systému a nástupem průmyslového kapitalismu. Masová kultura se jeví jako všeobjímající, totalitní sféra zahlcující celý kulturní a intelektuální obzor člověka. Média jsou pojímány jako absolutní moc, jejich účinky vyplývají již z vlastní schopnosti mediální technologie oslovovat prostřednictvím stejných obsahů masu společnosti, která je chápána jako pasivní, bezbranná a neschopná mediálnímu vlivu čelit. Ať už mají média ohrožující nebo integrující potenciál, vždy tento vliv uplatňují na společnost, která zůstává jako homogenní masa nerozlišena.

Disputace mezi oběma přístupy může být nakonec chápána jako společná kritika médií a jejich role při transformaci společnosti do kapitalistického systému vedená ze dvou různých směrů

¹¹ Termín použit poprvé M. Lewisem v článku The School Film Society (1934).

a vzájemně se doplňující. Oba přístupy usilují o kritiku masových médií a masové kultury z hlediska vlastního paradigmatu, oba svorně ignorují reálné formy interakce publika s mediálními obsahy. Oba přístupy jsou tak ve své povaze normativní a dogmatické. Z těchto důvodů je kritická teorie médií někdy označována jako „levý leavisismus“ (viz Storey, 2009).

Úskalí kritické a kulturní tradice pro mediálně pedagogickou praxi

Buckingham (1993) se domnívá, že kritický přístup v mediální výchově založený na představě „medií jako extrémně mocných činitelů dominantní ideologie a publika jako pasivní oběti“ (s. 285) a usilující o odhalení (demystifikaci) mechanismů ideologické manipulace, je v zásadě opresivní. „Pojetí mediální výchovy jako formy demystifikace předpokládá, že studenti budou souhlasit s tím, že jsou mystifikováni a že budou automaticky akceptovat učitelovy pokusy o strhnutí závoje iluzí z jejich očí“ (Buckingham, 1993, s. 286). Takové pojetí výuky může být vnímáno studenty jako útok na jejich subjektivní preference a vnucování dominantních hodnot a přesvědčení učitelem.

Byl to teprve kulturalismus, který přisoudil publiku jistou míru autonomie. Pod jeho vlivem začali v 50. a 60. letech 20. století někteří pedagogové cíleně pracovat s autentickou zkušeností dětí z různých sociálních vrstev ve výuce. Cílem vzdělávání nemělo být reprodukovat (viz Leavis, & Thompson, 1933) ani za každou cenu zpochybňovat kulturu dominantní společenské třídy, ale pracovat s kulturními obsahy, které byly relevantní pro žáky. Svou cestu do školních tříd si tedy postupně našly i mediální produkty populární kultury, ke kterým se žáci určitým způsobem vztahují a které tvoří součást jejich sebeidentity. Kulturní studia tak posunula mediální výchovu mnohem blíže žákovi a jeho zkušenosti jako zdroje učení se o médiích.

Nicméně nekritická aplikace kulturní perspektivy v mediální výchově má také svá rizika. Kellner (1995) upozorňuje na to, že důraz na respektování plurality kulturních forem může odvést pozornost výzkumníků i mediálních pedagogů od kritické perspektivy zohledňující opresivní charakter mediované komunikace. Populární kultura v prostředí nerovných sociálních podmínek podle Kellnera nenabízí nic více, než „zábavu zdarma“. Oslavování této kultury pak přispívá k reprodukci opresivního řádu (viz Kellner, 1995, s. 332–333). Kulturní teorie, jakkoliv sehrává důležitou roli v boji za společenskou transformaci, může v důsledku své orientace na produkty populární kultury a jejich užití odvádět pozornost od politicko-ekonomické kritiky korporativního způsobu řízení kulturní produkce a skutečnosti, že korporace okupují veškerou kulturní sféru člověka. Může tak paradoxně podceňovat hegemónický vliv kulturního průmyslu a znesnadňovat rozvoj kritické mediální gramotnosti.

Kulturní analýza tak může ztratit charakter politického projektu, který byl marxistům z Frankfurtské školy vlastní, a který je příznačný i pro kritické přístupy v mediální výchově. Buckingham (1993) navíc dodává, že progresivistické (čti kulturní) učení striktně zaměřené na požitky z produktů populární kultury nemusí vést samo o sobě k jejich kritické reflexi, a už vůbec ne k vytvoření demokratičtějších vztahů mezi učitelem a studenty.

Pokud demystifikační pozice může snadno skončit upevněním existujících mocenských vztahů mezi učiteli a studenty, progresivistické verze mediální výchovy riskují, že jednoduše zanechají studenty tam, kde jsou. Ačkoliv studenti mohou shledat aktivity zábavné, často si stěžují, že se z nich ve skutečnosti nic nenaučí. Touha pouze oslavovat nebo ospravedlňovat existující vědění studentů může snadno vyústit ve formu institucionalizované podprůměrnosti. (Buckingham, 1993, s. 286)

Je zapotřebí najít vyvážený přístup zohledňující jak kritickou teorii, tak kulturní analýzu a přistupovat kriticky k těm jejich aspektům, které jsou ve svém entusiasmu radikální nebo naopak nekritické.

Totální odmítání masové kultury Frankfurtskou školou se zdá nepatřičné, protože mediální kultura je stále zde a její produkty se stávají stále populárnějšími a mocnějšími. Nicméně bezduché oslavování mediální kultury bez toho, aby byly kultivovány metody dosahování kritické mediální gramotnosti, je stejně tak škodlivé. (Kellner, 1995, s. 335)

Je tedy zapotřebí rozvíjet schopnost kriticky reflektovat média a vlastní zkušenost s nimi, ale také rozlišovat relevanci a kvalitu jednotlivých kulturních produktů, které nám média nabízejí. Kritické vnímání mediálních textů se musí opírat o určitý soubor faktického vědění, které vnese vlastní zkušenost a subjektivní vnímání médií do určitého kontextu a umožní hlubší sebereflexi. Prostřednictvím vědění o médiích, jejich strukturách, externích a interních silách ovlivňujících jejich produkci, které je předávané mediálním pedagogem, může student situovat vlastní mediální zkušenost a lépe jí porozumět. Znalost médií, která je výsledkem kombinace subjektivního vědění založeného na vlastní zkušenosti a objektivního vědění získaného ve škole, umožní studentům „systematicky reflektovat ... porozumět a analyzovat vlastní zkušenost čtenářů a autorů“ mediálních sdělení (viz Buckingham, 1993, s. 288).

6. Kritická pedagogika

Kritické a kulturní teorie vnáší do mediální výchovy širší perspektivy vnímání médií ve společenském kontextu. Umožňují chápat média jako formu institucionalizované symbolické sociální praxe, která je v komplementárním vztahu k ostatním strukturám podílejícím se na udržování společenského řádu. Tvoří tak důležitý inspirační zdroj pro proměnu chápání problematiky médií v mediální výchově. Nicméně změna paradigmatu ve vnímání médií sama o sobě nemusí zaručit žádoucí rozvoj kritických kompetencí studentů, nebude-li současně provázena proměnou mediálně pedagogické praxe. Inspiraci pro tuto změnu, a teoretická východiska jí podporující, je možné čerpat z tradice kritické pedagogiky.

Systémová reprodukce prostřednictvím institucionalizovaného vzdělávání

Kritická pedagogika se zabývá studiem společenských funkcí institucionalizované výchovy a vzdělávání. Jejím hlavním úkolem je odhalovat, jakou roli hraje institucionalizované vzdělávání v politickém a kulturním životě společnosti. Teoreticky vychází především z marxismu a kulturních studií (viz Bertrand, 1998, s. 170). Řada autorů kriticky reflektujících vzdělávací systém vnímá školu jako nástroj reprodukce ekonomického, kulturního a politického institucionálního uspořádání společnosti. V marxistické teorii je škola jednou z platform reprodukcí hierarchizovaných ekonomických vztahů. Podle Althussera (1971) potřebuje kapitalistický systém pro zachování své vlastní existence produkovat produkční sílu, která je nejen kvalifikovaná k zaujímání různých pozic v ekonomickém systému, ale také ochotná pracovat v jeho nerovných a nespravedlivých (vykořisťovatelských) podmínkách. Produkce takovéto pracovní síly se odehrává mimo ekonomiku samotnou, v systému institucionalizované výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím školního vzdělávání jsou k člověku přinášena nejen fakta o realitě sociálního světa, ale celý systém hodnot, postojů, očekávaného chování a loajality k jeho uspořádání. Podle Althussera (1971) je škola dominantní ideologickou institucí („aparátem“) státu:

vezme děti ze všech tříd v předškolním věku ... a poté je po léta nalévá, ať už s využitím nových nebo starých metod, určitou sumou know-how zabalenou do vládnoucí ideologie nebo jednoduše ideologií ve svém čistém stavu. (s. 155)

Kritičtí teoretikové oponují liberální představě o škole a vzdělání jako o společenské síle vyrovnávající nerovnosti produkované jinými sociálními institucemi, především ekonomickým systémem. Bowles a Gintis (1976) dokládají, že pracovní uplatnění je determinováno, spíše než vzděláním, sociálními faktory, jako je věk, pohlaví, rasa nebo sociální příslušnost. Institut

rovného přístupu ke školskému vzdělávání vytváří zdání, že úspěch na trhu práce přímo vyplývá z individuálních dispozic, vědomostí a dovedností rozvíjených vzdělávacím systémem. Nerovnost a chudoba jsou pak interpretovány jako výsledek individuálního selhání, nikoliv jako důsledek nerovných podmínek a vztahů v ekonomickém systému. „Problémem se tak stává, jak opravit lidi, ne jak změnit ekonomické struktury, které regulují jejich život. To je ve skutečnosti význam sociální síly školy“ (Bowles, & Gintis, 1976, s. 26).

Škola tedy produkuje spíše určitou formu ospravedlnění pro hierarchické a nedemokratické struktury ekonomiky. Podobně Illich (2001) argumentuje, že škola nevytváří větší sociální rovnost, naopak rozděluje a selektuje děti na základě „dravosti“ a „lepší připravenosti“ (s. 94) již od útlého věku na úspěšné a neúspěšné. Škola tak odměňuje ty, kteří se dokážou přizpůsobit jejím podmínkám a obecně podmínkám společenské hierarchie, a tedy reprodukuje stávající sociální strukturu.

Bourdieu a Passeron (1990) vnímají pedagogickou praxi jako „symbolické násilí“ páchané na dětech prostřednictvím vnučování určitých kulturních artefaktů autoritativní mocí. Je to právě moc, která konstituuje vzdělávací instituce a pedagogické vztahy za účelem „vštípení“ určité kultury (viz Bourdieu, & Passeron, 1990, s. 6). Tato moc je, stejně jako kulturní statky jí preferované, arbitrární. To znamená, že je nahodilým vztahem mezi určitými sociálními skupinami momentálně odrážejícím poměr sil ve společnosti. Hlavním nástrojem uplatňování symbolického násilí je pedagogická akce prostřednictvím komunikace odrážející a upevňující autoritativní a nerovné vztahy mezi společenskými třídami a skupinami. Pedagogická akce „reprodukuje dominantní kulturu a přispívá tedy k reprodukci struktur mocenských vztahů v rámci sociální formace, ve které dominantní systém vzdělávání má tendenci chránit monopol na legitimní symbolické násilí“ (tamtéž, s. 6). Barbier (1974, in Bertrand, 1998) rozpracoval teorii symbolického násilí a stanovil jeho podmínky spočívající v existenci vysílače (pedagog), přijímače (žák), institucionalizované činnosti založené na donucování prostřednictvím legitimního práva (oficiální autority učitele) a organizační struktury, která podporuje a upevňuje dané vztahy a činnosti.

U Foucaulta (1994) neexistuje vědění jako neutrální soubor poznatků, ale vždy zakládá vztahy a struktury moci. Vědění se formuje prostřednictvím diskurzů, které jsou mocensky prosazovány a garantovány. Obsahuje tak partikulární hledisko a záměr držitelů moci. Současně vytváří ve vztahu k poznávanému objektu normy myšlení, tedy to, co je v dané historické a společenské konstelaci považováno za pravdu. Tato „pravda“ zakládá řadu sociálních praktik, od určení toho, kdo jí může garantovat a prohlašovat za pravdivou, po očekávané jednání ve

vztahu k objektům této pravdy (viz Foucault, 1984). Každá moc se tedy opírá o určité vědění, jehož prostřednictvím je legitimizována, a současně vědění moc prostřednictvím nastavování normativů myšlení a jednání produkuje. Škola, která je hlavní institucí distribuce vědění ve společnosti proto reprodukuje dominantní mody moci:

Školství se právem může snažit být oním nástrojem, jenž umožňuje každému jedinci ve společnosti, jakou je naše, přístup k jakémukoliv typu diskursu: přesto však dobře víme, že školství sleduje v distribuci diskurzů, v tom, co dovoluje, a v tom, čemu brání, určité směry, které jsou poznamenány sociálními rozdíly, protiklady a boji. Každý výchovný systém představuje politický způsob, jak udržet nebo pozměnit přisvojování si projevů, včetně vědění a moci, jež spolu nesou. (Foucault, 1994, s. 23)

Škola je tedy v perspektivě kritické teorie jednou z opresivních institucí významně se podílejících na reprodukci sociálního řádu. Institucionalizované formy výchovy a vzdělávání plní především sociálně integrující funkci. Nicméně vzdělání jako takové s sebou současně nese potenciál osvobození. Pokud může vzdělávání prostřednictvím školského systému udržovat struktury moci a vědění, pak se proměna vzdělávací praxe může stát emancipačním nástrojem a platformou pro demokratickou transformaci společnosti. V tomto ohledu vychází současná kritická pedagogika, rozvíjená především v dílech Henryho Giroux (2011) nebo Petera McLarena (1998), z díla brazilského pedagoga a školského reformátora P. Freireho.

6.1 Freireho pedagogika osvobození

Freire (2005) vnímá vzdělávání v prostředí školského systému jako nástroj oprese, jehož prostřednictvím ovládající elita reprodukuje vlastní hledisko a integruje jedince do stávajícího systému společenského útlaku. Vztahy ve světě se podle Freireho vyznačují útlakem (koloniálním, třídním). Nad člověkem dominují společenské mýty a ideologie, je manipulován vzdělávacím systémem, reklamou a médii, které mu předkládají sociální předpisy a doporučení formulované mocenskými elitami. Systémy institucionalizovaných „pravd“ vnucují člověku určité představy o tom, jaký je a kdo je, a blokují sebeuvědomění. Jako základní reakce na svět a jeho podmínky je podporována adaptace, přizpůsobení.

Bankovní koncept vzdělávání

Prostřednictvím vzdělávacího systému je člověku podsouváno vědění, hlediska a perspektivy vlastní ovládající elitě. Elity považují vědění za svůj majetek. Společnosti jej prostřednictvím školního vzdělávání poskytují jako jakýsi vklad, který může být v předem definovaných

situacích vydán, aby si mohl jedinec obhájit své právo na určitou pozici v elitami ovládaném sociálním řádu:

Vzdělání se tak stává aktem ukládání, v němž studenti jsou ukládacím místem a učitel vkladatelem. Namísto komunikace učitel vydává komuniké a vytváří vkladové položky, které studenti trpělivě přijímají, memorují a opakuji. Tak vypadá „bankovní“ koncept vzdělávání, v němž veškerý rozsah akcí, které jsou studentům povoleny, spočívá pouze v přijímání, zařazování a ukládání jednotlivých vkladových položek. (Freire, 2005, s. 72)

Učitelé jsou vkladatelé, prostřednictvím jednosměrné transmise zprostředkovávají svět jako sumu určitých pravd nebo faktů. Školní vzdělávání je založeno na narativu představujícím svět jako nehybný a neměnný. Mezi pedagogy a studenty neprobíhá skutečný dialog, vzdělávání je založeno na přenosu poznání vyjadřujícím asymetrické vztahy mezi zúčastněnými aktéry a reprodukcí situací podrobení a podřízení:

V bankovním konceptu vzdělání představují vědomosti dar poskytovaný těmi, kteří se pokládají za informované, lidem, které pokládají za neinformované a nevědoucí. Projektování naprosté nevědomosti do druhých, charakteristická vlastnost ideologie útlaku, popírá vzdělání a vědomosti jako proces zkoumání a dotazování. Učitel představuje sám sebe studentům jako jejich nezbytný protiklad; tím, že považuje jejich nevědomost za absolutní, ospravedlňuje svou vlastní existenci. Studenti, odcizení jako otroci v hegelovské dialektice, přijímají svou nevědomost jako ospravedlňující učitelovu existenci. (Freire, 2005, s. 72)

Institucionalizované vzdělávání obsahuje prvky podrobení a podřízení, je formou kulturní invaze, která produkuje „kulturu ticha“ (viz Freire, 2005). Žáci jsou tak zbavováni hlasu, neosvojují si slova a pojmy, jejichž prostřednictvím by porozuměli a vyjadřovali svoji situaci. Jsou pouze objektem vzdělávání, a jako takoví i objektem ovládnutí. H. Giroux (2013) k tomu dodává:

je důležité si uvědomit, že pedagogika má méně co do činění s technikami a metodologií, než s otázkami politiky a moci. Pedagogika je morální a politická praxe, která vždy vyplývá z mocenských vztahů. (s. 185)

„Bankovní“ systém edukace je v pojetí Freireho (2005) nástrojem sociální kontroly a normalizace jedinců do stávajícího sociálního a mocenského systému. Vykazuje tedy podobné funkce jako mediální systém: je nástrojem kulturní politiky.

Osvobozující potenciál vzdělávání

Freire však vnímá i jiné potenciály vzdělávání, které umožní jedinci překonávat prostřednictvím vědění daný systém oprese a transformovat sociální řád: „Taková pedagogika činí opresi a její příčiny objektem reflexe ze strany utlačených, a z této reflexe pak vyvstává nezbytnost angažovat se v boji za vlastní osvobození“ (Freire, 2005, s. 48). Škola tedy může fungovat dvojím způsobem: jako opresivní instituce nebo jako demokratická veřejná sféra, kde dochází ke střetávání různých názorů a idejí a probíhá dialog o zásadních problémech jednotlivců a společnosti.¹² V takovém systému vzdělávání učitel působí jako veřejná intelektuální autorita, která formuluje problematické otázky a zaměřuje vzdělávací aktivity daleko za institucionální rámec školy, do širších sfér společnosti. Jeho úlohou je probouzet vědomí člověka, rozvíjet jeho schopnost nahlížet reálné podmínky vlastní existence a podněcovat vůli k aktivní participaci na společenské organizaci a transformaci opresivních praxí. Takto organizované vzdělávání pak plní sociálně osvobozující funkci:

Tyto perspektivy stojí v jádru kritických přístupů v mediální výchově. Pokud jsou média chápána v kontextu širších symbolických praxí podílejících se na produkci a distribuci významů, skrze něž se ve společnosti ustavují a reprodukují mocenské vztahy, pak je pro porozumění médiím nutné vnímat celistvý obraz těchto praxí. Mediálně pedagogická analýza tedy může podněcovat kritickou reflexi obecných procesů institucionalizovaných forem tvorby a přenosu vědění ve vědě, kultuře, politice a vzdělávacím systému. Taková kritická reflexe může pak vést k angažovanému úsilí o transformaci sociálních praxí, včetně praxe pedagogické. Má-li vzdělávání osvobodit od opresivních vztahů a praktik, rozšiřovat „principy svobody, rovnosti a spravedlnosti do nejširších možných sfér institucionálních a společenských vztahů“ (Giroux, 1991, s. 56), pak musí být založeno na dialogu a rovnocenném vztahu zúčastněných aktérů, kteří se prostřednictvím společných činností učí rozumět světu. Freireho pedagogika tak poskytuje další teoretický argument pro odmítnutí normativních a protekcionistických praktik, které tradiční mediální výchovu přibližují spíše bankovnímu, než osvobozujícímu modelu vzdělávání.

6.2 Principy kritické pedagogiky

Aby bylo možné předložit určitý návrh konceptu kritické mediální pedagogiky v následující kapitole této práce, bude nezbytné, po představení některých tezí kritické teorie médií, věnovat

¹² Tyto dvě modality vzdělávání jsou v anglickém překladu Freireho Pedagogiky utlačených rozlišovány prostřednictvím pojmů schooling a education. Schooling je forma integrujícího vzdělávání, education pak vzdělávání k osvobození (podrobněji viz Freire, 2005).

se ještě analýze principů kritické pedagogiky. Naplnění tohoto záměru může ovšem problematizovat skutečnost, že kritická pedagogika netvoří ucelený soubor myšlenek a idejí, vzdělávacích obsahů a metod. Jak konstatuje McLaren (1998), „přesnější je říci, že kritičtí teoretici jsou jednotní ve svých cílech: zmocnit bezmocné a transformovat existující sociální nerovnosti a nespravedlnosti“ (s. 163–164). Přesto McLaren shrnuje několik konceptů, které jsou pro kritickou pedagogiku signifikantní.

Význam teorie pro organizaci praxe

Kritická pedagogika klade důraz na teorii podporující transformaci pedagogické praxe. Pokud je základním východiskem kritické teorie vzdělávání předpoklad, že lidé žijí v systémech utlačovatelských vztahů, pak je zapotřebí budovat takovou teorii, která rozeznává „problémy společnosti jako něco více, než jenom izolované události selhávání jednotlivců v sociální struktuře“. (McLaren, 1998, s. 171) Kritická teorie vzdělávání musí být dialektická v tom smyslu, že chápe vzájemný vztah mezi člověkem a společností a hledá v něm rozpory. Je to forma otevřeného myšlení reflektující jak sociální celek, tak jeho části, subjekty a objekty, myšlení a jednání, struktury i funkce. Pakliže v jejich vzájemných vztazích nalezneme rozpor, může začít znovu promýšlet alternativní uspořádání a formulovat za tím účelem efektivní akce:

Hodnotná teorie vzdělávání musí být zaujatá. To znamená, že musí být fundamentálně spojena s bojem za kvalitativně lepší život pro všechny prostřednictvím konstrukce společnosti založené na nevykořisťovatelských vztazích a sociální spravedlnosti. (McLaren, 1998, s. 172)

Vzdělávání se tak může stát platformou odporu a nástrojem změny.

Vědění jako sociální konstrukce

V pojetí kritické pedagogiky je vědění sociálně konstruováno. Škola nepředává neutrální nebo objektivní vědomosti, ale organizuje vědění za nějakým účelem a v určitém zájmu vyplývajícím z mocenských vztahů ve společnosti. Sociálně konstruovaná podstata vědění podle McLarena (1998, s. 174) znamená, že vědění nevyplývá z objektivního poznání přirozenosti reality, ale je produktem sociálního konsenzu. To dává příležitost tázat se po kulturních, politických a ideologických mechanismech, které sociální konsenzus prosazují, udržují a legitimizují a zkoumat procesy, jejichž prostřednictvím je prioritizováno určité vědění nad jiným a tak utvářena subjektivita člověka, normy jeho chování a vztahy k sociální i materiální realitě. Vědění z tohoto hlediska produkuje moc (viz Foucault, 1984) definovat a případně měnit sociální praxi.

V důrazu kritické pedagogiky na změnu sociální struktury lze rozeznat vliv Gramsciho konceptu hegemonie jako procesu vyjednávání a vytváření kompromisů mezi vládou a ovládanou skupinou, resp. skupinami. Legitimita moci je odvozena od její schopnosti integrovat rozmanité zájmy do vlastních struktur a zajistit si tak podporu ovládaných vrstev (podrobněji viz Gramsci, & Buttigieg, 1975). Není tedy nastolena násilím na základě výsledků sociálního boje, ale je spíše neustálým „bojem o pozici“. Hegemonie musí být neustále udržována prostřednictvím vyjednávání a ústupků. Je tak stále probíhajícím, dynamickým procesem, který obsahuje prvky včlenění i odporu. Sociální řád je výsledkem střetávání těchto protikladných sil, není tedy pouze výsledkem působení moci (podrobněji viz Storey, 2008, s. 79–82).

Nahlédnutí procesů uplatňování a legitimizace mocenských vztahů ve společnosti přináší porozumění tomu, jak jsou ve veřejném prostoru (především v médiích, ale obecně také v kultuře, módě, zábavě a vzdělávání) reprezentovány kategorie genderu, věku, třídy, rasové a etnické příslušnosti, sexuality a politické orientace a jak je prostřednictvím těchto reprezentací utvářeno vnímání reality a sebe samých. Současně je důležité pro rozvoj transformativních kompetencí, které umožní člověku zapojit se do vytváření opozičních hodnotových a významových struktur zpochybňujících kulturní dominanci ustavených reprezentací. Ty jsou podle Gramsciho modelu hegemonie ve společnosti vždy přítomny, dominance není nikdy totální. Cílem kritické pedagogiky je zmocnit člověka k aktivní participaci na nich. Jak uvádí McLaren (1998),

Ve skutečnosti existuje odpor proti převládajícím sociálním praktikám. Školy a další sociální a kulturní instituce jsou zřídka v plném područí hegemonických procesů, protože v nich také nacházíme boj a konfrontaci. To je důvod, proč mohou být školy charakterizovány jako půda pro interakce, výměnu a boj mezi podřízenými skupinami a dominantní ideologií. (s. 179)

Jednou z potenciálních funkcí školy je tedy rozvíjet dovednosti pro aktivní participaci na procesu symbolické výměny a vytváření alternativních významů, kontra-ideologií (podrobněji viz Gramsci, 1959), které zpochybní kulturní dominanci vládnoucích elit. Ideologie jako soubor přesvědčení, hodnot a mínění (viz Eagleton, 1991) je vždy selektivní, prezentuje realitu vždy z určité perspektivy (viz Donald, & Hall, 1986, s. x). A to i v takovém případě, kdy nejde o tzv. partikulární ideologie nacismu, komunismu atd., ale o obecnou ideologii (srov. Althusser, 1971), která nebývá jako ideologie rozeznávána a která je přijímána jako produkt přirozeného „zdravého rozumu“ poskytující našemu vědění určitý smysl (podrobněji viz van Dijk, 1998, s. 102–107). Tato selektivita se projevuje v organizaci faktů, zdůrazňování některých

a vylučování jiných, které umožňují vytvořit jednoduché a smysluplné vysvětlení světa a podílejí se na ní všechny sociální instituce, včetně médií a školy. Je to právě selektivní povaha ideologie, která ovšem umožňuje vytvářet opoziční vysvětlení. Je dobré zdůraznit, že i takové opoziční vysvětlení bude ideologické, nicméně umožní zpochybnit dominanci jedné ideologie nad jinými, která je udržována mocenskými vztahy ve společnosti, a obohatit veřejnou diskusi o jiné perspektivy vytvářející potenciál pro transformaci sociální praxe.

Skryté kurikulum

Kritická pedagogika věnuje při zkoumání procesů symbolické produkce a jejího vlivu na sociální praxi přirozenou pozornost skrytému kurikulu. To tvoří institucionální kontext vzdělávání, jeho implicitní pravidla normy organizující vzdělávací proces a vztahy mezi jeho účastníky. V principu jde o „sociální konstrukce nebo konvence v rámci dlouhodobých kulturních tradic“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 113), které připravují děti na přijetí určitého způsobu života ve společnosti. Ve skrytém kurikulu se tedy projevují ideje, normy a hodnoty obecné ideologie. Giroux a McLaren (1986) ho označují za „nevyřčenou agendu ve školách, která socializuje studenty do dominantní ideologie a diskurzu“ zatímco „vymazává nebo zkresluje zkušenost a vnímání jednotlivců a skupin ze specifického pozadí jako je třída, rasa, gender a sexuální orientace“ (s. 309–310) Skryté kurikulum představuje tedy sociokulturní dimenzi vzdělávání, formu kulturní politiky, která vyjadřuje sociální, kulturní, politické a ekonomické aspekty vzdělávání. Podílí se tak na reprodukci „sociálních vztahů a postojů potřebných k zachování existujících dominantních ekonomických a třídních poměrů“ (McLaren, 1998, s. 189, viz také Bowles, & Gintis 1976).

Škola jako platforma odporu

Za čtvrté vychází kritická pedagogika z přesvědčení, že determinace životní dráhy člověka školou není totální. Škola umožňuje v určité míře sociální mobilitu. Není tak pouze místem reprodukce, ale má v tomto procesu částečnou autonomii a je v řadě ohledů dějištěm (primárně symbolické) rezistence proti kulturní hegemonii mocenských elit. (Giroux, 2001). Aby se však stala místem emancipace, musí poskytovat formy vědění, které bude relevantní, kritické a transformativní:

Vědění je relevantní jenom tehdy, je-li podloženo zkušenostmi, které studenti přinášejí z okolní kultury; je kritické pouze tehdy, když jsou tyto zkušenosti ukázány jako problematické; a je transformativní tehdy, když studenti začnou používat vědění k tomu, aby pomáhali zmocňovat druhé. (McLaren, 1998, s. 192)

Škola produkující takové formy vědění je bází sociální transformace.

Programem kritické pedagogiky je proměnit školu z instituce útlaku v místo kritického myšlení, vzájemnosti a rozmanitosti. Vědění předávané školou nemá studenty integrovat do dominantního kulturního a sociálního řádu, ale má osvobodovat (viz Freire, 2005). Učitel není opresorem, ale je v rámci učebního procesu partnerem zodpovídajícím za zmocňování studentů kriticky reflektovat sociální procesy a zapojovat se aktivně do nich. Vzdělávání nemá být nástrojem hegemonie, ale sociální transformace.

Účelnost vědění

Vysvětlit rozdíl mezi tradičním pojetím vzdělávání a vzděláváním v perspektivě kritické pedagogiky lze také pomocí konceptu mikro a makroúrovně výukových cílů (podrobněji viz Giroux, 1988). Mikroúroveň představuje cíle vztahující se ke konkrétnímu obsahu výukové lekce, k osvojování si, třídění a organizaci úzce vymezených poznatků a k rozvíjení konkrétních dovedností. Na této úrovni jsou generovány tzv. produktivní formy vědění. Jsou to formy instrumentálního, praktického vědění kladoucí důraz na efektivitu a „how-to-do“ techniky využitelného ve vědě a technice a v inovacích, nicméně neobsahující aspekt účelnosti (viz Giroux, 1988, s. 45). Oproti tomu na makroúrovni poskytuje vzdělávání studentům příležitosti k vytváření „spojení mezi metodami, obsahem a strukturou výuky a jejich významu pro širší sociální realitu“. (tamtéž, s. 48) Jinak řečeno učí reflektovat vztah mezi jednotlivými aspekty pedagogické praxe a dynamikou sociální struktury, která formuje její konkrétní podoby. Makroúroveň vzdělávacích cílů pak vytváří tzv. direktivní vědění vedoucí k otázkám typu „proč si osvojuji zrovna tyto vědomosti, kdo je vybírá jako relevantní, kdo garantuje metody, jejichž prostřednictvím je na mě vyvíjeno pedagogické působení, jaký je jeho širší společenský účel a v čím zájmu je uplatňován?“. Reflexe tedy směřuje k mikroúrovni vzdělávací praxe, slouží k promyšlení a problematizování mikroúrovně z hlediska její účelnosti a hodnoty v sociální struktuře. Jde o „filozofický mód dotazování, ve kterém studenti problematizují účel toho, co se učí“ (tamtéž, s. 49). Direktivní vědění je formou zkoumání reality, nikoliv pouze jejího osvojování. Táže se, jak je nebo má být využíváno produktivní vědění.

Tradiční mediální výchova se pohybuje na mikroúrovni. Vzdělávací obsah mediální výchovy zahrnuje sumu poznatků a faktických vědomostí vztahujících se k rozlišování žurnalistických stylů a žánrů, pozic a rolí ve struktuře mediálních organizací (funkce redaktora, editora atd.), znalosti mediální legislativy, vývoje reklamy a dále schopností analyzovat mediální sdělení a využívat technické možnosti komunikování pro vlastní produkci. Nicméně zřídka poskytuje vědomí účelnosti nabytých poznatků a dovedností. Vystačí si s tím, že studenti jsou schopni

reprodukovat poznatky o médiích předané jim učitelem a vytvořit jakékoliv vlastní sdělení. Osvojování faktů o médiích nebo produkce sdělení bez vědomí hlubšího smyslu a účelu nicméně vede pouze k formálnímu memorování a produkci pro produkci samotnou (viz tzv. past technicismu, Masterman, 1985, s. 24).

Právě důraz na účel je signifikantní pro kritickou mediální pedagogiku. Poznatky o médiích a mediální aktivity studentů nejsou cílem samy o sobě, ale spíše prostředkem kritického zkoumání otázek společenské organizace a strukturace různých kategorií vědění, determinace sociální (pedagogické i mediální) praxe prostřednictvím vědění a obecně vztahu mezi věděním a mocí. Direktivní vědění je zaměřené na vlastní zkušenost, propojuje vzdělávací a mediální obsahy a zkušenost s nimi s reálným životem studentů, poskytuje vědomí účelnosti vědění v sociální praxi. Umožňuje tak rozumět „sociálním funkcím partikulárních forem vědění“ (McLaren, 1989, s. 173), kriticky reflektovat obsahy, které člověk přijímá prostřednictvím vzdělávání a médií, z hlediska jejich sociálního účelu, a současně promýšlet účelnost využití vlastního vědění a dovedností v sociální praxi. Direktivní vědění je tedy základem pro kriticky reflektovanou a angažovanou sociální akci. Mediální kompetence získávají v tomto ohledu sociální dimenzi: nejsou zaměřené pouze na individuální, ale především na sociální přínos a směřují k transformaci mediální, ale obecně sociální praxe směrem k větší inkluzivitě, demokratičnosti a sociální spravedlnosti.

Kritická mediální pedagogika nerozvíjí tedy pouze poznatky a dovednosti vztahující se k médiím, ale obecně občanské a politické kompetence, aktivní vůli proměňovat společenské struktury v těch oblastech, kde se projevují jako opresivní. Hluboké porozumění sociální dynamice a moci ve společnosti zároveň zmocňuje studenty k participaci. Mediální kompetence jsou nedílnou součástí intelektuální a postojoyé výbavy kriticky angažovaného občana. Vyvádějí jedince z „kultury ticha“ (viz Freire, 2005) a umožňují mu zapojit se do procesu symbolické výměny významů.

KRITICKÁ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA – ALTERNATIVA K TRADIČNÍMU MODELU MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

7. Teoretická východiska kritické mediální pedagogiky

Tradice kritické sociální teorie a kritické pedagogiky poskytuje příležitost pro obsahovou i organizační proměnu mediálně pedagogické praxe. Abychom porozuměli současnému světu, je zapotřebí vytvořit teoretickou perspektivu médií a mediální kultury, která nám umožní nahlédnout podstatu aktuálních sociálních konfliktů a jejich reprezentace v médiích (viz Kellner, 1995, s. 20). V kulturním prostředí a v mediální produkci se projevuje specifická momentální situace společnosti, současně je však mediální kultura doménou sociálního a politického boje o kontrolu nad definicemi významů, jimiž popisujeme a chápeme svět:

Naše lokální, národní a globální situace jsou artikulovány prostřednictvím textů mediální kultury, jenž je sama předmětem zápasů, který se soupeřící skupiny snaží využít k prosazení vlastní agendy a ideologie. (Kellner, 1995, s. 20)

Mocenskou dimenzi komunikace a role médií v utváření sociálního prostředí je možné nahlédnout, pokud analyzujeme média v jejich vztazích k obecnějším sociálním, komunikačním a institucionálním praxím ve společnosti. Tuto perspektivu uchopuje a rozvíjí kritická a kulturní tradice ve výzkumu médií a ve vzdělávací praxi kritická mediální pedagogika (viz Sholle, 1994, Kellner, 2005, Kellner, & Share, 2005, 2007, 2009, Garcia, Seglem, & Share, 2013, Hammer, 2006 aj.).

Tradiční mediální výchova obsahuje určité problémy a rozpory, které nelze překonat jinak, než transformací mediálně pedagogické praxe. Kritická mediální pedagogika usiluje o popis teoretických východisek pro tuto proměnu a jejich ověření v praxi. Jde o mladou disciplínu, která tvoří stále spíše alternativu k dominantnímu proudu v mediální výchově, než aby byla šířeji praktikována. Označení kritická mediální pedagogika odkazuje zcela zjevně k tradici kritických teorií médií a kritické pedagogice, ze kterých čerpá a na které navazuje.

Kritická teorie

Základními koncepty pro kritickou mediální pedagogiku jsou ideologie, kulturní hegemonie, mediální reprezentace, mocenská dimenze vědění. Inspiruje se mimo jiné v dílech představitelů Frankfurtské školy a Birminghamské školy, ve strukturalistické a poststrukturalistické filozofii, feministických, radikálně demokratických či anarchistických teoriích poskytujících

výzkumný arzenál pro takový typ zkoumání, který umožní zpochybnit mediální reprezentace rasy, třídy a tak dále. Namísto toho aby jednoduše umisťoval zdroje manipulací do médií, umožňuje tento koncept studentům rozeznat subjektivní povahu veškeré komunikace. (Kellner, Share, 2005, s. 376)

Kritická dimenze v mediální pedagogice nespočívá v jakékoliv kritice médií (např. v kritice mediálního násilí, která je často východiskem pro protekcionistické mediálně pedagogické intervence), ale v analýze vztahu mezi médii, obecně systémem tvorby a distribuce významů ve společnosti a mocí udržující a legitimizující společenský řád. Proces symbolické komunikace chápe jako proces uplatňování mocenské dominance prostřednictvím kontroly systémů produkce a distribuce významů ve společnosti. Soustředí se na odhalování způsobů, jak určité formy sdělování utvářejí vědomí lidí o sociálních jevech a jak je prostřednictvím tohoto vědění reprodukována sociální struktura a mocenské vztahy ve společnosti a „zahrnuje identifikaci ideologických kódů a dominantních a přetrvávajících sociálních hodnot a přesvědčení včleněných do mediálních textů v jejich formě i obsahu“ (Hammer, 2006, s. 3). Kritická mediální pedagogika tak buduje „velký obraz“ (Kellner, 1989, s. 1) médií a společnosti a vědomí jejich vzájemných vztahů.

Kritická pedagogika

V konstituování vzdělávací praxe obrací kritická mediální pedagogika pozornost především k dílům P. Freireho, H. Giroux, P. McLaren a dalších autorů pohybujících se na poli tzv. kritické pedagogiky. Kritická pedagogika chápe školu jako jednu z klíčových institucí upevňujících společenský řád a vzdělání formou distribuce určitého, autoritativně vymezeného, vědění za formu sociální kontroly. Základním východiskem je přesvědčení, že „pedagogika není jednoduše pouze o kurikulu, výukových technikách a evaluačních metodách, je také fundamentálně otázkou toho, jak je vědění konstruováno v mocenských vztazích“ (Sholle, s. 13). Mezi kritickou teorií médií a kritickou pedagogikou jde tak vlastně o komplementární vztah, nebo možná ještě lépe, o uplatnění stejného hlediska na různé sociální jevy a institucionální praxe. Z pohledu kritické teorie zaujímají mediální a vzdělávací systém podobné ideologické, integrativní a sociálně kontrolní funkce. Jak média, tak škola se významně podílejí na vytváření a distribuci vědění ve společnosti, jeho garanci, a nastolují či udržují určité jeho funkce v rámci institucionálního řádu společnosti.

Kritická teorie chápe vědění v úzkém vztahu k moci. Kontrola vědění umožňuje mocenským skupinám ovlivňovat společenské chápání sociálních jevů a objektů a regulovat určitou činnost nebo jednání ve vztahu k nim. Je to ale právě tento mocenský náboj vědění, který z něj dělá za

určitých okolností nástroj osvobození a emancipace. Vědomí člověka není „prázdnou nádobou, která se má naplnit“ prostřednictvím formálních vzdělávacích technik, ale spíše produktem „vědomého zájmu o svět“ (viz Freire, 2005), kdy poznávající subjekt usiluje o transformaci poznávaného. Změna tradiční sociální praxe podílející se na organizaci vědění ve společnosti proto může proměnit institucionální struktury, chápané jako nástroje uplatňování kulturní dominance, v prostředek emancipace a osvobození od opresivních sociálních praktik. Kritická mediální pedagogika proto představuje příležitost ke změně tradičního transmisivního způsobu vyučování ve prospěch více partnerského, nehierarchického a provázejícího přístupu (viz kapitola 12).

Kritická mediálně pedagogická analýza

Transformace mediálně pedagogické praxe do systému emancipujících, zmocňujících a osvobozujících praktik předpokládá v prvé řadě kritickou analýzu institucionálních procesů, kterými se škola a média uplatňují jako orgány oprese. Kritická mediální pedagogika proto vede studenty k dotazování se po funkcích, vztazích a souvislostech výměny informací z hlediska společenského uspořádání a udržování sociálního řádu. Ten je udržován prostřednictvím narativů zprostředkovaných mimo jiné školou a médií, v nichž „základní lidská dilemata jsou transformována do otázek, na které lze najít jednoduché odpovědi“ (Apple, 1979, s. 60). Cílem kritické analýzy v mediální pedagogice není zodpovědět tyto otázky, ale zkoumat, proč, na základě čeho, a které sociální problémy a jevy jsou takto zjednodušovány. Mediální reprezentace reality není nikdy neutrální a objektivní, vždy je intencionální a slouží zájmu někoho, zatímco perspektivu jiného vylučuje a marginalizuje. Kritická mediální pedagogika „prohlubuje potenciál vzdělávání v oblasti gramotností o kritickou analýzu vztahů mezi médií a publiky, informacemi a mocí“ (Kellner, & Share, 2009, s. 282). Kritická analýza mocenské dimenze mediálních sdělení umožňuje tyto vztahy zviditelnit a porozumět tak širšímu sociálnímu kontextu médií. Vede tedy k porozumění sociálním důsledkům komunikování, rozvoji zodpovědnosti za vlastní komunikování s ohledem na tyto důsledky, a zároveň k aktivní a autonomní participaci na komunikačním procesu s cílem učinit ho co nejvíce participativním a nikoliv vylučujícím.

Angažovaná mediální tvorba

Přirozenou součástí kritické mediální pedagogiky je proto mediální tvorba, jejímž účelem je zmocnit studenty „k vytváření jejich vlastních sdělení, která mohou soupeřit s mediálními texty a narativy“ (Kellner, & Share, 2009, s. 282). Cílem mediálně pedagogických aktivit nemá tedy být pouze rozvoj porozumění médiím, ale též aktivní participace na mediální komunikaci, která

je podmínkou transformace společnosti. Disproporce a asymetrie v možnostech jednotlivců nebo skupin artikulovat ve veřejném diskurzu vlastní hledisko odráží opresivní společenské vztahy a poukazuje na demokratické deficity sociálního systému. Mediální gramotnost jako soubor kompetencí umožňujících médiím rozumět a také je vytvářet, je z pohledu kritické mediální pedagogiky sociální kompetencí, která je nezbytná pro transformaci společenských praktik a vztahů do méně opresivní a více demokratické formy.

Kritická mediální pedagogika je proto do jisté míry politickým projektem demokratické společenské transformace. Mediální komunikaci chápe jako instituci upevňující a legitimizující opresivní sociální praktiky, které ve svém důsledku vedou k vylučování jednotlivců a skupin z rozsáhlých oblastí veřejné participace a k limitování příležitostí jejich individuálního a sociálního rozvoje. Prostřednictvím porozumění funkcím určitých sociálních praxí a jejich role v udržování tohoto systému nerovností, chce rozvíjet kritické uvědomění studentů nejen ve vztahu k médiím samotným, ale ke společnosti vůbec. Toto porozumění má vést k rozvoji vůle zviditelňovat opresivní praktiky uskutečňující se prostřednictvím nástrojů veřejného komunikování, podrobovat je kritické reflexi a zpochybnění a vytvářet alternativní sdělení s cílem narušit dominanci některých reprezentací ve prospěch alternativních perspektiv. Kritická mediální pedagogika tak rozvíjí občanské a sociální uvědomění a sebevědomí nezbytné pro aktivní participaci na sociální změně. Řečeno s D. Kellnerem (1995) „inspiruje mediální aktivismus k produkci alternativních forem kultury a sociální transformaci ..., dává jednotlivcům moc nad jejich kulturním prostředím“. (s. 10)

8. Klíčové koncepty kritické mediální pedagogiky

Klíčové koncepty jsou mentální reprezentace definující základní východiska mediálně pedagogických praxí. Jako takové formulují určitý systém předpokladů vztahujících se k otázce fungování médií ve společnosti a tvoří tak paradigma, z jakého je na média v mediální pedagogice nahlíženo (viz Masterman, 1985, Kellner, & Share, 2005). V řadě různých koncepcí vytvořených organizacemi zabývajícími se mediální výchovou v USA a v Kanadě¹³ lze identifikovat několik společných představ:

1. Mediální sdělení jsou konstrukcí, interpretací a výkladem, nikoliv přesným odrazem reality.
2. Média ovlivňují myšlení a jednání člověka, konstruují realitu.
3. Média používají specifické techniky tvorby sdělení, které se v závislosti na typu a vlastnostech média mohou lišit.
4. Mediální sdělení odrážejí určitou ideologii a hodnotové soudy.
5. Média usilují o ekonomickou nebo o politickou moc, mají společenský vliv.
6. Publikum je ve vztahu k přijímanému významu sdělení aktivní.

Tyto představy tvoří základní východiska pro mediálně pedagogickou praxi. Jsou vyjádřením konsenzuální perspektivy, která se etablovala v teorii a praxi mediální výchovy a která čerpá z poznatků a teorií mediálních studií a dalších oborů, kritická a kulturní studia nevyjímaje. Nicméně z pohledu kritické mediální pedagogiky neartikuluje tato perspektiva řadu relevantních problémů a otázek, týkajících se hlubších procesů konstrukce významů ve společnosti a jejich vztahu k sociálnímu a mocenskému řádu. Pokud média konstruují významy, odrážejí ideologii a hodnotové soudy, čí perspektivu prosazují? Jsou média dominantní institucí sociální konstrukce reality? Jaké procesy vedly k tomu, že se v této pozici ustavily, a jaké sociální síly tuto jejich pozici udržují? Co znamená, že média usilují o moc? Týká se to jejich vlastníků, akcionářů, konkrétních komentátorů? V jakém vztahu jsou tedy k ostatním mocenským institucím ve společnosti? A nakonec, jaké jsou sociální důsledky aktivity publika, vedou k rozvoji demokratické společnosti? Tyto otázky jsou již sociálně angažované, ptají se po mocenském kontextu mediálního působení. Uvedené klíčové koncepty tyto otázky explicitně neformulují. Je proto otázka, nakolik mohou rozvíjet kritické vědomí o médiích a společnosti.

¹³ Jde o Center for Media Literacy, Asociation for Media Literacy, Action Coallition for Media Education a Association for Media Literate America.

Dominantní klíčové koncepty mediální výchovy reprezentují z mého pohledu objektivistickou a neutrální perspektivu¹⁴ (viz kapitola 2.2 a 2.3), která vyžaduje doplnění o další perspektivy, které prozatím zůstaly marginalizovány. Pokud je to pravda, pak jsou dominantní klíčové koncepty mediální výchovy prezentované uvedenými organizacemi v zásadě hodnotícími soudy opírajícími se o určitou hierarchii mínění, předpokladů a hodnot jejich autorů. To znamená, že jsou ideologickými konstrukty. Jsou specifickým typem výpovědí o médiích a součástí partikulárního diskurzu o médiích, který bychom mohli nazvat mediálně pedagogickým, přičemž konstituují sebe sama (a tedy objekt diskurzu, jímž jsou média) v úzké vazbě, resp. závislosti na sociálních vědách (mediálních studiích), z nichž čerpají základní premisy a východiska pro svůj vlastní teoretický rámec médií.

Nehodlám v tuto chvíli podrobně analyzovat uvedené klíčové koncepty a zpochybňovat je, soudím ale, že je zapotřebí vnímat je jako ideologické konstrukty a poskytnout k nim určité doplnění, které umožní vsadit je do kontextu sociálněpolitických sil působících ve společnosti. Věřím, že tak bude možné jednotlivé klíčové koncepty revidovat a explicitně vyjádřit vztahy a souvislosti, které se z původních tvrzení vytrácejí. Domnívám se, že doplnění, které představím, vystihují komplexní povahu médií, umísťují je do širšího kontextu symbolicko-komunikačních praktik a zároveň předcházejí tendenci média nebo publikum v některých jejich funkcích přeceňovat či privilegovat.

8.1 Média jsou instituce sekundární legitimizace

Řada mediálních pedagogů i teoretiků médií se shoduje na tom, že mediální sdělení neodráží realitu, ale je jejím výkladem či interpretací. Způsoby těchto výkladů jsou v médiích relativně ustálené, vyplývají z výrobních postupů a rutin specifických pro žurnalistickou praxi (mezi ně patří žurnalistické styly a žánry, zpravodajské hodnoty, profesní etický kodex atd.). Mediální sdělení je tak více konstruktem, než produktem tvořivého a nezávislého lidského ducha. Většina oborových organizací proto konstruovanou povahu mediálních sdělení zdůrazňuje jako základní klíčový koncept mediální výchovy.

Tuto skutečnost není třeba zpochybňovat. Mediální sdělení jsou do té míry konstruktem, do jaké jejich autoři podléhají výše zmíněným postupům a rutinám, přistupují k selekci faktů, umísťují tvrzení do kontextu a souvislostí s jinými tvrzeními. Tak mohou ovlivňovat, měnit

¹⁴ Srovnej např. s klíčovými koncepty organizace Media Literacy Project, které zahrnují také přesvědčení, že „mediální monopoly snižují příležitost k podílení se na procesu rozhodování, změna mediálního systému je otázkou spravedlnosti, je možné mediální systém změnit“ a „mediálně gramotní lidé jsou mediálními aktivisty“ (viz www.medialit.org).

a utvářet význam sdělovaného. To, co je ovšem nutno zpochybnit, je v mediální výchově zažitá představa, že jsou to výlučně média, kdo je držitelem symbolické moci a kdo konstruuje významy, které ve společnosti cirkulují (viz kapitoly 1 a 2).

Média jako součást institucionálního řádu

Ve skutečnosti nejsou média zdaleka jedinou sociální institucí produkující symbolickou moc (podrobněji viz Bourdieu, 1995 a 1998, Thompson, 2004), ale schopnost produkovat významy legitimizující určité sociální uspořádání je vlastní všem sociálním institucím, o které se opírá a které na něm participují. Berger s Luckmanem (1999) definují sociální instituce jako soubor typizovaných a objektivizovaných sociálních praktik: „K institucionalizaci dochází vždy při vzájemné typizaci habitualizovaných činností určitým typem vykonavatelů této činnosti. Jinak řečeno, každá taková typizace je institucí“ (s. 58). Habitualizace je v tomto případě procesem, při němž dochází k vytváření ustálených vzorců jednání, které umožňují, že „daná činnost může být opět vykonávána v budoucnosti tímž způsobem“ (Berger, & Luckman, 1999, s. 56). Člověk je tak vybaven souborem adekvátních činností, které může v různých situacích použít. Definice a význam těchto situací, a k nim se vztahujících činností, jsou dále typizované. To znamená, že existuje intersubjektivně sdílené vědění, které umožňuje člověku rychle se v situaci zorientovat podle jejích určitých obecných znaků (ve skutečnosti je každá situace vždy jiná) a zvolit ze souboru habitualizovaných činností adekvátní reakci. Součástí tohoto vědění jsou rovněž pravidla určující kdo a za jakých okolností může určité činnosti vykonávat. Typizace habitualizovaných činností jsou tak základem pro vznik sociálních institucí.

Institucionalizované sociální praktiky určují postupy a pravidla vzájemných interakcí jednotlivých aktérů, kteří spolu vstupují do určitých vztahů definovaných místem, potřebou, nebo činností, a zahrnují širokou škálu situací od interakce tváří v tvář po různé formy složitějších společenských praxí (např. rituálů, byrokratizovaných procedur atd.). Souhrn těchto institucionalizovaných praktik pak tvoří sociální řád, resp. realitu společnosti, jak je vnímána člověkem: „Sociální struktura je souhrnem typizací a opakovaně se objevujících vzorců interakce, které na podkladě těchto typizací vznikají. Proto je sociální struktura základním prvkem reality každodenního života“ (Berger, & Luckman, 1999, s. 38)

Typizované jednání, historicky ověřené jako funkční, se prostřednictvím tradice, zvyklostí i formálního systému zákonů a nařízení (právo) předává (prostřednictvím instituce vzdělávání) dalším generacím jako objektivní pravidla a normy společenského soužití. Sociální struktura tvořená těmito typizacemi je tedy jednotlivci předávána jako objektivní, jeho samého přesahující a proto závazná. A jako taková musí být provázena určitým vysvětlením, které

poskytne sociální struktuře smysl. Vznikají tak legitimizační formule, které se předávají v procesu socializace společně s vrůstáním člověka do institucionálního řádu.

Legitimizace je proto možné definovat jako „druhoplánové objektivace“ významů:

Legitimizace vytváří nové významy, které slouží k integraci významů již utvořených v průběhu jednotlivých institucionalizací. Funkcí legitimizace je učinit již institucionalizované prvoplánové objektivace objektivně dostupnými a subjektivně věrohodnými. (Berger, & Luckman, 1999, s. 93)

Legitimizační formule jsou tvořeny na úrovni jednotlivých institucí. Každá instituce obsahuje určitou sumu vědění, které definuje role, činnosti a aktéry spojené s určitými institucemi. Určuje formy institucionalizovaného chování a situace, které do nich spadají. Toto vědění je sociálně objektivováno, je chápáno jako realita. Každé vybočení z norem institucionalizovaného chování je pak chápáno jako odklon od reality (a tedy jako morální poklesek nebo akt šílenství a je příslušně sankcionováno). Prostřednictvím vědění se tedy upevňuje vědomí světa, objektivní sociální realita je internalizována jako subjektivní soubor norem.

Legitimizační schémata vysvětlující nezbytnost podřízení se jednotlivým institucím jsou hlavní formou udržení sociálního řádu: „Legitimizace vysvětluje institucionální řád tím, že jeho objektivovaným významům přisuzuje kognitivní hodnotu. Legitimizace ospravedlňuje institucionální řád tak, že jeho praktickým imperativům dodává normativní důstojnost“ (Berger, & Luckman, 1999, s. 94). Ačkoliv jednotlivé instituce jako soubory typizovaných praktik nemusí spolu vždy funkčně souviset, máme tendenci je chápat jako vnitřně ucelený systém (společenský systém, společenský řád). Toto naše chápání je součástí sociální zásoby vědění a předává se prostřednictvím jazyka, proto sociální struktura reálně tvoří ucelený systém, jelikož o něm takto uvažujeme. Nejvyšší formou legitimizace jsou tzv. symbolické světy integrující různorodá dílčí vysvětlení a významy přisuzované jednotlivým aspektům reality. Symbolické světy „představují soubory teoretických tradic, které uspořádávají v celek rozdílné oblasti významů a zahrnují institucionální řád v jeho symbolické celistvosti“ (Berger, & Luckman, 1999, s. 96).

Legitimizační funkce médií

Média se podílejí na vytváření symbolických světů, nicméně jako jedna z institucí společnosti jsou do sociálního řádu integrované, nestojí nad ním, ale uvnitř něho. Legitimizační schémata produkovaná médii (identifikovatelná např. v prohlášeních o vlastní nezávislosti a nestrannosti) neslouží pouze k udržení jejich institucionální pozice, ale v konečném důsledku k udržení celého sociálního systému. Soubory norem a vědění jsou stejně závazné pro „běžné“ členy společnosti jako pro žurnalisty. Také v jejich případě by bylo vybočení z daného systému sankcionováno.

Hlavní funkcí médií ve společnosti je zprostředkovávat komunikaci uvnitř společnosti, přenášet sdělení. To, co se přitom komunikuje, jsou ve velké většině právě obecné normy a pravidla společného soužití. Hall (1991) uvádí, že média „vybírají témata, chování, agendy, události, personál, obrazy publika, definice situací z ostatních zdrojů a diskurzivních formací v rámci širší sociokulturní a politické struktury, které jsou součástí“. (s. 119) V případě referování o kriminálních záležitostech jsou podrobně projednávány skutky a jejich důsledky, které jsou v rámci sociálního systému považovány za nepřijatelné. V případě politických diskusí jde o nepřetržitý proces vysvětlování stávajících sociálních praktik a potřeby jejich upevnění nebo změny. Jde-li ovšem o změnu, pak pouze v rámci daného systému (radikální politici, kteří chtějí systém skutečně reformovat, jsou jevem spíše posledních let spojeným především s ekonomickou krizí a následně krizí legitimacy politik, které ji buď způsobily, nebo ji neumí efektivně řešit). Ve filmech a televizních pořadech se opět projednávají konkrétní lidské skutky a jejich důsledky. I v těch případech mediální produkce, pro které jsou média kritizována jako špatný vzor (typicky otázka násilí v médiích), dochází hned k vysoce medializované společenské diskusi na téma negativního vlivu médií, která vřadí daný produkt nebo událost do kontextu stávajících norem a definuje ho jako přijatelný či nepřijatelný.

Hlavním obsahem médií je tedy sociální realita. Média referují o sociálních institucích, přičemž nezbytně přebírají a využívají pojmy a pojmové kategorie těmito institucemi produkované a je definující. Média tedy nekonstruují významy dominantně a monopolně, ale přebírají z institucí již hotové konstrukce a jimi tvořená legitimizační schémata, která dále reprodukuje a tím se podílejí na jejich legitimizaci. Takto média znovu upevňují významy legitimizující sociální instituce a stávají se metalegitimizační institucí, jinak řečeno jsou institucí sekundární legitimizace.

8.2 Mediální poselství jsou kódována a dekódována prostřednictvím jazyka

Technologický vývoj komunikačních prostředků ovlivnil způsoby symbolického sdělování především v tom, že integroval všechny typy médií do jedné mnohvrstevnaté mediální formy. V digitálních médiích se slučuje tištěné i mluvené slovo, statický i dynamický obraz a zvuk. Historie médií vyústila prozatím v jejich konvergenci umožněné technologickým vývojem (viz Jenkins, 2004). Význam, který přisuzujeme danému sdělení, už neleží pouze v samotném textu, obrazu nebo audiovizuální nahrávce, která je jeho součástí, ale v kombinaci a vzájemné interakci všech těchto symbolických forem. Mediálně pedagogická analýza musí být tedy komplexní a zaměřovat se na všechny roviny daného sdělení. Pro mediální pedagogiku to mimo jiné znamená rozvíjet současně dovednosti a schopnosti spojené se čtením textu, obrazu i zvuku a vnímáním jejich vzájemných vztahů v rámci analýzy multimediálních sdělení.

Základní kompetencí při analýze a interpretaci mnohaúrovňových a multimediálních forem sdělení však stále zůstává schopnost vyvozovat z analyzované látky jazykové pojmy. Ať už je mediální sdělení konstruováno prostřednictvím jakékoliv technické formy, vždy odkazuje k určitému významu, který je převoditelný do jazyka. Jazykový význam stojí na začátku tvorby sdělení, kdy autor vymezuje, co chce publiku sdělit. Aby dokázal význam převést do konkrétního sdělení, musí jej nejprve formulovat v kategoriích jazyka, tedy uvědomit si: „chci říct toto a vyjádřím to takto“. I když může být obsahem poselství zprostředkování určité hluboce individuální zkušenosti nebo subjektivní emoce, zpravidla člověk, s výjimkou spontánní umělecké tvorby, předem sám pro sebe definuje obecně srozumitelný význam sdělení. Teprve poté může přistoupit k výběru prostředků, jimiž tento význam zakóduje, nicméně postupuje tak, aby daný význam zůstal v procesu kódování zachován v původní, tedy jazykově formulované, podobě.

Média autorizují sociální konstrukce významů

Myšlení o významu mediálních sdělení, jeho vyjednávání a interpretace, se děje opět na úrovni jazyka. Prvotní vjem či dojem je upřesňován a konkretizován prostřednictvím pojmů, pro které se hledá opora ve formálních a explicitních projevech sdělení (v užití slov, detailech obrazu atd.). Kód sdělení, ať už je jakýkoliv, je převáděn na řeč. Prvotní forma sdělení je tedy v určité fázi převedena na jazyk a stává se irelevantní. Sekundárně jsou pak analyzovány jazykové významy, které byly z textu vydedukovány, a následně je vyvozen význam sdělení.

Z tohoto hlediska je zapotřebí, aby žáci před samotnou analýzou médií dokázali analyzovat formy, techniky a obsah běžné mezilidské komunikace. To znamená, aby měli obecnější

porozumění o tom, co a jak si lidé sdělují prostřednictvím verbální a neverbální komunikace, na rovině denotace i konotace, a jakou roli hraje v procesu výměny sdělení jazyk. Především tedy skutečnost, že všechny signály jsou na úrovni myšlení převáděny do jazyka, aby mohly být racionalizovány a pochopeny. Nicméně jazyk sám je sociálně konstruovaný. Představuje převedení subjektivní zkušenosti se světem do abstraktní roviny přenositelných pojmů. Nese tedy určitý stabilní význam odrážející společenský (tedy odosobněný a do jisté míry univerzalizovaný) způsob nazírání reality. Tak jazyk uzavírá myšlení lidí do předem ustavených pojmových kategorií.

Média tyto kategorie zprostředkovávají a zároveň upevňují. Mediální forma reprezentace reality tak spočívá především v odkazování na ustálené jazykové pojmy. Jsou tak zapojeny do sociálního systému tvorby a distribuce sdělení jako producent, většinou ale spíše jako nástroj přenosu již ustavených společensky definovaných významů, které vznikají v sociálních institucích (viz kapitola 8.1). Techniky mediální reprezentace, způsoby mediálního kódování, jsou formou převodu jazykových pojmů do jiných symbolických forem. Média nemohou svévolně vytvářet nová nebo odlišná spojení mezi znaky a pojmy. Jejich producenti, stejně jako příjemci (viz dále), se pohybují v systému jazykových pravidel, který vždy preferuje určité významy. Mediální sdělení je konstruováno v rámci systému jazykových (či diskursivních) pravidel a praktik, jehož řád je mocensky podmíněn. Novináři a jiní mediální producenti přejímají významy pojmů z institucionálního prostředí, kde se již předtím vyskytují (viz Kellner, 1995). Média tak významy ve své většině nikoliv tvoří, ale autorizují.

Význam analýzy obecných komunikačních praktik

Média reprodukují sociálně sdílené významy, aniž by nutně měnily jejich obsah, čili konstruovaly významy nové. Technologizace umožňuje pojmy a ideje jimi nesené učinit explicitními, dát jim materiální podobu např. ve formě tištěného slova nebo obrazu. Podle Halla (1978) forma, kterou je idea nesená, není sama o sobě ideou. Ideje nejsou soběstačné v tom smyslu, že by samy sebe zprostředkovaly, potřebují médium. Ideje jsou zprostředkovány pomocí symbolů, prvků, praktik, které nejsou idejemi (např. oděvem, účesem, chováním signifikantním pro určité subkultury). Skrze ne-ideje, které jsou bezprostředně vnímatelné, média zprostředkovávají implicitní ideje. Ty je potřeba umět odhalit. Nestačí tedy pouze popisovat zjevné (rovina denotace), ale posunout se od „popisování partikulárního objektu nebo módu komunikace k prozkoumávání hodnot implicitních v jeho rámci“ (Masterman, 1985, s. 178).

Tento způsob vnímání mediálního kódování umožňuje porozumět širšímu kontextu sociálních komunikačních praktik, ponechává v centru pozornosti obecnější problémy komunikace a otázky vztahu mezi komunikací a mocí. Nezaměřuje analýzu médií pouze na technickou stránku a explicitní povrch mediálních sdělení, ale odkazuje na sociální determinaci komunikace vůbec. Předchází tak tendenci, která může být v mediální výchově zřetelná, a sice přeceňovat roli médií v procesu tvorby významů. Jakkoliv je nutno podíl médií při vytváření významů uznat, ignorovat obecně institucionální determinaci symbolické komunikace, tj. roli politických, ekonomických, kulturních a byrokratických institucí v procesu vytváření významů a jejich zprostředkování, by bylo nedorozuměním. Mediálně pedagogická analýza by proto měla být schopna pokročit od projevů konstrukce významů v médiích k projevům konstrukce významů v sociálních institucích a kriticky analyzovat samotné tyto instituce a jejich roli při formování sociální zásoby vědění (viz Berger, & Luckman, 1999). Analýza mediálních textů by proto měla být východiskem pro odhalování sociální podstaty komunikace a směřovat k obecnějšímu poznání vztahů mezi tvorbou a distribucí vědění ve společnosti a uplatňováním institucionální moci.

8.3 Interpretace mediálních sdělení jsou determinovány diskurzivními praktikami

Kulturální přístupy ukázaly, že publikum je ve vztahu k mediálním sdělením aktivní. V procesu čtení a interpretace mediálních textů konstruuje na základě svých zkušeností, postojů a vědění vlastní významy a vyvozuje vlastní poselství. Nicméně přes jeho aktivitu není publikum plně autonomním aktérem, jelikož se vždy nachází uvnitř určitého diskursivního systému, který vnímání a čtení mediálních textů ovlivňuje.

Diskurs je možné obecně definovat jako způsob užívání jazyka určitou sociální skupinou v určité situaci (srov. Fairclough, 2001, s. 121–138; Wodak, 2002, s. 5–31). V pojetí Fairclougha (2005) diskursy „vymezují určité způsoby reprezentace partikulárních aspektů sociálního života“ (s. 78). Foucault (2002) chápe diskursy jako sociální praktiky, které prostřednictvím organizace sumy výroků „systematicky vytvářejí objekty, o nichž mluví“ (s. 78–79). Diskursy organizují soubory vědění, které poskytují objektům sociální definici (tedy společensky sdílený způsob jejich chápání) a organizují ve vztahu k nim určité sociální praxe, soubory jednání, které jsou ve vztahu k těmto objektům považovány za normu. Pojem diskurs tedy neodkazuje pouze k určitému systému znaků, ale především k sociálním způsobům jejich užívání, zahrnuje jak jazykové, tak nejazykové praktiky (viz Laclau, & Mouffe, 2014, s. 19). Prostřednictvím diskursů je tak konstruována sociální realita.

Determinace individuální zkušenosti diskursy

Individuální vnímání významů je vždy ovlivněno určitými diskursy, které organizují subjektivní i sociálně zprostředkovanou zkušenost člověka a poskytují jim smysl. Bez tohoto diskurzivního zprostředkování bychom nebyli schopni sociální realitě porozumět a určitým způsobem v ní jednat. Naše chápání světa a postoje k němu tak vycházejí především z toho, jaké diskursy, výklady světa jsou pro nás relevantní. Do tohoto vztahu se promítá socioekonomické zázemí člověka, příslušnost k sociálním či profesním skupinám formující jeho sebeidentitu. V souladu s ním se rozhodujeme pro určité diskursy, jejichž prostřednictvím interpretujeme vlastní sociální zkušenost, chápeme a popisujeme svět.

Diskursy jsou tedy tvarovány sociálními praxemi, které formují podmínky a pravidla jednotlivých diskurzivních praxí (viz Vašát, 2010). Tyto praxe se promítají do způsobů organizace vědění v rámci daných diskurzů, ovlivňují, jaké vědění bude diskurzem vymezeno a jaké potlačeno. Tak diskursy vždy vyjadřují určitou partikulární perspektivu, nejsou tedy neutrální, ale vždy ideologické (viz Vašát, 2010). Člověk pak posuzuje určité výroky o světě na základě toho, v jakém vztahu jsou k diskurzům, které vyjadřují jeho perspektivu. Současně má tendenci chápat vlastní diskurs jako přirozený, odrážející objektivní skutečnost, zatímco jiné diskursy považuje za subjektivní, předpojaté, záměrně zkreslené nebo ideologické.

Z toho pro mediální pedagogiku vyplývá, že posouzení subjektivity producenta mediálního sdělení (projevující se v mediálních textech jako ideologie) je možné pouze v tom případě, vztáhneme-li jeho sdělení k vlastní zkušenosti. Je-li ovšem individuální zkušenost formovaná diskursivními praktikami, je sociálně determinovaná. Subjektivitu daného sdělení pak posuzujeme na základě sociálně konstruovaných významů, které jsou navíc vždy v určitém diskursu selektivní, a tudíž subjektivní. To znamená, že mediální sdělení jsou vždy ideologická, a naše odezva na ně je také vždy ideologická. Rozpor mezi významy vloženými producentem a dekodovanými příjemcem je dán rozporem mezi jednotlivými diskursy, které oba reprezentují. Nicméně protože diskursy jsou tvarovány sociálními praxemi, resp. sociálním řádem, jsou jejich protikladné reprezentace v poslední instanci tímto řádem garantované.

Podle Laclaua (2013) je identita řádu stejně tak definována tím, co je, tak i tím, co ho neguje. Pokud tedy existuje rozpor mezi vládnoucí a ovládanou třídou, pak identita samotné moci je vyjádřena právě tímto rozporem. Systém moci v sobě zahrnuje i svoje negativa. To znamená, že možné formy odporu jsou již obsaženy v samotném konceptu moci. Tvoří jeho identitu, a proto odpor v zásadě negují. Podobně je tomu s mediálními sděleními. Součástí škály významů, které mediální sdělení nese, jsou i potenciálně subversivní významy, které mohou

dominantní význam konfrontovat. Celek významů je ovšem opět vymezen pravidly a strukturou sociálního řádu, alternativní diskursy jsou tak vyjádřením jeho identity.

Toto tvrzení by pro mediální pedagogiku v zásadě znamenalo, že snaha vytvářet alternativní mediální sdělení nebude mít vliv na transformaci společenských praxí. Ve skutečnosti je vztah mezi sociálním řádem a diskursy dialektický (viz Vašát, 2010). To znamená, že diskursy ovlivňují formy a pravidla sociálních praxí, kterými jsou vymezovány. Kriticky angažovaná mediální pedagogika by měla zkoumat procesy, jimiž jsou prostřednictvím organizace výpovědí o objektech utvářeny sociální praktiky. Měla by rozvíjet vědomí o diskurzivní determinaci lidského myšlení a jednání, aby posílila schopnost studentů vnímat ideologickou povahu symbolické komunikace. Mediálně pedagogická analýza by měla být schopna oprostit se od determinujícího vlivu diskursů do té míry, aby dokázala rozpoznat jako ideologická i ta mediální sdělení, která reprezentují perspektivu sdílenou pedagogem či žáky. Současně jsou to však diskursy, v jejichž konfrontaci se může ideologická povaha komunikace vyjevit nejlépe, představují tak pro mediální pedagogiku důležitý analytický nástroj. Stejně tak kriticky angažovaná mediální produkce bude vždy v určité míře ideologická, má-li přispívat k proměně společenského řádu prostřednictvím nahrazování dominantních diskursů alternativními. Ideologie je tedy v jistém smyslu pro kritickou mediální pedagogiku nejen nejdůležitějším objektem zkoumání, ale také konstitutivním principem a prvkem nezbytným pro kritickou analýzu mediálních sdělení i jejich angažovanou tvorbu. Její užívání učitelem i studenty však musí být neustále podrobováno kritické reflexi.

9. Principy kritické mediální pedagogiky

Teoretické zakotvení kritické mediální pedagogiky v kritické teorii médií a kritické pedagogice implikuje základní pilíře, o které se tato disciplína opírá. Podobně jako kritická pedagogika, ani kritická mediální pedagogika „není pedagogikou v tradičním smyslu, s pevně ustavenými principy, základními texty, a prověřenými výukovými metodami“. (Kellner, & Share, 2005, s. 373) Je to důsledkem relativní okrajovosti tohoto přístupu, ale také charakterem samotné disciplíny typické svou otevřeností, reflektivitou a nedirektivností. Kritická mediální pedagogika poskytuje angažovaný vhled do problematiky sociálního působení médií a jejich vztahu k institucionálním a mocenským strukturám společnosti. Jejím cílem je zpochybnit bezproblémové nazírání na procesy sociální komunikace a zdánlivě přirozené významy, které lidé přijímají z médií, kultury a vzdělávání.

V době dynamicky se rozvíjejících komunikačních technologií stoupají na významu kompetence spojené s aktivní participací na společenské diskusi organizované prostřednictvím médií. Užívání a tvorba médií ale musejí být podloženy vědomím toho, jak mediální reprezentace konstruují společenskou realitu prostřednictvím vytváření typizovaných obrazů světa a lidí. Mediální reprezentace je vždy selektivní a vylučující a to ze dvou důvodů. Za prvé, média pracují s významy, které jsou specifickými typy sociálních a kulturních konstrukcí. Neodrážejí tedy věrně realitu, ale jsou výsledkem sociálních bojů nebo společenského konsenzu, v každém případě však mocensky garantovaným, udržovaným a legitimizovaným způsobem výkladu světa. Za druhé, média tyto sociálně konstruované a mocensky podmíněné významy selektují, organizují a třídí ještě podle své vlastní logiky (čtenosti, prodejnosti, atraktivity pro inzerenty nebo na základě politických zájmů). V mediální realitě je tedy význam dvakrát konstruován. Jednou v sociálních institucích, které mu dávají relevanci a smysl, podruhé ve způsobu, jakým ho reprezentují média. Mezi těmito dvěma stupni konstrukce však nemusí být nutně rozpor. Mediální reprezentace mohou významy naturalizovat (viz Barthes, 2004) a tím ještě více znesnadňovat nahlédnutí jejich konstruované povahy.

Zkoumání hlubších procesů symbolické produkce

Kritická mediální pedagogika proto nezůstává pouze u analýzy médií, ale zkoumá také sociální procesy a mechanismy produkce vědění ve společnosti. Vychází přitom z Foucaultovy teze, že vědění produkuje moc (viz Foucault, 1984). Prostřednictvím organizace určitého typu vědění se ustavují normativy myšlení a chování a to jak ve vztahu k objektu vědění, tak ve vztahu k jeho subjektu. Skrze reprezentace rasy, genderu, třídy, sociální skupiny nebo sexuální

orientace v médiích a kultuře je utvářeno vědomí člověka o sobě samém a o druhých. Způsob zobrazování těchto kategorií, zaměření na konkrétní znaky a způsob jejich interpretace vytváří diskurzy, které vždy současně integrují (ty, kdo jsou dominantně nebo pozitivně reprezentováni) a vylučují (marginalizované skupiny). Kritická analýza v mediální pedagogice musí být založena na zkoumání, jak mediální reprezentace udržují systémy vylučování v sociálním světě. Učí vnímat sociální důsledky komunikace a dívat se na komunikační proces očima těch, kdo jsou v něm marginalizováni. Nahlédnutí jejich situace umožňuje navrhnout určitý způsob transformativní akce, která naruší podmínky oprese a nahradí je více sociálně spravedlivými a demokratickými.

Orientace na individuální zkušenost

Z hlediska porozumění důsledkům sociálních praktik na člověka a rozeznání jejich opresivní podstaty je zapotřebí naslouchat odlišným zkušenostem, hlediskům a perspektivám. Poznání subjektivní zkušenosti druhých poskytuje důležité perspektivy nazírání sociálních jevů nezbytné pro odhalení nespravedlivých společenských podmínek a praktik promítajících se do konstrukce významů a kulturních produktů. Kultura (včetně masové) nám přináší řadu možností nahlédnout do světa druhých, ať už v literatuře, filmu nebo populárních písních. Současně se stává součástí sebevyjádření jednotlivců a skupin, součástí jejich sebeidentity. Kritická mediální pedagogika proto populární kulturu neodmítá, ale akceptuje jí jako zdroj zprostředkované zkušenosti. A to jak kulturní zkušenosti studentů, které jsou prostřednictvím jimi preferovaných stylů a žánrů přístupné pedagogovi, tak zkušenosti marginalizovaných skupin nebo subkultur, která se projevuje v jejich specifické kultuře.

Akceptace populární kultury a její kritická reflexe

Kritická mediální pedagogika současně kriticky reflektuje formu zprostředkování kulturní zkušenosti. Populární kultura často absorbuje prvky původně subverzivních kulturních projevů a transformuje je do podoby spektaklu (viz Fisher, 2010). Autentičnost odporu je proměněna v komoditu, prodávanou jako jakékoliv jiné zboží. Tím se ovšem autentičnost vytrácí a odpor se vyprazdňuje. Subversivní kulturní produkty jsou začleněny do kulturního mainstreamu. Potenciál vzdoru se kanalizuje do konzumace těchto kulturních obsahů a tím je účinně eliminován. „Přídomek alternativní a nezávislý již neodkazuje k něčemu, co by stálo mimo kulturní mainstream; jsou to spíše jen styly, a dlužno dodat, že dokonce dominantní styly mainstreamové kultury“. (Fisher, 2010, s. 19)

Kritická analýza populární kultury umožňuje studentům nahlédnout ekonomické a symbolické mechanismy, jimiž jsou autentické kulturní projevy vylučovaných skupin integrovány do dominantního modu kulturní a symbolické produkce a tím eliminován jejich potenciál odporu. Jde o jeden z projevů udržování kulturní hegemonie. Nicméně zde se projevuje rozporná povaha kapitalismu obsažená v tendenci ovládnout a komodifikovat co nejširší sféry kulturního a sociálního pole. Integrace kulturních produktů marginalizovaných skupin a subkultur do kulturního mainstreamu rozšiřuje dostupnost alternativních poselství pro stále širší publikum. Díla autorů typu Jello Biafry z Dead Kennedys, Zacka de la Rochy z bývalých Rage Against the Machine, Serj Tankiana ze System of a Down nebo filmových tvůrců Olivera Stona či Michaela Moora obsahují radikální společenskou kritiku, přinášejí alternativní pohled na realitu a vizi sociálně spravedlivější a demokratičtější společnosti. Populární kultura proto může v některých případech nést prvky systémového odporu, záleží však na každém jednotlivci, zda bude apel zprostředkovaný kulturou schopen transformovat do radikální akce nebo si vystačí s konzumací samotných kulturních produktů, jak se obává Fisher (2010). Kritická mediální pedagogika vyhledává v populární kultuře apely k sociální změně a současně usiluje o rozvíjení vůle člověka aktivně na ní participovat. Jednou z cest je rozšiřovat sféru sociálně angažovaných kulturních produktů, ať už jde o texty, videa nebo hudební tvorbu.

Angažovaná mediální tvorba

Kritická mediální tvorba je proto sociálně angažovaná. Jejím cílem je narušit hegemonii dominantních výkladů prostřednictvím alternativních nebo opozičních diskursů a kulturních produktů, poskytnout hlas těm, kteří jsou vyloučeni z veřejné debaty. Současně je vedena vědomím, že vlastní texty mohou utlačovat druhé (podrobněji viz Luke, 1994, in Kellner, & Share, 2007), je tedy také sociálně odpovědná. Mediální tvorba tedy není cílem sama o sobě, ale prostředkem zmocnění jedince nebo skupiny zapojovat se do veřejného diskurzu a formulovat vlastní hlediska a perspektivy s cílem zpochybnit dominantní formy výkladů sociálních jevů:

Kritická mediální pedagogika ... analyzuje mediální kulturu jako produkt sociální produkce a boje a učí studenty být kritickými vůči mediálním reprezentacím a diskursům, ale také klade důraz na učení se využívat média jako formy sebevyjádření a sociálního aktivismu. (Kellner, & Share, 2005, s. 372)

Ve svém důrazu na společenskou změnu je kritická mediální pedagogika politickým projektem. Jejím cílem je prostřednictvím rozvoje mediálních, sociálních a občanských kompetencí vychovávat lidi schopné aktivní participace na rozvíjení demokracie (viz Sholle, 1994, Kellner,

& Share, 2007, 2009). Škola má zmocňovat člověka, naučit ho mluvit vlastním hlasem. Média jsou nástrojem, který tento hlas rozšíří do světa. Rozvíjející se komunikační technologie přinášejí řadu protikladných potencialit. Na jedné straně zapojují čím dál více lidí do procesu mediované komunikace, čímž narušují dominanci kulturních a mocenských elit jako zprostředkovatelů významů, na druhé straně jsou však stále doménou kontroly, cenzury, monopolizace a vylučování. Která z těchto potencialit bude nakonec naplněna nelze vyvodit z povahy technologií jako takových, ale především z toho, k jakým účelům a jak budou lidmi využívány. Kritická mediální pedagogika může rozvíjet ty individuální schopnosti a kompetence, které umožní sociálně konstruktivní a osvobozující, nikoliv destruktivní či opresivní využívání komunikačních médií. Je tedy optimistická v možnostech změny.

Technologie, které mohou přispět ke konci participativní demokracie transformováním politiky do mediální podívané a souboje obrazů a proměnou diváků v pasivní konzumenty, mohou současně pomoci posílit demokratickou debatu a participaci. (Kellner, Share, 2005, s. 373)

10. Kritická mediální gramotnost

Aktivní a efektivní participace na dynamicky se rozvíjejících komunikačních procesech vyžaduje rozvoj odpovídajících kompetencí označovaných jako mediální gramotnost. Adams a Hamm (2001) definují mediální gramotnost jako „schopnost vytvářet osobní význam z vizuálních a verbálních symbolů, které denně přijímáme z televize, reklamy, filmu a digitálních médií“ (s. 33). Slovník mediální gramotnosti (Silverblatt a Eliceiri, 1997) chápe mediální gramotnost jako dovednost „umožňující publiku dešifrovat informaci, kterou získává prostřednictvím kanálů masové komunikace zmocňující k vytvoření nezávislých soudů o mediálním obsahu“ (s. 48). Center for media literacy pak jako schopnost „kompetentně komunikovat všemi mediálními formami, tištěnými i elektronickými, stejně jako získávat, porozumět, analyzovat a hodnotit mocné obrazy, slova a zvuky utvářející současnou masovou mediální kulturu“.¹⁵

Mediální gramotnost podle Aufderheide

Nejvíce citovanou definici předložila Aufderheide (1992) jako výsledek jednání pracovní skupiny National leadership conference on media literacy. Mediální gramotnost podle ní označuje soubor kompetencí zahrnující schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a vytvářet sdělení. Mediálně gramotný člověk má být schopen orientovat se v informační nabídce médií, analyzovat jednotlivá sdělení z hlediska jejich vnitřní konzistence, organizace, způsobu argumentace, vztahu k dalším textům a na základě toho posuzovat jejich relevanci a důvěryhodnost. Současně má být schopen zapojovat se aktivně do procesu mediované komunikace jako autor či producent sdělení.

Na první pohled přijatelný koncept mediální gramotnosti vyjevuje při bližším zkoumání určité slabiny. Především představují mediální gramotnost jako technickou komunikační dovednost vztahující se specificky ke konkrétním produktům masových a interaktivních médií. Hlavní důraz je kladen na osvojení si operací spojených s ovládním mediální technologie jako předpokladu zajištění přístupu k informacím, organizací a analýzou mediálního obsahu, posuzováním obsahu podle určitých kritérií a jeho vytvoření na základě konkrétně definovaných postupů. Osvojení si těchto postupů a operací je tak chápáno jako dostatečné pro rozvoj mediální gramotnosti.

¹⁵ Viz <http://www.medialit.com/about-cml>.

Gramotnost jako sociální praxe

Oproti tomu Hartley (2002) argumentuje, že gramotnost nemůže být chápána jako osobní atribut nebo

pouhá technologie, ačkoliv vyžaduje jak fyzické (nástroje na psaní a materiál, na který se píše) tak sociální (uznávané formy zápisu či abecedu a způsoby přenosu vědomostí nezbytné pro manipulaci s nimi) produkční prostředky. (s. 135)

Gramotnost je mnohem spíše sociální institucí obsahující soubory hodnot, sociálních praktik a dovedností, má tedy politický a ideologický náboj:

gramotnost je prostředkem diseminace hodnot a praktik (stejně jako dovedností), které mohou být efektivní při reprodukci hegemonického řádu... Může být použita jako nástroj sociální kontroly a regulace, ale také jako progresivní zbraň v boji za emancipaci. (tamtéž s. 136)

Gramotnost, opírající se o určité vědění, zažitě procesy a dovednosti, je v jistém smyslu sociálním konstruktem, je sociálně determinovaná. Pouhé osvojení si postupů a praktik, které chápeme pod pojmem gramotnost, tak může vést k jednání, které pouze reprodukuje sociální praxi, ze které určitá definice a určitý způsob chápání gramotnosti vyplývá. Pokud má gramotnost umožnit jedinci fungovat nezávisle na společnosti (viz Freire & Macedo, 1987), pak je důležité rozvíjet vědomí sociální determinace společenských praxí a kriticky zkoumat hodnoty, vědění a dovednosti, které s určitou gramotností spojujeme, tedy chápat gramotnost jako „ideologicky situovanou ... v kontextu předpokladů, přesvědčení, hodnot, očekávání a souvisejícího pojmového materiálu, který doprovází jejich užívání určitou skupinou lidí v konkrétních sociohistorických okolnostech“ (Knoblach & Brannon, 1993, s. 15).

Normativní ustavení mediální gramotnosti jako kompetence vymezené čtyřmi konkrétními dovednostmi získávat, analyzovat, hodnotit a vytvářet mediální obsah, odkazuje proto pouze k té perspektivě, která se v současné mediální výchově stala dominantní. Otázkou pro mediálního pedagoga je, proč zrovna tyto čtyři dovednosti jsou vymezeny jako obsah mediální gramotnosti, kým, a k jakému očekávanému jednání taková gramotnost směřuje. Vede takto pojatá mediální gramotnost skutečně k rozvoji kritického myšlení o médiích, pokud současně neformuluje vědomostní a sociálně-etickou dimenzi uvedených kompetencí?

Relevantní posouzení mediálního obsahu se musí vždy opírat o vědomosti o objektu nebo problému, o němž studenti získávají z médií informace, ale především o vědomosti o médiích samotných, o procesech podílejících se na produkci mediálních sdělení, o sociálních důsledcích sdělování prostřednictvím médií atd. Práce s významy mediálního diskursu je sociální

aktivitou, je formou interakce jednotlivců se sociálním prostředím mezi sebou (viz Barton, & Hamilton, 1998).

Posuzování mediálních obsahů musí tedy vždy nést akcent na sociální kontext a důsledky produkce médií. Mediální tvorba by měla být zaměřena na intervenci do sociálního prostředí, navazování sociálních vztahů, které je navíc eticky determinované (viz Sloboda, 2006). Formy reprezentování určitých objektů, prosazování dominantních definic pojmů a významů, mohou být sociálně opresivní nebo konstruktivní, mohou přispívat k udržování nespravedlivých mechanismů a vztahů ve společnosti nebo je zpochybňovat a proměňovat. Stejně dovednosti vyhledávání, posuzování a tvorby sdělení mohou být využity za účelem egoistické sebeprezentace, poškození oponenta nebo poukázání na důležité sociální problémy a možnosti jejich řešení. Eticky determinovaná mediální gramotnost akcentuje sociálně zodpovědné využívání dovedností spojených s médii, které směřuje ke zlepšování sociálního prostředí a vztahů mezi lidmi, podpoře humanismu a odstraňování sociální bariér způsobujících rozdíly a nerovnosti ve společnosti.

Kritická mediální gramotnost tedy obsahuje dimenzi znalostní, vztahující se k poznatkům o médiích, dimenzi dovednostní vztahující se k analýze mediálních textů a jejich tvorbě a dimenzi hodnotovou a postojovou, která začleňuje tyto poznatky a dovednosti do sociálního kontextu, poskytuje jim smysl a definuje způsoby a účely jejich užití s ohledem na sociální zodpovědnost a změnu opresivní praxe. Kritická mediální gramotnost je proto současně kompetencí mediální, sociální, občanskou a politickou (viz Sholle, & Denski, 1995), je formou konstruktivní a transformativní sociální praxe.

10.1 Kritické myšlení v kontextu mediální gramotnosti

Významnou složkou mediální gramotnosti je kritické myšlení, resp. schopnost kriticky posuzovat obsahy, záměry a funkce mediálních sdělení. Ennis (2011) definuje kritické myšlení jako „uvážlivé a reflektivní myšlení zaměřené na rozhodnutí o tom, čemu věřit nebo co dělat“ (s. 1). Podle Ennise zahrnuje kritické myšlení dispozice a schopnosti vyhledávat alternativní vysvětlení a být jim otevřený, zvažovat různé pohledy na věc, být stále dobře informovaný, zaujímat postoje pouze na základě dostupných informací a mimo jiné také být schopen neustále reflektovat svá vlastní přesvědčení (viz Ennis, 2011). Kritické myšlení tedy předpokládá nezávislost na obecně platných konceptech, resp. schopnost nacházet mezi nimi i uvnitř nich rozpory a nejasnosti, výjimky, které daný koncept nabourávají a usvědčují z nedůslednosti v argumentaci. Stejně důležité je dokázat zpochybňovat vlastní přesvědčení a představy, vystavovat je kritické reflexi vlastní i ze strany okolí a odhalovat mechanismy, jakými jsou

konstituovány. Kritické myšlení tedy zahrnuje metakognitivní dovednosti (viz Wilen & Phillips, 1995).

Kritické myšlení musí být schopno vidět za struktury samotných mediálních textů. Nacházet rozpory v jednotlivých sděleních produkovaných různými sociálními aktéry je důležitým základem kritického myšlení o sociálních jevech a praktikách. Je také nezbytným předpokladem pro vytvoření si povědomí o mechanismech tvorby výpovědí a funkcích těchto výpovědí v organizaci sociální praxe. Fairclough (1995, s. 54) říká, že slovo „kritický“ ve vztahu k analýze mediálního diskursu odkazuje k vědomí, že sociální praktiky obecně a především užívání jazyka provázejí efekty, kterých si nejsme většinou vědomi, a to především ve vztahu jazyka k uplatňování moci ve společnosti. Podle McLaughlina a DeVogda (2004) je kritická gramotnost definována zaměřením na problematiku moci a rozvoj reflexe, transformaci a akci, zaměřením na problém a jeho komplexnost a zkoumáním různých perspektiv (s. 54–55).

Zaměření kritického myšlení na reflexi mocenských praxí

Kritické myšlení obecně, a ve vztahu k médiím zvláště, se musí vztahovat právě k mocenské dimenzi vztahu mezi významy a udržováním sociální struktury. To znamená, že nemůže být zaměřeno pouze na média, ale musí kriticky reflektovat společenské procesy, které vytvářejí, reprodukují a udržují sociální řád. Kritická mediální pedagogika se proto nezaměřuje pouze na zkoumání mediálních textů a obsahů, ale usiluje o rozvoj porozumění společenským funkcím médií a jejich roli v uplatňování moci prostřednictvím distribuce, vytváření a kontroly toku významů ve společnosti. Média nejsou vnímána jako autonomní instituce a nejsou zkoumána pouze sama o sobě. Vždy existuje přesah do širšího ekonomicko-politicko-společenského kontextu. Kritická mediální pedagogika se proto pokouší o komplexní rozvoj kritického myšlení zaměřeného prostřednictvím znalosti médií a procesů tvorby významů ve společnosti na analýzu mocenských praktik, které se v médiích vyjevují, jsou jimi reprezentovány a jejich prostřednictvím uplatňovány. Představuje tak určitou formu kulturního kapitálu, který nás „při prozkoumávání našich sociálních světů vybavuje prostředky reflexe a (sociální) akce“. (Gregory & Cahill, 2009, s. 7)

Kritické myšlení má v kontextu kritické mediální pedagogiky kognitivní, morální a také konativní dimenzi. Nahlédnutí symbolických mocenských praktik ve společnosti by mělo vést k eticky a morálně determinované akci. Porozumění problematickým aspektům mediálního působení je nezbytným základem, nicméně samo toto porozumění nemusí vést k aktivní

odezvě. Cílem rozvoje kritické mediální gramotnosti je kriticky myslící a angažovaný občan schopný aktivně vstupovat do sociálních procesů a participovat na nich s cílem vyvíjet tlak na změnu těch aspektů mediálního nebo společenského fungování, které považuje za problematické (viz koncepce Action Coalition for Media Education, Media Literacy Project, Sholle, 1994, Kellner, & Share, 2009).

10.2 Kritická mediální gramotnost v éře digitálních médií

Digitální média mnohem více, než jakákoliv jiná média, dnes propojují jednotlivce mezi sebou. Mobilní platformy (smartphony, tablety) mají všechny funkce jako ostatní média. Zobrazují text i audiovizuální materiály, disponují fotoaparátem a kamerou, jsou neustále připojené k internetu, je možné s nimi komunikovat přímo prostřednictvím telefonického spojení nebo posíláním e-mailových zpráv. Navíc jsou prvním skutečně osobním médiem: lidé je nosí stále při sobě, jsou neustále zapnuté a připravené k přijímání nebo odesílání informací (Ahonen, 2008). Rozvoj digitálních technologií umožňuje lidem průběžně se zapojovat do komunikačního toku, vyměňovat si informace v reálném čase celoplanetárně. „Věk automatizace a kybernetizace nás nese zpět k více participativnímu, integrujícímu, decentralizovanému a inkluzivnímu způsobu života“, upozorňují Kellner a Share (2009, s. 285) a odkazují v této souvislosti na McLuhanův pojem „globální vesnice“.

Digitální média umožňují jednotlivcům, aby „spolupracovali a soutěžili globálně“ (Kellner, & Share, 2009, s. 10). Informační toky probíhají přímo mezi jednotlivci na bázi individuálních kontaktů. Současně se tyto toky stávají stále více doménou kontroly, sledování a dohledu. McChesney (2013) upozorňuje, že velké korporace monopolizují vlastnictví a kontrolu nad poskytováním internetového připojení, internetovým vyhledáváním a IT aplikacemi. Koncentrují tak dohled nad obsahem a provozem internetu. Bambauer (2012) dokládá, že velké korporace ovládající internet spolupracují se státními složkami na sběru informací o uživateli internetu a na cenzuře jeho obsahu. Bauman (2013) upozorňuje na to, že digitální stopa, kterou za sebou zanecháváme při vyhledávání na internetu, platbě kreditní kartou, používání sociálních sítí a chytrých telefonů proměňuje osoby v soubory dat, které mohou být předávány mezi dohlížiteli globálně rychlostí elektrického impulsu. Podle výzkumu provedeném Kosinskim, Stillwellem a Graepelem (2013) na 58 tisících uživatelích Facebooku je z dat, které lidé zveřejňují na sociálních sítích možné s velkou mírou přesnosti (mezi 85 a 95%) předpovědět charakteristiky člověka včetně věku, inteligence, sexuální orientace, etnicity, náboženské víry, politického názoru a osobních vlastností.

Důsledky spočívají ve ztrátě soukromí, které však už ve „společnosti doznání“ (Bauman, 2013) není sociální normou. Naopak, neustálá sebe prezentace např. na sociálních sítích je nezbytná pro to, aby zůstal člověk sociálně viditelný. Z participace na informačním toku se stává sociální nutnost a povinnost. To vytváří, kromě nových forem dohledu nad komunikačními toky a jednotlivci, také nová ohniska sociální exkluze. Již dříve Manuel Castells (2004) upozornil na to, že rozvoj digitálních technologií vnucuje společnosti svou vlastní logiku (logiku sítí), přičemž diskvalifikuje a vylučuje z ekonomického a společenského života všechny, kteří se této logice nechtějí nebo nemohou přizpůsobit. Zpravidla jsou to lidé chudí, málo kvalifikovaní, příslušníci menšin, tedy často lidé sociálně vyloučení. S digitálními technologiemi tak přichází sekundární sociální vylučování.

Mediální gramotnost jako předpoklad participativní demokracie

Současně digitální technologie zůstávají platformou pro vytváření kontrarnativů opozičních vůči narativům mainstreamových médií. Umožňují jednotlivcům stát se producenty sdělení, zapojit se aktivně do procesu mediované komunikace. Otevírají tedy cestu k plnohodnotnější participaci lidí na společenských procesech, která může vyústit v hlubší rozvoj demokracie. Tento vývoj však předpokládá člověka disponujícího nejen technickými prostředky, ale především vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi nezbytnými pro zapojení se do digitální komunikace vyznačující se dvěma protikladnými tendencemi: koncentrací dozoru a dohledu nad obsahem komunikace a současně otevřeností umožňující produkovat vlastní sdělení.

Výzva, před kterou mediální pedagogové v digitální éře stojí, spočívá nejen v rozvoji povědomí o přetrvávající synergii mezi komunikačními technologiemi, sociální kontrolou a mocí, ale také v rozvoji dovedností nezbytných k aktivní produkci sdělení a participaci na informačních tocích. Podle Jenkinse (2007, in Kellner, & Share, 2009) není dnes největším problémem nerovný přístup k informačním technologiím, ale spíše nerovný přístup k „příležitostem, zkušenostem, dovednostem a vědění, které připraví mladé lidi na plnou participaci ve světě zítřka“ (s. 8). Úkolem kritické mediální pedagogiky tak není pouze předat informace o médiích, ale rozvíjet aktivní občanství, které se může prosazovat a realizovat prostřednictvím digitálních komunikačních technologií.

Mediální gramotnost má v tomto ohledu mnohem širší rozměr zacházející za média samotná. Ačkoliv její jádro tvoří kompetence vztahující se k užívání médií, to se opírá o obecně komunikační kompetence a gramotnosti per se (viz Gilster, 1997). Soubor těchto kompetencí je nezbytný k aktivní a sociálně zodpovědné participaci na společnosti, je tedy podmínkou a předpokladem pro rozvoj kompetence morální, sociální a občanské. Vzhledem ke komplexní

povaze mediální gramotnosti tak někteří autoři (Meyrowitz, 1998, Luke & Freebody, 1999, Cope, & Kalantis, 2000) prosazují pojetí, v němž dovednosti a kompetence vztahující se k mediální komunikaci tvoří spíše vzájemně provázaný soubor více praktik. Jenkins et al. (2007) definuje pluralitní pojetí mediální gramotnosti jako

soubor kulturních kompetencí a sociálních dovedností, které mladí lidé potřebují v prostředí nových médií. Participativní kultura posouvá zaměření gramotnosti z oblasti individuální exprese do oblasti komunitního zapojení. Téměř všechny nové gramotnosti zahrnují sociální dovednosti rozvíjené prostřednictvím spolupráce a síťování. Tyto dovednosti staví na základech tradiční gramotnosti, výzkumných dovednostech, technických dovednostech a dovednostech kritické analýzy vyučovaných ve škole (s. 4, in Kellner, & Share, 2009).

Digitální média vytvářejí nové a větší příležitosti pro aktivní zapojení se do procesu mediované komunikace. Do jisté míry narušují informační monopol velkých mediálních společností. Jednotlivci jsou díky nim schopni vyměňovat si informace nezávisle na oficiálních zdrojích, organizovat se k přímým akcím, vytvářet tlak na transparentnost a zodpovědnost v ekonomické i politické sféře. Zda budou lidé využívat digitální média k rozšiřování sfér společenské diskuse, zapojení marginalizovaných hlasů do veřejné diskuse a podpoře široké demokratické participace všech jedinců na společenských záležitostech, záleží také na mediální výchově, která může kompetence nezbytné pro tuto formu občanství rozvíjet.

11. Cíle kritické mediální pedagogiky

S ohledem na výše uvedené teoretické zázemí, principy a koncepty lze stručně shrnout cíle kritické mediální pedagogiky. Obecným cílem je kritická gramotnost jako nástroj autonomní participace člověka na sociálních procesech. Prostřednictvím znalostí a kompetencí vztahujících se k médiím mediálně gramotný člověk směřuje své intervence (s využitím různých mediálních forem) do širšího sociálního prostředí za účelem jeho proměny. Mediální komunikační činnosti jsou vedeny úsilím transformovat opresivní sociální praktiky a přispívat k rozvoji spravedlivé a demokratické společnosti.

V oblasti vnímání a interpretace mediálních textů rozumí student roli médií v reprodukci ideologie a kulturní a mocenské hegemonie. Současně je schopen nazírat projevy moci obecně v systému sociálních institucí a reflektovat roli komunikace v jeho udržování. Student vnímá sociální strukturu jako vytvořenou člověkem, jako výsledek historického vývoje a sociálních bojů, nikoliv jako danost vyplývající z přirozenosti společenského vývoje. Proces symbolické výměny pak chápe jako platformu pro potenciální transformaci opresivních sociálních praktik.

V oblasti mediální produkce disponuje student technickými dovednostmi nezbytnými pro tvorbu sdělení s využitím různých komunikačních prostředků. Tato tvorba je eticky determinována a kriticky reflektována. Student se aktivně zapojuje do procesu mediované komunikace nikoliv proto, aby pouze prezentoval sám sebe, ale aby vytvářel tlak na proměnu nespravedlivé sociální praxe. Jeho motivem je přispívat ke zlepšení podmínek života lidí, nikoliv sledovat pouze své vlastní egoistické zájmy, případně se na ultračovatelských praktikách podílet.

V oblasti širších sociálních a občanských hodnot a postojů usiluje student o rozvoj demokratické společnosti prostřednictvím rozšiřování možností participace na společenských procesech. Média vnímá kriticky jako nástroj uchovávání společenského řádu, ale současně jako platformu jeho demokratické transformace. Využívá je sociálně konstruktivně a zodpovědně.

12. Didaktické principy kritické mediální pedagogiky

V této kapitole vycházím z modelu, který navrhl Len Masterman (1985) v práci *Teaching the media* a modifikuji ho na základě své zkušenosti z vlastní pedagogické praxe na katedře pedagogiky FF UK. Mastermanův model, založený na nehierarchickém učení a dialogické metodě (viz Freire, 2005), nejlépe odpovídá povaze a cílům kritické mediální pedagogiky.

Bylo řečeno, že pro kritickou mediální pedagogiku je klíčovou kategorií ideologie. Její projevy v mediálních textech jsou objektem analýzy, od ní se odvozují cíle mediálně pedagogických intervencí. Pokud má být rozvíjeno komplexní porozumění funkcím a projevům ideologie na straně žáků, je nezbytné, aby pedagog vytvářel takové podmínky pro učení, v nichž není sám skrytě nositelem ideologie obsažené ve vzdělávacím obsahu, ale kde je ideologická podstata vědění transparentní a je podrobována kritické reflexi. Vnímání mediálních obsahů a postoje k nim jsou vysoce individuální a subjektivní záležitostmi. Mediální produkt, který by pedagog z hlediska svých preferencí, znalostí a postojů označil za problematický, nemusí takový nutně být pro některé z žáků. Pedagog, jako každý recipient mediálního sdělení, přirozeně vytváří soudy o médiích, nicméně měl by je prezentovat jako vlastní partikulární hledisko otevřené společné diskusi ve třídě. Pokud nebude učitel otevřený mínění žáků, nedosáhne toho, že je ve třídě veden skutečný dialog, ale bude implicitně tlačit žáky k přijetí předem vytvořeného názoru. Namísto toho, aby odkrýval mocenské vztahy projevující se v symbolické komunikaci, bude sám moc uplatňovat a tyto vztahy upevňovat. Pouze v dialogu může učitel porozumět tomu, proč si žáci myslí to, co si myslí, a proč zaujímají k médiím a obecně ke světu, který je obklopuje, určité postoje.

To samozřejmě neznamená utopit se postmodernisticky v pluralitě různých výkladů. Je žádoucí, aby analýza mediálních textů vedla k přijetí určitého postoje. Nicméně učitel by měl usilovat o to, aby se postoje žáků formovaly na základě společné diskuse, argumentace a přesvědčování zohledňující odlišná všech zúčastněných (žáků i učitele), nikoliv na základě autoritativní pozice, kterou učiteli propůjčuje jeho status. To je velmi důležité pro to, aby si žáci uvědomili rozdílnost pohledů různých sociálních aktérů na společenskou a mediální realitu, vliv sociální zkušenosti a sociálního zázemí na utváření tohoto pohledu, aby chápali hodnotu názorů ostatních (i názoru svého) jako relevantní pro společnou diskusi. To je předpokladem rozvoje vůle aktivně participovat na procesu mediované komunikace. Kritická mediální pedagogika je proto nehierarchická, orientovaná na žáka a obsahově flexibilní.

12.1 Nehierarchické učení

Podle Mastermana (1985) cílem mediální pedagogiky není rozvíjet schopnost žáků přesně reprodukovat ideje a informace dodané jim učitelem nebo pouze rozvíjet technické dovednosti užívání médií a tvorby mediálních sdělení. Hlavním cílem je rozvoj kritického myšlení o médiích a společnosti. Nicméně žák musí být schopen aplikovat kritické myšlení ve svém běžném životě, mimo situaci třídy a bez zprostředkování a potvrzení učitelem. Důležité pro rozvoj kritického uvědomění žáka je proto především

rozvíjet v žácích dostatečné sebevědomí a kritické vyspělosti, aby byli schopni aplikovat kritické soudy na mediální texty, se kterými se budou setkávat v budoucnu. Lakmusovým papírkem každého mediálně pedagogického programu je míra, v které jsou žáci kritičtí při vlastním užívání a chápání médií v situacích, kdy není učitel přítomen. Hlavním cílem proto není jednoduše kritická pozornost a uvědomění, ale kritická autonomie. (Masterman, 1985, s. 22)

Kritická autonomie jako cíl mediálně pedagogického působení musí být nezávislá na učiteli. Učitel by neměl prezentovat žádnou sumu vědění či postojů ke konkrétním mediálním textům jako obecně platnou, pravdivou a jednou provždy danou. Naopak, měl by být schopen předkládat svoje vlastní preference, mínění a soudy kritické reflexi žáků. Měl by být schopen navodit takové výukové podmínky, v nichž mohou žáci reflektovat kořeny a procesy osvojování si názorů a postojů u druhých i u sebe samých a nahlédnout sociální podstatu vědění, tedy to, že vědění se předává v rámci určitých sociálních praxí, které zároveň upevňuje a reprodukuje. To znamená zaměřit reflexi také na svoje vlastní myšlení, zkoumat, odkud pramení moje vlastní postoje a mínění o věcech. Slovy Mastermana, žáci by se měli učit „problematizovat to, co si myslí, že vědí“ (s. 25).

Dialogická metoda

V praxi nehierarchického učení hraje významnou roli dialog. Kritická mediální pedagogika v tomto ohledu navazuje na dílo brazilského pedagoga P. Freireho. Podle Freireho (2005) je moderní vzdělávání založeno na antialogu. Učitelé nevedou s žáky rozhovor, ale pouze jim z pozice autority, která je k tomu pověřena vzdělávacím systémem (resp. státem v širším měřítku) předávají předem vytvořený soubor faktů. Tato praxe je odrazem obecně opresivní podstaty společnosti, v níž nespravedlnost, vykořisťování a útlak vytváří asymetrické vztahy mezi opresory a těmi, kdo jsou jimi utiskováni. Antialog je projevem dominance, subjektivita aktérů se při něm proměňuje v předmětové (objektivní) vztahy, kde slova „já“ a „ty“ jsou

nahrazeny neosobním „to“ (nikoli „tak já to dělám“, ale „tak se to dělá“, jako systém konvencionalizovaných praktik).

Narativní charakter vztahu mezi učitelem a žákem je jednosměrný: učitel hovoří a žák poslouchá a zapamatovává si. Žák je vnímán jako objekt, ovladatelná bytost. Poznání tak ztrácí osobní charakter, stává se odtržené od běžného života a zkušenosti žáků. Je něčím zvnějšku předaným, uloženým do myslí žáků těmi, kdo jsou k tomu ve společenské hierarchii určeni. Učitel prezentuje realitu jako statickou, bez pohybu, bez možnosti změny. Svět je prezentován jako fakt. Žáci nejsou v tomto systému vzdělávání zainteresováni na poznávání. Objekt poznávání není jejich, ale je vybírán a předkládán učitelem, je tedy vyjádřením jeho subjektivity.

Skutečné vědění se ale podle uskutečňuje pouze v procesu aktivního hledání, poznávání, experimentování, objevování, v pronikání do světa a v pronikání k ostatním lidem (podrobněji viz Freire, 2005). Škola proto musí vytvářet podmínky, v nichž se objekty poznání vztahují ke skutečnému životu žáků a současně překonat kontradikci mezi učitelem a žákem charakteristickou pro tradiční vzdělávání. Vzdělávací praxe má navodit stav, kdy poznávaný objekt vytváří mezi učitelem a studentem vztah vzájemné zainteresovanosti. Ta může nastat pouze prostřednictvím dialogu. „Skrze dialog přestává existovat učitel studentů, mizí i studenti učitele a vynořuje se nový pojem: studující učitel mezi vyučujícími studenty“ (Freire, 2005, s. 80).

V kritické mediální pedagogice usiluje učitel formou dialogu nejenom o rozvoj porozumění žáků mediálním produktům, ale zároveň o vlastní porozumění tomu, jak žáci přemýšlejí. Dialog vedený se žáky na společné téma obohacuje všechny zúčastněné. Učitel i žáci se učí ve vzájemném procesu konfrontace, obohacení a transformace vlastních myšlenek myšlenkami jiných. Na základě zprostředkování různých výkladů téhož mediálního produktu získávají aktéři učení nové pohledy na text, nové formy čtení, učí se vnímat polysémický charakter sdělení. Ve vzájemném dialogu se také pravděpodobněji vyjeví některé detaily, které by jednotlivci mohly zůstat skryty (viz Masterman, 1985, s. 180). Pouze v dialogu je konečně možné vůbec odhalit mediální text jako ideologický, jelikož právě konfrontace různých výkladů ukazuje na jeho jednosměrnost.

Nehierarchické učení založené na dialogu vyplývá z podstaty oboru samotného. Kritická mediální pedagogika orientovaná na kritickou analýzu vztahů mezi produkcí a distribucí informací a udržování moci ve společnosti musí vytvářet takové podmínky, aby sama tyto mocenské vztahy neupevňovala. Poskytování předem definovaných obsahů a pravd

garantovaných autoritou učitele by bylo z hlediska rozvoje kritické gramotnosti kontraproduktivní. Mají-li žáci být schopni odhalovat ideologické a mocenské praktiky v systému společenské komunikace, musí škola vytvářet takové podmínky, v nichž tyto praktiky nereprodukuje. Orientace na žáka a jeho zkušenost má pozitivní důsledky v tom, že žák je přijímán jako relevantní autorita svého vlastního myšlení a učení, učí se prosazovat svoje hledisko ve společné diskusi a argumentovat pro něj, chápe různorodost sociálních zkušeností a z nich vyplývajících perspektiv vnímání reality a lépe si v konfrontaci těchto pohledů uvědomí jednostranný a ideologický charakter mediálních sdělení spočívající v jejich konstruované povaze.

12.2 Orientace na žáka

Nehierarchické učení odstraňuje asymetrické vztahy dominance a podřízenosti ve vzdělávacím procesu. Všichni, kdo participují na procesu učení, žáci i učitel, jsou relevantními a aktivními aktéry svého učení. Žáci mají, stejně jako učitel, právo předkládat názory a podněty, vyjadřovat svoje potřeby a zájmy, formulovat problémy a rozhodovat o tom, jakému tématu se chtějí věnovat. Možnost rozhodovat o průběhu a zaměření učebního procesu je pro žáky motivační a zvyšuje jejich zájem a zainteresovanost na poznávání. Luke (1997) navíc připomíná, že mediální kultura je součástí identity mládeže a zdrojem kulturní zkušenosti. Popírání nebo bagatelizování této zkušenosti učitelem povede pravděpodobně k vyvolání nedůvěry a odmítnutí jak samotné jeho autority, tak i vědění, které reprezentuje. Učitelé by měli přistupovat k produktům masové kultury s kritickým respektem zohledňujícím odlišnost vkusu a kulturní zkušenosti.

V hodinách mediální pedagogiky bývá zvykem, že studenti na začátku hodiny diskutují o událostech uplynulých dní a o podobách jejich reflexe v médiích. Zpravidla má každý z nich nějaký postřeh, téma, něco, o co se chce s ostatními podělit. Relevance tématu či „správnost“ myšlení o něm není přitom nijak hodnocena. Zpětná vazba ze strany učitele vede k tomu, aby žáci vnímali, jak dané téma popisují, jaké asociace a koncepty se jim k danému tématu pojí a kde se tyto asociace vyjevují. Učitel i žáci tak prozkoumávají objekt diskuse a zároveň se učí jeden od druhého, jeden o druhém a sami o sobě. Velmi často skončí tato debata rozhodnutím o tématu, kterému by se kolektiv chtěl při dané nebo nejbližší příležitosti věnovat.

Nicméně orientace na žáka nesmí, podle mého názoru, znamenat popření autority pedagoga jako reprezentanta určité sumy vědění a rezignaci na výukové cíle. Vyplývá spíše z dialogu mezi účastníky výukového procesu založeném na vzájemném respektu. Učitel by měl být ve svých cílech transparentní, měl by dokázat vysvětlit, proč považuje určitá fakta za důležitá

a vyžadující znalost studentů. Obecně jsou relevantní ty poznatky, které umožní studentům komplexně reflektovat média a vlastní zkušenost s nimi. Kritická reflexe vědění, které žáci získávají ve výuce, může být zaměřena na odhalování mocenských vztahů institucionální produkce a distribuce poznatků, a současně na jejich využití v praktickém životě studentů. Přestože institucionální systémy vzdělávání, médií atd. jsou jako systémy uplatňování symbolické moci vždy v nějakém vztahu k dominantní ideologii a mocenské struktuře společnosti, poznatky, které produkují a předávají, mohou sloužit k emancipaci člověka. V každé takové instituci se skrývají protichůdné potenciály a působí protikladné síly, které musejí být v zorném poli studentů i učitelů, aby bylo možné ty sociálně konstruktivní z nich využívat a posilovat.

12.3 Kurikulární a metodická otevřenost

Z výše uvedených principů vyplývá také potřeba otevřeného kurikula, které umožní pružně reagovat na potřeby a zájmy žáků. Stejně úsilí, jaké je v kritické mediální pedagogice věnováno odstraňování opresivní hierarchie mezi žáky a učitelem, směřuje také k odstraňování hierarchie mezi tématy a obsahovými oblastmi vzdělávání.

V rámci analýzy komplexních vztahů médií k sociálnímu prostředí se vyjevují různorodá témata spadající do problematiky ekonomiky, politiky, chudoby, společenského násilí, válek atd., které jsou v médiích reflektovány, ale překračují samotnou jejich problematiku. Není tedy možné se vyhnout tomu, aby se v hodinách mediální pedagogiky nehovořilo o konkrétních sociálních jevech, událostech a dění. Naopak je to žádoucí. Kritické přístupy v mediální teorii i pedagogice se sociálním kontextem médií aktivně pracují. Bez analýzy (mimomediálních) společenských praktik, které jsou hybateli sociálního dění, nelze validně analyzovat ani způsob jejich mediální reprezentace. Ve společné diskusi tak žáci vyjevují svoje názory na konkrétní společenské dění, vnímají názory a postoje druhých a poznávají projevy a důsledky určité sociální praxe. Tyto poznatky pak uplatňují při analýze mediálních textů.

Kritická mediální pedagogika je tak významně propojena s jinými vzdělávacími obory, především s občanskou výchovou a historií či výchovou demokratického občana. Stejně tak se pro ni relevantním tématem může stát jakýkoliv problém náležející strukturálně do jiného předmětu nebo oboru. Nicméně lidské vědění není strukturováno do izolovaných a na sobě nezávislých kategorií, ani realita taková není. Komplexní pohled na problematiku vyžaduje znalost souvislostí, vztahů a přesahů mimo vlastní objekt poznávání. Mediální pedagog přitom nemusí být univerzálním vzdělancem, postačí, když bude sledovat aktuální dění, bude sám chtít

poznávat a porozumět situaci, bude se snažit být dobře informován a bude připraven na to, že se aktuální události mohou stát předmětem diskuse v hodinách mediální pedagogiky.

Učitel by měl neustále předkládat ke kritické reflexi a diskusi nejen vlastní mínění a interpretace mediálních textů, ale také obsah a metody výuky. Cílem je rozvinout schopnosti kritické analýzy a myšlení u všech žáků, nikoliv pouze u těch, kteří z hlediska své inteligence, učebního stylu nebo vědomostí mají větší předpoklady porozumět tématu nebo se přizpůsobit metodám učitele. Je zapotřebí zajistit, aby byly užívané metody akceptovány žáky jako subjektivně přínosné, nikoliv aby někoho z učebního procesu vylučovaly.

Kritická mediální pedagogika vnímá diverzitu mezi potřebami a problémy, které různí pedagogové a jejich studenti řeší (viz Kellner, Share, 2009). Specifičnost problémů vyžaduje specifické metody jejich řešení. Řečeno obecně, metoda kritické mediální pedagogiky je experimentální. Konkrétní techniky závisí na vzdělávacím kontextu a nejsou nijak předepsány. Takovým způsobem by docházelo pouze k fixaci předem vybraných postupů, které se nemusejí v danou situaci osvědčit. Současně s tím by docházelo k fixaci určitých postojů a forem vědění o problematice, které by uzavíralo pedagogickou činnost do hranic vytvořených někým jiným. Učitelé i studenti by se stávali opět těmi, kdo přejímají hotové návody a hotové myšlenky namísto toho, aby je ověřovali a vytvářeli v procesu experimentování a řešení problémů.

Oproti Mastermanovi (1985) se ovšem domnívám, že je třeba se vyvarovat tendencí rezignovat na obsah, cíle a metody výuky úplně. Odmítnutí pevného obsahového vymezení předmětu může být relevantní potud, když by bylo kurikulum používáno se záměrem integrovat studenty do autoritativně vymezených vědomostních struktur, které popírají jejich vlastní zkušenosti, subjektivní koncepty reality a sebeidentitu. Tedy kdyby bylo obsahu výuky užíváno jako nástroje kulturní oprese. Nicméně určité obsahové vymezení předmětu je nezbytné proto, že poskytuje vědomostní základ pro kritickou reflexi médií a umožňuje přinášet individuální porozumění subjektivním prožitkům a zkušenostem s médii. Faktická znalost mechanismů populární produkce umožní teoretizovat např. fenomén hitu v pop music nebo sitcomu v televizní produkci a odhalit techniky, které např. způsobují, že mi tyto produkty přinášejí subjektivní uspokojení. Umožní vyjevit toto uspokojení jako konstruované a v jistém smyslu odosobněné, protože vyplývající z univerzalizovaných a standardizovaných postupů.

V kritické mediální pedagogice proto musí existovat vyváženost mezi vzdělávacími zájmy a potřebami studentů a výukovými cíli pedagoga. Pedagog by měl být schopen flexibilně reagovat na podněty žáků a upravovat cíle a obsahové zaměření výuky s ohledem na to, jaká témata, otázky či problémy studenti artikulují. Současně si musí být vědom toho, že jeho role

spočívá v napomáhání studentům ke kritickému myšlení, a tento cíl neztrácet ze zřetele. Součástí toho je i neustálé pobízení k reflexi cílů, obsahu a metod výuky a vedení dialogu o nich s tím, že učitel si musí být vědom relevance a důležitosti určitého vědění pro rozvoj kritických kompetencí studentů, a musí být připraven ji zdůvodnit.

13. Metoda kritické mediální pedagogiky

Princip metodické otevřenosti kritické mediální pedagogiky nebrání tomu, abych nabídl pro představu obecný návrh metody, která se mi osvědčila v mediálně pedagogické praxi na katedře pedagogiky FF UK při analýze mediálních sdělení. Inspiruje se metodickým rámcem rozvoje kritické gramotnosti představeného Gregorym a Cahillem (2009), který se skládá z pěti na sebe navazujících fází:

- 1) Fáze ponoření – studenti zkoumají různé perspektivy mediálního textu prostřednictvím kladení otázek typu: čí hlas v textu nezaznívá, co je motivem autora textu, jak očekává, že ho budu číst? Cílem je „rozeznat a prozkoumat nerovný diskurs textu se zaměřením na to, jaké hlasy jsou zvýrazněny a jaké marginalizovány“ (s. 12)
- 2) Fáze predikce – studenti graficky znázorní jednotlivé perspektivy prozkoumané v předešlé fázi a rozdíl mezi nimi.
- 3) Fáze dekonstrukce – studenti revidují jednotlivé části textu s využitím kritických otázek formulovaných ve fázi ponoření a snaží se zachytit, co v textu chybí, co je potlačeno nebo naopak zdůrazněno, a hledají dominantní perspektivu textu. Poté znovu text posuzují s ohledem na perspektivy graficky znázorněné ve fázi predikce.
- 4) Fáze rekonstrukce – studenti vytvářejí nový text a kladou důraz na formulování alternativních nebo marginalizovaných perspektiv.
- 5) Fáze sociální akce – studenti se rozhodují, zda a jakým způsobem chtějí alternativní diskurs prezentovat v širším sociálním prostředí.

Tento rámec byl přeformulován do komplexnější metody, kterou považuji za inspirativní pro učitele mediální výchovy. V této metodě jsou obsaženy principy výše uvedeného metodického rámce, nicméně není zachována posloupnost. Některé fáze se mohou prolínat nebo navazovat v jiném pořadí. Metoda zohledňuje sociální kontext a vzájemné vztahy mezi prvky, o kterých se studenti učí, a poskytuje rámec pro analýzu širších sociálních vztahů mediální produkce.

Mediální sdělení slouží této metodě především jako podnět pro zkoumání širokého kontextu určitého sociálního jevu reprezentované médiem. Od analýzy médií postupují studenti ke zkoumání širšího sociálního kontextu, aby se pak k danému sdělení vrátili a posoudili jeho charakteristiky v rámci systému udržování nebo zpochybňování hegemonických významů. Schematicky by bylo možné vyjádřit metodu cyklem médium – společenský kontext – médium. Následující metoda nepředstavuje nijak závazný postup, který by si činil nárok na originalitu, obecnou platnost nebo dokonalost. Je nabízena ke kritické reflexi, v níž se mohou objevit

podněty nebo problémy, které jsem sám nepostřehl. Pro přehled je metoda rozdělena opět do několika fází.

Fáze 1 – Denotativní analýza

V této fázi přistupují studenti k mediálnímu sdělení za účelem podrobného prozkoumání jeho prvků. Nejprve popisují, co vidí. Jde o použitá slova, jejich řazení, umístění v textu, případně odkazy na jiné texty. V případě doprovodných obrázků nebo audiovizuálního materiálu popisují zobrazené osoby a objekty, všímají si umístění a velikosti obrazů v textu, doprovodných popisků atd. V této fázi se studenti pohybují na denotativní rovině zjevného, prozatím neinterpretují a nehodnotí čtené významy a symboly. Cílem je postihnout co nejvíce vnímatelných prvků v daném textu, proto se analýza provádí ve skupině (viz také Masterman, 1985, s. 180).

Fáze 2 – Tvorba schématu mediálního textu

Již v první fázi může učitel nebo některý ze studentů zapisovat na tabuli jednotlivé prvky identifikované v textu. Na základě popisu denotativní struktury textu vytvářejí studenti schéma textu obsahující jednotlivé postavy a objekty, které se v textu objevují a jejich vzájemné vztahy (viz výše fáze predikce). Doplnují slova či slovní spojení, které se k těmto osobám a objektům vztahují jako jejich charakteristiky. Tímto způsobem si připravují podmínky pro analýzu explicitní roviny mediální reprezentace osob a objektů v mediovaném textu.

Fáze 3 – Čtení dominantního kódu mediálního textu

Na základě schématu mediálního textu formulují studenti explicitní význam sdělení, tedy dominantní kód. Cílem je rozklíčovat, jaké dominantní významy autor do textu vtělil a jaký preferovaný způsob čtení je v textu zakódován.

Fáze 4 – Nastolení problému

Tato fáze je nejdůležitější v rámci celého analytického procesu. Jejím cílem je poté, co bylo dekodováno dominantního poselství, uvědomit si jeho ideologickou podstatu. Ta spočívá v selekci informací, preferování určitých významů, zohledňování partikulárních perspektiv na úkor jiných a to na základě sociálních, politických nebo ideologických determinantů. Sociální podmíněnost sdělení je možné zpřítomnit prostřednictvím problematizování dominantních významů v textu. Lze toho dosáhnout konfrontací dominantního významu s jinými významy. Prostřednictvím vytvoření určité situace nebo použitím příkladu, který je s dominantním

významem v rozporu, dochází k uvědomění si plurality pohledů a autoritativnosti dominantního významu.

Mediálnímu pedagogovi se v této fázi otevírá řada metod, jak význam problematizovat. Jednoduchou metodou je to, co nazývám výjimkou z pravidla. Dominantní význam sdělení je vztažen k subjektivní zkušenosti studentů nebo učitele, který přináší odlišnou perspektivu, nebo podroben logickému ověření. Lze diskutovat o tom, jaké zkušenosti s referovanými objekty a osobami znají studenti ze svého života nebo ze sociálního okolí a zda odpovídá generalizované reprezentaci přinášené mediálním textem.

Podobně lze použít techniku juxtapozice, při které jsou konfrontovány různé texty referující o stejné události odlišným způsobem. Zdrojem takových textů může být například server newsela.com nabízející k vybraným událostem texty formulované z konzervativního a progresivního hlediska. McLaughlin a DeVoogd. (2004) nabízejí dále ještě metodu tzv. switchingu, jejímž principem je nahrazování objektů nebo osob jinými, změnou emocí připisovaných těmto postavám, umístování dění do jiných časových nebo prostorových kontextů atd. Při konfrontaci těchto perspektiv se text může vyjevit jako určitý typ ideologicky podmíněné symbolické konstrukce.

Lze využít také některé metody sociálně psychologického výcviku, jako je např. „horká židle“ (viz Valenta, 2008), kdy se vybraný student vžije do role vybrané postavy z mediálního textu a ostatní mu připisují určité charakteristiky, vlastnosti nebo jednání v souladu s dominantní formou mediální reprezentace. V následné reflexi student vyjadřuje svoje pocity a prožívání v průběhu aktivity a snaží se vyjádřit předpokládané hledisko osoby, o které text referuje. Cílem je porozumět tomu, jak mohou být mediální texty z hlediska výroků o konkrétních osobách formulovaných na základě profese, etnické a rasové příslušnosti, věku, pohlaví, vzdělání a dalších atributů, sociálně opresivní.

Fáze 5 – Analýza sociálního kontextu

Nastolení problému některou z výše uvedených metod umístí dominantní významy mediálního sdělení do jejich sociálního kontextu. Ukáže médium jako konstrukt prosazující určité hledisko na úkor jiných. V rámci společné diskuse, která je vedena prostřednictvím respektujícího a otevřeného dialogu, kdy je každému umožněno vyjádřit svoje mínění, je tento kontext dále prozkoumáván z hlediska možných funkcí, účelů a důsledků určitých forem reprezentování pro jednotlivé aktéry mediálního sdělení. V průběhu reflexe se shrnou všechny perspektivy studentů, pravděpodobné determinanty organizující významy v textu a jejich vztah

k mocenským strukturám společnosti. Reprezentace se vyjeví jako určitý druh moci, kterou může specifická skupina producentů mediálních sdělení uplatňovat nad ostatními. Cílem této fáze je poukázat na všechny ekonomicko-politicko-společenské vlivy, které se k významu vztahují a to jak z hlediska jeho formování, tak z hlediska praktických důsledků, ke kterým může vést jednání v duchu daného významu. Je kladen důraz na pochopení institucionální provázanosti sociálního řádu. Vzhledem k tomu, že metoda není striktně strukturovaná, prolíná se diskuse již předešlými fázemi.

Fáze 6 – Reflexe a diskuse

V rámci reflexe jsou shrnuty veškeré postřehy, dojmy, mínění a interpretace studentů vztahujících se k předchozím aktivitám. Cílem je ukotvit zkušenosti získané analýzou sdělení v kontextu znalostí o médiích médií a ukázat, jak se média podílejí na sociálních procesech tím, jaké významy produkují. Jelikož cílem mediálních činností v kritické mediální pedagogice je zmocňovat člověka, v diskusi se dále navrhuje a probírá efektivní forma reakce na dané mediální sdělení. Tato reakce se přitom hledá zásadně v oblasti komunikace s použitím různých mediálních prostředků. Toto důležité omezení je založeno na třech premisách: 1) jsme stále na poli mediální edukace, 2) cílem je prostřednictvím alternativních forem sdělení prolomit dominantní diskurs, 3) komunikace je základním prvkem sociální akce.

Fáze 7 – Tvorba sdělení s důrazem na produkci opozičních diskursů

Na základě analýzy dominantního diskursu vtěleného do mediálního textu a jeho sociálních důsledků tvoří studenti vlastní „odpověď“ ve formě alternativního textu zohledňující hlediska, která nejsou v původním textu obsažena. Text je tvořen s cílem zahrnout hlasy, které byly původně marginalizovány, vyjádřit odlišné perspektivy a narušit tak hegemonický výklad poskytnutý médiu. Kritická tvorba alternativních médií může být součástí širší sociální akce, kdy se studenti s pomocí pedagoga pokusí zveřejnit svoje texty v oficiálních médiích, v osobních blozích na internetu, na sociálních sítích, nebo jinou formou, např. uspořádáním diskuse ve škole, přednášky atd.

S ohledem na upřímnost je nutno konstatovat, že na katedře pedagogiky v rámci výuky mediální pedagogiky nedochází k produkčním aktivitám ve velkém rozsahu. Jednou z příčin je nízká dostupnost mediálními technologiemi, která znemožňuje vytváření audiovizuálních mediálních produktů. Přesto někteří aktivní studenti experimentují s grafikou a tvorbou videí, které poté představují v hodinách spolužákům. Většina produktivní práce se tedy zaměřuje buď

na psaní textů, nebo na denaturalizaci sdělení (typicky reklam). Některé ukázky jsou přílohou této práce.

KRITICKÁ ANALÝZA MÉDIÍ V MEDIÁLNÍ PEDAGOGICE

14. Za hranice mediálního textu

Většina mediálně pedagogických aktivit se ve školské praxi vztahuje k textu jako zprostředkovateli významu. Text v jeho různých formách (orální, tištěný, vizuální, auditivní, hypertext) je explicitním výstupem mediální produkce, přístupným analýze a kritickému zkoumání. Prostřednictvím zkoumání užitého jazyka, zvolených pojmů, stavby a řazení vět v textu se hledají významy v něm obsažené a způsoby jejich reprezentace, tedy *co* a *jak* je sdělováno *o čem*.

Na základě sémiotické analýzy je potenciálně možné odhalit určité zákonitosti v mediálním zprostředkování reality, typické vzorce a archetypy sdělování, poskládat dohromady „mediální obraz“ problematiky. „Mediální obraz má povahu typifikovaného, zjednodušeného symbolu či přesněji znakové sestavy jako reprezentace konkrétních objektů a událostí, do kterých se promítají jak představy, postoje, názory a zkušenosti jejich tvůrců, tak i konzumentů“ (Volek, 2013, s. 6). Mediální reprezentace přitom pracují s řadou ustálených postupů, rutin a konceptů, díky kterým mohou být „opakovaně rekonfigurovány, remediovány, respektive opakovaně vkládány do různých mediálních rámců“. (tamtéž, s. 6). Média tedy realitu pouze nereprezentují, ale do určité míry ji, prostřednictvím způsobů užívání ustálených kategorií, konstruují. Přitom je ale nutno říci, že určitá míra reprezentace reálna v mediálních sděleních vždy obsažena zůstává: vnímáme reálné osoby, objekty, události. Konstruovaná povaha sdělení se vyjevuje spíše na úrovni jeho interpretace a to v okamžiku čtení.

Mediální obraz reality je tedy komplexním systémem reprezentací. Jednu jeho dimenzi tvoří průsečík různých druhů reprezentace objektů v různých mediálních obsazích, druhou pak individuální nebo sociálně sdílené mentální koncepty příjemců mediálních sdělení. Individuální koncepty na straně producentů sdělení ovlivňují konkrétní formy mediálních reprezentací, ty pak zpětně upevňují, posilují nebo proměňují individuální koncepty na straně jeho příjemců a tak obohacují komplex sociálně sdíleného vědění. Zároveň ovšem individuální mentální koncepty sjednocují pluralitu mediálních reprezentací. Pouze u příjemce, který dosazuje určitým reprezentacím konkrétní významy, dostává tato pluralita řád a stabilizuje se jako smysluplný celek výpovědí, *cosi*, *co* může být nazýváno mediálním obrazem.

Mezi producentem sdělení, samotným textem a jeho příjemcem tedy existuje komplexní a dynamický vztah. Prostřednictvím mediálně pedagogické analýzy je možné tento vztah efektivně zkoumat. Analýza ve výuce mediální výchovy se tedy může zaměřit jak na kritickou

analýzu kódu, jehož prostřednictvím je význam reprezentován, tak na proces dekódování, tedy čtení, rozumění a interpretaci textu. Orientace pozornosti na procesy čtení a interpretace mediálních sdělení umožňuje pohlédnout za text samotný k obecnějším formám tvorby a distribuce významů ve společnosti. Zaměření k vlastnímu myšlení umožňuje studentům problematizovat vědění, které považují za dané, bezproblémové a vyplývající z objektivního poznání, a přináší uvědomění sociálně konstruované povahy významů vůbec. Umožňuje ptát se, odkud a jak se v individuálních myslích tvoří konkrétní koncepty a představy o objektech a vztahovat tyto poznatky ke svému vlastnímu myšlení. Odkud vím to, co vím? Na základě čeho považuji toto vědění za pravdivé? Jakou roli při osvojování vědomostí pro mě hrají sociální autority v podobě rodičů, učitelů, politických představitelů, novinářů a publicistů? Na základě uvědomění si sociálních souvislostí produkce vědění je pak možné přejít k širší analýze institucionálních a mocenských praktik, které se na tvorbě a distribuci významů podílejí. Poznání médií a zkušenost s nimi je tak mnohem více komplexní, obohacená o sociální dimenzi a determinální faktory jejich činnosti, než pokud se studenti učí chápat média pouze prostřednictvím jejich explicitních projevů v mediálních textech.

14.1 Sémiologická analýza

Text samotný ovšem zůstává základním nástrojem pro rozvoj komplexního povědomí o médiích a o procesu mediované komunikace (včetně role příjemce). Jádrem mediálně pedagogické praxe je proto sémiologická analýza. Ta se zaměřuje na zkoumání jazykových prvků v textu z hlediska užitých znaků, umístění v syntagmatické a paradigmatické struktuře textu a odkazování ke konotativní a denotativní rovině významu. Jejím zájmem je odhalit a prozkoumat prvky utvářející význam daného textu.

Pojem sémiologie odkazuje k práci Ferdinanda de Saussura, který studuje jazyk v jeho sociálním kontextu. Jazyk je podle Saussura (1996) sociální institucí, na rozdíl od schopnosti řeči, která je člověku vrozena, je jazyk „lidským faktem“ (s. 52). Užívání jazyka se řídí pravidly a zákonitostmi organizujícími vztahy mezi slovy (označujícími) a významy (označovanými) dohromady tvořícími jazykové znaky. Tato pravidla jsou sociálně podmíněna, jsou založena na společenském konsenzu a vyplývají obecně z nahodilé (arbitrární) povahy znaků: forma (slovo), kterou pojmenováváme určitou realitu, není s touto realitou spojena žádným vnitřním vztahem (podrobněji viz Saussure, 1996, s. 98 – 99). To znamená, že slovo (jako určitá

kombinace hlásek) není určeno významem, ideou nebo pojem, který označuje¹⁶. Význam samotný stejně tak není výsledkem esenciální příbuznosti mezi označujícím a označovaným.

Vztahy mezi označujícími a označovanými by tedy teoreticky mohly být proměnlivé a libovolné. Proto byl vytvořen systém jazykových pravidel, který konkrétní vztah mezi označujícím a označovaným fixuje a propojuje určité pojmy s určitými preferovanými významy. Bez souboru zákonů by nebyla možná individuální komunikace: právě pravidla jazyka, která určují, jaký význam označující nese, umožňují komunikovat vůbec. Jazyková pravidla jsou tedy odrazem lidské potřeby komunikovat a současně objektivní institucí, které se musí jedinci podřídit, aby se vzájemně dorozuměli. „Ve skutečnosti“, upozorňuje Saussure (1996), „spočívá v zásadě každý výrazový prostředek přijímaný určitou společností, na kolektivním zvyku nebo – a to je totéž – na konvenci“ (s. 98).

Existence pravidel vytváří jednotnou jazykovou strukturu, která ustaluje vztahy mezi znaky a pojmy a způsoby užívání jazyka v sociální praxi. Prostřednictvím učení se jazyku internalizujeme určitý systém významů, pravidel a konvencí, které vnáší řád do naší zkušenosti, formují naše chápání reality, objektivizují subjektivní lidskou zkušenost, třídí ji a začleňují do obecného systému vědění. Tím získává naše zkušenost subjektivní smysl a zároveň je možné zprostředkovat ji v abstrahované, anonymizované a typizované podobě ostatním (viz Berger & Luckman, 1999, s. 43 – 44).

14.2 Jazyk a ideologie

Lze tedy říci, že bez jazyka by neexistovalo vědomí v tom smyslu, že jazyk umožňuje vnímatelnou realitu pojmenovávat, vysvětlovat, zprostředkovávat a sdílet. Člověk je tak do jisté míry jazykem determinován, jazyk se vůči němu projevuje jako „donucovací prostředek“ (viz Saussure, 1996). Jeho prostřednictvím jsou konstituovány oblasti významů podílející se na organizaci sociální zásoby vědění, která dává řád a smysl lidským činnostem a zkušenostem a současně vymezuje pravidla a postupy jednání ve vztahu k materiálnímu i sociálnímu světu. (viz Berger & Luckman, 1999, s. 45–46). Sociální zásoba vědění tak poskytuje orientaci v realitě, současně je ale formou sociální kontroly a donucení: „Účastí na sociální zásobě vědění je tak umožněno umístění jedinců ve společnosti a zacházení s nimi příslušným způsobem“ (tamtéž, s. 46).

V konstrukci a užívání jazyka a sociálního vědění se tedy projevují symptomy moci. Pokud je jazyk arbitrární, je zapotřebí zafixovat určitou vazbu mezi označujícím a označovaným tak, aby

¹⁶ To je patrné na odlišných slovech označujících totožné pojmy v různých jazycích (viz Saussure, 1996, s. 98).

výsledný znak pro většinu příjemců znamenal určitý konkrétní smysl. To znamená, že musí existovat společenská autorita, která garantuje významy, ke kterým se označující váže. Tuto autoritu představovali dříve šamani, stařešinové a mudrci, dnes sociální instituce podílející se na symbolické produkci. To, jaká slova používáme pro popis určité reality a to, jaké významy těmto slovům přisuzujeme, je výsledkem působení symbolické moci a samotné ustavení této moci je výsledkem soupeření různých sociálních sil, z nichž ta, která v těchto bojích zvítězí, si ponechává právo kontrolovat a usměrňovat institucionalizované společenské praktiky včetně produkce a distribuce významů.

Jazyk jako objektivizovaný systém subjektivních významů

V jazykové konvenci se proto v jistém smyslu projevuje partikulární hledisko těch, kdo dané významy nastolují. Podle Bergera s Luckmanem (1999) odkazují jazykové znaky na původně subjektivní významy, přitom je však odpoutávají od individuální zkušenosti, objektivizují je a předávají jako obecné koncepty sdílené v rámci určitého jazykového společenství. Potřeba organizovat společné činnosti si v průběhu lidské historie vyžádala nutnost tvořit obecně srozumitelné jazykové znaky, původně vyjadřující vztahy mezi jednotlivci v situaci konkrétních sociálních praktik. Tyto praktiky se postupem času institucionalizovaly, vzájemné vztahy se proměnily ve vztahy institucionální, které tvoří objektivní realitu člověka ve společnosti. Stejně tak jazyk se stal sdílenou konvencí. Z původního „já a ty děláme toto“ se stalo neosobní „tak se to dělá“ (viz Berger, & Luckman, 1999).

V jazyce jsou tak fixovány významy, které předáváním dalším generacím získávají dominanci, a stávají se společensky preferovanými koncepty objektů materiálního i sociálního světa člověka. Jazyk nám umožňuje tato objektivizační schémata předávat dál a udržovat systémy sociálních praxí a jejich svrchovanosti nad člověkem. Prostřednictvím jazyka vysvětlujeme realitu jako smysluplný celek, kde všechno má svůj smysl a řád. Fixujeme realitu, aby byla vysvětlitelná a uchopitelná.

Jazyk jako ideologický systém

Jazyk je proto u některých teoretiků hlavním médiem ideologie. „Ideologie jsou konstrukce praxí, které vyrovnávají různé její antagonizmy, kontradikce a dilemata za účelem zachování dominance v rámci sociálního boje“ (Fairclough, 1999, s. 26). Toto vyrovnávání probíhá prostřednictvím kontroly významů, idejí, předpokladů a hodnot, které se k dané praxi vztahují. Právo, vzdělávání, ekonomika, média a všechny ostatní sociální instituce produkují určitý jazyk a určitý soubor představ a idejí, jejichž prostřednictvím nastolují žádoucí formy vědění

a jednání a integrují jedince do svých struktur. Tímto způsobem reprodukují sociální strukturu a společenské a mocenské vztahy, které ji podpírají a udržují.

Ideologie se tedy vztahuje ke společenské moci. Každá moc musí být ospravedlněna a legitimizována určitým vysvětlením, které umožní akceptovat asymetrie vyplývající z mocenské nerovnosti ve společnosti. Studovat ideologii pak znamená „studovat způsoby, jimiž význam slouží podpoře vztahů dominance“ (Thompson, 1990, s. 56). Ideologie podporuje uspořádání mocenských vztahů tím, že produkuje a šíří ideje, které tyto vztahy vykreslují jako bezrozporné. Tyto ideje jsou navíc prezentovány tak, že se zdají být přirozenou výpovědí o realitě světa, jsou naturalizované (viz Barthes, 2004). Současně ideologie potlačuje jakékoliv jiné ideje nebo myšlenky, které by mohly problematizovat její narativní schéma, to znamená, že je předem vylučuje jako nerelevantní.

Ideologie u L. Althussera

Podle Althussera (1971) se nicméně ideologie neprojevuje pouze v podobě idejí, ale je hluboce zakořeněná v sociální praxi. Subjektivní přesvědčení ovlivňují chování člověka, motivy jeho jednání, postoje atd. Člověk tedy jedná ve shodě se svými přesvědčeními, promítá je do své materiální praxe. Praktická činnost je tedy funkcí systému víry nebo přesvědčení (s. 168).¹⁷ Althusser ovšem zařazuje konkrétní akty jednání do širšího rámce ritualizovaných sociálních praktik, které vyplývají z existence tzv. ideologických aparátů. Stát podle Althussera disponuje dvěma hlavními prostředky udržování sociálního řádu. Prvním je represivní aparát představovaný armádou, policií, soudním a vězeňským systémem atd. Druhým jsou pak tzv. ideologické aparáty, jejichž hlavní funkcí je udržovat a upevňovat podmínky a vztahy v systému prostřednictvím zprostředkování určitých idejí, hodnot a morálky (tamtéž, s. 132). Nejvýznamnější z těchto aparátů je vzdělávací systém, dále pak politika, náboženství, rodina, právo, média, kultura a systém obchodních vztahů. Každý z těchto aparátů státu je organizován prostřednictvím institucionalizovaných činností, které jsou závazné pro interakci člověka s jeho sociálním okolím v rámci daného aparátu.

Koncepce ideologických aparátů umožňuje Althusserovi přistoupit k problematice ideologie z opačného směru. Jsou to právě instituce, které vymezují činnosti, jež člověk vykonává. Participací na těchto činnostech člověk přejímá ideje, kterými jsou podepřeny a řízeny. Praktická činnost tedy předchází idejím, formuje je namísto toho, aby ideje formovaly činnost.

¹⁷ To platí i tehdy, když člověk nejedná v souladu s idejemi, které veřejně zastává. I tak je jeho jednání podle Althussera řízeno určitým systémem přesvědčení, které mohou zůstat skryty. Takové jednání je pak posuzováno jako nekonzistentní, cynické nebo „perverzní“ (Althusser, 1971, s. 168).

Ideologie se tedy do vědomí člověka dostává prostřednictvím jeho praktických činností, není přítomna nejprve v myšlení, ale v jednání: „existence (idejí) je vepsána do činností řízených rituály definovanými v poslední řadě ideologickými aparáty“ (Althusser, 1971, s. 170). Lidské jednání tak není řízeno subjektivními idejemi, ale ideologií, která je objektivizovaná v institucionálních praktikách, na nichž se jednotlivci podílejí. Participací na těchto činnostech člověk udržuje ideologii podepírající sociální řád.

Ideologie jako sociální praxe

Tento pohled na ideologii jako sociální praxi je významný pro kritickou analýzu mediálních sdělení. Umožňuje nahlédnout sociální determinaci symbolické produkce. Mediální texty z tohoto hlediska nejsou jen individuálním výkladem dění produkovaným jeho autorem, ale typem obecnější sociální praxe. Významy, které v daném médiu interpretujeme, jsou významy produkované sociálními institucemi a s nimi spojenými praxemi, odkazují na společenské vztahy, sociální hierarchii a strukturu, v jejímž rámci se utvářejí a reprodukuje. Mediální text tak otevírá prostor pro analýzu společenských procesů, pro uvědomění si mocenských mechanismů, které tyto procesy prosazují a udržují prostřednictvím kontroly společenské praxe a symbolické produkce.

Jazyk tedy není jednoduše systémem objektivní reflexe reality a jejího pojmenování (resp. prezentace), ale spíše nástrojem reprezentace a konstrukce reality a ideologického přenosu. Kritická analýza mediálních textů by měla tuto dimenzi komunikace reflektovat a nezůstávat pouze v explicitní rovině na povrchu znaků. Pedagog by měl vést studenty od rozeznávání explicitních projevů konstrukce významů v mediálních textech k uvědomění si sociálních, ideologických a mocenských aspektů komunikace vůbec

14.3 Ideologie a diskurs

Strukturalistická filozofie při své analýze ideologie předpokládá existenci daných a do značné míry neměnných systémů pravidel a postupů organizace sociálních činností. Společnost je produktem tvořivé lidské činnosti, která je ovšem determinována tím, jak lidé nazírají na realitu světa. Významy, které připisují jednotlivým aspektům reality, jsou přitom odvozeny z jazyka, kterým danou realitu lidé popisují. Podle Saussura (1996) neexistují ideje před jazykem, ale vznikají až v procesu označování. To znamená, že význam pojmů není odvozen od materiálních nebo sociálních jevů, které těmito pojmy označujeme, ale vyplývá pouze ze vztahů mezi jednotlivými znaky a objekty jimi označovanými. Typickým příkladem toho jsou šachy: nezáleží ani tak na podobě figurek, ale na jejich umístění na šachovnici a především na tom,

jakým způsobem mohou táhnout. Význam figurek je, stejně jako význam slov, dán odlišností. Nicméně tato odlišnost dává smysl až ve vztahu k jiným prvkům (pěšák je to, co není král, věž atd., podobně kočka je to, co není pes ani žádné jiné zvíře). Pokud je význam takto závislý na pozicích a vztazích objektů a slov, jimiž je označujeme, pak je pro zachování srozumitelnosti jazyka zapotřebí jasně vymezený soubor pravidel a postupů jeho užívání. Jazyk tvoří strukturu určující pravidla, zákonitosti a konvence vytváření významů. Jelikož je jazyk arbitrární povahy (a je tedy potenciálně možné užívat jakékoliv označující pro jakékoliv označované) a současně umožňuje vznik nekonečného množství výpovědí (parole) s použitím omezeného množství prvků (slov, znaků), je pro zachování jeho srozumitelnosti zapotřebí vymezit jasná pravidla jeho užívání. Označující se tedy vážou k určitým označovaným, paradigmatická a syntagmatická pravidla umožňují předem daným způsobem provádět selekci a kombinaci slov a tak tvořit význam. Ten je ovšem v rámci daných jazykových pravidel relativně stálý a neměnný. Je to tato homogenita struktury, která umožňuje heterogenitu jednotlivých jejích projevů.

Tento pohled aplikují strukturalisté na analýzu společenských procesů a odvozují od něj svůj přístup k problematice ideologie. Protože se ke světu vztahujeme prostřednictvím jazyka, je naše myšlení a naše činnosti ovlivněno významy, které si v jazyce předáváme. Podobně jako organizujeme svůj jazyk pomocí systému pravidel a zákonitostí, podléhá také naše sociální jednání určité struktuře, která vymezuje pole, ve kterém dává toto jednání smysl, je považováno za relevantní a přípustné. Touto strukturou je právě ideologie definující významy, které přisuzujeme reálným jevům. Ideologie je přitom uzavřeným systémem. To znamená, že pracuje s omezeným výčtem předpokladů, významů a výroků, které prezentuje jako objektivně dané, a tedy neměnné. Ty významy, které relativizují ideologickou strukturu, zůstávají nevyřčené, zamlčené. Proto je nahlížení sociálních jevů a problémů perspektivou jakékoliv ideologie vždy selektivní, neúplné a ve svém důsledku nefunkční z hlediska sociální změny, protože sleduje pouze předem zformované hledisko a nedovoluje kreativnímu myšlení nahlédnout za sama sebou vymezené pole. Takto ideologie potvrzuje pouze již dané, upevňuje stávající a brání sociální změně.

Představa neměnných významových struktur cirkulujících ve společnosti a potvrzujících daný společenský řád je vlastní kritické teorii médií v pojetí Frankfurtské školy a strukturalismu. Její platnost by mediální pedagogiku nutně vedla k nihilismu. Pokud ideologické struktury tvoří jednou provždy nastolené významy, pak není překvapivé, že je média reprodukuje. Odhalování ideologie v mediálních textech by pak v jistém smyslu vedlo pouze k odhalování „společenské

pravdy“, tak jak je ustavena v sociálních strukturách a institucích, které je tvoří. Zpochybnění takové pravdy poukazem na ideologičnost médií by nevedlo ke změně ideologického narativu a reality, kterou konstituuje.

Naskýtá se navíc otázka, zda by vůbec toto vybočení bylo možné, pokud žák jako recipient mediálních sdělení sám podléhá ideologickým strukturám produkovaným společností. Pakliže platí, že ideologie je uzavřeným systémem, pak také platí, že příjemci mediálních sdělení, a obecně komunikující aktéři (aktéři výměny významů) sami vězí pevně uvnitř ideologických struktur a nejsou schopni nahlédnout za jejich hranice. Nastolení kontraideologie ve smyslu, který rozpracoval Gramsci (viz Gramsci, & Buttigieg, 1975), by vedlo pouze k vybočení z reality, k uzavření mediální pedagogiky do odlišné ideologické struktury, o nic reálnější, než byla ideologická struktura původní.

Dynamický model tvorby významů u Derridy

Jisté řešení tohoto problému nabízí teorie diskurzu, které otevřel cestu Jacques Derrida (1973) svým poukazem na temporální dimenzi tvorby významů. Zatímco u Saussura (1996) jsou významy definovány svými vztahy v prostoru (význam je dán diferencí od jiných významů), Derrida přidává dimenzi časovou. Význam podle něj neexistuje jako pevně daný, stabilní, ale vyjevuje se pouze v určitém okamžiku, a to v okamžiku jeho čtení. Svoji tezi Derrida zakládá na postřehu, že to, co produkují označující, nejsou označované, tedy pojmy dávající slovům určitý smysl, ale pouze další označující. Storey (2008) při výkladu Derridy uvádí příklad výkladového slovníku: každé slovo (znak) je v něm vyjádřen řadou dalších slov. Význam slova pes tedy může být definován jako druh čtyřnohého zvířete-savce nebo brutálního a zlovolného člověka. Všechna slova vysvětlující pojem pes (zvíře, savec, brutální, člověk) jsou však samy označujícími a je zapotřebí poskytnout další výklad jejich významu. Každý z označovaných je tedy zároveň označujícím produkujícím další označované. Význam znaku je tedy podle Derridy neustále odkládán (Derrida užívá termínu *différance*, viz Derrida, 1978) a to až do okamžiku jeho čtení, který je momentem, kdy lze proud označování zastavit. Mimo tento okamžik není existence významu relevantní, význam se jeví jako nepřítomný. Svoji přítomnost získává až tehdy, dojde-li v okamžiku čtení ke spojení označujícího s určitým označovaným. Toto spojení ale není předem dané a trvalé, ale je momentální a je určeno subjektivitou (zkušeností, vědomostmi, znalostí předcházejících textů atd.) toho, kdo v dané chvíli daný text dekoduje.

Přestože Derrida uznává přítomnost dominantních významů v symbolických sděleních (dobře viditelných v prostorových vztazích opozice: černý-bílý, dobrý-špatný atd.), které jsou historicky a sociálně ustavené, jeho práce zásadně zpochybňuje představu neměnných

významových struktur produkovaných a reprodukováných ideologií. Význam není pevně ustaven a garantován ideologií, ale je závislý na okolnostech, situaci a kontextu jeho čtení. To znamená, že bude v každém okamžiku dekódování odlišný. Význam je tedy pluralitní, určitý znak může označovat více pojmů, označující se může vztahovat k více označovaným v závislosti na kontextu, kdy je daný význam produkován a reprodukován.

Diskurs, moc, vědění

Pro mediální pedagogiku je to naprosto zásadní zjištění. Ukazuje, že zdánlivá přirozenost jazyka v médiích je konstrukcí. Dominantní významy přítomné v mediálních sděleních jsou výsledkem určitých okolností definujících, kdo a v jaké situaci vypovídá o určitém objektu, tedy výsledkem určitého diskursu. Diskurs umísťuje slova a jejich významy do určitého sociálního kontextu, do systému sociálních pravidel a norem, vymezuje hranice, v nichž se pohybují určité konotace vážící se ke konkrétním slovům a dávající jim konkrétní smysl. Slova „učitelka“ a „uča“ na denotativní rovině nesou stejný význam: je jím označení příslušnice učitelské profese. V konotativní rovině jsou ale v opozici: „učitelka“ je neutrální nebo pozitivní pojem, „uča“ hanlivý. Použitím těchto slov vznikají dva diskursy, dva systémy nazírání jedné reality.

Nicméně diskurs má reálné konsekvence. Podle Foucaulta (2002) diskurs umožňuje, vymezuje a konstruuje určité způsoby nejen nahlížení na objekt, ale i určitý způsob chování k němu. Pokud někoho označím jako teroristu, legitimizuji tímto označením použití smrtící síly proti němu, aniž by to vyvolávalo veřejný nesouhlas. Označím-li někoho jako nepřizpůsobivého, umožní mi to uplatňovat politiku segregace vůči němu a všem ostatním „nepřizpůsobivým“. Prostřednictvím vytváření narativů vztahujících se k určitým objektům reality (materiálním i sociálním) a jejich prosazování do společenské komunikace jsou prosazovány dominantní formy vědění, myšlení, postojů a jednání k danému objektu, souhrnně sociální praxe. Diskurs tedy utváří současně určité vědění, a také pravidla pro konkrétní jednání, utváří pozice a role, které ve společnosti zaujímáme, a vymezuje činnosti, které se k těmto rolím vztahují.

Vědění produkované diskursem je normativní povahy, vymezuje, co je ve vztahu k určitému objektu považováno za myslitelné, jaké reakce vůči němu jsou přípustné a jaké nepřijatelné. Diskursy tak vytvářejí mody pravdy (viz Foucault, 1984). Každá společnost má svůj systém pravdy a politiku pravdy, tedy určité diskursy, které pravdu verifikují, umožňují jí poznat jako pravou a zároveň určují, kdo může rozhodovat o tom, co pravda je a co není. Režim pravdy přitom nespočívá v objektivní pravdivosti samotné, ale v tom, co je za pravdu považováno

a v čem panuje společenská shoda. Prostřednictvím těchto režimů pravdy společnost organizuje sama sebe.

Z tohoto pohledu je diskurs, resp. užívání jazyka v sociální praxi, doménou uplatňování moci ve společnosti. Prostřednictvím prosazování určitého souboru vědění o objektech moci, je organizováno a kontrolováno myšlení lidí a od něj odvozené jednání. V diskurzu se spojuje vědění a moc. Podle Foucaulta (2000) neexistuje moc, která by se neopírala o určitou sumu vědění a zároveň není vědění, které by neutvářelo mocenské vztahy. Příkladem může být interakce učitele a žáka, která má jasně vymezená pravidla vyplývající z toho, že oba disponují rozdílnou sumou vědění. Vzhledem k tomu je to učitel, kdo kontroluje předávané významy a průběh interakce. Současně je jejich vzájemná interakce ovlivněna sociálními pravidly a podmínkami, které umožňují a vynucují pouze určité formy vzájemného jednání (podrobněji viz Foucault, 2002). Komunikace mezi žákem a učitelem se tak odehrává ve třídě, učitel se ptá především na znalosti spojené s probíranou látkou, žák odpovídá pouze, pokud je tázán, učitel může žáka hodnotit a žák je nucen jeho hodnocení přijmout atd. Podobným způsobem jsou prostřednictvím mocenských vztahů produkovaných diskurzy organizovány všechny ostatní socioprofesionální role, praktiky a pravidla vytvářející souhrnně sociální instituce a ve svém celku společenský řád.

Diskurs je tedy trojdimenzionální povahy: je výpovědí samotnou, systémem pravidel umožňujících vznik dané výpovědi (diskurzivní pravidla) a současně sociální praxí (viz Fairclough, 1989, s. 25). Diskurs formuje sociální praxi a zároveň jsou charakteristiky diskurzu ovlivněny institucionální organizací společnosti, činnostmi a rolami spojenými s jednotlivými sférami sociálního života¹⁸. Vztah mezi diskursem a sociální praxí je tak dialektický: sociální struktury společnosti utvářejí pravidla diskurzu a diskurzy pak zpětně působí na sociální struktury společnosti. Diskurs je tedy sociálně konstituován a zároveň konstituuje sociální realitu (Fairclough, 1995). Nicméně, jak upozorňuje Vašát (2010), dialektický vztah mezi diskursem a sociální strukturou není neutrální. Diskursy vždy slouží určité skupině. Diskursy umožňují konstrukci významů za účelem udržení vztahů moci a jejich legitimizaci, jsou tedy ze své podstaty ideologické (viz Vašát, 2010).

Přístup k určitému diskursu, resp. schopnost produkovat diskurs je ovlivněna sociální strukturou a pozicí jednotlivce v ní. Ti, kteří ve společnosti disponují mocí, mohou kontrolovat

¹⁸ Fairclough (1989) v tomto kontextu rozlišuje tzv. moc v rámci diskurzu, která se uplatňuje v interakci dvou nebo více lidí a moc za diskurzem, kterou ztotožňuje se sociálními pravidly (později s Bourdieho polem) ovlivňujícími pravidla diskurzu, tedy podmínky, za jakých se může interakce odehrát a její podobu.

a někdy i ovlivňovat pravidla diskursu a diskurs samotný. Ostatní pak v rámci sociálního, třídního nebo kulturního boje usilují o změnu diskursu a prosazení vlastního hlediska. Média se uplatňují jako pilíř mocenského systému proto, že dominantně reprodukuje diskurzy formované držiteli moci, tedy těmi, kdo ovládají sociální instituce podepírající společenský řád. Ovládaná většina tak implicitně může přebírat definice nastolované mocenskou elitou.

Nicméně diskurzy zůstávají doménou boje o nadvládu nad těmito soubory vědění, jsou platformou, na níž se odehrává mocenský boj za využití symbolických prostředků. Jde o boj o sociální definice, které připisujeme reálným jevům našeho světa. Diskurs tedy není pouze prostředkem uvalení moci, je zároveň platformou odporu. Právě proto, že diskurs produkuje moc, má také schopnost dominantní mody pravdy zpochybnit a podkopat na nich se zakládající mocenské vztahy. V rámci diskurzivní praxe se totiž mohou objevit ve vztahu ke stejnému objektu různé diskurzy, dokonce i protikladné. Z hlediska rozdělení moci závisí pak na tom, který z diskurzů je dominantní, nabízí tedy většinově přijímaný výklad. Boj o moc je tedy bojem o dominanci určitého diskursu, bojem mezi dominantními a submisivními diskurzy o právo formovat vědění o objektu.

Teorie diskursu v praxi kritické mediální pedagogiky

To otevírá pro mediální pedagogiku nové pole působnosti. Pakliže je diskurs doménou sociálního boje, pak komunikační aktivity včetně produkce určitých sdělení za využití prostředků masového sdělování se musí odehrávat na tomtéž bitevním poli. Samotná produkce bez určitého záměru je irelevantní. Rozvíjet schopnost využívat média k tvorbě vlastních sdělení, pokud tyto nevedou k obohacení a zpochybnění dominantních modů pravdy, pozbývá smyslu. Cílem mediální výchovy nemůže být pouze sebe prezentace jednotlivců či pouze rozvíjení technických schopností tvorby sdělení bez ohledu na jeho obsah a cíl. Stejně dovednosti lze rozvíjet a uplatnit tehdy, chceme-li očernit soka v lásce na sociálních sítích či poukázat na důležitý sociální problém vyloučených skupin či jednotlivců. Mediálně pedagogická tvorba by měla proto směřovat k sociálně zodpovědnému a sociálně konstruktivnímu jednání.

K tomu nestačí pouhá analýza ideologie v mediálních sdělení a její odmítnutí na úrovni kognitivní. Masterman (1985) upozorňuje na to, že je možné vědomě odmítnout rasistický nebo sexistický diskurz, ale přesto zůstat rasistický nebo sexistický ve svých postojích a ve svém chování. Zpochybňování běžného způsobu nazírání a užívání jazyka v kritické mediální pedagogice je proto důležité pro vyvolání základního nesouladu, který vede postupně k reflexivnímu uvědomování si sama sebe. Nastolování opozičního diskursu povede ke

zviditelnění dominance převládajících diskurzů. Uvědomění, jak tyto dominantní diskurzy determinují moje chování a užívání jazyka, povede k větší zodpovědnosti za vlastní jednání. Vytváření opozičních diskursů navíc obohacuje sociální zásobu vědění a je předpokladem společenské změny.

Cílem analýzy mediálních sdělení v kritické mediální pedagogice není pouze odhalit jejich ideologičnost (ideologický záměr autora), ale reflektovat procesy, které se podílejí na utváření vlastního myšlení (jak připisují významy a proč). Je to forma metakognice: prostřednictvím analýzy mediálních textů lze vést žáky k porozumění toho, jak sami přebírají, tvoří a používají významy, které z textu dekodují, resp. které mu připisují. Teorie diskurzu poukazuje na to, že užívání jazyka v sociální praxi konstruuje objekt, o kterém se hovoří. Mediální diskurs tedy produkuje určité „mody pravdy“ (viz Foucault, 1984). Stejně tak žák vytvářející alternativní sdělení by si měl být vědom toho, že i jeho výpovědi konstruuji určitou sociální praxi, resp. realitu (byť třeba na úrovni interpersonální). Je proto velmi důležité vnímat komunikaci obecně a mediální komunikaci specificky jako nástroj umožňující proměňovat společenskou praxi ve vztahu k objektům sdělování (především k těm vyloučeným, jako jsou Romové, bezdomovci nebo v současné době velmi zřetelně uprchlíci).

Mediální tvorba v mediální výchově tak získává kritický charakter. Není pouze vyjádřením technických schopností žáků, ale způsobem intervence do sociální praxe. Pokud je reakcí na určitý mediální diskurs, musí být vedena s vědomím, že tato reakce má potenciál proměnit sociální praxi. Z tohoto hlediska musí být kriticky reflektována a eticky determinována. Cílem produkce v mediální výchově není prezentovat sama sebe, ale proniknout do diskurzivní praxe a doplnit dominantní mód vypovídání o objektu v médiích o odlišnou perspektivu. Diskurs je platformou boje o dominantní kontrolu významů vztahujících se k určitým objektům. Z tohoto pohledu je mediální tvorba v mediální výchově přímou sociální akcí, která směřuje ke zpochybnění dominantních diskurzů (re)produkovaných médii a nastolení diskurzů opozičních.

Pokud bude tvorba v mediální výchově takto uchopena, bude možné vyhnout se „pasti technicismu“ (viz Masterman, 1985) akcentující samotný proces tvorby sdělení a jeho formu nad obsahem sdělovaného. Zároveň žáci získají uvědomění vlastní moci při definování a tvorbě významů jako aktivní aktéři sociální komunikace. Proto by samotné tvorbě mediálních sdělení mělo předcházet poznávání procesů tvorby a reprodukce významů ve společnosti a jejich sociálních důsledků.

14.4 Denotace, konotace a mýtus

Ideologická povaha mediálních textů se projevuje zpravidla na konotativní úrovni analýzy (viz Masterman, 1985, s. 179). Podle Barthes (1968) existují dvě roviny signifikace. Na primární úrovni vzniká vzájemným spojením označujícího a označovaného znak. Na sekundární úrovni je znak sám označujícím, formou, do které je umístěn v procesu sekundární signifikace nový obsah nebo smysl. „První systém je pak rovinou denotace a druhý systém (širší, než ten první), je rovinou konotace. Můžeme tedy říci, že konotovaný systém je systémem, jehož rovina vyjádření je sama konstituována znakovým systémem“ (Barthes, 1968, s. 89–90). Příkladem budiž slovo *krysa*. Na denotativní rovině označuje hlodavce. Na konotativní rovině se již spojuje s asociacemi (dalšími označovanými), které dávají slovu *krysa* nový význam, např. zbabělého a zákeřného člověka, zrádce.

Podle Barthes (2004) média produkují sdělení tak, aby se jejich význam zdál být přirozeným. Určitý aspekt reality je reprezentován tak, že daný výrok nebo sdělení se jeví být přirozeným samozřejmým, jako by nebylo možné říci o určitém objektu nic jiného. Média formulují výpovědi o světě jako fakta. Neptají se, nezkoumají pravou povahu věcí. Významy jsou v mediálních sděleních naturalizované, jde o význam, o kterém se nepochybuje, který je všeobecně přijímán. Pro výpovědi tohoto charakteru používal Barthes označení mýtus. Mýtus je forma sociálního užití řeči. Mýtus je podřízen diskursu, „je promluvou vyvolenou dějinami: nemůže se vynořit z přirozenosti věcí“ (Barthes, 2004, s. 108)

Každý znak je historicky podmíněn, jeho význam je dějinný, tj. je utvářen dějinami. Tato dějinnost je ovšem z procesu signifikace vyjmuta a nahrazena přirozeností. Mýtus se tváří, jakoby sdělení, které vypovídá, bylo nikoliv dějinně podmíněným konstruktem (který se tedy může v čase měnit), ale jako by bylo přirozeným vysvětlením nebo popisem reality. Mýtus zastírá, že realita je tvořena člověkem, je výsledkem různých politických bojů a zápasů. Ten, kdo v těchto bojích zvítězil, prosadil svojí vizi reality a realitu kontroluje. Produkce mýtu tedy závisí na potlačení historie a politična: „Mýtus je depolitizované sdělení“ (Barthes, 2004). A zatímco historie, politika a společenské zápasy z mýtu mizí, jsou nahrazovány přirozeností. Aktuální realita je výsledkem přirozenosti.

Mýtus působí na rovině konotace, je tedy spojen s asociovanými významy. Ty ovšem nejsou produktem tvůrce mýtu, ale existují již předem v kultuře, v symbolickém prostředí společnosti. Mýtus využívá kulturní repertoár významů v mnoha jeho různých formách a přidává do něj novou signifikaci. Mýtus tedy není popřením původního smyslu znaku, je mnohem spíše jeho deformací. Explicitní znaky zůstávají i nadále nositeli prvotního významu, ten je však potlačen,

upozaděn ve prospěch nového významu: „Smysl je stále zde, aby prezentoval formu; forma je stále zde, aby oddalovala smysl“ (Barthes, 2004, s. 122).

Velmi dobře lze toto „oddálení“ znázornit na archetypu ženy-pečovatelky, která je častým objektem reklamy. Postava ženy je na denotativní rovině konkrétní osobu s určitou podobou a osobní historií, sny i trápeními. Na rovině mýtu ovšem ztělesňuje rodičovskou a partnerskou lásku, péči a starostlivost. Realita moderní ženy, která kromě kariéry či práce nezbytné pro obživu rodiny vykonává navíc řadu vyčerpávajících činností spojených s péčí o děti a domácnost, je v mýtu reklamy potlačena a nahrazena signifikací ženy, která z vlastní přirozenosti, bez výhrad a s potěšením přijímá roli pečující a starostlivé matky a manželky. Sociální podmíněnost role ženy-pečovatelky je zde potlačena ve prospěch zdání, že pečování vyplývá z ženské přirozenosti.

Mýtus tedy nezakrývá, ale deformuje. Usiluje o to, aby byl deformovaný význam znaku vnímaný jako přirozený. Mýtus není, na rozdíl od jazyka, arbitrární, ale „vždy je částečně motivovaný, nevyhnutelně obsahuje aspekt analogie“ (Barthes, 2004, s. 124). Smysl mýtu je zapotřebí rozpoznat, jinak by byl mýtus neúčinný. Aby se tedy žena stala konceptem pečovatelky, je zapotřebí, aby nesla určité znaky pečovatelky (např. aby měla kuchyňskou zástěru). Barthes opět tvrdí: „analogie jsou formě (mýtu, pozn. aut.) poskytovány ze strany dějin“ (tamtéž, s. 125). Mýtus však nikdy neobsahuje všechny analogie (v reklamě nikdy nevidíme ztrhanou a unavenou tvář pečující ženy), ty by mohly signifikaci narušit. O to více některé analogie zdůrazňuje. Mýtus je vždy doslovný (viz Barthes, 2004, s. 122). V dané ženě nevidíme nakonec nikoho jiného, než šťastnou matku-pečovatelku. Právě svou doslovností je ve své podstatě intencionální povaha mýtu zneprítomněna.

Odhalování mýtů prostřednictvím mediálně pedagogické analýzy

Tato skutečnost je argumentem pro hlubší mediálně pedagogickou analýzu mediálních textů. Pro odhalení mýtu (tedy ideologické povahy sdělení) je zapotřebí pohybovat se na rovině konotace. Na úrovni konotace se vyjevuje implicitní význam textu, jímž není zprostředkovat fakt či popis události, ale vyjádřit k němu určitý vztah. Je to úroveň konotace, kde se text stává osobním a to jak pro autora, tak především pro čtenáře. Na úrovni konotace získává text charakter individuální výpovědi. Teprve při spojování asociací s vyčleněným slovem vzniká individualizovaný význam, tedy subjektivní porozumění smyslu sdělovaného. Proces tvorby smyslu je aktivní, jde o vědomé hledání vysvětlení v rámci kulturně zprostředkovaného repertoáru různých významů a jejich konfrontace s vlastní sociální zkušeností. V rámci tohoto procesu dochází k něčemu víc, než jen pouhému vyjednávání smyslu mezi autorem

a příjemcem sdělení (Hall, 1991), dochází ke konstrukci nového významu (viz Machérey, 1978, s. 6).

Barthesův koncept mýtu může sloužit jako jeden z motivů mediálně pedagogické tvorby. Poté, co dojde na základě analýzy mediálního produktu (typicky reklamy) ke zviditelnění mýtu, mohou žáci změnou či úpravou textů a obrazů proměnit celkový význam sdělení tak, aby byla ideologická determinace původního textu ještě zřetelnější. Zdánlivě přirozené spojení mezi označovanými a označujícími je zpochybněno záměrně explicitním zásahem, který vyjeví jeho absurditu. Žáci tak mohou učinit přepsáním nebo přidáním textu, úpravou obrázků, doplněním komentáře či dalších informací k původnímu textu. To usvědčí původní text ze selektivní práce s fakty, ukáže intencionalitu a záměrnost symbolické konstrukce, kterou nabízí, jeho ideologickou podstatu. Tímto způsobem je možné zpracovat jak tištěné texty, tak, pokud k tomu jsou technické podmínky, audiovizuální materiály. Ukázky těchto demytizací ze souboru prací žáků jsou přílohou č. 1 disertační práce.

14.5 Konstrukce nevědomí textu a symptomální čtení

Podle Machéreyho (1978) má text mnoho významů, je decentralizovaný, neobsahuje jeden autorský záměr, ale skládá se z konfrontace mezi několika diskurzemi: explicitním, implicitním, přítomným a nepřítomným. Význam spočívá stejně tak v tom, co je řečeno, jako v tom, co řečeno není. „Explicitní vyžaduje přítomnost implicitního: abychom mohli něco říci, je zde řada věcí, které nesmějí být řečeny. Aby se řeč stala promluvou, zahaluje se do nevyřčeného“ (Machérey, 1978, s. 85). Právě tato absence tvoří centrální princip řeči: „zkoumáme ticho, protože je to ticho, co utváří řeč“ (tamtéž, s. 86). Text je tak vždy v jistém smyslu nekompletní. Klasická analýza se snaží učinit explicitním to, co je implicitní a dobrat se tak pravému významu textu. To musí vést nutně k selhání, protože text obsahuje nejen to, co je zřejmé a je textu imanentní, ale i to, co v něm absentuje (tuto nepřítomnou složku textu označuje Machérey, se zřejmým odkazem k Freudovi, za „nevědomí“).

Zde Machérey rozpracovává Althusserovu koncepci „problematiky“. „Problematika“ je podle Althussera (1968) latentním diskursem ležícím pod manifestním povrchem určitého teoretického textu. Teorie nedokáže reflektovat sama sebe, protože je „fixována na staré otázky a vztahuje nové odpovědi pouze k těmto starým otázkám; protože se stále koncentruje na starý horizont, v jehož rámci nejsou nové problémy viditelné“ (Althusser, 1968, s. 24). Je uzavřeným ideologickým systémem, což znamená, že může formulovat problémy „pouze v terénu a v rámci horizontu určitých teoretických struktur, které konstituují úplné a konkrétní podmínky jejích možností“ (tamtéž, s. 25). Ty problémy a otázky, které leží mimo samotné

teoretické struktury, jsou z teoretického diskursu vylučovány. „Problematika“ tedy determinuje nejen „otázky a dopovědi, které je schopna vnést do hry, ale také absenci některých problémů a konceptů“ v teoretické práci (viz Storey, 2008, s. 72) Při snaze vytvořit konzistentní výklad světa však každá teorie nevědomě produkuje nové otázky a nové problematiky (viz Kužel, 2014).

Překonat fixaci teorie na její vlastní struktury a zviditelnit nové problémy, znamená transformovat celkový horizont teorie, tedy vytvořit novou problematiku. Ty jsou pro toho, kdo se pohybuje uvnitř ideologického rámce, neviditelné, skryté. Nicméně projevují se v explicitních diskurzech jako určitá bílá místa, rozpory, latentní motivy, otázky, na které manifestní diskurs poskytuje odpovědi, ale které zůstaly nevyřčeny. Althusser (1970) je nazývá symptomy a proces jejich odhalování symptomálním čtením:

symptomálním, jelikož prozrazuje nevyzrazené události v textu ... a vztahuje je k jinému textu, prezentovanému jako nezbytná absence v textu prvním. ... Tento druhý text je artikulován prostřednictvím chyb v prvním textu. (Althusser, & Balibar, 1970, s. 28)

Při analýze symptomů se výzkumník vymaňuje z ideologického diskursu a začíná ho vnímat svrchu. To, co je daném diskursu nepřítomné náhle odhaluje strukturu samotné ideologie a mechanismy vylučování toho, co ideologie nesmí formulovat, aby si zachovala konzistentnost svého výkladu. Tak se sama ideologie může stát předmětem kritické reflexe a může být odhalena jako konstrukt.

Její problematiku pak již nechápeme jako danou, ale naopak jako produkovanou a zároveň začínáme chápat sám mechanismus produkce (mechanismus, kterým se zastírají některé teoretické problémy, i mechanismus, který určuje interpretaci fakt, které se nezastírají). Tím se vlastně emancipujeme od působení předchozí teoretické struktury a jsme schopni nejen vidět problémy, které nám předtím zakrývala, ale zároveň je i řešit. (Kužel, 2014, s. 68–69)

Využití symptomálního čtení v mediální pedagogice

Symptomální čtení je možné uplatnit v mediálně pedagogické analýze mediálních produktů, velmi dobře v případě reklamy. Reklama na alkoholické nápoje vždy staví jejich požívání do sociálně přijatelného kontextu. Pít alkoholu je ukazováno jako elegantní a mužná záležitost, příležitost k setkávání, sdílení, navazování vztahů atd. Skutečná realita užívání alkoholu spojená se zdravotními a sociálními problémy a riziko závislosti na alkoholu není v těchto reklamách nikdy explicitně vyjádřené. Kompozice těchto reklam implicitně neguje kritiku ze strany publika, které se může tázat, proč si má kupovat a konzumovat alkohol, když se vystavuje vážným zdravotním a sociálním rizikům. Symptomy vyjevující ideologii v tomto případě

spočívají v tom, co v dané reklamě uvedeno není. Je to forma potlačení určitého typu diskursu prostřednictvím selekce a třídění informací. Absence určitých aspektů požívání alkoholu umožňuje vnímat reklamu jako jednostranné poselství zohledňující partikulární zájmy (výrobci alkoholu a inzerentů) a zároveň nastolovat novou problematiku.

Analýza symptomů v jednotlivých textech znamená proto pro Althussera (1970) proměnu samotného diskursu. Také podle Machéreyho (1978) není akt kritické analýzy pouze reprodukcí předem vytvořeného diskursu, ale je vytvářením diskursu nového, který je v původním diskursu zamlčen. Text sám navíc v Machéreyho koncepci obsahuje, současně s ideologickým poselstvím (tzv. ideologickým projektem), nevědomé prvky umožňující odhalení jeho ideologické podstaty. Jde o způsob vyjádření, formu zpracování, pro které užívá termín figurace (viz Machérey, 1978, s. 175). V ní se může vyjevit rozpor mezi „ideologickým projektem“ sdělení a tzv. nevědomím, tedy nepřítomným významem textu, který vyjadřuje potlačenou historickou pravdu.

Například v novinovém článku, který jsme analyzovali se studenty v hodině mediální pedagogiky, popisoval autor situaci osobního bankrotu dlužníka. Ideologickým projektem textu bylo varování před nezodpovědností života na dluh a upevnění ideologického normativu, že dluhy se mají platit. Zároveň ovšem prostřednictvím popisu institutu osobního bankrotu odhaloval autor nevědomě jinou dimenzi problému, a sice to, že v některých případech je možné se z povinnosti splácet dluhy vymanit. Totalita ideologického apelu reprezentovaného na úrovni morálního imperativu nebo jednoduše „zdravého rozumu“ byla již v samotném textu zpochybněna připuštěním existence institutu, který představuje alternativu k nutnosti dluhy skutečně splatit. To umožnilo vnímat institut dluhu jako sociálně konstruovaný vztah dominance a podřízenosti a uvažovat o jeho širších ekonomických, politických a sociálních funkcích. Umožnilo to kriticky reflektovat roli dluhu v rozvoji ekonomického systému a disproporci, která existuje mezi institucionalizovanými a individuálními dlužníky. Poskytlo to jiný pohled na institut osobního bankrotu jako na osvobozující mechanismus a ukázalo ideologickou jednostrannost imperativu splácet individuální dluhy v systému, který je na tvorbě dluhu do jisté míry založen. Tak se prostřednictvím odhalování „disproporcí v textu, které poukazují na konflikty významů“ (Storey, 2008, s. 74) podařilo vytvořit úplně nový význam, nové vědění z daného textu, které zviditelňuje ideologické důvody absence některých významů a strukturální nekompletnosti textu, což je cílem Machéreyho analýzy.

14.6 Obecná doporučení pro kritickou analýzu v mediální pedagogice

Mediálně pedagogická analýza může s využitím technik popsanych v předešlých kapitolách zajít dál za samotný mediální text a zkoumat nejen sociální procesy, o kterých text samotný vypovídá, ale samotné mechanismy a determinanty produkce daného textu. Analýza na denotativní rovině umožní systematizovat explicitní prvky obsažené v mediálním sdělení. Prostřednictvím strukturace a kategorizace těchto prvků a jejich spojování s asociacemi, je možné docházet k implicitním významům přítomným v konotované rovině textu. V této fázi se ovšem stále nacházíme ve významových dimenzích přítomným v samotném textu. To v zásadě stačí, abychom mohli konfrontovat jednotlivé rozpory mezi významy z textu interpretovanými a usoudit na jeho ideologickou podstatu v tom smyslu, že vyjadřuje pouze partikulární hledisko rozdílné od hledisek vyjadřovaných jeho čtenáři.

Nicméně účelnost dané ideologie se plně projeví, až při zkoumání absentujících prvků, „problematiky“ nebo „nevědomí“, které určují intenci daného sdělení. Ty umožňují ptát se, proč je text vůbec produkován a za jakým účelem. Jejich symptomy teprve umožní odhalit, proč je text určitým způsobem strukturován, proč jsou voleny určité výrazy atd., tedy co ve skutečnosti, jakou realitu, má daný text produkovat a jakou zastít.

Limity sémiologické analýzy

Je však potřeba upozornit na určitý problém spočívající v sociální determinaci významů. Společenská praxe produkuje a distribuuje určité významy, které jsou jako intersubjektivní sdíleny v rámci společenských nebo profesních skupin. Prostřednictvím těchto významů rozumějí jednotlivci sociální realitu a formulují určité její výklady. Tyto významy a výklady jsou reprodukovány prostřednictvím kulturní, mediální a obecně institucionální symbolické produkce a tvoří sociální zásobu vědění (viz Berger & Luckman, 1999). Právě sociální formy vědění poskytují návody, jak rozumět jednotlivým jazykovým znakům, jaké významy s nimi spojovat a jaké koncepty asociovat.

Při analýze významu mediálního sdělení spontánně čerpáme z této společenské zásoby vědění. Můžeme mít tedy přirozenou tendenci chápat smysl sdělení právě prostřednictvím sociálně ustavených významů, které dominují v určitých diskurzech. Odhalení ideologické podstaty mediálních textů předpokládá již prožitou zkušenost s pojednávanou realitou. Pokud tato zkušenost chybí, neexistuje referenční bod, se kterým by bylo možné mediální tvrzení konfrontovat, tedy ani odhalit jeho subjektivitu. Proto se takové sdělení může jevit snadno objektivním a jeho rozpory zůstat nevnímatelné. Podobně v případě, kdy se explicitní znaky

a jejich preferované významy shodují se subjektivním pojetím žáků. Dochází tedy k dominantnímu čtení kódu (viz Hall, 1991) a konsenzu mezi producentem sdělení a jeho příjemcem. V takovém případě se bude zvyšovat tendence, že významy, které my sami sdílíme, nebudou považovány za ideologické nebo subjektivní, ale bude na ně nahlíženo jako na objektivní výklad reality.

Sémiologická analýza jako metoda rozvoje mediální gramotnosti může být tedy problematičtější, pokud reflektuje pouze dominantní významy znaků. Ačkoliv usiluje o kritickou reflexi sdělovaného, vždy riskuje, že se tato kritika bude pohybovat pouze v rozmezí předem vymezeného souboru konceptů. To znamená, že mediální pedagog sice analyzuje dominantní koncept, který producent sdělení předkládá příjemcům, ale konfrontuje ho pouze s dalšími dominantními koncepty, které tvoří ucelený soubor společensky přijímaných významů.

Masterman (1985) proto doporučuje začít analýzu skupinovým zkoumáním explicitních jazykových znaků na denotativní rovině. Abychom mohli analyzovat text, musíme nejprve vědět, z čeho se skládá, jaká je jeho povaha, poznat doslovný význam. (viz Masterman, 1985, s. 179) Právě denotativní rovina může při bližším zkoumání odhalit nesrovnalosti a rozpory. Obzvláště vizuální média jsou na denotativní rovině obsahově a významově nesmírně bohaté. Existují webové stránky¹⁹, které se zaměřují na nesrovnalosti a chyby ve filmech, z nichž typické jsou nelogicky umístěné objekty, nevysvětlitelné změny pozic objektů nebo samotných objektů mezi jednotlivými záběry, logické a faktické chyby. Explicitní rovina sdělení často odhalí rozpory, které může vést k uvědomění, že mediální sdělení je konstruováno za využití určitých technik a praktik. Masterman (1985) upozorňuje, že denotativní rovina, projevující se ve výběru a prezentaci událostí, jejich aktérů, slov a pojmů a jejich organizaci v daném textu, již obsahuje aspekt ideologie a doporučuje její analýzu ve skupině. Skupinová analýza ve výuce mediální pedagogiky zvyšuje pravděpodobnost, že si některý ze studentů některého rozporu všimne či zpochybní platnost předkládaných významů na základě odlišných vědomostí. (viz Masterman, 1985, s. 180).

Analýza denotativní roviny je tedy nezbytnou součástí a podmínkou pro odhalení ideologické podstaty mediálních textů a „tendence médií k zastírání distinkce mezi „objektivním“ a selektivně konstruovaným, „reálným“ a jeho reprezentací“. (Masterman, 1985, s. 181) Mediálně pedagogická analýza konotativní úrovně mediálních textů pak usiluje o zviditelnění subjektivní, resp. sociálně podmíněné podstaty mediálních sdělení, o jejich uchopení jako

¹⁹ Např. <http://www.moviemistakes.com>.

sociálních konstruktů. Účast více jednotlivců na procesu dekodování mediálního textu zvyšuje pravděpodobnost odlišných interpretací a umožňuje nahlédnutí jednostranné perspektivy a konstruované povahy sdělení.

Současně je žádoucí, aby při mediálně pedagogické analýze mediálních textů docházelo k jakési metaanalýze samotného procesu analyzování. Ta může být vyjádřena hledáním odpovědí na otázky typu: proč se mi s daným pojem asociuje právě tento význam? Odkud ke mně přichází a proč ho přijímám jako relevantní? Co pro mě znamená skutečnost, že jiní lidé asociují znaky s jinými významy? Jak docházíme jako skupina ke konsenzu ohledně významu daného sdělení? Jaké mechanismy tento konsenzus utvářejí a podporují? Cílem je uplatnit techniku symptomálního čtení na vlastní proces myšlení o významech mediálních textů, podrobit vlastní kognitivní procesy kritické reflexi zohledňující skutečnost, že veškeré sociální vědění je konstruováno s ohledem na určité funkce a záměry a že se v něm tedy projevují mocenské vztahy dominance a podřízenosti. Cílem je dostat se za hranice samotného mediálního textu.

15. Poznámky k mediální tvorbě

Kromě analýzy mediálních sdělení je důležitou součástí výuky o médiích také vlastní tvorba sdělení. Tuto zkušenost je nejlépe získat při vlastní tvořivé mediální činnosti. V rámci mediální výchovy se zhruba od 50. let 20. století etabloval přístup zaměřený na mediální tvorbu. Podmínky pro to vytvořil technologický rozvoj zvyšující dostupnost audiovizuálních prostředků (kamer, nahrávacích zařízení, prostředků pro vyvolávání a úpravu záznamu atd.).

Teoreticky tento přístup zaštitil především Celestine Freinet. Freinet (viz Fedorov, 2008)razil přesvědčení, že film a fotografie nejsou jenom zábavou a učební pomůckou, ale také novou formou myšlení a sebevyjádření. Věřil, že školní děti musí být vedeny také k porozumění jazyka audiovizuálních médií, stejně jako jsou prostřednictvím studia filmových děl vyučovány základům umění. Podle Freineta člověk, který umí malovat, dokáže také lépe porozumět významu a smyslu obrazu. Dal tak počáteční impuls orientaci mediální pedagogiky na estetickou dimenzi mediálních produktů, která je v mediální výchově patrná dodnes a zároveň položil důraz na praktickou stránku mediální výchovy jako jeden ze základních přístupů (learning by doing). Populární se stala zvláště praktická podoba filmové výchovy, při které žáci pod vedením učitelů vyráběli krátké dokumenty a filmy.

Důraz na praxi u J. Deweyho

Nicméně teoretická východiska produkčních činností v kritické mediální pedagogice lze spatřovat již v díle J. Deweyho. V Deweyho pragmatické filozofii nacházíme člověka jako autonomního aktéra sociálního dění („individualizované já“). Skutečnost je podle Deweyho proměnlivá, neexistuje nezávisle na člověku, ale je tvořena v interakci člověka s jeho prostředím (viz Singule, 1966). Stejně tak pravda nevyplývá z platnosti určitých soudů, ze shody s realitou, ale je potvrzována prostřednictvím jednání. Aktivita, intervence člověka do prostředí je podle Deweyho hlavním zdrojem zkušenosti člověka přinášející poznání světa a sama sebe.

Praktická činnost umožňuje člověku poznávat objekt svého působení a zkušenost s tímto objektem následně ho proměňovat. Vývoj společnosti se podle Deweyho neřídí určitým jednou vymezeným a provždy platným zákonem, ale je ovlivňován sociální zkušeností lidí. Ta je nástrojem porozumění společnosti a současně východiskem pro určité jednání. Problémové situace, které společnost produkuje, vybízejí k jednání, na jehož základě se proměňuje zkušenost člověka a jeho budoucí reakce na podobné nebo odlišné problémové situace. Tyto reakce se postupně stávají součástí souborů sociálního jednání, jsou kulturně a sociálně

asimilovány a tím zpětně společnost proměňují. Pedagogika u Deweyho má být proto založena na praktické zkušenosti žáků, učení má probíhat především prostřednictvím aktivního řešení reálných problémů, přičemž činnosti mají být vedeny zájmem žáků. Učitel nemá řídit, ale radit a vytvářet podmínky pro získávání zkušeností žáků. Škola má především zajistit kontakt dítěte s materiální a sociální skutečností, který povede k získání zkušenosti a tato zkušenost povede k poznání. Žákovi nemá být poznání a zkušenost zprostředkována, ale má být vytvářena jeho vlastní činností. Výchova a vzdělávání je tak neustálým procesem rekonstrukce zkušenosti, každá etapa rozvoje člověka je završením předchozí a přípravou na budoucí.

Vzdělávání, média, demokracie

U Deweyho je významná demokratická dimenze vzdělávání. Vzdělávání má vést k neustálému rozvoji člověka a jeho prostřednictvím k rozvoji společnosti směrem k odstranění sociálních bariér a k demokracii (viz Dewey, 1932). Demokracie není vnímána jako něco, co je již ustaveno, ale jako nepřetržitý proces vyjednávání a persváze. Podmínkou demokracie je neustálá reflexe, ke které může docházet pouze tehdy, mají-li lidé přístup do veřejné diskuse. Demokracie jako veřejná diskuse je chápána jako nejlepší způsob řešení konfliktů a střetů různých zájmů ve společnosti. Demokracie tyto střety přináší do středu diskuse, kde jsou projednávány a posuzovány.

Média jako organizátor veřejné diskuse jsou pro demokracii zcela zásadní. V demokratické společnosti média reprezentují rozličné sociální skupiny a jejich zájmy. Kritičtí teoretici médií a kritičtí mediální pedagogové však upozorňují na to, že média ve skutečnosti vytvářejí bariéry pro vstup do médií a upřednostňují úzce omezený okruh zdrojů sestávajících především z oficiálních institucí státu a trhu. Některé průzkumy ukazují silné zastoupení příslušníků společenské elity (viz FAIR, 2001) mezi zdroji zpráv v médiích a téměř nulovou přítomnost zástupců některých sociálních a profesních skupin, jako jsou pracující, příslušníci etnických menšin, chudí lidé atd. McChesney (2009) spojuje tuto skutečnost s objektivitou, která nutí žurnalisty orientovat se převážně na oficiální zdroje, které jsou vnímané, v rozporu se skutečností, jako neutrální, eliminující individuální subjektivní perspektivu. Habermas zase poukazuje na to, že média převzaly roli mluvčích veřejnosti, čímž zásadně oslabily veřejnou sféru skládající se do té doby z autonomních zástupců jednotlivých sociálních frakcí, umožnily pronikání soukromých zájmů do veřejné sféry a odsoudily veřejnost do role pouhých pozorovatelů.

Tvorba médií v kritické mediální pedagogice proto logicky usiluje o opětovné získání přístupu do veřejné diskuse s cílem oživit skutečně demokratickou diskusi, kterou korporátní média

blokují. Jejím prostřednictvím se studenti učí pronikat do mediálního diskurzu, nahlédnout dynamiku jeho fungování zvnitřku a porozumět procesům podílejícím se na konstruování sdělení. Současně si osvojí efektivní techniky komunikace a prezentace nezbytné pro formulování vlastní perspektivy v mediálním diskurzu. To jim umožní zpochybnit dominanci partikulárních perspektiv v mediálním diskurzu produkovaných především oficiálními státními institucemi a jejich představiteli (viz McChesney, 2009).

Rizika studentské mediální tvorby

Problémový aspekt produkční dimenze v mediální výchově nicméně spočívá v implicitní tendenci upřednostňovat „individualistické sebevyjádření nad sociálně uvědomělou analýzou a produkcí alternativních médií“ (Kellner & Share, 2009, s. 13–14) Rozvoj produkčních dovedností bez kritické analýzy vztahu mezi věděním a sociální praxí může sklouznout k egoistickému sebe prezentování toho typu, jakého jsme svědky na fórech některých internetových deníků. Diskutující zde prosazují vlastní domněnky jako fakta, vůči ostatním diskutérům nebo „objektům“ jejich diskuse se dopouštějí hrubého, urážlivého a v některých případech nenávistného jednání, přičemž se odvolávají na svobodu slova a na právo vyjadřovat svoje názory.

Schopnost využívat komunikačních možností moderních médií tak ještě nutně neznamená, že tyto možnosti budou využívány sociálně zodpovědně a konstruktivně (viz Bauman, & Lyon, 2013). Rozvíjet produkční dovednosti a poskytovat hlas marginalizovaným skupinám by měl být jeden z cílů kriticky zaměřené mediální pedagogiky. Nicméně tato produkce by měla být samotnými svými tvůrci kriticky reflektována s vědomím, že určité výroky a texty, které produkují v mediálním diskursu, mohou posilovat sociálně represivní a vylučovací praktiky vůči některým jedincům nebo skupinám. Kellner a Share (2005b) zdůrazňují, že „kritická analýza zkoumající a odhalující opresivní struktury je nezbytná, protože pouze získat hlas je něco, co si nárokuje každá marginalizovaná rasistická nebo sexistická skupina“ (s. 371).

Bez současného posilování kritických analytických dovedností může rozvoj technických kompetencí tvorby sdělení vést k reprodukci opresivních mýtů a mechanismů ve společnosti. Současně je kritická reflexe podmínkou toho, aby mediální výchova neuvízla v „pasti technicismu“ (viz Masterman, 1985, s. 23–24). Někteří mediální pedagogové mohou být přesvědčeni, že rozvoj technických dovedností vede zákonitě i k rozvoji reflektivních dovedností, že samotná účast studentů na procesu mediální tvorby automaticky zvyšuje jejich schopnost kritické analýzy sdělení. Podle Mastermana (1985) existuje riziko, že takto rozvíjený kriticismus bude pojmán a zprostředkováván jako sled technických operací garantující při

dodržení správného postupu žádoucí výsledek v podobě kritického vhledu do mediálního sdělení. Takové chápání kritických dovedností vytváří závislost na metodě, případně na učiteli, který ji garantuje, a nerozvíjí sebedůvěru sama v sebe nezbytnou pro skutečně autonomní kritickou analýzu a tvorbu.

Kromě toho důraz na rozvoj technických dovedností může snadno sklouznout k vytváření sdělení pro sdělení samotná, bez vědomí jejich účelu a využití. Je jistě přínosné, aby se studenti učili využívat multimediální aplikace pro tvorbu videí nebo grafiky, nicméně už první seznamování s technikou může být vedeno vědomím, co chce student sdělit a za jakým účelem. Mediální produkce by měla jít společně s rozvíjením kritických reflektivních dovedností a vědomím sociální zodpovědnosti za vlastní komunikační jednání. Učit nejprve technické operace a ponechat na „budoucím vývoji“ studenta, jakým způsobem bude technické dovednosti využívat, je kontraproduktivní. V určitém smyslu se stejné mediální dovednosti uplatňují při tvorbě populárně naučného článku určeného poučení publika a při psaní návodu na výrobu trhaviny z běžných prostředků domácnosti. Zásadní význam produktivních činností v mediální výchově nese jejich etická determinace. Studenti by měli být vedeni k tomu, aby osvojené dovednosti využívali sociálně konstruktivně a nikoliv destruktivně.

Produkce mediálních sdělení neprovázená kritickou reflexí může nakonec vést k tomu, že ve snaze napodobit úroveň a styl profesionálních žurnalistů bude jeho formy reprodukovat. Určité prvky a techniky využívané v žurnalistické praxi mohou být reprodukovány ve vlastních pracích, aniž by byla reflektována jejich strukturální determinace a posouzen jejich sociální dopad. Pro vlastní tvorbu studentů se tak referenční mohou stát parametry jednotlivých žurnalistických stylů a žánrů nebo zpravodajských hodnot, jimž se budou snažit své texty přizpůsobit. Tento stav v mediální výchově nazývá Sholle (1994) profesionalismem: „Profesionální vzdělávání v oblasti médií může být definováno jako takové, které usiluje připravit studenty na práci v komerčních masmédiích nebo v korporátním komunikačním průmyslu a to tak, že replikuje profesní techniky a procedury ve třídě.“ (s. 8)

Současně s replikováním profesních technik si žáci osvojují také soubory profesních hodnot, určitý pohled na roli a funkce médií ve společnosti, práci novinářů atd. Jejich reflexe médií pak probíhá prostřednictvím této perspektivy a může mít tendence implicitně opomíjet další kontexty, souvislosti a důsledky institucionalizované komunikace např. vliv selektivního výběru významů, událostí a dějů a dominantní reprezentace některých z nich na utváření vědomí a subjektivity publika. Bez kritické reflexe sociálních důsledků komunikování existuje riziko, že studenti nenahlédnou některé komunikační praktiky jako individuálně nebo

skupinově opresivní, ale zahrnou je do svého pojetí dobré žurnalistické praxe a budou je ve své tvorbě reprodukovat.

16. Diskuse

Mediální výchova je významným vzdělávacím tématem v mediálně saturované společnosti. Je předpokladem nejen porozumění médiím, ale obecně schopnosti orientovat se ve společenských procesech, které jsou médií zprostředkovány, reflektovány, reprodukovány nebo stimulovány. Začlenění mediální výchovy do kurikula základních škol a gymnázií je proto třeba vnímat jako nezbytné pro rozvoj aktivní a angažované osobnosti ochotné podílet se na společenských procesech.

V kontextu tezí formulovaných v této disertační práci vnímán jako zásadní následující otázky:

1. Je skutečně koncept účinků médií konstitutivním prvkem mediální výchovy?
2. Je relevantní odvozovat problémy mediálně pedagogické praxe od konceptu mediálních účinků?
3. Vede orientace na koncept účinků médií skutečně k opomíjení sociálního kontextu médií?
4. Zaručují kritické a kulturní přístupy skutečně podmínky pro proměnu mediálně pedagogické praxe?
5. Je koncept kritické mediální pedagogiky se svým důrazem na sociální angažovanost legitimní a udržitelný v současných podmínkách vzdělávacího systému?

Ad 1

Na základě výzkumných zdrojů byla konstatována teoretická závislost mediální výchovy na mediálních studiích (viz kapitola 1, s. 15) Pro mediální výchovu jsou tedy mediální studia referenčním oborem, ze kterého získává většinu poznatků o médiích, od nichž pak odvozuje adekvátní pedagogické reakce. Jedním z pilířů mediálních studií, jak dokládají další odborné zdroje, je výzkum účinků médií založený na funkcionalistickém pojetí sociálních institucí, které tvoří dominantní paradigma oboru (viz kapitola 1.1, s. 16–17). Lze tedy usoudit, že (s ohledem na teoretickou závislost na mediálních studiích) právě koncept účinků médií je základním konstitutivním prvkem i pro mediální výchovu.

Média jako sociální instituce působí v širokém kontextu sociálních, kulturních, ekonomických a politických praktik. To vytváří problémy při konstituování struktury mediální výchovy a samotného jejího zaměření z hlediska cílů, obsahu a od nich odvozených metod. Má mediální výchova akcentovat především estetickou a kulturní dimenzi médií? Má se zaměřovat na jejich

úlohu při zprostředkování sociálních hodnot, norem a vzorů? Nebo má chápat média především jako pilíř konzumní společnosti či jako nástroje uplatňování politiky?

Historie ukazuje, že důraz na odlišné aspekty činnosti médií vždy vedl k odlišnému pojetí mediální výchovy a mediálně pedagogické praxe. V pozadí ovšem vždy stála určitá představa o tom, jak média působí na člověka, jaké jsou jejich účinky, která vyplývala z aktuálního stavu poznání o médiích. V raných fázích mediálního výzkumu i mediální pedagogiky pracovaly oba obory s představou médií, které mají silný negativní vliv na hodnoty, morálku a kulturní vnímání společnosti. Tento vliv byl chápán jako v zásadě univerzální, ohrožující společnost jako celek. Rozvoj empirického výzkumu v sociálních vědách a zaměření pozornosti badatelů na individuální a sociální faktory interpretace mediálních sdělení, vedl k přechodnému období, jemuž dominovala přesvědčení o velmi slabých nebo žádných účincích médií. Mediálně pedagogická praxe se tehdy zaměřila především na estetickou a kulturní dimenzi médií a jejich tvorbu. Další rozvoj psychologického a sociálního výzkumu pak vedl zaměření na faktory podílející se dlouhodobě na formování osobnosti člověka, především na jeho postoje a hodnoty, a vrátil zpět přesvědčení o mocných účincích médií. Mediální výchova na základě toho začala akceptovat ideologickou a politickou dimenzi mediální produkce.

Určitá představa o účincích médií tedy významně formovala podoby mediální výchovy. Umožňovala definovat, na co se má mediální výchova zaměřit, k čemu a jakým způsobem ve vztahu k médiím vychovávat a vzdělávat děti a mládež. Současný pohled na média je v mnohém komplexnější. Také v mediální výchově lze pozorovat tendence zprostředkovat komplexní vědění o médiích a rozvinout ve vztahu k médiím obecnější kompetenci (na rozdíl od úzce zaměřené dovednosti), která by dokázala zohlednit rozmanité kontexty mediálních činností. Je to však opět určitá představa mediálních účinků, co tuto integraci umožňuje.

Z výše uvedeného vyplývá, že představa účinků médií pravděpodobně skutečně tvoří základní konstitutivní prvek mediální výchovy (viz kapitola 2, s. 21–25). Současně je ale také zřejmé, že formování této představy podléhá dobově platným obsahům vědění, a také tomu, co je aktuálně považováno za kulturní nebo společenskou normu (např. film, po dlouhá desetiletí odmítaný jako forma pokleslé zábavy, se po vynálezu televize stal kulturně-estetickou normou, podle níž byla v mediálně pedagogické praxi posuzována televizní produkce). Vědomí sociální determinovanosti mediálních účinků a problémy, se kterými se potýká výzkum mediálních účinků (viz kapitola 1.2, s. 17–20), proto vedly k formulaci tzv. předpokládaných nebo dohodnutých účinků médií. To znamená, že existuje mezi odborníky konsenzus v tom, jaké

účinky pravděpodobně média mají, ale tyto účinky nelze adekvátně současnými výzkumnými metodami prokázat.

Ad 2

Účinky médií jsou tedy ve své podstatě hypotetické, každý jednotlivý účinek je teoretickým konstruktem. Toto konstatování je z hlediska mediálních studií legitimní a upřímné. Nicméně pokud účinky médií tvoří základní pilíř mediální výchovy, znamená to, že ta se opírá o teoretické konstrukty. A v tom je, dle mého názoru, třeba spatřovat problém. Mediální výchova totiž organizuje svojí praxi okolo něčeho, co je neprokazatelné, a tomu přizpůsobuje svoje cíle, obsah i metody. Připravuje žáky na situace, které nemusejí nikdy nastat.

V tomto bodě lze očekávat kritickou námitku: riziková situace nenastane právě proto, že budou žáci problematice médií rozumět a budou mediální výchovou připraveni. Připouštím, že je legitimní, a dokonce žádoucí, aby mediální výchova jednala „preventivně“. Nicméně pokud se její preventivní působení omezí pouze na okruh předpokládaných situací, povede to k tomu, že žáci nebudou připravováni na situace, které zatím nepředpokládáme. Navíc ony předpokládané situace budou muset být dobře identifikovatelné, stejně jako mediální obsahy, kterým bude určitý účinek přisouzen, a tedy typizované. A každá typizace je zobecněním. Rozvoj mediálních kompetencí bude tedy probíhat v jistém smyslu v ideálních (či umělých) podmínkách a s ideálními typy mediálních produktů (předpřipravenými učitelem), což se přibližuje situaci, která je často kritizována v souvislosti s výzkumem mediálních účinků (viz kapitola 1.2).

Rozvoj mediální gramotnosti prostřednictvím typizovaných situací a produktů neodpovídá reálným formám interakce dětí s médii a nezohledňuje rozmanité sociální faktory, které je determinují (viz kapitola 1.2, s. 17–18). Jde o normativní praxi, která bude fixovat pozornost pedagogů i žáků především na konkrétní formy interakcí s médii za předem definovaných okolností. To může vést ke zjednodušenému porozumění problematice médií a k posilování závislosti žáků na autoritě učitele, který danou situaci identifikuje (či přímo připraví) a následně určí (podobně typizované) adekvátní reakce (viz kapitola 12.1, s. 95).

Aby se mediální výchova těmto rizikům vyvarovala, měla by opustit tendenci normativně stanovovat problémy a způsoby jejich řešení, které ve své praxi zprostředkovává, a zaměřit se na objevování těchto problémů v přímé interakci dětí s médii (ať už k ní dochází při analýze nebo tvorbě médií). Za určitých podmínek se může mediální výchova stát specifickým polem mediálního výzkumu, který bude zkoumat působení médií v situacích relativně přirozeného kontaktu dětí s médii (viz kapitola 2.4, s. 37–38). Kritická teorie zohledňující sociální kontext

médií a kulturní přístup zaměřující se na poznávání reálných forem interakcí publika s médii mohou poskytnout teoretická východiska pro takovou proměnu mediálně pedagogické praxe.

Ad 3

V této práci bylo argumentováno, že orientace mediální výchovy na mediální studia, v jejichž diskursu se koncept mediální výchovy dominantně tvoří, fixuje pozornost mediálních pedagogů především na média, a znemožňuje vnímat sociální kontext symbolické komunikace ve vztahu ke společenské moci, institucím a obecně sociálnímu řádu. Toto tvrzení vyplývá z výše uvedených problémů vztahujících se k otázce determinace mediálně pedagogické praxe konceptem mediálních účinků a současně z absence kritických perspektiv v koncepčních a metodických dokumentech k mediální výchově. Lze předpokládat, že se učitelé mediální výchovy orientují v problematice médií a organizují vzdělávací praxi především na základě perspektivy, kterou tyto dokumenty formulují. Ty ovšem většinou explicitně neformulují podstatné otázky umožňující kritické zkoumání role médií v upevňování a reprodukci sociálního řádu (např. v nich zcela chybí téma ideologie, problematika propagandy je vyhrazena kontextu autoritářských režimů, je přeceňována autonomie novináře a obecně reprodukována představa médií jako „hlídacího psa demokracie“). Z toho je možné usuzovat, že se tyto otázky nestanou předmětem jejich reflexe a tedy ani přímým tématem hodin mediální výchovy.

Nicméně v rámci disertace nebylo provedeno empirické ověření toho, jak je mediální výchova skutečně vyučována v praxi. V českém prostředí obecně výzkumy tohoto typu chybí. Je tedy možné, že někteří pedagogové kritickou perspektivu do své praxe zahrnují, využívají kritické metody při rozvoji mediální gramotnosti, usilují o analýzu širšího sociálního kontextu médií, vyjadřují a osvětlují hlubší procesy uplatňování společenské moci prostřednictvím symbolické komunikace a vedou tedy k žáky ke kritickému myšlení nejen o médiích, ale o sociální realitě jako takové. Ověření praktických způsobů realizace mediální výchovy je proto podmínkou pro posouzení relevance některých tezí uvedených v této disertační práci.

Ad 4

S ohledem na teze argumentující problematické důsledky orientace mediální výchovy na koncept mediálních účinků je třeba uznat, že kritická ani kulturní teorie neodmítá existenci reálných účinků médií. Především kritická teorie, máme-li na mysli především její pojetí v dílech představitelů Frankfurtské školy, chápe působení médií jako významně determinující. Z pohledu kritických teorií jsou média institucí, jejíž funkcí je reprodukovat kapitalistický

produkční systém a od něj odvozené výrobní a společenské vztahy. Média působí jako síla, která má přispět k udržení kapitalistického řádu prostřednictvím legitimizace opresivních praxí, které kapitalismus produkuje, manipulace s potřebami lidí, ideologické indoktrinace a eliminace alternativních myšlenek produkovaných kulturou či potenciálně nezávislými sociálními sférami. Z hlediska Frankfurtské školy je společnost vůči působení médií pasivní a bezbranná, podobně jako z hlediska konzervativní leavisistické kritiky médií (viz kapitola 5, s. 55).

Přínos kritické teorie je především v jejím důrazu na mocenskou podmíněnost fungování médií v současné společnosti. Ačkoliv lze polemizovat s představou totální determinace veškeré symbolické produkce potřebami produkčního systému, přináší kritická teorie významný důraz na provázanost společenských institucí s potřebami společenského řádu a mocenských struktur, které ho využívají k upevňování své privilegované pozice. Současně kritická teorie přináší představu vědy jako angažované sociální praxe orientované na přeměnu společnosti ve více demokratickou, sociálně spravedlivou a inkluzivní sociální organizaci. To zakládá orientaci kritické mediální pedagogiky na širší sociální kontext působení médií a přesah mediálně pedagogické praxe do rozvíjení kompetencí uplatnitelných v obecnějším sociálním kontextu.

Kulturální přístupy navíc přispěly s představou aktivního publika, které vědomě, záměrně a kompetentně pracuje s mediálními a obecně kulturními obsahy přičemž sleduje určité své cíle a potřeby. Kulturální teorie nevnímá publikum jako bezbrannou nerozlišitelnou masu, ale jako autonomního činitele podílejícího se na tvorbě a interpretaci významů. Mediální výchově to otevírá prostor pro akceptování a zkoumání individuálních forem užívání médií, diskusi a vzájemné obohacení všech aktérů o rozmanité individuální perspektivy. Současně kulturální studia přispěla k porozumění kultury jako vyjádření subjektivního způsobu vnímání reality, ve kterém se zrcadlí sociální podmínky a okolnosti reálného bytí. Jedním z důsledků je začlenění produktů populární kultury do mediálně pedagogické praxe jako relevantních objektů poznávání a vyjádření sebe-identity.

Poststrukturalistická filozofie a některé sémiotické teorie (Barthesova mytologie a Foucaultova teorie diskursu) navazující na kritické a kulturální teorie pak umožnily porozumění procesu symbolické komunikace jako mocenské praxe, do které se promítá dynamika sociální struktury a mocenských bojů mezi jednotlivými společenskými skupinami o právo definovat významy pojmů, které běžně užíváme pro pojmenování a interpretaci různých aspektů reality. Současně svým důrazem na procesuální (nikoliv statický, vlastní strukturalismu) charakter symbolických struktur a symbolické výměny otevřela prostor pro angažovanou participaci na tvorbě

a distribuci významů ve společnosti, která potenciálně může vést k narušování hegemonické pozice dominantních ideologií. Pro mediální pedagogiku je to impulz k rozvoji kompetencí ke kriticky angažované mediální tvorbě umožňující pronikání alternativních perspektiv do veřejného diskursu v zájmu zlepšování pozice marginalizovaných jednotlivců a skupin.

Ad 5

S přihlédnutím k výše uvedenému nechce být kritická mediální pedagogika pouze dalším programem transferu poznatků, které si žáci musejí osvojit, aniž by přinášela hlubší porozumění společenským praktikám a formám jejich udržování. Toto hlubší porozumění je založené na kritické analýze, která nezkoumá pouze technické nebo estetické parametry mediálních produktů, ale která vnímá kontexty různých sdělení z mnoha perspektiv. Mediálně pedagogická praxe by tedy měla být kritická v tom smyslu, že dokáže prostřednictvím analýzy médií formulovat určité soudy o společnosti a jejích praktikách a tyto praktiky podrobovat reflexi.

To není pro mediálního pedagoga snadná úloha. Měl by mít široký rozhled a přehled o aktuálním dění, měl by být schopen vyvozovat z analýzy médií obecnější závěry o povaze společnosti a měl by především vnímat, že realita a její interpretace je mnohvrstevnatá. To znamená, že by měl chápat, že skutečnost je vždy subjektivní a proto každý výrok o světě zahrnuje individuální (případně intersubjektivní) hledisko a perspektivu. Produkce významů prezentovaných jako objektivně nazřené a nezpochybnitelný fakt je pak vlastně aktem násilí ze strany toho, kdo tuto produkci kontroluje. Vyjadřuje mocenský vztah a nadvládu člověka nad člověkem, která vytváří nerovné podmínky ve společnosti. Toto pochopení může vést ke dvojí reakci: k pasivnímu odevzdání se a dobrovolnému přijetí požadavku internalizovat perspektivy druhého (a jednat tedy v jeho prospěch), nebo k sociálně angažované akci, která bude rozšiřovat sféry autonomie člověka a odstraňovat opresivní společenské vztahy a praktiky (např. prostřednictvím zakládání alternativních médií, které budou angažovány v boji proti chudobě, rasismu, vykořisťování atd.).

Kritická mediální pedagogika k takovému aktivismu přirozeně spěje. A zde pravděpodobně bude narážet na největší úskalí. Aktivismus je ze své podstaty vždy předpojatý. Odmítá objektivitu reality a na její místo staví subjekt s jeho individuálními potřebami a zájmy. Je angažovaný v nastolení partikulární změny přičemž vychází z jasně vymezených východisek, které se snaží prosadit nad jinými. To je pro současnou pedagogickou praxi pracující s představou objektivního a neutrálního poznání, které je možné žákům předávat, nemyslitelné. Společnost si musí položit otázku, zda je přijatelné, aby byl pedagog aktivistou a zda je žádoucí, aby vedl k aktivismu a sociální angažovanosti své žáky. Pokud uzná, že ano, pak se bude muset

vyrovnat s tím, že budou ve třídách s dětmi běžně probírána politická témata a důležité společenské problémy a budou k nim zaujímány konkrétní postoje. Pokud ne, bude muset definovat, co tedy má být cílem vzdělávání. Je jím skutečně pouze transfer vědomostí? A jakou hodnotu budou tyto vědomosti mít, pokud současně žáci nezískají doporučení, v jakých situacích a k čemu je možné je použít?

Z pohledu kritické mediální pedagogiky existuje v médiích a ve vzdělávání potenciál ovládat a udržovat status quo nebo emancipovat a podporovat rozvoj. Pokud máme v řadě ohledů oprávněné obavy, že média působí spíše tím prvním způsobem, pak je možná o to důležitější, aby se vzdělávání vydalo druhou cestou. Zkušenosti a zpětná vazba studentů katedry pedagogiky, kteří se účastní seminářů mediální pedagogiky, ukazuje, že tato druhá cesta je pro studenty samotné nesmírně atraktivní. Oceňují otevřenost, diskusi, aktuálnost, angažovanost, empatii a naslouchání. Na pedagoga jsou kladeny zvýšené nároky: musí být schopen podrobit vlastní myšlenky a přesvědčení kritické reflexi ze strany studentů, předat jim část autonomie v řízení vyučovacího procesu, aktualizovat svoje vědění, být připraven improvizovat dle situace nastalé ve třídě a především chápat studenty jako partnery a chtít se od nich učit.

Je pravděpodobné, že řada učitelů není na takovou změnu připravena. Je také pravda, že riziko zneužití postavení učitele pro posílení vlastní autoritativní moci prostřednictvím indoktrinace studentů vlastními nereflektovanými pravdami a přesvědčeními, je velmi vysoké. Učitel by měl být schopen reflektovat, že jeho způsoby interpretace jsou stejně relevantní, jako interpretace studentů. Měl by si uvědomovat, že disponuje důvěrou ze strany studentů, která mu poskytuje významnou moc při ovlivňování jejich mínění a postojů, a tuto svojí autoritu uplatňovat s respektem a pokorou a vždy v zájmu rozvoje osobnosti studentů.

Nicméně téma médií přímo vybízí k experimentování, výměně zkušeností, diskusím, odhalování vlastních myšlenek a konfrontaci s jinými, ať už je nabízejí média, učitel nebo spolužáci. Média se vždy týkají aktuálního dění, politiky, symbolických praxí a společenských záležitostí. Je téměř nemožné vyhnout se tomu, aby v hodinách mediální výchovy nedocházelo k diskusím, zaujímání postojů, vyjadřování subjektivních perspektiv. Naopak je to žádoucí a učitel by pro takovou diskusi měl připravovat podmínky. Mediální analýza i tvorba může, a měla by být, angažovaná, měla by umožnit vyjadřovat postoje a hájit určitá hlediska a perspektivy. Kritická mediální pedagogika přirozeně vytváří podmínky pro rozvíjení sociálních a občanských kompetencí, pro rozvoj kriticky angažovaného občana. Jako taková se může stát platformou pro širší transformaci vzdělávací praxe.

17. Závěr

Disertační práce „Kritická mediální pedagogika – teoretická východiska a přínos pro mediální výchovu“ se zabývala alternativním modelem mediálně výchovné praxe. **V úvodu disertační práce byly formulovány následující cíle:**

1. analyzovat koncepční problémy současné mediální výchovy spočívající v její teoretické orientaci a vztahu k mediálním studiím,
2. analyzovat principy a pilíře kritických teorií médií a kritické pedagogiky v dílech relevantních autorů,
3. na základě této analýzy navrhnout ucelenou podobu systému kritické mediální pedagogiky jako alternativy k dominantnímu modelu mediální výchovy,
4. nastínit podobu kritické mediálně pedagogické praxe a navrhnout obecnou metodiku kritické analýzy mediálních sdělení.

První cíl byl naplněn prostřednictvím analýzy teoretické struktury mediálních studií, kde bylo jako dominantní identifikováno paradigma výzkumu mediálních účinků (viz kapitola 1.1). Následně bylo s odkazem na relevantní zdroje doloženo, že účinky médií tvoří základní strukturální koncept mediální výchovy (viz kapitola 2)- V kapitolách 2.1 – 2.4 pak bylo argumentováno, že orientace na účinky médií vyúsťuje do ochranné tendence, která je normativní, přehlíží sociální, ale i individuální kontext interakce s médii, a stává se ve své podstatě nástrojem kulturní politiky, resp. ideologickou praxí.

Druhého cíle bylo dosaženo v kapitolách 3 – 6, kde byly na základě analýzy odborných zdrojů představeny hlavní teze a principy kritických a kulturních přístupů v dílech představitelů Frankfurtské a Birminghamské školy a kritické pedagogiky. Oproti tradičnímu modelu mediální výchovy akcentují tyto teorie širší společensko-ekonomicko-politické souvislosti médií a chápou symbolickou komunikaci ve vztahu k uplatňování a udržování moci ve společnosti. Tento přístup neodmítá koncept účinků médií, ale usiluje o jejich porozumění prostřednictvím analýzy širšího kontextu fungování médií a zdůrazňuje aktivitu a relativní autonomii člověka ve vztahu k médiím. Některé významné koncepty těchto teorií jsou pak popsány v kapitole 14 týkající se problematiky analýzy mediálního textu z perspektivy kritických teorií. Tato kapitola je z hlediska logické struktury řazena na konci disertační práce. Popisované teorie byly v některých případech doplněny komentářem poskytujícím přesah do problematiky mediální výchovy a nastiňujícím jejich přínos pro mediálně pedagogickou praxi.

V kapitolách 7 – 12 byly následně popsány principy, klíčové koncepty a cíle kritické mediální pedagogiky jako modelu mediálně výchovné praxe, která z kritických tradic primárně čerpá, čímž byl naplněn cíl číslo 3 disertační práce. Nejednalo se však o vyčerpávající popis konceptu. Ten je do značné míry volný a otevřený a umožňuje, ba přímo vyžaduje, další výklady, doplnění a polemiku (viz Diskuse).

Cíl č. 4 byl naplněn v kapitole 13., která nabídla obecný rámec metody kritické analýzy mediálního textu v mediální pedagogice. V kapitole 14 byly podrobněji rozebrány teoretická východiska podpírající danou metodu a popisující obecný přístup k analýze médií v mediálně pedagogické praxi. Tato kapitola je inspirována především sociálně konstruktivistickými a poststrukturalistickými teoriemi, které uvažují o komunikaci jako o formě sociální praxe. Teoretický výklad byl doplněn konkrétními příklady užití daných přístupů ve výuce mediální pedagogiky na katedře pedagogiky FF UK. Závěrečná kapitola byla věnována komentáři k tvorbě médií v modelu kritické mediální pedagogiky.

Disertační práce tedy splnila všechny cíle, které si v úvodu stanovila. Jejím hlavním přínosem je obohacení diskuse o mediální výchově o nové perspektivy vyplývající z kritických teorií a poskytujících příležitost pro inspiraci konkrétních mediálně pedagogických praxí.

18. Seznam použité literatury

Adams, D., & Hamm, M. (2001). *Literacy in a multimedia age*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Adorno, T. W. (1951) Freudian Theory and the pattern of fascist propaganda. In G. Roheim (Ed.), *Psychoanalysis and the Social Sciences*. (s.408–433). New York: International Universities Press.

Adorno, T. W. (2009). *Schéma masové kultury*. Praha: Oikoymenh.

Ahonen, T. (2008). *Mobile as 7th of the mass media*. London: Futuretext.

Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy, and other essays*. New York: Monthly Review Press.

Althusser, L., & Balibar, E. (1970). *Reading capital*. London: New Left Books. Dostupné z <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1968/reading-capital/>.

Anderson, J. (1980). The teoretical lineage of critical viewing curricula. *Journal of Communication*, 30(3), s. 64–70.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.

Arnold, M. (1882). *Culture and anarchy*. New York: Macmillan & Co. Dostupné z http://www.library.utoronto.ca/utel/nonfiction_u/arnoldm_ca/ca_titlepage.html

Aufderheide, P. (1992). *Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Dostupné z http://www.medialit.org/reading_room/article356.html

Bambauer, D. E. (2012). *Censorship v3.1*. Dostupné z http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2144004

Barker, M., & Petley, J. (2001). *Ill effects: The media/violence debate (2nd edition)*. London: Routledge.

Barthes, R. (2004). *Mytologie*. Praha: Dokořán.

Barthes, R., Lavers, A., & Smith, C. (1968). *Elements of semiology*. New York: Hill and Wang.

Bartolomé, L. I. (2008). *Ideologies in education: Unmasking the trap of teacher neutrality*. New York: P. Lang.

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Tekutý dohled*. Olomouc: Broken Books.
- Berelson, B., Gaudet, H., & Lazarsfeld, P. F. (1944). *The people's choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.
- Berger, P. L., & Luckman, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bolas, T. (2009). *Screen education: From film appreciation to media studies*. Chicago: Intellect.
- Bourdieu, P. (1995). Sociální prostor a symbolická moc. In L. Bazac-Billaud, V. Hubinger, & F. Mayer (Eds.), *Antologie francouzských společenských věd: antropologie, sociologie, historie* (s. 213–233). Praha: Cefres.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London: SAGE.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Buckingham, D. (1993) *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer Press.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 14(1), 33–43.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Buckingham, D. (2005). Will media education ever escape the effects debate? *Telemidium: The Journal of Media Literacy*, 52(3), 17–21.
- Buckingham, D. (2008). Children and media: A cultural studies approach. In K. Drotner, & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of Children, Media and Culture*, (s. 93–121). London: Sage.

- Cahill, A. M., & Gregory, A. E. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6–16.
- Castells, M. (2004). An introduction to the information age. In F. Webster, & R. Bloom (Eds.), *The information society reader* (s. 138–149). London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Corradetti, C. (2011). The Frankfurt School and Critical Theory. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Dostupné z <http://www.iep.utm.edu/frankfur/>.
- Cumberbatch, G., & Howitt, D. (1989). *A measure of uncertainty: The effects of the mass media*. London: John Libbey.
- Derrida, J. (1973). *Speech and Phenomena*, Evanston: North Western University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Leichter.
- Dick, E. (1989). *Strategies: A quarterly publication of strategies for media literacy*, 2(1).
- Domaille, K, & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey: A final report*. UNESCO. Dostupné z http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5682&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Donald, J., & Hall, S. (1986). *Politics and ideology: A reader*. Philadelphia: Open University Press.
- Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách.* Dostupné z <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951>.
- Durham, M. G., & Kellner, D. (2001). *Media and cultural studies: Keywords*. Malden, MA: Blackwell.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. London: Verso.

- Ennis, H. R. (2001). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 4–18. Dostupné z http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- FAIR. (2001). *Who's on the news*. Dostupné z <http://fair.org/press-release/whos-on-the-news/1109/>.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. London: Arnold.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 121–138). London: Sage.
- Fairclough, N. (2005) Critical Discourse Analysis. *Marges Linguistiques* 9, 76–94.
- Fairclough, N. (2006). Critical discourse analysis. In M. Hartwig (Ed.), *Dictionary of critical realism*. London: Routledge.
- Fedorov, A. (2008). *On media education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP.
- Ferguson, R. (1998). *Representing 'Race': Ideology, identity and the media*. New York: Oxford University Press.
- Ferguson, R. (2001). Media education and the development of critical solidarity. *Media Education Journal*, 30, 37–43.
- Fisher, M. (2010). *Kapitalistický realismus*. Praha: Rybka Publishers.
- Foucault, M. (1984). Truth and power. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (s. 51–75). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1994). *Diskurs, autor, genealogie: Tři studie*. Praha: Svoboda.
- Foucault, M. (1996). *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

- Fourie, P. J. (2001). *Media studies. Institutions, theories and issues*. Lansdowne: Juta.
- Fowles, J. (1999). *The case for television violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freedman, J. L. (2007) *Television Violence and Aggression: Setting the Record Straight*. Media Institute/Policy Views. Dostupné z <http://www.mediainstitute.org/PDFs/policyviews/Freedman-TelevisionViolence.pdf>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition)*. New York: Continuum.
- Freire, P., & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Garcia, A., Seglem, R., & Share, J. (2013). Transforming teaching and learning through critical media literacy pedagogy. *LEARNing Landscapes*, 6(2), 109–124.
- Gauntlett, D. (1998). Ten things wrong with the media effects model. In R. Dickinson, R. Harindranath, & O. Linné (Eds), *Approaches to Audiences – A Reader*. London: Arnold. Dostupné z <http://www.theory.org.uk/effects.htm>.
- Giddens, A. (1989). The orthodox consensus and the emerging synthesis. In B. Dervin, L. Grossberg, B. J. O’Keefe, & E. Wartella (Eds.), *Rethinking communication: Vol. 1. Paradigm issues* (s. 53–65). Newbury Park, CA: Sage.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Giroux, H. (1981). Schooling and the myth of objectivity: Stalking the politics of the hidden curriculum. *McGill Journal of Education*, 16(2), 282–304.
- Giroux, H. (1988). Overcoming behavioral and humanistic objectives. In H. Giroux (Ed.), *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, (s. 43–53). Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Begin & Garvey.
- Giroux, H. (2013). *Americas education deficit and the war on youth*. New York: Monthly Review Press.

- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: London: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard educational review*, 56(3), 301–326.
- Goldstein, J. H. (1998). *Why we watch: the attractions of violent entertainment*, Oxford: Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1959). *Sešity z vězení*. Praha: Československý spisovatel.
- Gramsci, A., & Buttigieg, J. A. (1975). *Prison notebooks*. New York: Columbia University Press.
- Gregory, A. E., & Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6–16.
- Habermas, J. (2000). *Strukturální přeměna veřejnosti*. Praha: Filosofia.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (1978) The hinterland of science: Ideology and the sociology of knowledge. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Ed.), *On Ideology*, (s. 9–32). London: Hutchinson.
- Hall, S. (1982). The rediscovery of ‘ideology’: Return of the repressed in media studies. In M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran, & J. Woollacott (Eds.), *Culture, society, and the media* (s. 56–90). London: Methuen.
- Hall, S. (1991). Encodig/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972-79*, (s. 117–127). London: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University.
- Hall, S., & Whannel, P. (1965). *The popular arts*. New York: Pantheon Books.
- Hammer, R. (2006). Teaching critical media literacies: theory, praxis and empowerment. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 2(1).
- Hartley, J. (2002). *Communication, cultural and media studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

- Herman, E., & Chomsky, N. (2002). *Manufacturing consent*. New York: Pantheon Books.
- Hobbs, R. (1998). Seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16–32.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy: Aspects of working-class life with special references to publications and entertainments*. London: Chatto and Windus.
- Horkheimer, M. (2001). Tradiční a kritická teorie. *Aluze*, 4(1), 74–106.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2009). *Dialektika osvícenství*. Praha: Oikoymenth.
- Horkheimer, M., & Marcuse, H. (2003). Filosofie a kritická teorie. *Filosofický časopis*, 51(4), 615–638.
- Hüther, J., & Schorb, B. (2005). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed Verlags GmbH.
- Chomsky, N. (1992). *On propaganda*. Dostupné z https://chomsky.info/199201__/
- Illich, I. (2001). *Odškolení společnosti (polemický spis)*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Jarvis, J. (2011). *Public parts: How sharing in the digital age improves the way we work and live*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Culutral Studies*, 7(1), 33–43.
- Jiráček, J. (2006). *Proč potřebujeme mediální výchovu*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html/>.
- Jiráček, J., & Köpplová, B. (2007). *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál.
- Jiráček, J., & Mičienka, M. (2007). *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Jiráček, J., & Wolák, R. (2007). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis. Dostupné z http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1-version1-Jirak_Wolak_Medialni_gramotnost_Novy_rozmer_vzdelavani.pdf.

Johnson, R. (1983). *What is cultural studies anyway?* Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies. Dostupné z <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/56to87/SOP74.pdf>.

Kahn, R. (2007). Research into critical media pedagogy as cultural study. In B. Kozuh, A. Kozłowska, & P. Krope (Eds.), *Description and Explanation in Educational and Social Research*. Warsaw: Rodn "WOM" Publishers. Dostupné z http://www.academia.edu/167217/Research_into_Critical_Media_Pedagogy_as_a_Cultural_Study.

Kellner, D. (1989). *Critical theory, marxism, and modernity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kellner, D. (1989). *Critical theory*. Dostupné z <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/criticaltheory.pdf>

Kellner, D. (1995). *Media culture: Cultural studies, identity, and politics between the modern and the postmodern*. London: Routledge.

Kellner, D. (2001). Cultural studies and social theory: A critical intervention. In B. Smart, & G. Ritzer (Eds.), *Handbook of social theory*, (s. 395–409). London: SAGE. Dostupné z <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/culturalstudiessocialtheory.pdf>.

Kellner, D. (2005a). Critical Perspectives on Television from the Frankfurt School to Postmodernism. In D. Kellner, & J. Wasko, *A companion to television*. Malden, MA: Blackwell Pub. Dostupné z <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/>.

Kellner, D., & Share, J. (2005b). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369–386.

Kellner, D., & Share, J. (2007a). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. Dostupné z https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share_CML-is-not-Option.pdf.

Kellner, D., & Share, J. (2007b). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo, & S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (s. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.

- Kellner, D., & Share, J. (2009). Critical media education and radical democracy. In M. W. Apple, Au, W., & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (s. 281–295). New York: Routledge.
- Kline, S. (2003). Media effects: Redux or reductive? *Participations: International Journal of Audience Research*, 1(1).
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). *Critical teaching and the idea of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kosinski, M, Stillwell, D., & Graepel, T. (2013). Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 15(110), 5802–5805.
- Kruger, D. (1997). Access denied. In I. Christie, & H. Perry (Eds.), *Wealth and poverty of networks: Tackling social exclusion*. London: Demos.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolution (2nd edition)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kužel, P. (2014). *Filozofie Louise Althussera. O filozofii, která chtěla změnit svět*. Praha: Filosofia.
- Laclau, E. (2013). *Emancipace a radikální demokracie*. Praha: Karolinum.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014). *Hegemonie a socialistická strategie: za radikálně demokratickou politiku*. Praha: Karolinum.
- Leavis, F. R. (1930). *Mass civilisation and minority culture*. Cambridge: Minority Press.
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. London: Chatto & Windus.
- Leiss, W., Kline, S., & Jhally, S. (1986). *Social communication in advertising: Persons, products & images of well-being*. Toronto: Methuen.
- Lévy, P. (2000). *Kyberkultura*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Linhart, J., Petrušek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

- Livingstone, S. (1996). On the continuing problem of media effects research. In J. Curran, & M. Gurevitch (Eds.), *Mass media and society (2nd edition)* (s. 305 – 324). London: Edward Arnold.
- Lohisse, J. (2003). *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further Notes on the Four Resources Model. *Practically Primary*, 4(2), 5–8.
- Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching & learning textual practice*. (pp. 19–49). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Machérey, P., & Wall, G. (1978). *A theory of literary production*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), 257–271.
- Marcuse, H. (1992). *Jednorozměrný člověk*. Praha: Naše vojsko.
- Martens, H. (2010) Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1). Dostupné z <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1>.
- Marx, K. (1949). *Námezdní práce a kapitál*. Dostupné z <https://www.marxists.org/cestina/marx-engels/1849/041849b.html>.
- Marx, K. (1976). *Preface and introduction to A contribution to the critique of political economy*. Peking: Foreign Languages Press. Dostupné z <https://ia902605.us.archive.org/16/items/PrefaceAndIntroductionToAContributionToTheCritiqueOfPoliticalEconomy/preface.pdf>.
- Marx, K., & Engels, B. (1952). *Německá ideologie*. Praha: Svoboda. Dostupné z http://www.kmbe.cz/nemecka_ideologie_final.pdf.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia Pub. Group.
- McGuire, J. W. (1986). The myth of massive media impact: Savaging and salvagings. In G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior* (s. 173–257). New York: Academic Press.

- McChesney, R. (2009). *Problém médií*. Všeň: Grimmus.
- McChesney, R. W. (1993). *Telecommunications, mass media, and democracy: The battle for the control of U.S. broadcasting, 1928-1935*. New York: Oxford University Press.
- McChesney, R. W. (2001). *The political economy of media*. New York: Monthly Review Press.
- McChesney, R. W. (2013). *Digital disconnect: How capitalism is turning the Internet against democracy*. New York: The New Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Mclaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004). Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- McNair, B. (2004). *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál.
- McQuail, D. (2009). *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Meyrowitz, J. 1998. Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96–108.
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism: How media literacy can make students more engaged citizens*. S.l.: Proquest, Umi Dissertatio.
- Napoli, M. P. (2014). *Measuring media impact: An overview of the field*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Nečas, V., & Trampota, T. (2008) *Vývoj zkoumání účinků médií*. Dostupné z <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=302&lst=106>
- Nielsen, M. A. (2012). *Reinventing discovery: The new era of networked science*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- O'Neill, B. (2011). Media Effects in Context. In V. Nightingale (Ed.), *The Handbook of Media Audiences* (s. 320–340), Oxford: Blackwell.
- Ong, W. (2006). *Technologizace slova*. Praha: Karolinum.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., & Fiske, J. (2006). *Key concepts in communication and cultural studies*. London: Routledge.
- Philo, G. (1990). *Seeing and believing: The influence of television*. London: Routledge.

- Piette, J., & Giroux, L. (1996). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (s. 89–134). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Pospíšil, J., & Závodná, L. S. (2009). *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Potter, W. J. (2013). *Media literacy (7th edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Potter, W. J., Cooper, R., & Dupagne, M. (1993). The three paradigms of mass media research in mainstream journals. *Communication Theory*, 3, 317-335.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_inal.pdf
- Rosengren, K. E. (1989). Paradigms lost and regained. In B. Dervin, L. Grossberg, B. J. OKeefe, & E. Wartella (Eds.), *Rethinking communication: Vol. 1. Paradigm issues* (s. 21–39). Newbury Park, CA: Sage.
- Rouse, L., Thornton, B., & Walters, B. (2006). Corporate media is corporate America. In L. Rouse, B., Thornton, & B. Walters (Eds.), *Guide corporate media ownership* (s. 253–271). Dostupné z <http://www.projectcensored.org/censorship/corporate-media-ownership/>.
- Sak, P. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti: Vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál.
- Saussure, F. de. (1994). *Kurs obecné lingvistiky*. Praha: Academia.
- Shannon, C. (1948). *A Mathematical Theory of Communication*. *Bell System Technical Journal*, 27, 379–423, 623–656.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. New York: Penguin Press.
- Sholle, D. (1994). The theory of critical media pedagogy. *Journal of Communication Inquiry*, 18(2), 8–29.

- Sholle, D., & Denski, S. (1995). Critical media literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle, & S. S. Reilly (Eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*, (s. 7–31). New York: Peter Lang.
- Schulz, W. (2004). Reconstructing mediatization as an analytical concept. *European Journal of Communication*, 19(1), 87–101.
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Singule, F. (1966). *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika (John Dewey a jeho američtí následovníci)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Sloboda, Z. (2006). Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti. In R. Tichý (Ed.), *Miscellanea sociologica 2006, Sborník příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference* (s. 27–48). Praha: FSV UK.
- Smith, G. B. (1939). Wanted: A sympathetic understanding. *Sight and sound*, 8(30), s. 85.
- Storey, J. (2008). *Cultural studies and the study of popular culture (5th edition)*. London: Routledge.
- Thompson, E. P. (1980). *Making of English working class*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thompson, J. B. (2004). *Média a modernita*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- van Dijk, T. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: SAGE.
- Vašát, P. (2008). Kritická diskurzivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi. *Antropowebzin*, 2(3), 101–112.
- Vašát, P. (2010). Nástin mediálního diskursu o Janově: Kriticko-diskursivní přístup. *Antropowebzin*, 1, 39–43.

- Volek, J. (2013). Mediální obraz ve volební kampani. In *Mediální obraz politiky(a). Dokáže média rozhodnout volby?* Praha: 22. konference Člověk a média. Dostupné z http://www.clovekamedia.cz/konference/sborniky/cm_2013_jaro.pdf.
- Walton, D. (2008). The leavisites and T. S. Eliot combat mass urban culture. In *Introducing cultural studies: Learning through practice*. (s. 28-48). London: SAGE Publications Ltd.
- Wilén, W. W., & Phillips, J. A. (1995). Teaching critical thinking: A metacognitive approach. *Social Education* 59(3), 1995, 135–138. Dostupné z <http://www.socialstudies.org/system/files/publications/se/5903/590303.html>
- Williams, R. (1958). *Culture and society: 1780-1950*. New York: Columbia University Press.
- Williams, R. (1960). *The long revolution*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Williams, R. (1974). Communications as cultural science. *Journal of Communication*, 24(3), 5–16.
- Williams, R. (1975). *Television: Technology and cultural form*. New York: Schocken Books.
- Williams, R. (1980). Advertising: The magic system. In *Culture and materialism*. London: Verso, 170-195.
- Williams, R. (1998). The analysis of culture. In J. Storey (Ed.), *Cultural theory and popular culture: A reader*, (s. 48–56). Athens: The University of Georgia Press.
- Wimmer, D. R., & Dominick, J. R. (2010). *Mass media research: An introduction (9th edition)*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Wodak, R. (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36(10), 5–31.