

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta
Katedra žurnalistiky



Pozice Mediální výchovy u nás a v Německu

**The position of Media education by us and
in Germany**

Bakalářská diplomová práce

Březa Jan

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Mgr. Petra Chvojková

Olomouc 2010

Čestné prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

Počet znaků: 133 346

Počet příloh: 10

V Olomouci dne

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Děkuji odborné vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Petře Chvojkové, za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce poskytla.

Dále děkuji Lence Mášové, Mgr. Janě Havlíčkové, Mgr. Kateřině Prorokové, Bc. Janě Bortlíkové a Ludmile Ficové za čas, který mi věnovali, v rámci rozhovorů s nimi.

A také děkuji dalším, kteří mi pomáhali při získávání potřebných pramenů pro tvorbu této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce popisuje postavení Mediální výchovy v České republice a v Německu. V úvodu popisuje současné pojmosloví v obou státech, rozdíly v pojmech a diskuzi, která se k jednotlivým pojmům váže. Dále tato práce pojednává o vývoji Mediální výchovy v obou zemích - zobrazuje historii tohoto oboru a zavádění tohoto oboru do škol. Ukazuje překážky, kterým musí Mediální výchova v obou zemích v praxi čelit. Dále v práci dochází k srovnání některých klíčových dokumentů k zavedení Mediální výchovy v Německu a České republice.

Klíčová slova

Média, Mediální výchova, Mediální gramotnost, Rámcový vzdělávací program, Průřezové téma

Abstract

This B.A. thesis describes the position of media education in Czech Republic and Germany. The first section of the thesis describes current terminology of both countries, the differences in the terminology and the discussion that relates to it. The second part deals with the development of media education in both countries - it depicts the history of this subject in the field and his usage in the schools. It shows the barriers that the media education has to conform to. To sum it up, the thesis compares some curricula documents about the implementing of the media education in Germany and Czech Republic.

Key words

Media, Media education, Media literacy, Education Program, Cross-curricular subject

Obsah

Úvod.....	- 7 -
1. Základní pojmy	- 9 -
1.1. Mediální pedagogika v německém prostředí	- 9 -
1.2. Mediální pedagogika, mediální výchova a výchova k mediální gramotnosti - problematika těchto pojmů v prostředí České republiky	- 12 -
1.3. Mediální kompetence (Medienkompetenz).....	- 13 -
1.4. České prostředí a mediální gramotnost	- 15 -
1.5. Základní pojmy a jejich užití v mé práci.....	- 16 -
1.6. Cíle práce	- 17 -
2. Historický vývoj německé Mediální výchovy	- 18 -
2.1. První impulsy	- 18 -
2.2. Mediální pedagogika 20. století	- 19 -
2.3. Ochranitelská pedagogika (Bewahrpädagogik)	- 19 -
2.4. Propagandisticko-indoktrinující mediální pedagogika (Die propagandistech-indoktrinäre Medienpädagogik)	- 20 -
2.5. Preventivně-normativní mediální pedagogika (Die preventiv-normative Medienpädagogik)	- 21 -
2.6. Kriticky-receptivní a emancipačně-politická mediální pedagogika (Die kritisch-rezeptive und emanzipatorisch-politische Medienpädagogik).....	- 22 -
2.7. Vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogika (Die bildungstechnologisch- funktionale Medienpädagogik)	- 23 -
2.8. Reflexivně-praktická mediální pedagogika (Die reflexiv-praktische Medienpädagogik)	- 24 -
2.9. Mediální pedagogika s mediální gramotností k mediálnímu vzdělání (Medienpädagogik mit Medienkompetenz zur Medienbildung).....	- 25 -
3. Současná podoba Mediální pedagogiky (Medienpädagogik)	- 26 -
3.1. Cíle současné Mediální pedagogiky (Medienpädagogik)	- 26 -
3.2. Zavedení Mediální výchovy (Medienerziehung) do německého školství.....	- 29 -
3.3. Nejdůležitější německé organizace zabývající se Mediální pedagogikou (Medienpädagogik)	- 29 -
3.4. Současný stav Mediální výchovy (Medienerziehung)	- 33 -
3.5. Mediální výchova v německých mateřských školách	- 36 -
3.5. Mediální výchova na německých školách.....	- 37 -
4. Mediální výchova v České republice	- 40 -
4.1. Vývoj pedagogického myšlení o médiích v Československu a vznik Mediální výchovy v České republice	- 41 -

4.2. Mediální výchova v Rámcových vzdělávacích programech	- 45 -
4.2.1. Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání- 45 -	
4.2.2. Začlenění Mediální výchovy do Školního vzdělávacího programu	- 47 -
4.2.3. Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia	- 48 -
4.4. Materiály pro českou Mediální výchovu.....	- 50 -
4.5. Nastínění Mediální výchova v praxi	- 52 -
4.5.1. Mediální výchova v MŠ	- 52 -
4.5.2. Mediální výchova na ZŠ	- 54 -
4.5.3. Mediální výchova na gymnáziu	- 55 -
4.5.4. Mediální výchova na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity	- 56 -
5. Rozdíly v koncepcích mediální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ČR a v Rámcovém plánu mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) spolkové země Meklenbursko - Přední Pomořansko (Mecklenburg - Vorpommern)	- 59 -
Závěr	- 63 -
Seznam nepoužívanějších zkratk	- 66 -
Citovaná literatura.....	- 67 -
Seznam příloh	- 71 -

Úvod

Mediální výchova – sousloví, které je pro širokou veřejnost těžko uchopitelné. Při jeho vyslovení se objevují rozpaky. Rodiče si obvykle pod tímto souslovím představí ochranu dětí před nevhodnými mediálními obsahy, jako jsou např. akční filmy. Učitelé by si měli vzpomenout na to, že je to průřezové téma, které by měli v některé hodině zmínit. Děti a hlavně dospívající se na toto sousloví dívají spíše negativně, protože nechápou, proč by jim měl někdo diktovat, na co se budou v televizi dívat nebo co nemají číst. Pokud se tohoto tématu dotkne politik, tak zcela určitě podtrhne nutnost tohoto předmětu ve vzdělávání, protože si nemůže dovolit negativní přístup k jakékoli výchově. A v masových médiích se toto sousloví občas objeví, ovšem s určitou negativní konotací či skepsí. S médii se každodenně setkáváme všichni, proto se může zdát, že není potřeba někoho mediálně vychovávat, když s médii trávíme čas od rána do noci. Vždyť přeci dítěti by mohlo stačit jen říct: „v reálu to takhle nefunguje!“

Proč tedy vůbec existuje potřeba mediálně vzdělávat? Proč u nás vzniká Mediální výchova? Není to jen zbytečný myšlenkový konstrukt, který se dostane do škol a zahltní žáky encyklopedickými znalostmi? A dostane se k nim Mediální výchova vůbec? Proč v jiných zemích potřebu Mediální výchovy cítí delší dobu než u nás? Jaké výsledky vůbec Mediální výchova tedy má? Otázek, které vyvstávají, je celkem velký počet.

Pro svoji práci jsem si vybral Německo, které má oproti české Mediální výchově o moc delší tradici. Německá vědecky postavená Mediální výchova se objevuje už v 60. letech 20. století a nevědecké kořeny této disciplíny sahají ještě mnohem dál. K úplné komparaci v této práci zřejmě nedojde. Důvodem je rozdílnost českých a německých pramenů.

První kapitola se věnuje základním pojmům - především diskuzi nad jejich obsahem. Tato kapitola je nutná především z důvodu velkého rozpětí používání některých pojmů. Dále se v této kapitole objevují rozdíly a nuance v německém a českém názvosloví. Mimoto jsou v této kapitole vymezeny pojmy pro tuto práci a cíle této práce.

Druhá kapitola se věnuje vývoji německé Mediální výchovy (Mediální pedagogiky). Především její historický rámec a popis fází, kterými Mediální výchova

prošla. Důležitým aspektem je vymezení cílů v jednotlivých obdobích, které pak formují i výslednou podobu Mediální výchovy (Mediální pedagogiky).

Třetí kapitola pojednává o současnosti německé Mediální výchovy (Medienerziehung) – o současném vymezení její role ve vzdělávání, o současných cílech, které jsou považovány za důležité a také důvody, proč je považována za důležitou součást vzdělávání. A proč i přes její důležitost není etablovaným předmětem. Mimoto zde dochází k popisu situace Mediální výchovy na školách v Německu, a potom se zde zmiňují i německé organizace, které se zabývají problematikou Mediální výchovy.

Čtvrtá kapitola se zabývá českou Mediální výchovou. Osvětluje její vznik a její současné zařazení do vzdělávání, především její zapojení do klíčových dokumentů, jako jsou Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Pro ilustrační pohled do praxe dokládám v této kapitole i pár rozhovorů.

Pátá kapitola poskytuje komparaci českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového plánu Mediální výchovy Meklenburska - Předního Pomořanska (Rahmenplan Medienerziehung).

Překlady z němčiny do češtiny jsou v práci uváděny v rámci poznámek pod čarou nebo v závorkách vedle pojmů, případně v přílohách. Pokud není stanoveno jinak, jedná se o mé osobní překlady.

1. Základní pojmy

Tato kapitola má za cíl ilustrovat situaci v pojmosloví v německém a českém prostředí. Zároveň poskytuje prostor pro vymezení jednotlivých pojmů, s kterými budu operovat dále v této práci.

1.1. Mediální pedagogika v německém prostředí

Otázku, co je to vlastně Mediální pedagogika (Medienpädagogik), si pokládá v jedné své kapitole své knihy z roku 1980 Wolfgang Wunden a odpovídá: „Eine erste Antwort auf die Frage, was Medienpädagogik eigentlich ist, muß lauten: „Das ist ein weites Feld“.¹ (Wunden 1980, 18). Wunden dále na tuto svou odpověď uvádí, že taková odpověď rozhodně není útekem před zodpovězením položené otázky. Autor dále upozorňuje především na široké působíště tohoto pojmu, což je důsledkem právě toho, že se na tuto otázku nedá jednoduše odpovědět. Samotné pojmy média a pedagogika jsou velice obsáhlé a zahrnují mnoho rozmanitých aktivit. A proto by se do Mediální pedagogiky dalo shrnout úplně vše, co s pojmy média a pedagogika souvisí. (Wunden 1980, 18)

Již tato citace dokládá, že pojem Mediální pedagogiky (Medienpädagogik) je značně široký a to umožňuje každému autorovi relativně volně si ho vymežit. Jako odborný termín se objevuje poprvé v 60. letech 20. století a právě jeho nepevné vymezení je vnímáno jako problematické. (Hüther a Schorb, Medienpädagogik 2005, 265).

O první přesné definování se pokouší časopis medien+erziehung (často také uváděn jako merz), kdy v roce 1976 položil řadě vědců a odborníků z praxe jednoduchou otázku. Mediální pedagogika (Medienpädagogik) - co je to vlastně? Redaktoři čekali, že především dojde k vybarvení neostrých kontur tohoto pojmu. To se ale nestalo. Odpovědi nepřinesly žádný jednotný obraz. Ukázaly spíše nejednotnost tohoto pojmu, kdy každý vnímal tento pojem jiným způsobem. A autoři uvádí, že od roku 1976 spíše došlo k dalšímu rozrůznění vnímání obsahu tohoto pojmu. Především díky expanzi médií. (Hüther a Schorb, Medienpädagogik 2005, 265)

Pro ilustraci uvádím jednu ze současných a obsahově nejkompexnějších definicí Mediální pedagogiky: „Mediální pedagogika zahrnuje všechny otázky, které se týkají významu médií v pedagogice v rámci využití volného času, vzdělávání a povolání.

¹ První odpověď na otázku, co je vlastně mediální pedagogika, musí znít: Je to široké pole (působíště).

Média se stávají předmětem Mediální pedagogiky v případě, že zprostředkovávají informace, vliv, zábavu, výuku a každodenní organizaci, a tím jsou důležité pro socializaci člověka. Tím se rozumí proces socializace jako celku, a ne vlivy na jednotlivce, díky nimž si člověk kognitivně a emocionálně formuje své myšlení, cítění a jednání [...] Předměty mediální pedagogické teorie a praxe jsou média, jejich producenti a uživatelé v daném sociálním kontextu. Mediální pedagogika zkoumá obsahy a funkce médií, její formy využití stejně jako individuální a společenské důsledky. Navrhuje modely pro mediálně pedagogickou práci, která by přes schopnost „vědět a analyzovat“ měla v životě uživatele vést k jednání, které směřuje k médiím, a které zároveň média zahrnuje.“² (Hüther a Schorb, Medienpädagogik 2005, 265)

Tato definice podtrhuje především socializační hledisko médií. Záměrně je vyřazena socializace jedince, ta podle autorů spadá do Mediální socializace (Mediensozialisation), při které jedinec se střetává se svým mediálním prostředím (mediales Umwelt), tímto prostředím je jedinec utvářen a zároveň ho i utváří.

Snad právě kvůli velkému objemu, který pojem Mediální pedagogika (Medienpädagogik) obsahuje, se z tohoto termínu stalo nadřazené slovo k podoborům, které se postupně vyčlenily nebo vznikly ještě před vznikem tohoto pojmu. (srov. Sloboda 2006, 36):

- Medienerziehung - (Mediální výchova)
- Medienkunde - (Mediální nauka)
- Mediendidaktik - (Mediální didaktika)
- Medienforschung - (Výzkum médií)

Mediální výchova (Medienerziehung) - Schorb uvádí, že pojem mediální výchovy (Medienerziehung) je autory používán v německém prostředí jako synonymum pro mediální pedagogiku (Medienpädagogik). Pojem mediální výchovy (Medienerziehung) základně zahrnuje pedagogické jednání, které by mělo žáky instruovat ke správnému čili kritickému osvojení médií. (Schorb, Medienerziehung 2005, 240)

Právě další variabilnost používání pojmu Medienerziehung přesné vymezení pojmů komplikuje. Niklesová tento pojem překládá do češtiny jako výchovu (přípravu) na využívání médií. (Niklesová 2007, 19) Sloboda ji vymezuje jako Mediální výchovu, jež má vést k mediální gramotnosti a nahlíží na ni ze dvou perspektiv: „(1) výchova (rodiči,

² Originál této citace je v přílohách.

ale i společností) k reflexnímu užívání médií a (2) výchova médii samotnými ve smyslu nezáměrného vychovávání (ve významu socializace).“ (Sloboda 2006, 36)

Mediální nauka (Medienkunde) - Tento termín by se doslovně dal přeložit do češtiny jako mediální nauka, přičemž má slovo Kunde, stejně jako v češtině jeho překlad nauka, již zastarávající charakter. Na toto upozorňuje i Schorb, že tento termín má již spíše pedagogicko-historické pozadí. Termín vznikl v tradici kognitivně a zároveň normativně orientované pedagogiky. S pojmem mediální nauky (Medienkunde) je zároveň spojená objasňovací dimenze. (Schorb, Medienkunde 2005, 263)

I když málem několikrát došlo k zániku tohoto pojmu, udržel se dodnes, ovšem jeho definování je stejně tak volné jako u ostatních pojmů. Schorb zdůrazňuje, že v první linii je mediální nauka (Medienkunde) chápána jako zprostředkování znalostí o médiích. (Schorb, Medienkunde 2005, 264)

Dále Schorb uvádí, že např. Baacke ji definuje jako jednu ze čtyř dimenzí mediální kompetence, školní pedagogika (Schulpädagogik) ji vnímá jako výuku popisující masmédiá. (Schorb, Medienkunde 2005, 264)

Sloboda tento termín uvádí jako „mediální výchova jako téma/předmět ve školském kurikulu (Medienkunde) oficiálně si kladoucí za cíl vytvoření mediální gramotnosti u žáků.“ (Sloboda 2006, 36) Niklesová chápe tento pojem jako nauku o médiích. A chápe ji zřejmě více odborně. Protože za její náplň považuje „...poznání faktů o technických, technologických, ekonomických, právních, uměleckých a organizačních podmínkách při uplatňování médií.“ (Niklesová 2007, 19)

Mediální didaktika (Mediendidaktik) - se zajímá o využití médií a mediálních sdělení při výuce. Případně jakým způsobem by se dalo pomocí využití techniky dospět lepších výsledků při výuce a učení. Média je v tomto případě nutné chápat v co nejširším smyslu slova. „...so fallen darunter Tafel und Kreide ebenso wie Schulfernsehen, Sprachlabor, computergeschützter Unterricht und interaktive Lernsysteme.“³ (Hüther, Mediendidaktik 2005, 234) Mediální didaktiku lze zároveň chápat jako součást, která prochází všemi disciplínami Mediální pedagogiky a tvoří složku, která integruje poznatky z jednotlivých disciplín.

³ ...to se týká tabule a křídly, stejně tak i televizních přijímačů dostupných ve škole, jazykové laboratoře, výuky zastřežené počítačem a interaktivních učebních systémů.

Výzkum médií (Medienforschung) „...vytváří empirickou bázi pro jednání v [...] třech podoborech; jde o výzkum mediální produkce, obsahů a účinků kombinující především sociologické metody a metody výzkumu mediálních studií s nástroji psychologickými atd.“ (Sloboda 2006, 36) Výzkum médií se stává důležitým, především kvůli tomu, že je potřeba znát vliv obsahů komunikátů na jedince a jeho chování.

1.2. Mediální pedagogika, mediální výchova a výchova k mediální gramotnosti - problematika těchto pojmů v prostředí České republiky

Pojem mediální pedagogika se zdá být pro české prostředí značně problematický. Na to upozorňuje např. Niklesová: „Pojem mediální pedagogika se jeví být značně široký a mnohvrstevnatý.“ (Niklesová 2007, 19) Dále upozorňuje na to, že záleží na tom, co si pod pojmem představíme - buď pedagogiku, která je o médiích, nebo „pedagogiku s médii.“ (Niklesová 2007, 19)

Problémem překladu pojmu Mediální pedagogika (Medienpädagogik) se detailně věnuje Sloboda. (Sloboda 2006, 29) Termín pedagogika médií je nevhodný především z několika důvodů:

1. „...neumožňuje označit osobu zabývající se tímto oborem...“ (Sloboda 2006, 29)
2. „...konotuje spíše výchovný charakter samotných médií, nikoli širší sociálně vědní a filozofický kontext.“ (Sloboda 2006, 29)
3. Niklesová dále upozorňuje, že pedagogika médií v době vydání publikace existuje v kurikulu na PF UK a náplní je výuka pomocí počítače. (Niklesová 2007, 19) To by mohlo mít nepříjemný důsledek v tom, že by mohla vzniknout nepříjemná dubleta. A pokud by se mluvilo o pedagogice médií, muselo by se řešit, která ze součástí pedagogiky, se tímto pojmem míní.
4. Dále Pedagogika médií existovala jako předmět na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, kde náplní tohoto předmětu bylo: „Seznámení s novými možnostmi a trendy ve vzdělávací technologii, v masmediální komunikaci a výměně textů v současné společnosti; výchova a vzdělávání jako případy specifické výměny textů - jak vznikají významy, stereotypy, předsudky,

ideologie, závislosti, manipulace atd.“ (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2005)⁴ Tento předmět se v současnosti již nevyučuje, byl nahrazen v roce 2005 předmětem s názvem Mediální pedagogika.⁵

Prokazuje se tedy, že je vhodnější používání termínu mediální pedagogika. Ta se zatím v českém prostředí jako samostatná disciplína nestihla etablovat. I když se o ní mluví právě ve spojitosti s Mediální výchovou a s německým prostředím. „V našem prostředí představuje mediální pedagogika dosud ne plně etablovaný termín, odborných publikací a aktivit, které lze do rámce takto definovaného oboru zařadit, však existuje celá řada.“ (Šedřová 2009)

Mediální výchova je v současné době v ČR stanovena Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia jako tzv. průřezové téma. Jediná a úplně platná definice v češtině také není. Např. na CD-ROMu Rozumět médiím je charakterizována jako „záměrné výchovné působení na dosažení určitého stupně mediální gramotnosti; ve většině rozvinutých zemích je součástí a tématem systému základního vzdělání.“ (CD-ROM - Rozumět médiím 2007) Stejný požadavek na vybavení žáka základní mediální gramotností zdůrazňuje i RVP ZV. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2006, 101)

1.3. Mediální kompetence (Medienkompetenz)

Pojem mediální kompetence (Medienkompetenz) je další z problémových pojmů, které jsou s německou Mediální pedagogikou (Medienpädagogik) spojeny. V minulosti tento pojem charakterizoval cíl, ke kterému se má pomocí mediální výchovy dojít.

V současnosti probíhá kritika jeho obsahu - např. Schorbem. Ten pojmu vytýká především jeho všudypřítomnost, nekomplexnost a to, že s ním někteří autoři relativně libovolně zacházejí. „Medienkompetenz ist ein schillernder, unpräziser und zugleich einer der meistgebrauchten Begriffe um zu beschreiben, zu welchen Fähigkeiten und

⁴ www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/syl/pmez-bina.doc

⁵ Syllabus předmětu Pedagogika médií a email se sekretářkou Katedry pedagogiky a psychologie je přiložen v přílohách.

Fertigkeiten der Subjekte medienpädagogisches Handeln führen soll.“⁶ (Schorb, Medienkompetenz 2005, 257)

Schorb dále obsah tohoto pojmu převádí do tabulky, což má zpřehlednit obsah tohoto pojmu:

Mediální kompetence (Medienkompetenz) je		
<i>Mediální vědění jako</i>	<i>Mediální zhodnocení jako</i>	<i>Mediální jednání jako</i>
funkční vědomost, strukturální vědomost, orientační vědomost	kritická reflexe kvalifikace opírající se o etiku a kognici	mediální osvojování, využití, spolupodílení a tvorba.

Tabulka 1 - Mediální kompetence podle Schorba (český překlad)⁷

Aufenanger (Aufenanger 2000) vidí jako hlavní úkol Mediální pedagogiky (Medienpädagogik) v 21. století nové definování základních pojmů jako je právě termín mediální kompetence (Medienkompetenz). Aufenanger především podtrhuje nevhodnost tohoto pojmu, protože bere na vědomí čistě jen technická hlediska. Právě proto se objevil pojem Medienbildung. Ten by se do češtiny dal přeložit jako mediální vzdělávání. Tento překlad umožňuje i to, co hodnotí Aufenanger na německém originálu kladně. Pojem vzdělávání má neukončující charakter. „Wer medienkompetent ist hat noch lange nicht eine Medienbildung, diese muss sich noch ausbilden.“⁸ (Aufenanger 2000, 38) Pod pojmem Medienbildung dále vidí kompetentní zacházení s médii a reflexi svých dovedností, které jsou schopné se náležitě nastavit na neznámé „mediální situace“. Tak obsáhlý pojem mediální kompetence (Medienkompetenz) určitě není. Situace by se mohla tedy zavedením nového obsáhlejšího pojmu zdát vyřešená. Jenže zase se zřejmě objevil problém s objemem pojmu. Tulodziecki používá Medienbildung skoro jako synonymum pro Mediální výchovu (Medienerziehung). Obvykle tyto dvě slova používá zároveň a klade mezi ně zkratku bzw. (popřípadě). (srov. Tulodziecki, Medienpädagogik in der Krise? 2005,) Zásadní tedy je, jestli pojmem Medienbildung má označit pouze cíle, jakých má být dosaženo nebo bude pojmenovávat proces mediálního vzdělávání.

⁶ Medienkompetenz je proměnlivý, nedokonalý a zároveň nejvíc používaný pojem, kterým se popisují schopnosti a dovednosti subjektu, ke kterým ho dovede mediálně-pedagogické jednání.

⁷ Německý originál tabulky je vložen v přílohách.

⁸ Kdo je mediálně kompetentní, nemá ještě mediální vzdělání, to si musí ještě vypěstovat.

V kapitole o dějinách mediální pedagogiky Podehl s Hütherem zase citují Hettिंगera, jenž Medienbildung považuje za „Integration von Medienkompetenz in den Prozess der individuellen Bildung.“⁹ (Podehl a Hüther 2005, 127)

I když je pojem mediální kompetence (Medienkompetenz) podrobován kritice, pořád určuje cíl, kterým má být mediálně kompetentní konzument mediálních sdělení, který podle Tulodzieckého zvládá podle něj vytvořených pět dimensí. Takový konzument si média vybírá a používá (Medien auswählen und nutzen), mediální tvorbě rozumí a hodnotí ji (Medien verstehen und bewerten), média utváří a zpracovává (Medien gestalten und verarbeiten), vliv médií rozeznává a zpracovává (Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten) a prohlédne výrobní podmínky a podle toho posuzuje (Produktionsbedingungen durchschauen und beurteilen). (Deutscher Bildungsserver)¹⁰

1.4. České prostředí a mediální gramotnost

S pojmem kompetence se v českém prostředí můžeme setkat v různých souvislostech. „Kompetence jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.“ (Council of Europe 2001)¹¹ Základním vzděláním se má dosáhnout tzv. klíčových kompetencí, které se skládají z kompetence k učení, z kompetence k řešení problémů, z kompetence komunikativní, z kompetence sociální a personální, z kompetence občanské a kompetence. Mediální výchova by především měla pomáhat rozvíjet kompetenci komunikativní. Tam totiž spadá nejen porozumění textů, záznamů, gest, zvuků ale i využití dalších informačních prostředků. Žák na tyto podněty reaguje a využívá je k zapojení se do společenského dění, čili tato kompetence je důležitá i z hlediska socializace. „Na konci základního vzdělávání žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.“ (Šimoník 2005, 25)

Pojem gramotnost se vymezuje v kontextu určité společnosti, musí totiž odrážet vývoj a potřeby dané společnosti. Tyto potřeby se s vývojem společnosti mění. Dříve se za gramotného člověka považoval ten, co uměl číst, psát a počítat. „Gramotnost znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkolů za účelem

⁹ Integraci mediální kompetence v procesu individuálního vzdělání.

¹⁰ <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2924>

¹¹ <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.“(Doležalová 2009, 223)

S pojmem mediální kompetence, se sice občas můžeme v odborné literatuře setkat, je to ale spíše okrajová záležitost. Pojem mediální kompetence zmiňuje např. Niklesová, ta pojem vidí jako nadřazený mediální gramotnosti. (Niklesová 2007, 24) Mediální gramotnost charakterizovali Mičienka s Jirákem v Rozumět médiím jako „soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci ve společnostech, které mají bohatě rozvinuté mediální systémy; je tvořena poznatky potřebnými pro získání kritického odstupu od médií a dovednosti dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontroly vlastního využívání médií.(Mičienka a Jiráček, CD-ROM Rozumět médiím 2007) Mičienka s Jiráčkem vnímají mediální gramotnost jako novou svébytnou kompetenci, která je vlastně schopností žít s médií. (Mičienka a Jiráček, Základy mediální výchovy 2007, 9)

1.5. Základní pojmy a jejich užití v mé práci

Ve výše uvedených kapitolách jsem se věnoval především diskuzi kolem jednotlivých pojmů. Toto uvedení bylo důležité pro vymezení kontextu a rozdílů v německém a českém pojmosloví.

Pojem ani obor Mediální pedagogika¹² není dosud v českém prostředí etablován. Tudíž považuji pojem mediální výchova za jeho případné synonymum a kladu ho na stejnou úroveň jako Mediální pedagogiku německou (Medienpädagogik). Čili ho nadřazuji i všem ostatním německým podoborům, které sice nejsou v českém prostředí taky úplně etablovány, ale Mediální výchova v českém prostředí je obsahuje a bez nich by nemohla fungovat. Zároveň chápu Mediální výchovu jako synonymum k Výchově k mediální gramotnosti. Protože Mediální výchova má žáka vybavit mediální gramotností, není tedy důvod tyto dvě „výchovy“ vydělovat.

V práci dále používám pojem média, jenž respektuje jeho variabilitu. Ovšem je důležité ho chápat ve více rovinách. Z pedagogického hlediska je dobré média vnímat jako tzv. didaktickou techniku. Ta je charakterizována jako „přístroje a zařízení umožňující demonstraci učebních pomůcek a prezentaci učebních programů, uložených

¹² Pokud hovořím o pojmu mediální výchovy nebo mediální pedagogiky či v rámci širšího slova smyslu (např. dlouhodobé mediální vzdělávání či mediální výchova v rodině atd.) píši s malým počátečním písmenem, pokud píši o celém oboru, používám písmena velká.

na jednotlivých typech nosičů“ (Šimoník 2005, 129). K didaktické technice tedy patří veškerá média a zároveň i ostatní didaktické pomůcky jako je tabule nebo např. modely. Dále je potřeba rozlišovat média v širším a užším slova smyslu. Neopomenutelné je i rozlišení, a to především z historického hlediska, médií na tištěná (knihy, časopisy, noviny atd.) a na média elektronická (televize, rozhlas, internet atd.)

1.6. Cíle práce

Účelem této práce má být především popis Mediální výchovy čili Mediální pedagogiky (Medienpädagogik) v německém a českém prostředí, kdy výsledkem by měla být komparace těchto dvou pedagogických věd.

Cílem této práce by mělo být:

- podat obraz současné situace Mediální výchovy a Mediální pedagogiky (Medienpädagogik).
- odhalit případné rozdíly mezi jejich náplní, případně jejich zpracování.
- ukázat, jak funguje Mediální výchova či Mediální pedagogika v praxi.

2. Historický vývoj německé Mediální výchovy

2.1. První impulsy

Vznik Mediální výchovy přesně datovat nelze. Schorb např. uvádí, že už nástěnné malby člověka kromaňonského se interpretují, jako první návod pro lov. Někteří autoři vidí počátek už ve středověkých klášterních školách. (Schorb 1995, 17) Mičienka s Jirákem zas vidí počátek mediálních úvah u Platóna, který ve spisu *Republika* varoval před negativním působením divadla na mladé Řeky. (Mičienka a Jiráek 2007, 10)

Za „zakladatele“ (z pohledu Německa především podoboru Mediální didaktiky - Mediendidaktik) je považován český filozof, teolog a významný pedagog Jan Ámos Komenský.¹³ Za základ je považován jeho spis *Didactica Magna* (Velká didaktika), v níž se mimo jiné zajímá o zapojení „médií“ do výuky. Zde je potřeba vnímat média především jako didaktickou techniku a jako média tištěná.¹⁴ Komenský především požadoval, aby se výuka orientovala na poznávání pomocí smyslů.

„Da wo das direkte Erfassen von Natur, wo primäre Erfahrung mit den Gegenständen selbst nicht möglich ist, soll durch ihre bildliche Darstellung für Veranschaulichung gesorgt werden; in diesen Fällen [...] soll Primärerfahrung durch mediale Sekundärerfahrung substituiert werden.“¹⁵ (Hüther, Mediendidaktik 2005, 234)

Tyto myšlenky pak Komenského dovedly až k vypracování *Orbis sensualium pictus* (více známé jako *Orbis pictus* - Svět v obrazech), což byla učebnice, která byla obohacena množstvím obrázků, právě obrázky mohou být tím, co nemožnou primární zkušenost žáka nahradí.¹⁶ Didaktický význam má i Komenského pedagogický spis *Škola na jevišti*, kde se snaží vyučovat pomocí didaktických her, což lze případně interpretovat jako předchůdce např. výukových televizních pořadů. Komenský dále přichází i s vybudováním „zahrady utěšené podívané“ čili jakéhosi muzea, které by uchovávalo exponáty, díky nimž by se vzdělávali jak žáci, tak široká veřejnost. I tyto exponáty lze považovat za určitou formu médií. (Jůva 2003, 25)

¹³ 28. března 1592 - 15. listopadu 1670

¹⁴ Elektronická média vznikají později.

¹⁵ Jestliže člověk něco bezprostředně nepochopí, tedy tam, kde není možné primárně získat vlastní zkušenost s předměty, je nutné zajistit jejich názorné vyobrazení, v těchto případech...se primární zkušenost má nahradit mediální sekundární (další/jinou) zkušeností.

¹⁶ Tento postup funguje vlastně dodnes - pokud pedagog není schopen dětem vysvětlit, jak věc vypadá, využije právě obrázků, popřípadě další didaktické techniky (např. počítač, film).

Prvním médiem, které bylo využito cíleně k pedagogickým účelům, byly noviny. Ty umožňovaly kromě informování o aktuálním dění i přenos vědomostí nejširšímu publiku. (Schorb 1995, 18)

Obrana před nevhodnými obsahy mediálních sdělení je primárně spojována s fungováním cenzury. Ovšem je dobré zmínit, že kromě cenzorů se o účinek mediálních sdělení u mladých zajímala i pedagogika a i jiné organizace. Do 20. století se o Mediální pedagogice ještě mluvit nedá, ale objevují se případy, kdy pedagogové musí působit na své žáky ve smyslu ochranné pedagogiky (viz. kapitola 2.3.). Takovým případem je v německém prostředí doba po roce 1774, kdy vyšla kniha Utrpení mladého Werthera.¹⁷ (Schorb 1995, 18)

2.2. Mediální pedagogika 20. století

„Eine einzig gültige Medienpädagogik gab es zu keiner Zeit, wohl aber wechselnde dominierende Richtungen mit unterschiedlich gewichteten Zielkategorien.“¹⁸ (Podehl a Hüther 2005, 117) Pro každé období existuje obvykle jeden směr Mediální pedagogiky (Medienpädagogik), který je prosazován státními institucemi a více ostatních směrů, které propagují vědci případně různá odborná sdružení. Následující podkapitoly mají za úkol poskytnout přehled vývoje Mediální pedagogiky (Medienpädagogik) v Německu v minulém století. Ukazuje především paradigmatu oboru.¹⁹

2.3. Ochranná pedagogika (Bewahrpädagogik)

Mediální výchova (myšleno jako Medienpädagogik) se objevuje s příchodem brakové literatury a především s příchodem filmu. Filmy s názvy jako Irrgarten der

¹⁷ Román v dopisech vypráví příběh mladíka Werthera, který se zamiluje do dívky Charlotty. Charlotta je však zasnoubená již za Alberta, za něj se později provdá. Werther nakonec spáchá sebevraždu. Kniha působila na mládež tak sugestivně, že mladí se začali podle Werthera oblékat. Objevily se i případy, kdy mladíci svou nešťastnou lásku řešili podle Wertherova vzoru. Mladé na neblahé účinky knihy upozorňovala i církev, která dílo označila za „nástrahu satanovu“ (Lockspeise des Satans). V roce 1775 byla kniha úplně zakázána v Lipsku. To nakonec vedlo autora - Johana Wolfganga von Goethe - k tomu, že jako předmluvu do knihy nechal napsat větu: „Buď chlap, nenásleduj mi!“ (Sei ein Mann, und folge mir nicht nach!“) (Beutin 2001)

¹⁸ Jedna jediná platná mediální pedagogika neexistovala v žádné době, ale byly různé dominující směry s různě zaměřenými cílovými kategoriemi.

¹⁹ Česká pojmenování pro jednotlivá období přejímám z překladů Slobody. (Sloboda 2006, 32)

Leidenschaften (Bludiště lásky/ Zahrada rozkoše - uvedeno v roce 1925²⁰), Saal der sieben Sünden (Síň sedmi hříchů - uvedeno v roce 1919²¹) nebo Schamlose Seelen (Nestoudné duše - uvedeno v roce 1922²²) (Tulodziecki 2000, 22) v tehdejší době jistě vyvolávaly u rodičů zneklidnění nad obsahem těchto děl. Toto zneklidnění se projevuje i mezi učiteli a také v náboženských kruzích. Objevuje se tedy mediálně-pedagogické hnutí, které má za úkol ochraňovat (bewahren). Vznikají první uskupení dávající si za úkol chránit mládež před nevhodnými obsahy a ukázat, že existuje i kulturně hodnotnější alternativa. Zároveň se začalo uvažovat i o zapojení filmu do výuky.

Jednou z nejvýznamnějších skupin jsou tzv. Kinoreformbewegung (Niklesová překládá jako Filmové reformní hnutí, Sloboda jako Kinoreformisti). Ti mimo jiné požadovali tvorbu filmů, které by se daly použít pro výuku. Na tento požadavek navazovalo tzv. Schulfilmbewegung (Otto, Belstler, Schönhuber).

2.4. Propagandisticko-indoktrinující mediální pedagogika (Die propagandistech-indoktrinäre Medienpädagogik)

S nástupem Třetí říše se média začínají zneužívat především k propagandě. Již 4. října je schválen (v platnost vstupuje k 1. lednu 1934) tzv. redaktorský zákon (Schriftleitergesetz). Ten mimo přesného vymezení, co se v médiích nesmí objevit, stanovuje, že redaktorem může být jen člověk německé národnosti, árijského původu, nesmí být ve sňatku s neárijcem či neárijkou a nesměl ztratit způsobilost k výkonu veřejné funkce. (Schriftleitergesetz)²³ Pro kontrolu médií vznikají různé organizace. Pro školské prostředí je nejdůležitější německý říšský úřad s názvem Reichsstelle für den Unterrichtsfilm²⁴ (1934), v roce 1940 přejmenovaná na Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht²⁵. Režim podporoval promítání filmů ve škole, obzvláště pak těch propagandistických. „Die einzige Konzeption dieser Pädagogik war die Stützung der Gewaltherrschaft.“²⁶ (Schorb 1995, 28)

²⁰ <http://www.csfd.cz/film/4384-bludiste-lasky-zahrada-rozkose-pleasure-garden-the/>

²¹ <http://www.imdb.com/title/tt0489828/>, překlad do češtiny vlastní, film zřejmě nikdy nebyl v ČR promítán.

²² <http://www.imdb.com/title/tt1411947/>, překlad do češtiny vlastní, film zřejmě nikdy nebyl v ČR promítán.

²³ <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Schriftleitergesetz.html>

²⁴ Zřejmě nemá český ekvivalent.

²⁵ Zřejmě nemá český ekvivalent.

²⁶ Jedinou koncepcí této pedagogiky byla podpora „násilné vlády.“

Paradoxem je, že v tomto období dochází k položení teoretického základu německé Mediální pedagogiky (Medienpädagogik). Ten pokládá v roce 1933 Adolf Reichwein, což byl německý pedagog, kterému tehdejší režim odebral profesuru v Halle, a proto v té době učil na obecné škole (Volksschule) v Meklenbursku - Předním Pomořansku. Reichwein zakládá předmět, který nazývá Seherziehung. „Sein Ziel war es, bei den Heranwachsenden selbst die Fähigkeiten zum Sehen zu schulen.“²⁷ (Schorb 1995) Jeho žáci po absolvování tohoto předmětu měli být schopni nejen komunikáty vnímat, ale i interpretovat je v kontextu jejich vzniku a jejich výpovědi. Reichwein tedy svou pedagogickou činností stál v opozici od propagandisticko-indoktrizující mediální pedagogice. Reichwein byl nakonec popraven za spolupráci s protihitlerovským odbojem a jak dále uvádí Schorb, Reichweinovo dílo budoucí mediální pedagogie nijak směřodatně neovlivnilo. (Schorb 1995)

2.5. Preventivně-normativní mediální pedagogika (Die preventiv-normative Medienpädagogik)

Po 2. světové válce převládá skepse, k využití médií ve výuce. Je to způsobeno hlavně zneužíváním médií v minulém režimu. Především vítězné mocnosti si ale uvědomovaly potřebu znovuzavedení médií do každodenního života. Hlavní roli sehrálo USA, které do jejich zóny začalo dodávat filmy jejich produkce.

Opětovně vzniklá Mediální pedagogika (Medienpädagogik), navázala na svou tradici z období ochranné pedagogiky (Bewahrpädagogik) a znovu se soustředila na ochranu mládeže. A to před zneužíváním médií jako zdroje informací, což byla reakce na minulý režim, ale měla i tendence budovat u dětí vkus.

Došlo k zavedení dvou zákonů na ochranu dětí a mládeže před nevhodnými mediálními obsahy:

- 1951 - Zákon na ochranu mládeže na veřejnosti (Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit)
- 1953 - Zákon o šíření písemností ohrožujících mládež (Gesetz über Verbreitung jugendgefährdender Schriften).

V návaznosti na druhý jmenovaný zákon vzniká v roce 1954 v Bonnu Spolkový kontrolní úřad pro zkoumání písemností ohrožujících výchovu mládeže

²⁷ Jeho cílem bylo, aby se dospívající sami naučili „vidět.“ - toto vidění je míněno jako kritické vnímání obsahů, ke kterým mají žáci dojít především svou sebevýchovou či zkušeností.

(Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften). Jako samokontrolní orgán společností pracujících v oblasti filmu, vznikl v roce 1949 Německý autoregulační orgán filmového průmyslu (FSK Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft). V roce 1949 v Mnichově vzniká pod vedením Keilhackera Pracovní skupina mládež a film (Arbeitskreis Jugend und Film). Kromě toho vznikají filmové kluby pro mládež, kde se o filmech vedou debaty. Některé prameny nazývají tyto snahy filmovou výchovou (Filmerziehung). (Podehl a Hüther 2005, 121)

Nutno ještě podotknout, že v tomto období dochází k rozštěpení Německa na NSR a NDR. Zatímco v NSR dochází k dalšímu rozvoji Mediální pedagogiky, v NDR přebírá kontrolu nad médii stát. Zatímco v NSR chtějí děti bránit před negativními vlivy filmů a jiných mediálních sdělení, která jsou produkována s ohledem na vznik zisku firem, které se na výrobě těchto sdělení podílejí, tato potřeba v NDR pocíťována není a mediálně výchovná činnost je částečně opět přenesena jen na rodinu.

2.6. Kriticky-receptivní a emancipačně-politická mediální pedagogika (Die kritisch-rezeptive und emanzipatorisch-politische Medienpädagogik)

V tomto období dochází k negativní reakci ze strany mladé generace k Mediální pedagogice, jež by měla ochranný charakter. Je to doba 60. let, kdy si mladá generace vytváří vlastní subkulturu. Čím více se tato subkultura u mladých upevňuje, tím více ztrácí mediální pedagogika, která by měla preventivně ochranný charakter, hlubší smysl. (Podehl a Hüther 2005, 122)

Kromě toho „nebezpečnými“ už není jen rozhlas, film a braková literatura - do domácností se začíná dostávat i televize, která umožňuje ještě větší konzum mediálních sdělení. V tomto období se již začíná objevovat idea kritického recipienta, ten je však vnímán pořád ještě pasivně.

Dále se pak objevují politické tlaky na veřejná média, stejně tak dochází ze stran Mediální pedagogiky (Medienpädagogik) ke kritice ekonomické funkce médií. Právě proto, aby nedocházelo k manipulacím, ať už politickým či ekonomickým, má být recipient vzděláván a emancipován, aby dokázal odhalit „zákulisi.“ „Diese

Medienpädagogik versteht sich als Beitrag zur politischen Sozialisation...²⁸(Podehl a Hüther 2005, 123)

2.7. Vzdělanostně-technicko-funkcionální mediální pedagogika (Die bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik)

Vyvíjí se v 60. letech společně s Kriticky-receptivní a emancipačně-politickou mediální pedagogikou. Impulsem pro její vznik byla především Pichtova představa vzdělávací katastrofy (Bildungskatastrophe). Georg Picht byl filozof, teolog a pedagog, který v roce 1964 ve článku v časopisu Christ und Welt zveřejnil varování před absolutním úpadkem německého vzdělávacího systému. Viděl především nedostatky v odlivu absolventů, v nedostatku a neodborné kvalifikaci učitelů. (Schulz 2004)²⁹ Tato nepříjemná prognóza nutila k hledání rychlého řešení po nových vyučovacích technikách. „Der schnell gefundene und euphorisch begrüßte Ausweg aus der prophezeiten Misere wurde im verstärkten Einsatz von Medien im Unterricht und als tragende Säule neuer Medienverbundsysteme gesehen.“³⁰ (Podehl a Hüther 2005, 124) Po objevení „řešení“ zbýval už jen jediný problém. A tím bylo nedostatečné vybavení škol. Proto se v 70. letech mluví o mediálním boomu ve školství. Do popředí se dostávají především cíle, kterých se má dosáhnout. Výuka začíná být druhořadá, což samozřejmě brzy sklízí kritiku.

Velkou roli v tomto období sehrál psycholog Burrhus Frederic Skinner, což byl behaviorista³¹, jenž byl zastáncem tzv. S-R přístupu.³² Některé jeho názory byly značně kontroverzní – např. tvrdil, že výchova ve skupině je lepší než výchova v rodině, protože naučení správného chování je věda, na kterou nemají matky čas, protože je zaměstnává starost o domácnost. (Plháková 2006) S žákem se mělo postupovat jako s černou skříňkou (Black Box). Pomocí správně zvolených programů u něj měla být

²⁸ Tato mediální pedagogika se chápe jako příspěvek k politické socializaci.

²⁹ <http://www.dradio.de/dlr/sendungen/merkmal/230644/>

³⁰ Rychle nalezeným východiskem z předpovězených obtíží je častější používání médií ve výuce, které je vítáno s nadšením a vnímáno jako opora pro nové jednotné systémy sdělovacích prostředků.

³¹ Psychologický směr, který se objevuje na začátku 20. století (z anglického „behavior“ - chování). (Nakonečný 2004, 282)

³² Je základním paradigmatem behavioristické psychologie. Přístup S-R (podnět - reakce) je jedním z behavioristických přístupů. Podnět vyvolává určitou reakci. To znamená, že určitý typ chování je reakcí na určitý podnět. (Nakonečný 2004, 283)

vyvolána správná vzdělávací reakce. Ke vzniku správné reakce nemusí být přítomen tedy pedagog, stačí správně zvolený podnět - např. dobře vybrané mediální sdělení.

Podpora tohoto směru Mediální pedagogiky byla finančně náročná. Proto se stažením financí ukončuje tento směr svou činností. (Schorb 1995, 46)

2.8. Reflexivně-praktická mediální pedagogika (Die reflexiv-praktische Medienpädagogik)

V druhé půli 70. let dochází ke klíčovému obratu. Příjemce přestává být vnímán jako pasivní.

„Die medienpädagogische Kernfrage heißt jetzt nicht mehr: Was machen die Medien mit den Nutzern, sondern: was können die Nutzer mit den Medien machen?“³³
(Podehl a Hüther 2005, 125)

Díky tomu, že se objevuje video, vznikají tzv. Videogruppy. To byly skupiny, které se scházely na promítání různých alternativních filmů, případně i takovéto projekty točily. Recipienti se stávali i producenty. To neznamená, že primárně ovlivňovali stávající média, ale vznikala jakási alternativa tradičního televizního vysílání.

Protože se začíná požadovat aktivní práce s médii, přichází i koncepty kompetencí. Jako první se objevuje kompetence komunikativní (kommunikativer Kompetenz), kterou pak ještě rozšiřuje a specifikuje mediální kompetence, jež je vnímána jako schopnost, která dopomůže trvale odstranit zkosnatělé struktury jednostranné mediální komunikace. (Podehl a Hüther 2005, 126)

V 70. letech je nejbližší k tomu, aby do německých škol vstoupil předmět zabývající se jen užíváním médií. Je to již zmiňovaná Mediální nauka (Medienkunde). Impulsem k tomu byly výsledky výzkumů, které ukazovaly rychlou a stoupající závislost dětí a mladistvých na televizi. O zavedení Mediální nauky (Medienkunde) se vede dlouho diskuze.

„Ein Fach Medienkunde wird es nicht geben, zum einen, weil in der verwalteten Schule die Schüler bereits mit dem vorhandenen Fächerkanon überfordert sind, zum anderen, weil bei der noch immer steigenden Leistungsorientierung

³³ Základní mediálně-pedagogická otázka už teď není: Co dělají média s uživateli, ale: co mohou uživatelé udělat s médii?

sozialwissenschaftlich orientierte Fächer reduziert werden.“³⁴ (Schorb, Medienkunde 2005, 264)

2.9. Mediální pedagogika s mediální gramotností k mediálnímu vzdělání (Medienpädagogik mit Medienkompetenz zur Medienbildung)

Tato koncepce je považována za aktuální. Musí řešit mnohem komplexnější problémy než koncepce předchozí. Je to především způsobeno rychlým rozvojem médií a novou nabídkou, které se dětem dostává. Média totiž pronikají i do našeho volného času, dospělí se bez nich v práci neobejdou. „Deshalb ist es mehr denn je fundamentale Aufgabe der gegenwärtigen Medienpädagogik, Kompetenzen zu vermitteln, die weit mehr sind als reine Medienanwendungsqualifikationen.“³⁵ (Podehl a Hüther 2005, 127) Mediální výchova by se neměla „svrknout“ na pouhé ovládání médií. K tomu by přece měla směřovat informatika.

Současná Mediální pedagogika se tedy snaží především o to, abychom se v současném náporu mediálních sdělení neztratili a abychom nežili v přesvědčení, že to, co je nám sdělováno, je určitě pravda.

³⁴ Předmět Mediální nauka nebude existovat, z jedné strany kvůli tomu, že na školách jsou už žáci plánovaným obsahem předmětů přetížení, z druhé strany, stále stoupá orientace na výkony, a tím pádem klesá počet sociálně-vědních předmětů.

³⁵ Proto je více než kdy jindy základní úlohou současné Mediální pedagogiky, předávat kompetence, které jsou mnohem víc než jen čistě kvalifikace k mediálnímu využití.

3. Současná podoba Mediální pedagogiky (Medienpädagogik)

Jak již bylo naznačeno v podkapitole (2.9), současná Mediální pedagogika musí čelit mnoha novým výzvám. Proto např. působí v některých pasážích úsměvně Wunden, když ve své monografii z roku 1980 varuje před následky kabelové televize. Z toho lze vyvodit, že určité ochranné nebo varované tendence se objevují v každé koncepci. Dnes je to především varování před ztrátou schopnosti člověka „živě“ komunikovat a v „uvržení“ člověka do „mediální samoty.“

Mediální pedagogika v Německu ale i v jiných západních zemích (např. Švýcarsko) zažívá podle mnoha autorů určitou krizi. Především se ozývají stížnosti na to, že pokud se jí vůbec někdo zabývá, je to jen okrajově. Dále je často zmiňován argument, že na Mediální výchovu je často nahlíženo jen jako na obor, jenž má žákům přinést technologické znalosti. Kontroverzní vliv pro Mediální pedagogiku v Německu měla studie PISA - ta totiž mezi zkoumané kompetence tu mediální nezařadila. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)³⁶ Potom, co Německo neskončilo moc dobře, orientuje se tamní školství především na zlepšení kompetencí, které tento výzkum sleduje např. schopnost porozumění textu (Lesekompetenz). (Tulodziecki 2005) Tomu, jak v současnosti pracují s Mediální pedagogikou německé školy a další organizace, se budu věnovat v následujících podkapitolách.

3.1. Cíle současné Mediální pedagogiky (Medienpädagogik)

Kapitola věnující se historii německé mediální pedagogiky a výchovy, nastínila, že doopravdy neexistuje jedna platná Mediální výchova a Mediální pedagogika. V německém prostředí existuje mnoho konceptů Mediální výchovy a Mediální pedagogiky, které buď navazují na jednotlivé etapy historického vývoje, případně mají eklektický charakter či vznikají nově. (srov. Hüther a Schorb, Medienpädagogik 2005) Niklesová rozlišuje 7 konceptů Mediální pedagogiky:

- Reflexivně-praktická
- Normativní
- Vyučovací a technologickovzdělávací

³⁶ http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf

- Společenskokritická
- Sociálněekologická analýza způsobů každodenního zacházení s médii
- Se zaměřením na jednání
- Integrativní mediálněpedagogický přístup (Niklesová 2007, 77-79)

Porovnání jednotlivých konceptů by bylo zcela jistě zajímavé, ale obsáhlo by to zřejmě další práci.

I přes zmíněnou „roztržitost“ Mediální pedagogiky, uvádí Hüther se Schorbem cíle, na kterých se všechny koncepty shodnou a směřují k nim, i když každý z nich přikládá jednotlivým cílům jinou důležitost. (srov. Sloboda 2006) Hüther se Schorbem cílové kategorie shrnuli do 6 slov:

- Bewahren (chránit)
- Informieren (informovat)
- Sensibilisieren (senzibilizovat, znepokojovat)
- Aktivieren (aktivovat)
- Emanzipieren (emancipovat)
- Funktionalisieren (funkcionalizovat).

Bewahren (chránit): Tento cíl má asi nejstarší kořeny a jistě v některých obdobích byl tento cíl vnímán jako cíl absolutně hlavní. „Medien waren und sind immer dann von besonderem pädagogischen Interesse, wenn man die Jugend durch sie bedroht glaubt.“³⁷ (Hüther a Schorb 2005, 269) Za obvyklé ohrožení mládeže je zobrazování brutality a sexu. Primárně se tedy jedná o určitá preventivní a zákonná omezení. Schorb s Hütherem upozorňují na to, že o Mediální výchově se nejvíce mluví právě z preventivního hlediska a zmiňují třeba tzv. Amoklauf na Erfurtském Gutenbergově gymnáziu³⁸ (Von Brinkbäumer 2002).³⁹ Z podílu na neštěstí byla nařknuta i média - pachatel si totiž velmi liboval v agresivních počítačových hrách, brutálních filmech atd. A především politici přicházeli s požadavkem po zesílení Mediální výchovy. Schorb s Hütherem dále upozorňují, že pokud tento cíl ale pojmem jako systém zákazů a příkazů, nebudou žáci o něco takového jevit zájem a pokud na žáky vytáhneme přísné zákazy, můžeme jim zakázané pořady a obsahy naopak ještě

³⁷ Média byla a stále jsou předmětem zvláštního zájmu pedagogů v případě, když se domníváme, že ohrožují mládež.

³⁸ Případ, kdy bývalý žák školy zastřelil ve škole 16 lidí a pak spáchal sebevraždu.

³⁹ <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22213312.html>

zatraktivnit. „Soustředění se jen na tento cíl (prevence) je velice problematické, neboť odděluje určitý problém od jeho sociálních vazeb.“ (Sloboda 2006)

Informieren (informovat): Schorb s Hütherem tvrdí, že informování je vlastně v každé „preambuli“ každého mediálně-pedagogického směru. (Hüther a Schorb 2005, 270) Nejenže správné informování umožní žákům se dobře orientovat v pozadí médií a tvorby mediálních sdělení ale mohou v nich vyvolávat další důležité procesy - např. kritickou analýzu sdělení. Určitě by se ale v praxi neměla mediální výchova zredukovat jen na předávání faktických informací.

Sensibilisieren (senzibilizovat, znepokojovat): Díky tomuto cíli by měl vzniknout „kritický recipient“, jenž zná manipulativní mechanismy médií. Díky tomu ho média nezmanipulují. Tento cíl souvisí i s určitým kritickým pohledem na společnost. Měl by mimo jiné žákům ukázat ekonomickou stránku mediálních komunikátů.

Aktivieren (aktivovat): Konzument nemá být jen pasivním „přijímačem“ mediálního sdělení. Má být aktivní a měl by se snažit o ovlivňování samotných médií - nemělo by se končit jen kritickou analýzou sdělení. Záleží, jak moc je toto „zasáhování“ do médií možné. Kriticky je nutné zmínit, že jedinec těžko docílí např. stažení seriálu z vysílání. K tomu donutí televizi jen nízká sledovanost. Aktivní činností je tedy např. tvorba vlastních mediálních komunikátů. „Dnes přichází nové možnosti vytváření mediálních obsahů na internetu, digitalizací filmu a fotografie a možnosti produkce např. levných hudebních nosičů CD či DVD.“ (Sloboda 2006, 38) S tím jsou zároveň spojeny ale i určité další překážky, na které by měla upozornit Mediální výchova žáky - a to jsou aspekty např. autorství a pirátství na internetu nebo soukromí v rámci sociálních sítí. Žáci by měli vědět, např. že ne všechny fotografie, které v soukromí pořídí, je vhodné vložit na internet, stejně tak, že fotografie, které stáhnou z internetu mohou podléhat autorským právům.

Emanzipieren (emancipovat): Schorb s Hütherem přisuzují tomuto cíli velké propojení s aktivací. I zde musí být recipient aktivní osobností. Navíc recipient projevuje své zájmy a potřeby a tím mění i komunikaci s okolím. Tím ovlivňuje i podobu médií.

Funktionalisieren (funkcionalizovat): Jde o proces při kterém se pomocí médií má změnit chování či vědomí recipienta. Takto vytyčené cíle vidíme především u reklamy a propagandy. Tímto způsobem lze vnímat funkcionalizaci negativně. Pozitivní přístup má tedy mediální didaktika snažící se pomocí funkcionalizace uvědomnělého recipienta. (Hüther a Schorb 2005)

3.2. Zavedení Mediální výchovy (Medienerziehung) do německého školství

I když má Mediální výchova (ať už v rozměru jen Medienerziehung nebo Medienpädagogik) dlouhou tradici, do škol je přivedena až v 90. letech 20. století. Zavedení iniciovala Spolková komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - používaná zkratka BLK). Což byla organizace, která ukončila činnost v roce 2008. Byla to organizace, v níž byly sdruženy všechny spolkové země. BLK se zabývala plánováním vzdělávání a výsledky její činnosti, byla doporučení pro jednotlivé spolkové země pro tvorbu jejich vzdělávacích plánů. (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - Bonn)⁴⁰

O přesném datu, kdy tedy byla Mediální výchova do škol zavedena, se mluvit nedá. Vzdělávací systém Německa je totiž do určité míry složitý. Neexistuje jednotný školský systém, každá spolková země má svůj vlastní, která řídí ministerstva školství. Proto o zavedení Mediální výchovy do škol rozhodují ministerstva školství. Způsoby jsou různé od uvedení Mediální výchovy přímo do školského zákona (Schulgesetz), vydáním vyhlášky nebo zapracováním do jiných dokumentů (kurikula, učebních plánů, obsahu vyučovacího předmětu). Způsob určují zvyklosti daného státu. S určitou nadsázkou, se dá říct, že jednotná Mediální výchova v Německu neexistuje, existuje jich 16, stejně jako německých spolkových zemích. Jednotlivá ministerstva školství tedy rozhodují, jak velký prostor Mediální výchova ve škole získá. (Brdek a Výchová 2004)

3.3. Nejdůležitější německé organizace zabývající se Mediální pedagogikou (Medienpädagogik)

V Německu se Mediální pedagogikou zabývá velký počet organizací - státních i soukromých.

Mezi ty nejdůležitější patří:

Školy na síť (Schulen ans Netz) - je to registrované sdružení, které vzniklo v roce 1996. Jeho cílem bylo připojení škol k internetu. (V ČR existoval podobný projekt pod názvem Internet do škol - cílem bylo připojení škol na internet.) Zakládajícími organizacemi byly Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum

⁴⁰ <http://www.blk-info.de/blk-rueckblick.htm>

(Bundesministeriums für Bildung und Forschung) a Německý Telekom a.s. (Deutsche Telekom AG). Primárního cíle projektu bylo dosaženo v roce 2001, ale organizace nebyla zrušena a pracuje dodnes. V roce 2001 se začala orientovat na smysluplné využití médií ve výuce. Pro vyučující se především připravovaly materiály a projekty. Od roku 2006 došlo k rozšíření orientace projektů na tzv. „celoživotní vzdělávání“ „Lebenslanges lernen“. (Schule ans Netz e.V.)⁴¹

Spolkový kontrolní úřad zkoumající média nebezpečná pro mládež (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien - používaná zkratka BPjM) pokračovatel organizace Spolkový kontrolní úřad pro zkoumání písemností ohrožujících výchovu mládeže (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften) - nové jméno organizace dostala v roce 2003 po přijetí nového zákona (Zákon na ochranu mládeže na veřejnosti - Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit), který jí podřídil veškerá nová média. Organizace má status Bundesoberbehörde (dalo by se přeložit jako Spolkový vrchní úřad), je podřízena Ministerstvu pro rodinu, seniory, ženy a mládež (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Organizaci vede předseda (Vorsitzende), kterého jmenují na 3 roky předsedající, jeho zástupce (Stellvertreter) a předsedající (Beisitzer), kteří jsou do funkce jmenováni na 3 roky od vlád jednotlivých spolkových zemí. Nezávislost organizace je garantována tím, že předsedající a předseda, jsou z výkonu funkce podřízeni jen zákonu a očekává se od nich nestranickost.

BPjM má za úkol kontrolovat média, aby neohrožovaly vývoj dětí a mladistvých. Na podnět, který BPjM dostane (podněty smí podávat jen organizace, které stanoví zákon), se BPjM začne zabírat možnými obsahy ohrožující mládež. Rozhodnutí o nevhodnosti sdělení či média je na grémiích. Grémia jsou vlastně rozhodčím orgánem BPjM. Existují 2 (12-er Gremium⁴², 3-er Gremium⁴³). 3 členné grémium zasedá v případech, kdy je ohrožení mládeže zřejmé a jedná se o tzv. zjednodušené jednání. Zasedání grémií je vždy neveřejné.

Pokud grémium potvrdí ohrožení mládeže, informuje o tom veřejnost ve věstníku (Bundesanzeiger), jenž vydává Spolkové ministerstvo spravedlnosti (Bundesministerium der Justiz). Pro tištěná média, videokazety, PC-hry, CD a DVD potom, co jsou takto označena ve věstníku (Bundesanzeiger), platí jiná pravidla pro

⁴¹ <http://www.schulen-ans-netz.de/home.html>

⁴² 12ti členné grémium

⁴³ 3 členné grémium

jejich kolportáž. Nesmí být prodávána dětem, nesmí být dětem umožněn k nim jakýkoli přístup, nesmí být vystavovány a prodávány na místech, kam mladiství mají přístup, nesmí být prodávány v zasílatelství nebo internetovém obchodě, bez toho aniž by došlo k osobnímu kontaktu mezi doručovatelem a objednavatelem. Dále nesmí být veřejně prezentovány např. reklamou. BPjM nemá pravomoc rozhodovat o případné konfiskaci či stažení médií z oběhu.

Přínosem pro Mediální výchovu (Medienerziehung) má BPjM především v tom, že informuje rodiče a pedagogy o nevhodnosti některých médií či mediálních obsahů. Kromě toho je na internetových stránkách organizace i rubrika, kde BPjM dává rady pedagogům, jak správně vyučovat Mediální výchovu a pořádá různé přednášky na téma ochrana mládeže. (Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien) ⁴⁴

Německý autoregulační orgán filmového průmyslu (Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft - používaná se zkratka FSK) existuje už od roku 1949 (jak již bylo zmíněno předtím). FSK sídlí ve Wiesbadenu s dceřinou společností Vrcholové organizace filmového průmyslu (Spitzenorganisation der Filmwirtschaft e. V. - e. V. = registrované sdružení - používaná zkratka SPIO) SPIO sdružuje přes 1100 firem, které se nějakým způsobem podílí na tvorbě filmů - od firem produkčních až po celostátní televize. FSK je od 1. 1. 2002 oficiálně vedena jako společnost s ručením omezeným (GmbH). FSK je finančně nezávislá, žije z poplatků za jednotlivé kontroly.

Členové SPIO se oficiálně zavázali, že své filmy budou dávat FSK ke kontrole. Mimoto se kontrolují i trailery a reklamní spoty. Zákonně předkládat filmy, trailery a reklamní spoty zakotveno není. Pokud ale k posouzení nedojde, nemohou být tato sdělení předkládána dětem a mladistvým. FSK totiž přiděluje tzv. Label (z angličtiny - štítek), který zobrazuje, od jakého věku je film vhodný.

FSK má 190 revizorů (Prüfer), kteří jsou jmenováni do této čestné funkce na 3 roky. Revizoři pocházejí z různých odvětví - od psychologů, učitelů, filmových historiků až po studenty, ženy v domácnosti a soudce. Revizoři po dobu výkonu své funkce nesmí pracovat pro mediální odvětví, aby se tak potvrdila jejich nestrannost. Revizoři pracují ve výborech - Pracovní výbor (Arbeitsausschuss), Hlavní výbor (Hauptausschuss) a Apelační výbor (Appellationausschuss).

Pracovní výbor (Arbeitsausschuss) posuzuje předkládaná díla jako první. Uděluje dílům „štítky.“ Pokud není s výsledkem jednotlivá firma spokojena, může po

⁴⁴ <http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/die-bundespruefstelle.html>

provedení úprav dílo předložit k novému posouzení nebo film, spot či trailer předložit Hlavnímu výboru (Hauptausschuss), který je složen z 9 revizorů, kteří se nepodíleli na předchozím rozhodnutí. Apelační výbor (Appellationausschuss) je nejvyšší orgán. Právo k apelaci mají všechny spolkové země a také Spitzenverbände der Film- und Videowirtschaft (Vrchní svazy filmového a video průmyslu). Verdikt tohoto orgánu má konečnou platnost. (FSK - Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft)⁴⁵

JFF - Institut pro mediální pedagogiku (JFF - Institut für Medienpädagogik) - je soukromá výzkumná organizace se sídlem v Mnichově. Organizace vznikla již v roce 1949 pod názvem Pracovní skupina Mládež a Film (Arbeitskreis Jugend und Film e.V.) a její výjimečnost je především v tom, že propojuje výzkum s praxí. Prvním předsedou (Vorsitzender) byl Prof. Dr. Martin Keilhacker. V roce 1953 zakládá organizace svou odnož - Vědecký ústav pro výzkum filmových otázek mládeže (Wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen). V roce 1959 začíná organizace vydávat časopis Jugend Film Fernsehen (Mládež Film Televize). V roce 1966 je organizace poprvé přejmenována z Pracovní skupina Mládež a Film Arbeitskreis Jugend und Film e.V. na Centrum JFF e.V. (Arbeitszentrum Jugend Film Fernsehen) O 10 let později (1976) dochází ke sloučení obou organizací a vzniká Institut JFF (Institut Jugend Film Fernsehen e.V. - používá se zkratka JFF). Časopis Jugend Film Fernsehen je ve stejném roce přejmenován na časopis Merz (jméno odvozeno ze složeniny Medien + Erziehung, média + výchova). V roce 1982 zakládá JFF mediální centrum (Medienzentrum) v Mnichově a v roce 1982 mediální informační místo (Medienstelle) v Augsburgu. V roce 1991 je založeno vydavatelství Kopaed. V roce 1999 získává organizace současný název. V rámci 61 let existence této organizace se ve funkci předsedy vystřídaly významné osobnosti německé Mediální pedagogiky např. Hüther a Schorb. Hlavním institucionálním mecenášem JFF je Bavorské státní ministerstvo pro výuku a kultus (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).

Mediální centrum (Medienzentrum) v Mnichově pořádá semináře a akce dalšího vzdělávání. Dále také slouží tzv. Jugendmediengruppen („Mediální mládež“), které si zde mohou pro svou mediální činnost vypůjčit potřebné přístroje a vybavení. Dále mediální centrum (Medienzentrum) provozuje rádiové vysílání pro mladé a natáčí pravidelný televizní magazín.

⁴⁵ <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=2>

Mediální informační místo (Medienstelle) v Augsburgu podporuje mediální projekty ve školách, poskytuje poradenství a také půjčuje vybavení. Mediální centrum (Medienzentrum) a mediální informační místo (Medienstelle) jsou smluvně financovány městem Mnichov a městem Augsburg. (JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis)⁴⁶

3.4. Současný stav Mediální výchovy (Medienerziehung)

Jak již jednou bylo zmíněno v historickém vývoji, nejbliže k zavedení do škol měla mediální nauka (Medienkunde) v 70. letech. I když se o jejím zavedení vedla dlouhá diskuze, nakonec zavedena nebyla.

Situace současné Mediální výchovy (Medienerziehung) není lepší. O míře zapojení rozhodují jednotlivé spolkové země, které vydávají své školské zákony (Schulgesetz) a přesné definování, co se mají žáci naučit, se definuje v rámcových plánech (Rahmenplan). Mediální výchova (Medienerziehung) má přibližně stejný status jako u nás průřezové téma. O tom, jak moc se Mediální výchově bude škola věnovat, si rozhodují především školy samy. K nějakému hlubšímu zapojení nebo vzniku samostatného předmětu obvykle není pocíťována potřeba.

Spanhel napsal velice zajímavou monografii (Spanhel 2006), jež se současným stavem Mediální výchovy (Medienerziehung) zabývá velmi obšírně. A i já z ní budu nyní primárně vycházet. Protože autor velmi trefně vystihl, proč je nutné děti mediálně vychovávat.

Spanhel rozlišuje 2 podoby Mediální výchovy (Medienerziehung) - institucionalizovaná mediální výchova (Institutionalisiertes Medienerziehung) a mediální výchova probíhající v rodině (Medienerziehung). Spanhel hned na začátku zmiňuje jeden z největších problémů. A to je otázka, kdo je vlastně za mediální výchovu dětí a mládeže zodpovědný? Zatímco rodiče se spoléhají na školu, učitelky v MŠ a ostatní učitelé spoléhají především na domov dětí. Výsledek je takový, že děti nakonec zůstávají s médii bez pomoci kohokoli. Naopak rodiče jim ještě do pokoje pořídí televizor, aby zmožení po práci nemuseli dětem číst pohádky, ale jednoduše jim je pustili. (Spanhel 2006, 7) Další otázky, které si Spanhel pokládá je, jestli vůbec potřebujeme Mediální výchovu (Medienerziehung), „... wenn die Heranwachsenden in

⁴⁶ <http://www.jff.de/index.php>

Sachen Medien kompetenter als ihre Erzieher sind?⁴⁷ (Spanhel 2006, 8) Především starší pedagogové mají s technikou přece jen problémy, zatímco děti, které v technickém prostředí vyrostly a vyrůstají, jsou schopni techniku využívat lépe a inovativněji. Na tuto otázku odpovídá Aufenanger, který také uznává, že každá starší generace má s ovládním novějších médií problémy. A říká: „Wir können der jüngeren Generation zeigen, wie man komplex Aufgaben strukturiert und methodisch geleitet angehen kann, wie man Beurteilungskriterien entwickelt oder wie man die Kraft des Schönen für Erkenntnisprozesse nutzt.“⁴⁸ (Aufenanger 2000, 40)

Další otázku, kterou Spanhel pokládá, je jestli mediální výchova má tak nosné základy, že by to umožňovalo její zavedení do škol, když rodiče a profesionální vychovatelé nezískávají žádný pořádný vhled do mediálního světa dospívající? (Spanhel 2006, 8)

Má otázka, která mne ještě napadla, je jestli rodiče a pedagogové mají dostatečný náhled i do mediálního prostředí, aby mohli vůbec někoho mediálně vzdělávat? Myslím, že přece jen média nevnímají moc pozitivně, pokud vidíme do jejich pozadí.

Spanhel přímo neodpovídá. Odpovědi jsou teze a myšlenky, které se objevují v prvních částech knihy, jež se zabývá především domácí mediální výchovou. Spanhel upozorňuje, že média začínají dítě ovlivňovat od chvíle, kdy začne chápat symboly a dokáže přes symboly komunikovat, což je přibližně 2. rok života. Dále upozorňuje na to, že pro současné pochopení světa nestačí jen umět číst. Média totiž ve vysílání používají obrázky, texty, hypertexty, tabulky, grafy, hudbu, které Spanhel nazývá souhrnně jako znakové kombinace (Zeichenkombinationen), které jsme schopni detekovat, jen v případě, že vlastníme tzv. schopnost recepce (Rezeptionsfähigkeit). Spanhel tvrdí, že se díky médiím zvětšují tzv. nátlaky k učení (Lernzwänge), protože člověk už není schopen zvládat nové situace, bez toho aniž by byl na ně připraven. To si např. můžeme představit jako situaci, kdy jsme posazeni k počítači a neznáme program, s kterým máme pracovat. Mladiství a děti jsou pro média velice důležití - je to jedna z nejdůležitějších cílových skupin. Kromě toho jsou mladí otevření novým věcem, zvědaví a mají více času než dospělí. Snad i proto vznikají místa, která Spanhel nazývá mediální místa (Medienorte), kde se teenageři setkávají s médii, aniž by si to nějak

⁴⁷ ... když dospívající ve věcích médií jsou kompetentnější než jejich vychovatelé?

⁴⁸ Můžeme mladší generaci ukázat, jak může člověk úkoly strukturovat a veden metodikou je zvládat, jak se vytváří hodnotící kritéria nebo jak využít působení krásna pro poznávací procesy.

zvláště uvědomovali. Spanhel do těchto míst zařazuje - kina, obchodní centra a herny (Spielhallen). Dalším důležitým aspektem, jenž je potřeba si uvědomit, je ten, že především soukromá média a její pracovníci jsou závislí na sledovanosti a tomu podřizují i podobu sdělení, která pro mladé tvoří. (Spanhel 2006, 47-109)

Velmi citlivým problémem je ztráta monopolu školy, rodičů a různých volnočasových organizací na vzdělávání. „Die Medien eröffnen den heranwachsenden unabhängig von pädagogischer Kontrolle reizvolle Erfahrungen und verlockende Lernangebote zu jeder Zeit und an jeden Ort.“⁴⁹ (Spanhel 2006, 86) Konzumace médií dále způsobuje i to, že děti a mladiství se identifikují s obsahem, který jim média předkládají. Tím jsou jim předloženy určité „vzorce chování“, podle nichž pak se děti chovají, případně podle nich prožívají. „Die Medien- und Kulturindustrie bietet massenhaft universelle und standardisierte Sinnorientierungen und Konsumgüter an.“⁵⁰ (Spanhel 2006, 110)

Kromě toho čelí děti i zkreslování reality. Tulodziecki např. uvádí příklad, že pokud se děti zeptáme, co je první napadne, když se řekne slovo policie - obvykle slyšíme slova jako znásilnění či vražda. Pokud pak ukážeme dětem pravou práci policie, mohou být děti překvapené, že policista místo střelení častěji píše. (Tulodziecki 2000, 26)

Kromě deformovaného „mediálního“ prožívání a zkreslování, dochází podle Spanhela i k procesu mediální socializace (Mediensozialisation), kdy děti televize a jiná média uvádějí do společnosti a jejího života, zároveň jim pomáhají současný svět a především jevy ve společnosti pochopit.

„Mediensozialisation beschreibt also die Leistungen der Medien als symbolische Sinnsysteme bei der Integration der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft und ihre Sozialsysteme. Sie hat enorm an Bedeutung gewonnen, während die traditionellen Sozialisationsagenturen Familie, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Religionsgemeinschaften an Einfluss verlieren.... Durch Mediensozialisation müssen sie daher bereits in früher Kindheit und im Vorschulalter grundlegende Medienkompetenzen erwerben.“⁵¹ (Spanhel 2006, 111)

⁴⁹ Média otvírají dospívajícím nezávisle na pedagogické kontrole vzrušující zážitky a lákavé vzdělávací nabídky v každém čase a na každém místě.

⁵⁰ Mediální a kulturní průmysl nabízí masově univerzální a standardizované orientace a konzumní zboží.

⁵¹ Mediální socializace popisuje služby médií jako symbolické systémy integrace dospívající generace do společnosti a jejího sociálního systému. Získala enormně na důležitosti, během ztráty vlivu tradičních „socializačních agentur“ rodiny, výchovných a vzdělávacích institucí a náboženských společenství.

V útlém věku probíhá tato socializace v nejužší rodině a je tedy ovlivněna zvyky rodiny. Proto by měla být Mediální výchova ve školských zařízeních komplexnější. Jedním z důvodů je i to, že média prohloubily ve společnosti procesy, jako je individualizace či pluralismus, mladí jsou tak otevřeně konfrontováni s mnoha způsoby životních stylů. Tudíž mohou být zmateni, kterým směrem mají jít

Jako pedagogická pomoc nestačí jen žákům předat kritické schopnosti, ale také je třeba naučit žáky hodnotit, tak jak to požaduje obvykle odborná literatura. Ambivalentnost přibývajících možností volby a zároveň rostoucí nutnost permanentního rozhodování je pro náš život tou největší výzvou a překážkou. „Daher muss jede Medienerziehung unausweichlich eine Werterziehung einschließen.“⁵² (Spanhel 2006, 192)

3.5. Mediální výchova v německých mateřských školách

Koncepty, které by se soustředily jen na mediální vzdělávání v MŠ v Německu, chybí. V kurikulech, která vznikala v Německu především v 70 letech v době tzv. reformy vzdělávání (Bildungsreform), koncept mediálního vzdělávání pro předškolní děti jako samostatná část chybí. (Spanhel 2006, 283)

Spanhel upozorňuje především na to, že učitelky v MŠ především zdůrazňují to, že mediální výchova by měla být hlavně starostí rodičů. Navíc Spanhel dokládá, že učitelky mají zkreslený pohled na konzumaci médií u dětí, které učí - Spanhel uvádí, že zatímco v průměru denně stráví němečtí předškoláci u televize 76 minut, dotazované učitelky uváděly v průměru odhad 147 minut. (Spanhel 2006, 281)

Jak vlastně vypadá pedagogická praxe v MŠ z hlediska Mediální výchovy, se zabývá v Německu Ulrike Six. V roce 1996 udělala velký výzkum, kdy se dotazovala 602 učitelek v MŠ. Výsledky této studie ukázaly, že ač jsou MŠ kvalitně technicky zařízené, zařízení se používá jen sporadicky a obvykle bez předem stanovených pedagogických cílů. O médiích se ve školách moc nediskutuje. Učitelky se dětí na jejich mediální zážitky neptají. To pak ovlivňuje i jejich pedagogickou činnost v rámci Mediální výchovy. „So lässt sich zumindest vorläufig festhalten, dass es sich bei den Angaben zum Fernsehkonsum von Kindern weniger um stabile (und damit abfragbare)

Pomocí mediální socializace se proto musí už v brzkém dětství a v předškolním věku získat základy mediálních kompetenzí.

⁵² Kvůli tomu musí být Mediální výchova neodvratně spojena s hodnotovou výchovou.

Kenntnisse als vielmehr um stark situativ geprägte Einschätzungen handelt.“⁵³ (Six, Frey a Gimmer 1998, 257) Učitelky byly celkově se situací nespokojené.

Současná situace v MŠ je především ovlivněna nedostatečným mediálním vzděláváním samotných učitelek. Dalším problémem je, že rámcové koncepty a plány nepřisuzují Mediální výchově (Medienerziehung) na důležitosti. Některé koncepty předškolního vzdělávání jsou dokonce pro absolutní odstranění médií a Mediální výchovy (Medienerziehung) z mateřských školek. (Spanhel 2006, 289)

3.5. Mediální výchova na německých školách

Jak již bylo naznačeno v kapitole 3.2. Mediální výchovu (Medienerziehung) v roce 1995 zařadila (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) do přehledového rámce (Orientierungsrahmen). Výsledky Spolkové komise pro plánování vzdělávání a podporu výzkumu měly jen doporučující charakter. O tom, zda budou tyto výsledky přeneseny do praxe, se rozhodovalo až při tvorbě školských zákonů a dalších dokumentů.

V současnosti ve školách předmět Medienerziehung neexistuje, existuje však velké množství různých vědeckých koncepcí, o které se dá v praxi opřít a vést podle nich výuku. Školy si tedy mohou vybrat, jakou formou zabudují Mediální výchovu do vyučování. Mohou se jí tedy zabývat v rámci některých předmětů, využít projektového vyučování nebo probírat tato témata tak, že přesáhnou jednotlivé předměty nebo mimo vyučování v rámci tzv. školního života (Schulleben) např. v pracovních skupinách (Arbeitsgemeinschaften) nebo na zvolených akcích (Wahlveranstaltungen). (Spanhel 2006, 246)

Spanhel ale upozorňuje na neochotu učitelů zapojit Mediální výchovu do výuky. „Die Themen der ausgearbeiteten Curricula schulischer Medienerziehung lassen sich oft nur sehr schwer mit dem systematischen Aufbau einzelner Unterrichtsfächer vereinbaren. Sie werden von den Lehrkräften häufig als zusätzlicher Stoff empfunden, der in dem jeweiligen Fach nicht mehr untergebracht werden kann und daher aus Zeitgründen abgelehnt wird.“⁵⁴ (Spanhel 2006, 258)

⁵³ Tak se dá alespoň předběžně stanovit, že se při údajích o televizním konzumu dětí méně jedná o stabilní (a s tím o dotazované) znalosti, než o mnohem silněji situačně ovlivněné odhady.

⁵⁴ Témata vypracovaných kurikul školní mediální výchovy se jen těžko ujednocují do systematické výstavby jednotlivých předmětů. Často tedy považují učitelé tato témata jako dodatečnou látku, která se se současným předmětem nedá propojit, a proto dochází z časových důvodů k jejich odmítnutí.

Spanhel dále uvádí, že jsou často plánovány koncepty projekty, které přesahují jednotlivé předměty a na projekty je doporučováno rozmezí dokonce až 20 hodin, což není z hlediska organizačních záležitostí jednoduché naplánovat, tak ve finále i zorganizovat.

Za předmět, kde by se měla Mediální výchova (Medienerziehung) objevit je primárně považována němčina. Spanhel proto doporučuje minimálně v rozvrhu zavádět dvouhodiny, protože jinak se např. analýza textů těžko časově zvládá. Dále se objevuje kritika vybavení tříd. Počítačové učebny jsou obvykle vyčleněny jen pro informatiku či specializované předměty, při kterých je počítač nutností.

Zavedení Mediální výchovy je tedy komplikovaná záležitost. Vyžaduje především intenzivní spolupráci členů učitelského sboru. A ani to nezaručuje úspěch, protože může trvat 3 až 5 let než se nové struktury výuky ve škole stabilizují. A Spanhel také uvádí, že je potřebná také doba pro uchycení myšlenek a nových postupů v hlavách samotných pedagogů. (Spanhel 2006, 274)

Spanhel stanovil několik nosných myšlenek (Leitgedanken), podle kterých by měla škola dojít až ke zdárnému zapojení Mediální výchovy (Medienerziehung) do výuky. Z těchto hlavních myšlenek jsou podle mého nejdůležitější 2 - myšlenka propojení (Vernetzung) a idea mediální dílny (Idee der Medienwerkstatt). Propojení znamená propojení školy s různými mediálními organizacemi v okolí - od knihoven přes regionální noviny až po televizi nebo partnerskou školu. Toto propojení by mělo zabránit předávání jen teoretických informací, ale umožnit dětem i např. pohled do praxe. Nebo může vést k výměně potřebných materiálů. Mediální dílna (Medienwerkstatt) by měla sloužit jak učitelům, tak žákům. Měla by se v ní dělat jak příprava na výuku, tak vyhodnocování jednotlivých projektů a jejich organizace. Je to prostor, kde se např. vydávají školní noviny či připravují materiály na nástěnky. (Spanhel 2006, 262-272)

Spanhel také uvádí, že mediální výchova naráží i na určitý nezájem teenagerů. „Allerdings zeigen die jüngsten Ergebnisse aus der JIM-Studie 2003, dass ein großer Teil der Jugendlichen (12 - 19 Jahre) gar kein großes Interesse an der Mitgestaltung der einzelnen Mediengattungen hat.“⁵⁵ (Spanhel 2006, 293)

Mediální výchova (Medienerziehung) i Mediální pedagogika (Medienpädagogik) jak je vidět, nemají v Německu i přes celkem dlouhou historii jasné

⁵⁵ Avšak nejnovější výsledky JIM-Studie 2003 ukazují, že velká část mladých (12-19 let) nemá žádný větší zájem na spolupráci jednotlivých mediálních žánrů.

postavení. Mediální výchova (Medienerziehung) se asi brzo v rozvrhu jako samostatný předmět neobjeví, i přes to, že existuje mnoho argumentů, pro tento předmět a pro mediální vzdělávání dětí i dospělých. Německé školství řeší v současnosti jiné problémy - jako je např. celodenní škola (Ganztagsschulen). Tudíž se přesouvá mediální výchova také na rodiče a volnočasové organizace, kterých je v Německu celkem dost a svou intenzivní prací mohou celkem v klidu suplovat absenci hlubší mediální výchovy na školách. Kromě rodin, škol, volnočasových a neziskových organizací jsou v Německu aktivní např. i církve - evangelická i katolická, jejichž zapojení do mediální výchovy zmiňuje už Wunden. (Wunden 1980, 38-39) Pasivní nejsou ani samotná média - např. ZDF a ARD pořádají výzkumy sledovanosti dětí (Kinder und Medien). (Frey-Vor a Schumacher 2004)⁵⁶

Krizi mediální pedagogiky popírá Tulodziecki - ve svém příspěvku popisuje vývoj v jednotlivých odvětvích a mimo to říká, že kdo chce žáky mediálně vychovávat, má k tomu dobré podmínky. Počet projektů mediální výchovy na školách se zvyšuje. Podle něj není Mediální výchova v krizi (pokud slovo krize vnímáme jako existencionální ohrožení). Situaci vidí jako bod zlomu (Wendepunkt), kdy záleží na tom, jakým způsobem se budou v Německu Mediální pedagogikou (Medienpädagogik), Mediální výchovou (Medienerziehung), Mediální naukou (Medienkunde), Mediální didaktikou (Mediendidaktik) a Výzkumem médií (Medienforschung) zabývat v budoucnosti. (Tulodziecki 2005)

⁵⁶ www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2004_Frey-Vor_Schumacher.pdf

4. Mediální výchova v České republice

V roce 2004 došlo v rámci reformy školství schválením Školského zákona 561/2004 Sb. (nabyl platnost k 1. lednu 2005) v rámci zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání - RVP ZV (podle kterého se učí od 1. září 2005) k oficiálnímu zavedení Mediální výchovy do českých škol. Ty by měly zapracovat Mediální výchovu do svých Školních vzdělávacích programů. Jak velký prostor mediální výchově poskytnou je na řediteli školy - Mediální výchova je totiž průřezovým tématem, na které se nevztahují minimální časové dotace ale jen tzv. disponibilní časové dotace. Průřezové téma tvoří povinnou součást základního vzdělávání, všechna průřezová témata musí být ve výuce zohledněna. Kromě Mediální výchovy do průřezových témat patří Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2006, 78-83)

Dále pak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo 24. července 2007 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Tento dokument se stal pro výuku na gymnáziích v České republice závazným a od 1. září 2009 mu školy musely přizpůsobit svou výuku. Tento dokument Mediální výchovu zmiňuje a přiřazuje jí, stejně jako RVP ZV význam průřezového tématu. Zde platí to stejné jako v RVP ZV - patří sem i stejná průřezová témata, ovšem se širším obsahem. Mediální výchova se tedy stává povinnou součástí gymnaziálního vzdělávání. A RVP G o ní mluví, jako o blízké ke vzdělávacím oborům, které mají povahu humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou. To je podle RVP G Dějepis, Český jazyk a literatura a Občanský a společenskovědní základ. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 77)⁵⁷

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu, vypracovaný v roce 2004 a podle kterého se vyučuje od 1. září 2007, Mediální výchovu nezmiňuje. Mediální výchova by potencionálně měla mít nejbližší ke vzdělávací oblasti Dítě a společnost (RVP ZP Mediální výchovu přiřazuje do vzdělávací oblasti Člověk a společnost). Ovšem s pojmem média se v této vzdělávací oblasti vůbec nesetkáme. Především se zde mluví o kultuře a umění. Mluví se zde také o receptivní a tvůrčí slovesné činnosti.

⁵⁷ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

Dominantně jsou zohledňovány dramatické činnosti. Z pohledu medií je tu zmíněna akorát možnost návštěvy filmových představení v rámci seznamování s cizí kulturou. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Předškolní vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze)⁵⁸

4.1. Vývoj pedagogického myšlení o médiích v

Československu a vznik Mediální výchovy v České republice

V kontextu České republiky a Československa nelze mluvit o Mediální pedagogice, která se zatím ještě v českém prostředí etabluje. (viz. kapitola 1.2.) Jak zmiňuje Šedřová aktivit, které by se ale daly brát jako mediálněpedagogické již existuje celá řada. (Šedřová 2009) Dá se tedy hovořit jen o Mediální výchově, kterou tedy můžeme považovat buď za její součást, nebo případně v širším kontextu jako prozatímní synonymum. Mediální výchova vzniká v České republice až v 90. letech 20. století a o její širší zavedení se zasadilo v roce 1996 samotné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), které v tomto roce prosadilo koncept Mediální výchovy jako průřezového tématu. Z historického pohledu, lze tedy uvažovat o 2 obdobích - o období před rokem 1989 a po něm.

O historii mediálněpedagogického myšlení u nás existují spíše jen kusé informace. Z historického hlediska bychom samozřejmě měli jako Němci vycházet z odkazu Jana Ámose Komenského. Jeho jméno a jeho mediálně výchovné snahy obvykle čeští autoři zmiňují. Ovšem v kapitolách, které se zabývají vývojem Mediální výchovy, jsou dále Československo, případně porevoluční Česká republika, zmiňováni jen okrajově. Historie oboru je spíš vykreslována „povšechně“ a z celosvětového hlediska. Příkladem může být Mičienka a Jiráček. (Mičienka a Jiráček 2007, 10-11) Mediální výchova se u nás znovurozvíjí od roku 1989 a v období socialismu se o nějaké hlubší analýze medií a rozvoji mediálního vzdělání hovořit nedá. Situace je tedy příbuzná NDR.

Paradoxně na nejkompaktněji zpracovanou historii Mediální výchovy v ČR jsem narazil v němčině. Jde o článek Medienpädagogik in Tschechien od Slobody (Sloboda 2007, 42-46). Vývoj v Československu je v počátečním období poměrně analogický s německým prostředím. Impulsem k mediálně-výchovným snahám je rozvoj filmového

⁵⁸ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

průmyslu v období tzv. I. republiky. Stejně jako v Německu, se objevují snahy „ochránit“ mládež před nevhodnými filmy. O filmu se ale také uvažuje jako o didaktické pomůcce ve vyučování. Sloboda zmiňuje, že v tehdejší pedagogické literatuře, jež se zabývala využitím filmu ve výuce, se nezmiňovalo jen technické vybavení tříd. Zároveň se myslelo i na podobu vzdělávacích filmů - existovaly požadavky na jejich srozumitelnost, ekonomičnost a na jejich psychologickou zpracovanost. Ze zájmu tehdejšího myšlení, neunikla ani postava učitele. Ten měl být především kompetentní k ovládnutí svěřeného technického vybavení. (Sloboda 2007, 43) Na časopis Duch médií upozorňují Sloboda i Jiráček s Mičienkou. Časopis vycházel na přelomu 20. a 30. let a měl pravidelnou rubriku Noviny ve škole. Sloboda pak dále ještě upozorňuje na časopis Tisk a politika.

Po druhé světové válce a po „Vítězném únoru“ dochází k zneužívání médií pro propagandistické potřeby KSČ. Díky cenzuře byla vlastně všechna zveřejňovaná mediální sdělení „čistá.“ Bylo tedy potřeba jen potlačovat např. samizdatovou literaturu. Případná Mediální výchova ve školách postrádala hlubší smysl.

I přesto filmová výchova v tichosti navázala na dědictví I. republiky a do roku 1968 se objevily i odborné články a několik monografií. (Sloboda 2007, 44-45) Filmová výchova bývá vnímána v německém prostředí jako součást mediální pedagogiky. Po vstupu sovětských vojsk dochází opět k útlumu. Sloboda upozorňuje, že v této době vznikají významná česká filmová a televizní díla pro děti (např. Arabela - uvedeno v roce 1979⁵⁹ nebo Tři oříšky pro Popelku - uvedeno v roce 1973⁶⁰ atd.).

Po revoluci v roce 1989 se situace u nás začíná postupem času měnit. Objevují se „opravdové“ reklamy, které vedou konkurenční boj o zákazníka, a hlavně na mediální trh přicházejí soukromí konkurenti.

V roce 1996 díky MŠMT tedy vzniká koncepce Mediální výchovy jako průřezového tématu, která především přesahuje do Českého jazyku a literatury, Dějepisu a Občanské výchovy. O jejím opravdovém začlenění do výuky Sloboda spíše pochybuje. Na vině je podle něj především chybějící znalost médií a odborná mediální gramotnost samotných učitelů a učitelek. (Sloboda 2007, 45)

O postupné změně se dá mluvit až teprve od roku 2005, kdy se Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stal závazným. Mediální výchova se samozřejmě stala i tématem diskuze (např. 8. číslo Revue pro média REVUE PRO

⁵⁹ <http://www.csfd.cz/film/71926-arabela/>

⁶⁰ <http://www.csfd.cz/film/9430-tri-orisky-pro-popelku-drei-haselnusse-fur-aschenbrodel/>

MÉDIA – č. 8 – Mediální gramotnost 2004⁶¹ se věnovalo jen Mediální gramotnosti a s ní spojenou mediální výchovou).

Kritický pohled na mediální výchovu v tomto čísle poskytl především Numerato, který používá zdroje z anglicky mluvících zemí. (Numerato 2004)⁶² Numerato především poukazuje na limity, které Mediální výchova vykazuje a které by se mohli při jejím zavádění do škol objevit. První a důležité mínus vidí v prostoru mezi médii a diváky. Každý z nás totiž má tendenci vidět náš vztah s médii jako nekonfliktní. „Otázka efektivity mediální výchovy tak spočívá v otázce, jak si v samozřejmém a nezpochybnovaném vztahu médií a jejich publik dobýt vlastní prostor.“ (Numerato 2004, 3) Aby Mediální výchova opravdu kvalitně fungovala, je potřeba, aby se ve vztahu divák + média, objevil prvek vědecké teorie zasazená do každodenní praxe. Čili výsledný vztah by měl být divák + vědecké teorie zasazená do každodenní praxe x média.

Dále se ukazuje konflikt mezi reálnou zkušeností a teoretickými znalostmi, které má Mediální výchova na žáky přenést. Numerato tyto teoretické znalosti označuje jako abstraktní vědění.

„Znalost pojmosloví či schopnost praktické aplikace dekontextualizované teorie nemusí vést k vyšší reflexivitě ve vztahu k médiím nutně přispět. Studenti se mohou snadno naučit hrát učitelovu hru a říkat, co chce učitel slyšet, aniž by jeho výuka mohla jakýmkoli způsobem změnit vztah studenta k médiím, respektive k jejich obsahu, například k mýtům a stereotypům, proměnit. Mediální výchova se tudíž může jevit jako zdánlivě efektivní.“ (Numerato 2004, 4)

To přináší problém, jak takovou výuku evaluovat. Je vůbec možné tedy Mediální výchovu vůbec evaluovat? Zřejmě jen hloubkovým výzkumem, kdy by se sledovaly návyky dětí a mladých v průběhu jejího působení. Další limit, na který se v článku naráží, jsou hranice mediální gramotnosti. Autor mluví o mediální gramatice, kterou vidí jako prostředky k analýze mediálních sdělení. Limity vidí především v tom, že je určitě „hezké“ znát, proč se článek objevil na první straně vlevo, ale neznamena to nic víc, než že čtenář mediálně gramotný ví, že mu editor dal určitou důležitost. Čtenář, pokud náhodou nezná širší kontext, stejně neví, jak jinak by se toto sdělení dalo zpracovat nebo co se do sdělení nedostalo a jaký k tomu vedl autora či editora důvod. (Numerato 2004, 4-5)

⁶¹ http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/archiv_08.htm

⁶² http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf

Autor dále naráží na problém institucí, přes které se Mediální výchova nese. I sama média jako sociální instituce, která se snaží vytvářet svůj obraz. Numerato navazuje na Postmana a ukazuje, že zatímco média nemají problém žáky zaujmout, škola s tím problémy má. A škola ještě má pro žáky negativní prostředky k prosazení pozornosti, což jsou především tresty. Nehledě na to, že jak na jedince média působí, se podílí širší okolí - nejen rodiče a škola.

Zatím co Numerato v prvním příspěvku v Revue řeší spíš teorii, Plášek ve svém příspěvku navazuje s „překreslením“ možné praxe, která by měla se zavedením Mediální výchovy do nového Rámcového vzdělávacího programu přijít. (Plášek 2004)⁶³ Plášek před „průřezovostí“ mediální výchovy varuje:

„Mezi hlavní nástrahy související se začleněním mediální výchovy a gramotnosti do koncepce stávajících oborů jako tématu průřezového patří a to především v případě, že samotní vyučující těchto oborů nebudou dostatečně „mediálně vzdělaní“, trivializace přístupu k mediální oblasti, rozmělnění možných poznatků a dovedností, projevující se například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k danému hlavnímu předmětu.“ (Plášek, REVUE PRO MÉDIA - č. 8 - Mediální gramotnost 2004, 2)

Plášek má stejné doporučení, jaké se objevuje často i v německém prostředí, navazovat na zkušenosti žáků a těchto zkušeností v rámci výuky využívat. Na rozdíl od Numerata, který kritizuje mediální gramotnost jako komplex, Plášek se zamýšlí nad učitelem či učitelkou, jimž bude průřezové téma přiděleno. Jsou to právě oni, kdo se musí orientovat ve velké spoustě informací a oborů, a primárně záleží, s jakou koncepcí před žáky přijdou a na co v této koncepci dají primární důraz. (Plášek, REVUE PRO MÉDIA - č. 8 - Mediální gramotnost 2004, 3) Výsledkem tedy mohou být žáci, kteří perfektně analyzují text, ale nebudou schopni např. vytvořit mediální sdělení. Plášek dále upozorňuje, že kromě dobře „vybavených“ pedagogů je potřeba i dobře vybavených škol, které umožní např. tvorbu mediálních sdělení. Především Plášková esej je značně poznamenána tím, že byla psána ještě v době před vstoupením Rámcového vzdělávacího programu pro ZV do ZŠ. O současné situaci budu psát dále.

⁶³ http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf

4.2. Mediální výchova v Rámcových vzdělávacích programech

Jak již bylo několikrát zmíněno, Mediální výchova je v současnosti průřezovým tématem. Je zpracována do základních dokumentů českého školství - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (je obsažena i v příloze upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou a Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. V současnosti se ještě pracuje na Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. V rámci mé práce se budu věnovat RVP ZV a RVP G. (Ravingerová 2009)⁶⁴

4.2.1. Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání pracuje s Mediální výchovou takto: Mediální výchově je přisuzována blízkost s tzv. oblastí Člověk a společnost. Do této oblasti je zahrnuta Výchova k občanství a Dějepis. Zdůvodněno je to tím, že „médiá, jako sociální instituce, se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém kontextu.“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2006, 101)

Rámcový vzdělávací program pak dále zmiňuje napojení na oblast Jazyk a jazyková komunikace, kde se hovoří o vnímání mluveného a psaného projevu, používání vhodných výrazových prostředků a osvojení základních pravidel veřejné komunikace a argumentace. Dále je zmiňována oblast Informační a komunikační technologie, která by měla v rámci Mediální výchovy žáky dovést ke kritické analýze digitálních zdrojů informací. A poslední oblastí, které je přisuzována Mediální výchova jako průřezové téma je oblast Umění a kultura, kde žáci mají především poznat specifické kódování mediálních sdělení a mají být schopni hodnotit mediální produkci.

Rámcový učební plán stanovuje celkovou povinnou časovou dotaci, která na II. stupni základního vzdělávání činí 122 hodin na I. stupni 118 hodin. Pokud spočítáme jednotlivé minimální časové dotace oblastem, které s Mediální výchovou

⁶⁴ <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

souvisí, máme na II. stupni prostor 48 hodin. I když je sporné, jestli do tohoto času počítat i prostor pro cizí jazyk. Dále může škola čerpat tzv. disponibilní časové dotace. Na II. stupni je to 24 hodin na I. stupni 14.

Všechna průřezová témata jsou neopominutelnou součástí vzdělávání, musí být zařazena na 1. i 2. stupni. O tom, v kterém ročníku je škola probere, a zda je vyčlení jako samostatný předmět nebo je zařadí do již realizovaných obsahů, je v kompetenci školy. Jak již jednou bylo zmíněno výše, o cílech, které budou stanoveny pro tzv. disponibilní časové dotace, rozhoduje ředitel školy. Jednou z variant je i možnost využít tohoto času i pro Mediální výchovu.

RVP ZV stanovuje také klíčové kompetence, kterých se má při výuce docílit. Mediální výchova souvisí s kompetencí komunikativní, podle níž žák musí porozumět textu a dalším záznamům, dokáže o nich přemýšlet a reagovat na ně, dále dokáže využívat komunikačních a informačních prostředků a dokáže díky nim komunikovat s okolním světem. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2006, 15)

Z Rámcového vzdělávacího programu je patrná potřeba po vybavení žáka mediální gramotností. RVP ZV dále stanovuje přínosy, které bude mít Mediální výchova k rozvoji osobnosti žáka, a stanovuje i tematické okruhy.

Tematické okruhy se dělí dále na okruhy receptivních činností a na okruhy produktivních činností.

Do okruhů receptivních činností patří:

1. Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení - jde především o kritické a rozlišovací schopnosti vůči přijímanému sdělení.
2. Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality - schopnost rozlišovat hodnotné texty a schopnost rozlišovat mezi zprávou a reklamou.
3. Stavba mediálních sdělení - seznámení s uspořádáním zpráv a článků v médiích.
4. Vnímání autora mediálních sdělení - schopnost rozlišit cíle autora, rozklíčování používání některých slov, obrazů a zvuků z hlediska záměrů.
5. Fungování a vliv médií na společnost - znalost pozadí jednotlivých médií, rozpoznání jejich vlivu atd.

Tematické okruhy produktivní činnosti jsou:

1. Tvorba mediálního sdělení - aktivní práce na tvorbě mediálních sdělení např. pro školní časopis.

2. Práce v realizačním týmu - myšleno právě např. v redakci školního média. Jde o plánování práce a spolupráci s ostatními lidmi. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2006, 102-103)

Aby bylo dosaženo k maximálnímu dosažení cíle, měly by být zohledněny jak okruhy receptivních činností, tak okruhy produktivní činnosti.

S těmi produktivními úzce souvisí koncept learning by doing. Tato koncepce Mediální výchovy využívá tvorbu mediálních sdělení jako prostředek učení. Žáci a studenti se tedy učí tvorbou a spolupodílením na tvorbě mediálních sdělení. Mimoto tento koncept pracuje i s tím, že si žák vyzkouší svou roli v rámci např. školní redakce. Žák musí také pracovat na svém projevu, sám si musí řídit svou činnost a zároveň kooperovat s ostatními žáky, což ho např. vede k vyjádření vlastních názorů. „Koncept learning by doing by však neměl být rozvíjen bez návaznosti na teoretickou přípravu v rámci kritické analýzy skutečných médií.“ (Vránková 2004)⁶⁵ Koncept learning by doing je především náročný na technické vybavení školy a také na finanční prostředky. Nejvíce se objevuje v USA.

4.2.2 Začlenění Mediální výchovy do Školního vzdělávacího programu

Na Rámcový vzdělávací program úzce navazuje Vernerova monografie Mediální výchova - průřezové téma. Autor v ní shrnuje to nejdůležitější, co musí pedagog, který chce mediální výchovu vyučovat, znát. Kromě historického vývoje, novinářské etiky, legislativy a dalších témat, se soustřeďuje na zapracování Mediální výchovy do Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Verner především upozorňuje, že při tvorbě ŠVP se má zohlednit pro koho Mediální výchovu připravujeme - jací žáci se jí budou věnovat (zohlednit se má věk, obor, vzdělání atd.) Dále navrhuje, aby ve škole vznikl „garant mediální výchovy“ čili člověk, který by se Mediální výchově věnoval kontinuálně, shromažďoval u sebe nové informace, vytvářel materiály a koordinoval ostatní pedagogy ve vyučování Mediální výchovy. Při tvorbě ŠVP se musí také naplánovat jednotlivé obsahy Mediální výchovy pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Verner dále zmiňuje naplánování profesní rozvoj pedagogů a doplnění potřebné literatury. A dále navrhuje i učivo, které by mohlo být vyučováno. (Verner 2007, 102-104)

V současnosti už ŠVP musí Mediální výchovu obsahovat.

⁶⁵ http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/koncept_learningbydoing.htm

Verner dále uvádí několik příkladů, jak zapojit mediální výchovu do jednotlivých předmětů.

Jeho příklad, který zařezuje do matematiky „Rychlá půjčka pro každého až do výše 30 000 Kč, a to jen za 960 Kč měsíčně, bez ručitele a vstupního poplatku. Stačí zařídit i pouhým zavoláním.“ (Verner 2007, 104) hraničí s nově zavedenou Finanční gramotností.⁶⁶

V Českém jazyce rozebírá např. význam slov, v Občanské výchově navrhuje rozbor televizního zpravodajství a v Dějepisu chce dávat důraz především na interpretaci verbálních a ikonických textů, žáci by tedy měli např. rozlišovat, za jakým účelem a pro koho jednotlivá sdělení vznikala.

4.2.3. Mediální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia

RVP G stanovuje závazný vzdělávací obsah, tím jsou míněny očekávané výstupy a učivo pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Školy si podle RVP G tvoří vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP). Do principů RVP G patří i zařazení průřezových témat s výrazně formativními funkcemi. RVP G také stanovuje kompetence, kterých má absolvent gymnázia dosáhnout. Mediální výchova nejvíce souvisí s kompetencí komunikativní. Právě do této kompetence byla zahrnuta práce s médii: „Žák efektivně využívá moderní informační technologie“ a „Rozumí sdělení různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 10)⁶⁷ V druhém cíli kompetence média primárně zmiňovány nejsou, ale tento požadavek na ně zcela jistě platí.

Mediální výchova je opět zařazena jako tzv. průřezové téma, ty RVP G vymezuje jako témata, která jsou vnímána jako aktuální. Opět je možné čerpat na probrání průřezových témat disponibilní časovou dotací, o jejímž využití rozhoduje ředitel či ředitelka gymnázia. Disponibilní časová dotace pro gymnázia je stanovena na 26 hodin. Průřezová témata na gymnáziu mají navazovat na průřezová témata, se kterými se žáci seznámili na školách základních. Stejně jako RVP ZV i RVP G

⁶⁶ Nová příručka učí žáky, jak se vyhnout dluhové pasti - Novinky.cz, <http://www.novinky.cz/veda-skoly/193530-nova-prirucka-uci-zaky-jak-se-vyhnut-dluhove-pasti.html> (přístup získán 5. březen 2010)

⁶⁷ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

obsahuje charakteristiky jednotlivých průřezových témat, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a tematické okruhy, které musí být v rámci studia na gymnáziu probrány. RVP G dále zmiňuje, že kromě výuky ve škole se dají průřezová témata podpořit i akcemi mimo školu (z oblasti médií jsou zmiňována filmová představení a rozhlasové a televizní pořady). (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 65) ⁶⁸

Zavedení Mediální výchovy do RVP G je především zaštiťováno jevem medializace, který RVP G vysvětluje jako jev, kdy většina informací je v dnešním životě zprostředkována médii, které při produkci mediálních sdělení postupují podle vlastní logiky a zákonitostí. Je tu zmiňována potřeba znát a rozeznávat tyto zákonitosti. Dále se zmiňuje vliv, jakým působí média na náš intimní život, důraz mediálních sdělení na konzumní život člověka a vliv ekonomiky na média. Objevuje se „hlavní důvod,“ proč je Mediální výchova zavedena: „Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 77) O Mediální výchově se v tomto kontextu mluví také jako o „soustavné přípravě na „život s médii.“ Dále jsou zde vymezovány předpoklady, které by měly navazovat na sociální a osobnostní vývoj žáků.

RVP G dále dělí obsah Mediální výchovy na více oblastí:

- vědomostní - ta se dělí dále na:
 - společenskovední - obsahem je především sociální aspekt médií - jejich význam pro společnost, role médií v životě jedince a zmíněn je i historický aspekt (z hlediska českých dějin jsou zde zmiňovány boje o rozhlas).
 - mediovední - v této části se mají žáci seznámit s fungováním médií. Žáci mají dojít k poznání tzv. mediální logiky - čili mají rozeznat faktory ovlivňující výsledný mediální produkt a logiku vzniku těchto produktů.
- dovednostní - do této oblasti spadá vlastní tvorba mediální produkce.

RVP G dále vymezil příbuzné vzdělávací obory (Dějepis, Český jazyk a Občanský a společenskovední základ) a dokonce hovoří o některých pasážích, které se

⁶⁸ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

mají zmínit v těchto předmětech. Po vymezení přínosu průřezového tématu k rozvoji žáka, který je dělen na oblasti postojů a hodnot a oblast vědomostí, dovedností a schopností, jsou vymezeny tematické okruhy průřezového tématu:

- Média a mediální produkce
- Mediální produkty a jejich významy
- Uživatelé
- Účinky mediální produkce a vliv médií
- Role médií v moderních dějinách

(Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Předškolní vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 77 - 81)⁶⁹

Z mého pohledu autoři RVP G obsah Mediální výchovy dále propojili i se vzdělávací oblastí Informatika a informační a komunikační technologie. V cílech této oblasti jsou např. požadavky na to, aby žáci uměli pracovat se zdroji. Především aby rozlišovali zdroje věrohodné a kvalitní od zdrojů nespolehlivých a nekvalitních. Dalším cílem, jenž by se dal zařadit do Mediální výchovy je i vnímání negativních vlivů moderních informačních a komunikačních technologií na soukromí a zdraví člověka. Nebo má informatika upozornit na právní a etické aspekty využívání informací a výpočetní techniky. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 63)⁷⁰

RVP G se zdá být vzhledem k Mediální výchově propracovanější. Jistěže musí obsahovat více témat než RVP ZV ale např. Charakteristika průřezového tématu působí přehlednějším dojmem, je tu dobře podána argumentace, proč vůbec Mediální výchovu učit.

4.4. Materiály pro českou Mediální výchovu

Aby učitel mohl dobře vyučovat Mediální výchovu, potřebuje mnohem víc, než jen počáteční nadšení. Důležitý je především dostatek použitelných materiálů. Musím konstatovat, že české prostředí je zatím na tyto materiály chudé. To mi potvrdily i rozhovory s pedagogy (viz. dále).

⁶⁹ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

⁷⁰ http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf

Mezi nejdůležitější materiály, které v posledních letech vyšly a zabývají se Mediální výchovou, patří:

- Mičineka, M.: Rozumět médiím, Praha, Partners Czech, 2006
- Mičienka, M.; Jiráček, J. a kol.: Základy mediální výchovy, Praha, Portál s.r.o, 2007
- Verner, P.: Mediální výchova - průřezové téma, Praha, Albra, spol. s.r.o., 2007
- Pospíšil, J.; Závodná L.: Mediální výchova, Kralice na Hané, Computer Media s.r.o., 2009

Na první ucelenou učebnici Mediální výchovy se snaží aspirovat kniha Mediální výchova od Pospíšila a Závodné vydaná v nakladatelství Computer Media s.r.o. Přesná analýza učebnice by vystačila na jednu samostatnou práci. I přes to chci zmínit pár postřehů, které jsem při studiu této učebnice učinil. Učebnice působí moderně, za vzor jí zřejmě byly jazykové učebnice jako např. učebnice angličtiny Headway nebo třeba učebnice němčiny Themen aktuell. Dominantním prvkem učebnice je barevnost, bohaté jsou ilustrační fotografie. Proto by mohla žáky bez problému zaujmout. Pro pedagoga začíná problém ve chvíli, kdy začne pátrat, jak podle ní má učit. Chybí třeba i jen „oficiální“ úvod. Metodickou příručku a cvičebnici nakladatelství pořád ještě připravuje. (Computer media s.r.o)⁷¹ V učebnici sice jsou i úkoly pro samostatnou činnost žáků, mají ale charakter jen doplňujících otázek. Chybí tedy podněty k praktické činnosti. Pokud by tedy učitel vyučoval jenom podle této knihy a nehledal by si sám praktická cvičení, docílí toho, že žáci budou mít spoustu teoretických znalostí opřených o pár malých článků, určených k analýze. Bez vlastní iniciativy pedagogů je prozatím tato učebnice nepoužitelná. Učebnice vznikla zřejmě, aby zaplnila potencionální díru na trhu. Podle mé osobní korespondence s nakladatelstvím, by Cvičebnice měla být vydána asi v květnu 2010 a Metodika nejdříve v červnu 2010.⁷²

Dalším důležitým materiálem jsou Základy mediální výchovy od Mičienky a Jiráčka a kol. V úvodu autoři uvádí návaznost této příručky na projekt Rozumět médiím. K tomuto projektu v roce 2006 vyšla příručka Rozumět médiím, existuje její CD-ROM a existovaly i internetové stránky www.rozumetmediim.cz. Internetové stránky v současnosti nefungují - provoz domény byl pozastaven.

⁷¹ <http://www.computermedia.cz/knihy/medialni-vychova-metodika.html>

⁷² email přiložen v příloze jako příloha č.3

(www.rozumetmediim.cz)⁷³ Učitelé tak přišli o významný zdroj informací. O dostupnosti zmiňované brožury či CD-ROMu se dá diskutovat. V obchodní síti ji nyní koupit nejde a například v Moravské zemské knihovně je k půjčení jen prezenčně. (MZK BRNO)⁷⁴

Primárně tedy hrozí, že pedagog bude mít jen knihu *Základy mediální výchovy*, takže mu bude chybět tentokrát teoretická základna, kdy teorie v této knize je vypracována jen na 7 stran. Tato příručka je na rozdíl od předtím zmiňovaného titulu z nakladatelství Computer Media s.r.o., především metodologicky postavená. Každá lekce má pevně stanovené cíle, vazby na vzdělávací oblasti, stanovuje se i délka aktivity a pomůcky. Z knihy mohou učitelé kopírovat pracovní listy, s kterými se v hodinách dá aktivně pracovat. Mimoto existuje i CD-ROM, který obsahuje přílohy (např. obrázky). Používání tohoto CD-ROMu, bude v praxi limitováno školním vybavením. Problém, který vnímám, je postupné zastarání textů a obrazových materiálů, které se v pracovních listech objevují. I když tyto texty mají spíše ilustrativní funkci, mají sloužit především k analýze, žáci by takové materiály mohli za několik let vnímat jako „zastaralé“ a neatraktivní.⁷⁵

4.5. Nastínění Mediální výchova v praxi

K tomu, abych zjistil, v jaké situaci se Mediální výchova v současnosti nalézá, jsem se rozhodl udělat několik rozhovorů, které by tuto situaci mohly nastínit. Zcela jistě se z nich nedají vyvozovat generelní závěry. Mají sloužit spíše k ilustraci. Co platí v jedné škole, nemusí platit v té druhé.

Pro své rozhovory jsem si vybral 5 osob - učitelku z MŠ, učitelku na ZŠ, učitelku na gymnáziu, studentku, která zažila zavedení interaktivních tabulí do výuky na stejném gymnáziu a studentku Pedagogické fakulty MU. Částečně jsem se snažil napojit na zjištění, které se objevily při studiu pramenů z Německa.

4.5.1. Mediální výchova v MŠ

I když se o Mediální výchově v českých mateřských školách zatím neuvažuje, neznamená to, že se jí některé MŠ nevěnují nebo že média neovlivňují výuku v MŠ.

⁷³ www.rozumetmediim.cz

⁷⁴ http://aleph.mzk.cz/F/Q1K9VR5JXXXT83IMK2H58SNFFM1US1EMG2NRBSYGT7QLERS27Q-15250?func=full-set-set&set_number=045583&set_entry=000002&format=999

⁷⁵ Např. str. 191 - 194 - články z 14. 3. 2003 o odvolání ministra Rusnoka.

K prvnímu rozhovoru jsem navštívil MŠ Holásecká 11, Brno 20. Školka má dobré vybavení - počítače s připojením na internet, televize, satelit, rádia, DVD a video. Učitelka Lenka Mášová, s kterou jsem dělal rozhovor, má především na starost předškolní děti.⁷⁶ Má za sebou 23 let praxe a mimo záznam přiznala, že Mediální výchovu nepodporuje ani na ZŠ, naopak si myslí, že je zbytečná, protože např. používání počítačů a mobilních telefonů děti naučí praxe. V rozhovoru přiznává, že vliv médií na děti cítí, ale agresivitu způsobenou médii zatím u jejich žáků nevidí. S tezí, že děti nadužívají média, souhlasí. Pozoruje u žáků i logopedické problémy, které podle ní způsobují částečně i média. Jako problém vidí nedostatečnou komunikaci mezi dětmi a rodiči. Děti také podle jejího zjištění mají v dětských pokojích televizi, některé i počítač. Učitelka se aktivně dětí ptá, na co se dívají, často její žáci sledují i pořady po 20 a 21 hodině. Dětem čte asi tak polovina rodičů. Proto zavedla každodenní čtení v rámci výuky. Učitelka dále radí dětem, s výběrem pořadů. Tvrdí, že ne všichni se její radou řídí, ale dostává i zpětnou vazbu od dětí. Nejnovějším médiem v MŠ jsou počítače, které MŠ dostala s novými výukovými programy. Sama učitelka není velkým nadšencem počítačů v MŠ. Chápe ale jejich zavedení z hlediska technických znalostí dětí. Často je ve výuce nepoužívá, tvrdí, že tak asi jednou za měsíc. Naposledy je využila v rámci stanoveného tématu Olympiáda, kdy děti na něm hrály hry inspirované zimními sporty. Časopisy MŠ primárně neodebírá, učitelky se shodly na neuplatnitelnosti dětských časopisů ve výuce. Ale i tak mají žáci ve třídě krabici časopisů, kterými mohou listovat a vystříhovat v nich. Při využívání médií si učitelka stanovuje jasné cíle. Příkladem může být používání her v rámci výuky o zimní Olympiádě ve Vancouveru, zároveň i tvorba koláží na toto téma, kdy děti vystříhovaly fotky našich sportovců z novin.⁷⁷ Vybavení médii v MŠ považuje učitelka za dostačující. Pro zavedení Mediální výchovy do MŠ není. Podle jejího názoru by spíše mělo dojít k „seznamování“ s médii - např. k čemu se využívá myš u počítače.

Na rozdíl od závěrů výše zmiňované studie Ulrike Six, která proběhla v Německu, česká učitelka, se aktivně zajímá o to, co děti sledují a média využívá ve výuce s rozmyslem a s předem stanoveným cílem. „Mediální výchovu“, pokud se dá v tomto kontextu o ní mluvit, učí (aniž by si to uvědomovala) podle vnitřního pocitu. Snaží se suplovat rodiče, když dětem každý den čte pohádku. Na rozdíl od německých učitelek, které v roce 1996 nadhodnocovaly čas dětí u médií, snaží se držet si objektivní pohled.

⁷⁶ Záznam rozhovoru je v příloze na CD

⁷⁷ Ukázky těchto prací jsou v přílohách.

4.5.2. Mediální výchova na ZŠ

ZŠ Modřice má jako jedna z mála škol informaci o zavedení Mediální výchovy do výuky přímo na webových stránkách školy. Ve škole funguje školní rozhlas, který pod vedením jedné z učitelek, vysílá každý týden. Ukázky prací školního rozhlasu jsou také na webových stránkách školy.⁷⁸

O Mediální výchově na této škole se mnou mluvila zástupkyně ředitelky Mgr. Jana Havlíčková, která vyučuje Občanskou výchovu a Český jazyk.⁷⁹ Škola podle jejího tvrzení pro Mediální výchovu nečerpá disponibilní časovou dotaci. Mediální výchovu začleňují do jednotlivých předmětů - obvykle je to Český jazyk, Dějepis a Občanská výchova. Škola ve výuce využívá různá média - např. na tiskovinách žákům učitelé názorně ukazují, jak se řadí zprávy. Vybavení školy pro Mediální výchovu se zdá zástupkyni ředitelky dostatečné.

Výuku Mediální výchovy v ZŠ Modřice doprovází markantní problém. Mgr. Havlíčková upozorňuje na nedostatek materiálů, školení a na nedostatečné vzdělání pedagogů. „Učí to vlastně laik. Nevím, jak v se současnosti hluboce věnují Mediální výchově na Pedagogické fakultě, ovšem v době, kdy jsem studovala já, se toto nijak nezohledňovalo. [...] Mediální výchova je hlavně o tom, co se učí na žurnalistice. Takže v současnosti by to mohl dělat odborně jen žurnalista.“ (Mgr. Havlíčková 2010) Žákům ve výuce doporučují především televizní dokumenty.

Velice podobně popisuje situaci ve svém příspěvku na semináři Historie a školy IV. i Zdeněk Brom ze ZŠ Alšova Vodňany. Brom ve svém příspěvku kritizuje média a jejich primární působení na city recipientů. Uvádí příklad z jiného semináře, kde učitelé pracovali s textem z Lidových novin, který vykazoval faktické chyby. Ale i přesto ho hodnotili jako kvalitní, protože byl „svěží.“ „Máme zde průřezové téma mediální výchova v RVP ZV, několik článků k tomuto tématu a víc skoro nic. Pro učitele by ale nyní měla následovat řada konkrétních seminářů, ve kterých by se naučili pracovat stylem médií a zároveň se naučili to, jak získané dovednosti předávat žákům.“ (Brom 2005)⁸⁰

⁷⁸ www.zsmodrice.org

⁷⁹ Zápis z rozhovoru je v přílohách

⁸⁰ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/program-seminare-historie-a-skola-iv>

4.5.3. Mediální výchova na gymnáziu

Mediální výchova na gymnáziích je povinně zavedena až ve školním roce 2009/2010. Gymnázia se mohla věnovat mediální výchově i dříve. Z pohledu didaktiky je velice zajímavé i propojení médií s výukou.

Vedení Moravského gymnázium s.r.o., Brno v roce 2005 investovalo značné finanční prostředky do vybavení školy. Do všech tříd v budově školy byla zakoupena televize s DVD přehrávačem nebo videem. Klasické tabule na křídle ze tříd (kromě 2 jazykových učeben) zmizely úplně. Nahradil je počítač a k němu připojený dataprojektor a dotyková interaktivní tabule. Pro práci s takovou tabulí musí být žáci i učitelé kompetentní, jde tedy zároveň o rozšiřování mediální gramotnosti v pedagogické praxi.

Rozhovor jsem dělal s Mgr. Kateřinou Prorokovou, ta vyučuje na MG mimo jiné Základy společenských věd.⁸¹ Zavedení interaktivních tabulí považuje za jednoznačně správné. Tvrdí, že převažují pozitiva a považuje výuku s počítačem a interaktivní tabulí za zády za „barevnější.“ Mezi pozitiva jmenuje větší názornost, tím úsporu času a větší efektivnost osvojení učiva. Zmiňuje i výhodu propojení několika médií - CD, internetu, videa a dalších. Přiznává, že s ovládním tabulí byly ze začátku problémy a že rychlost, s jakou si učitelé naučili s tabulí pracovat, byla individuální. Negativa vidí především ve slabostech techniky. Např. její opotřebovávání nebo její občasná nefunkčnost, čímž se komplikuje výuka.

Moravské gymnázium je podle ní kvalitně vybaveno pro Mediální výchovu, která je zavedena do ŠVP v různých podobách. Prolíná se několika předměty - hlavně Informatikou, Českým jazykem a Základy společenských věd.

Pedagožka zmiňuje stejný problém, který se objevil na Základní škole - chybějící materiály. „Obecně v systému školství chybí spíše efektivní metodika, jak poutavou formou, ne mentorskou, studentům problematiku předložit. [...] Chybí příručky, pracovní listy z kterých se dá vybírat.“ (Mgr. Proroková 2010) Proto v současnosti je učitelka nucena čerpat také ze zkušeností, tipů kolegů a vlastních nápadů. Nepamatuje si, že v době svého studia by ji škola na výuku tohoto tématu nějak připravila. Využívání médií u studentů vidí jako neefektivní.

Aby došlo k objektivnímu zhodnocení technických novinek ve výuce, udělal jsem rozhovor s absolventkou Moravského gymnázia s.r.o., Brno

⁸¹ Zápis z rozhovoru je v přílohách

Bc. Janou Bortlíkovou, která navštěvovala gymnázium v letech 2002 - 2006 a zavedení interaktivních dotykových tabulí zažila. Zároveň díky tomu má možnost srovnání stavu před a po zavedení.

Dotazovaná hodnotí zavedení tabulí spíše negativně. V počátcích se objevovaly komplikace, především u pedagogů (na věku nezáleželo), kteří měli s ovládním počítačů problémy. Problémovým předmětem byla např. matematika, kdy údajně žáci odmítali chodit k tabulím, protože na ně nedokázali psát. Ne všichni pedagogové začali počítače používat. Bývalá studentka např. zmiňuje Český jazyk. Žáci na zavedení tabulí reagovali rozporuplně. Někteří tuto inovaci podporovali, jiní měli k technice spíše negativní postoj, někteří si dokonce stěžovali na zdravotní problémy (slzení očí), které jim tabule způsobovala. Dotazovaná také upozorňuje, že někteří pedagogové počítač „nadužívali“ tím, že veškeré učivo přepracovali do Power-pointových prezentací. Na nějaké hlubší zapojení Mediální výchovy do výuky na gymnáziu si studentka nepamatuje. Říká, že tato témata se probírala velmi okrajově. Pedagogové nedávali žákům ani žádná doporučení, např. jaké pořady mají sledovat.

4.5.4. Mediální výchova na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity

Především při rozhovoru v ZŠ Modřice došlo na nedostatečnou kvalifikaci současných pedagogických pracovníků. Je tedy logickou odpovědí, podívat se, jakým způsobem probíhá výuka Mediální výchovy na univerzitě.

Pro svou práci jsem si vybral Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, kde zároveň také studuji (obor Pedagogické asistentství německého jazyka pro ZŠ a Pedagogické asistentství občanské výchovy pro ZŠ), což mi umožňuje poskytnout i pohled zevnitř.

Vyučované předměty se dělí na tzv. společný základ a předměty oborové. Předměty ze společného základu musí absolvovat všichni, ať mají obor jakýkoli. Zarážející je, že zatímco některá průřezová témata mají vlastní povinný předmět, Mediální výchova to tak nemá. V 1. semestru bakalářského studia je jako povinný předmět Environmentální výchova, v 2. semestru bakalářského studia jsou povinné Základy výchovy ke zdraví a ve 4. semestru jsou pak povinné Základy sociální pedagogiky a multikulturní výchovy. Mediální výchova jako taková samostatný předmět nemá. Mediální výchova se objevuje jen pro studenty bakalářského studia

oboru pedagogického asistentství občanské výchovy jako povinně volitelný předmět (student musí absolvovat několik povinně volitelných předmětů za studium). Předmět Mediální výchova v občanské výchově se objevuje ve 3. nebo v 5. semestru. Tím, že je předmět jen povinně volitelný, nemusí ho někteří studenti za své studium navštívit vůbec. Kromě těchto předmětů jsou nabízeny volitelné předměty, které se Mediální výchovy dotýkají - Komunikativní dovednosti I. - III., Využití Flash 8 pro tvorbu multimediálních distančních opor I. - III. a Vzdělávací kybernetika, která se vyučuje v esperantu.⁸²

V magisterském studiu je pak ve společném základu v 2. semestru volitelný předmět Filmová a mediální výchova, který je tedy jako jediný dostupný všem studentům ze všech oborů. V rámci magisterského studia a oboru Učitelství občanské výchovy pro ZŠ je možnost ještě navštívit předmět Obraz člověka ve vybraných literárních textech, který je nabízen také v 2. semestru a jde v něm především o literární analýzu.⁸³

Nedá se tedy říct, že by situace byla Mediální výchově nějak zvlášť nakloněna. V rámci rozhovorů, jsem mluvil se studentkou Ludmilou Ficovou.⁸⁴ Jedním z jejích oborů je právě Občanská výchova, čili patří mezi studenty, kteří si mohli předmět Mediální výchova v občanské výchově zapsat. Studentka hodnotí počet předmětů, zabývajících se průřezovými tématy neutrálně, tvrdí, že pokud by jich bylo víc, muselo by to být na úkor ostatních oborových předmětů. O existenci předmětu Mediální výchova v občanské výchově neví. „Tak tady o tom předmětu jsem neslyšela nebo možná jsem ho přehlédla, protože se mi nezdál atraktivní v tom výběru volitelných předmětů, takže proto jsem si ho ani nezaregistrovala.“ (Ficová 2010) Pokud by o existenci předmětu věděla, nebyl by to pro ni impuls pro jeho zapsání, tím by bylo např. doporučení kolegů z vyšších ročníků. Za dobu svého studia na VŠ, gymnázium a ZŠ si nevzpomíná na žádné projekty, které by se zabývaly Mediální výchovou ani na výuku, která by se médiím zabývala. Proto, aby mohla jednou v rámci Občanské výchovy vyučovat průřezové téma Mediální výchova, se zatím nevidí kompetentní. Tvrdí, že na Pedagogické fakultě MU, jí byl poskytnut jen nástin informací, které by měla vyučovat. Mediální výchovu definovat nedokáže, spíše si pod ní představuje jen hesla.

⁸² Syllabus tohoto předmětu je v přílohách.

⁸³ Informace o předmětech vyučovaných na PedF MU na <http://www.ped.muni.cz/studium/bc-a-mgr-studium/studijni-katalog/>

⁸⁴ Záznam rozhovoru na CD v přílohách

V rámci mého studia jsem předmět Mediální výchova v občanské výchově absolvoval. Předmět byl založen výhradně na konceptu learning by doing, s tím, že vyučující upozornila, že k teoretické části mediální výchovy existuje dostatečná literatura. Výuka probíhala především formou úkolů - např. vypracovat o sobě bulvární článek nebo vytvořit reklamu na netradiční věc (např. holínky, hrábě, dětskou postýlku) a koncept reklamy odprezentovat a uhájit si ho. Ukončením byla seminární práce, která spočívala v tom, vytvořit plán pro 2 vzorové hodiny Mediální výchovy. Pokud zde mohu zmínit svůj subjektivní názor, po absolvování tohoto předmětu, jsem si sice vyzkoušel několik technik, které bych mohl potencionálně ve vyučování použít, ale více kompetentní pro výuku Mediální výchovy jsem se rozhodně necítil.

5. Rozdíly v koncepcích mediální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ČR a v Rámcovém plánu mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) spolkové země Meklenbursko - Přední Pomořansko (Mecklenburg - Vorpommern)

Jednou z mála komparací, která může být v současnosti provedena, je porovnání českého RVP s dokumentem, který zavádí v některém ze spolkových zemí mediální výchovu (Medienerziehung) do výuky. Pro mou práci jsem si vybral Rámcovým plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) Meklenburska - Předního Pomořanska. (Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur)⁸⁵ Primárním důvodem je, že by mohl mít potencionálně blízko k českému prostředí - míněno ne geograficky ale historicky. Byl totiž součástí Německé demokratické republiky. Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) vypracovala Komise pro Rámcový plán (Rahmenplan - Kommission) a vydalo ho Ministerstvo vzdělání, vědy a kultury (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), jako tzv. zkušební text (Erprobungsfassung) v roce 2004. I přes to platí dodnes. Učitelé jsou v úvodu vybízení, aby zasílali případné stížnosti, podněty či zkušenosti z výuky.

Rozdíl je markantní hned na první pohled. Zatímco v RVP ZV je Mediální výchova zmiňovaná na 5 stranách (z toho 2 patří do přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), Meklenbursko - Přední Pomořansko má i s předmluvou ministra pro vzdělávání, vědu a kulturu 28 stran textu, doplněného o tabulky a grafy, nutné je však zmínit, že tento dokument platí pro více typů škol. RVP ZV uvádí, že Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti, což zahrnuje - znalost poznatků o fungování a společenské roli médií, dovednosti s tím spojené (především analýza sdělovaného) a orientaci ve jmenovaných obsazích.

Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) primárně zmiňuje kompetenci jednat (Handlungskompetenz) (pojem mediální kompetence - Medienkompetenz se objevuje až v druhé kapitole). Kompetence jednat (Handlungskompetenz) je zde vnímán jako nadřadící pojem, který sdružuje předmětovou kompetenci (Sachkompetenz) (umožňující žákovi při používání médií

⁸⁵ <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=27648>

v různých disciplínách získávání informací pro sebe a ostatní), schopnost uplatnit určitou metodu (Methodenkompetenz) (strategie, které umožňují žákovi zpracovávání, strukturování a prezentování informací získaných z médií), sociální kompetence (Sozialkompetenz) (kooperace ve skupinkách při tvorbě mediálního sdělení, zároveň média umožňují pohled do jiné doby a k jiným skupinám lidí) a osobní kompetence (Selbstkompetenz) (rozvíjí žák či žákyně pomocí kritické analýzy sdělovaných informací a uvědoměním si potencionální manipulace). Druhá kapitola zavádí pojem Mediální výchovy (Medienerziehung), který je úzce spojován se schopností číst a porozumět textu (Lesekompetenz). Mediální výchova nemůže existovat bez čtenářské kompetence (gramotnosti) a zároveň kritický přístup k médiím údajně přispívá k rozvoji této schopnosti.

RVP ZV žádné přesně definované cíle neobsahuje - pokud vynecháme požadavek na vybavení mediální gramotnosti. Za cíle by se mohly považovat tzv. Tematické okruhy průřezového tématu - viz. kapitola 5.2.

Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) cíle stanovuje v 5. bodech - Mediální nabídku smysluplně vybírat a používat (Medienangebot sinnvoll auswählen und nutzen), Mediální tvorbě rozumět a hodnotit ji (Mediengestaltungen verstehen und bewerten), Rozpoznávat a zpracovávat mediální vlivy (Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten), Analyzování médií se zřetelem na jejich společenský význam (Analysieren von Medien und hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung) a Tvorba a šíření vlastních médií (Eigene Medien gestalten und verbreiten).

Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) obsahuje i principy Mediální výchovy. „Medienerziehung in der Schule erfolgt im Kontext einer inhaltlichen Problemstellung.“⁸⁶ Přitom se tato problematika musí řešit komplexním způsobem a to způsobuje i mezioborovou propojenost a tenduje k projektovému vyučování. Zároveň je v principech i zmiňováno, že mediální produkce ve škole se nemá orientovat jen na obyčejné „dělání.“ Má obsahovat produktivní růst a vědomý výklad.

Na rozdíl od českého RVP ZV je Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) Meklenburska - Předního Pomořanska rozdělen do oddílů pro základní školu (Grundschule) a střední sekundární vzdělávání I. a II. (Sekundarbereich I a II). Kde k výše zmiňovaným cílům jsou přiřazeny „podcíle“,

⁸⁶ Mediální výchova ve škole bude úspěšná jen v kontextu obsáhlé problematiky.

kterých v těchto fázích studia má být dosaženo. Na základní škole (Grundschule) a v rámci středního sekundárního vzdělávání (Sekundarbereich I.) má být docíleno především schopnosti srovnávat jednotlivá média a má být docíleno sebereflexe. Ve středním sekundárním vzdělávání (Sekundarbereich II.) už mají být žáci schopni řešit jako základu odborné práce, mají být schopni cítit vlivy médií na společnost, dokážou tvořit vlastní mediální produkty a jsou schopni využívat počítačem podporovaná média jako „Medium a nástroj“ („Medium und Werkzeug“).

V českém RVP ZV není zohledněna Mediální didaktika. Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) se tomuto tématu věnuje tím způsobem, že především radí učitelům, kdy média využívat. Jsou to situace, kdy média slouží jako motivace, kdy umožňují jednoduší „vstup“ do problému, pomáhají pochopit nějakou dobu - např. pomocí využití dobové nahrávky či obrazového záznamu, pomáhají k upevnění znalostí nebo slouží ke zpracování informací. Dále se uvádí, že např. použití filmu ve výuce angličtiny umožňuje nejen vzdělávání v cizím jazyce, ale umožňuje i jeho kritickou analýzu.

Důležitý rozdíl je i ve vnímání Mediální výchovy jako průřezového tématu. V RVP ZV jsou sice průřezová témata zmiňována jako povinná součást základního vzdělávání ale „Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat...“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2006, 90) Jestli tedy bude Mediální výchova jen integrována do předmětů nebo bude samostatným předmětem, seminářem, kurzem nebo projektem je na škole. V Rámcovém plánu Mediální výchovy Meklenburska - Předního Pomořanska (Rahmenplan Medienerziehung) je mediální výchově dán mnohem větší prostor. „Das Aufgabengebiet Medienerziehung ist Bestandteil aller Unterrichtsfächer und ist sowohl im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht als auch in außerunterrichtlichen Veranstaltungen zu berücksichtigen.“⁸⁷ (Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 12)⁸⁸

Rámcový plán mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) pak zmiňuje předměty, kde se musí mediálně výchovné obsahy objevit explicitně. Jsou to Němčina, Cizí jazyky, Výtvarná výchova (Kunst und Gestaltung), Hudební výchova (Musik)

⁸⁷ Úkoly mediální výchovy jsou součástí všech vyučovaných předmětů a musí být zohledněny nejen při vyučování povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů, ale i při akcích mimo výuku.

⁸⁸ <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=27648>

a Filozofování s dětmi (Philosophieren mit Kindern). Předměty Občanská výchova (Sozialkunde), Dějepis, Informatika a Evangelické či Katolické náboženství mají vést k senzibilizování dětí.

Rámcový plán Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) dále nabízí i tzv. nosná témata (Leitthemen), která se přímo ve výuce vybízejí, a proto by se skrz ně dalo dosáhnout zmíněných cílů. Do těchto témat patří témata: Televize (Fernsehen), Internet, Informace a zprávy (Information und Nachrichten), Reklama (Werbung), Zábava a média (Unterhaltung und Medien), Násilí v médiích (Gewalt in Medien), Komunikace a globalizace (Kommunikation und Globalisierung), Simulace skrze média (Simulation durch Medien). Tato témata jsou detailně rozpracována a zároveň má každé téma stanovené i své cíle.

Poslední kapitolou Rámcového plánu Mediální výchovy (Rahmenplan Medienerziehung) jsou návrhy projektů (Projektskizzen). Je to 8 návrhů na projekty, které souvisí se zmiňovanými tématy. „Skici“ jsou velmi precizně udělané a po malých úpravách jsou bez problému použitelné. Projekty jsou jak teoretické, tak praktické.

Český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání „jen“ uvádí přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. Ostatní nechává na učitelích. Celkově se dá konstatovat, že český RVP ZV obsahuje nutné minimum. Zatímco Ministerstvo pro vzdělávání, vědu a kulturu Meklenburska a Předního Pomořanska má o Mediální výchově přesnou představu a učitelům kromě definování předmětu dávají i praktické rady a nápady na činnosti, které mohou učitelé ve školách využít.

Závěr

Mediální výchova v českém prostředí existuje teprve pár let. Zatím se teprve etablovala a začíná se zapojovat do českého školství. Je otázkou, jestli se u nás etabluje i Mediální pedagogika. V každém případě není jisté, jestli je současná česká Mediální výchova efektivní a do jaké míry je opravdu na školách objevuje. To by se mělo stát zřejmě předmětem nějakého hlubšího výzkumu. Pokud MŠMT chce, abychom měli mládež mediálně gramotnou, nestačí jen zapracovat Mediální výchovu do klíčových dokumentů a nechat pedagogy bez opor - bez vzdělávání budoucích učitelů a učitelek na univerzitách a bez dalšího vzdělávání pedagogů, kteří již vyučují. Nestačí tedy vypracovat jen manuály pro tvorbu Školního vzdělávacího programu. Dostupnost některých materiálů je přinejmenším problematická, některé chybí úplně a k některým neexistuje alternativa. Mám subjektivní pocit, že školy Mediální výchovu zavedly spíše pro forma a ve výsledku to možná jen v ŠVP zůstává. V rámci kvanta informací, která musí pedagogové předat, se není čemu ani divit. I když nelze popřít, že někteří učitelé mají snahu se s mediální výchovou vypořádat.

Troufám si tedy říct, že pokud se v současnosti v Německu mluví o krizi mediální výchovy, musela by se v České republice zřejmě konstatovat klinická smrt. Zatímco v Německu je především problém ten, že i přesto, že existují precizně vypracované podklady, teoretické spisy, materiály, které vypracovávají přímo ministerstva, tématu se věnují vědci a neziskové organizace, neposouvá se Mediální výchova (Medienerziehung) do pozice, kde by ji chtěli ti, kteří se jí zabývají, vidět. A to jako klasický etablovaný předmět, který pomáhá žákům v jejich mediálním životě.

V úvodu této práce jsem napsal, že v rámci mediální výchovy by dítěti mohlo stačit jen říct: „v reálu to takhle nefunguje!“ a věřím, že mnoho rodičů to tímto stylem i praktikuje. Ale ono to prostě nestačí. Nemůžeme dítě nechat s médii samotné. Říká se nekomunikovat nelze. A jsou to právě média, která rádi komunikují a to především s dětmi - ty mají více času, mají touhu se bavit a pro média, které vydělávají na sledovanosti, jsou za toto publikum vděčná a inzerenti reklamy ještě vděčnější. Děti, žáky a studenty je proto naše povinnost mediálně vzdělávat - ne jenom naše dobrovolná činnost. Proto odpor některých pedagogů (ať českých či německých) pro aplikování průřezového tématu Mediální výchovy do jejich předmětů a považování toho jako nadstandard nebo zbytečnost je iracionální.

S tím vzniká povinnost provádět osvětu u učitelů i u rodičů. Argumentů pro Mediální výchovu existuje dostatek, i když si to neuvědomujeme. Je to především

proces medializace, pak dále díky mediím deformované prožívání, deformované vnímání světa, nutnost u dětí vytvořit resistenci proti některým mediálními sdělením (např. proti reklamě) atd.

Řekl bych, že školství také nestíhá držet s médii krok. A s tím, jak se média dynamicky rozvíjejí a propojují, se bude situace jen zhoršovat. Školy budou muset klopýtat za běžící technikou a pořád rychlejšími a „zábavnějšími“ médii. Žáci škol totiž do rukou dostávají instrument, který se dá jednoduše zneužít a on dokáže jednoduše zneužít je. Příklady může být hned několik od anorexie a bulimie, kdy nám média předkládají každodenně „krásné“ vzory a glorifikují optickou krásu nebo nové jevy jako je kyberšikana, která je vedena jak proti dětem, tak proti učitelům. Kyberšikana začínala „pouhým“ točením obětí na mobilní telefon a publikováním videa na internetu. Od vzniku sociálních sítí a s postupem techniky začíná mít další a mnohem víc promyšlenou a cílenou formu.⁸⁹ Pokud se ale Mediální výchova vyučuje, nemělo by se zapomínat, že se musí vyučovat na dvou úrovních - praktické i teoretické. Nemá cenu do žáků lít kvanta informací bez praxe nebo zase nechat žáky pracovat, a doufat, že praxe je naučí.

Média prostě hrají v životech nás všech velkou roli a u dětí jsou mimo jiné i důležitým zdrojem informací, který jim musí být vysvětlen jako ten, který nemá vždycky pravdu. Nelze se pak divit, že žáci mají o některých jevech jen povrchní znalosti a dají na „zkušenost“, kterou jim poskytla média. Příkladem takové situace může být např. výzkum Rovnost je cool!, který v roce 2007 pořádala organizace Člověk v tísni o.p.s. a ve kterém šlo o toleranci k minoritám u středoškolských studentů. Výzkum odhalil, že „Negativní vztah respondentů k prostitutům, prostitutkám, vězňům muslimům a transsexuálům je formován především skrze média.“ (Výzkumná agentura NMS 2007, 21)⁹⁰ Přitom výzkum dál ukázal, že „...čím víc o dané skupině čerpají respondenti informace z diskuzí s přáteli, tím menší vliv na ně média mají.“ (Výzkumná

⁸⁹ Facebook se stává prostorem pro šikanu. Děti se napadají po síti - i.DNES.cz., Wallerová Radka, 4. prosinec 2009 (přístup získán 15. března 2009) http://zpravy.idnes.cz/facebook-se-stava-prostorem-pro-sikanu-deti-se-napadaji-po-siti-pv1-/media.asp?c=A091203_210840_media_vel, Kyberšikana: Chomutovské děti si navzájem škodí na internetu, Šebestová Miroslava, 22. března 2010, (přístup získán 23. března 2009) http://chomutovsky.denik.cz/zpravy_region/kybersikana-chomutovske-deti-si-navzajem-skodi-pre.html

nebo

Dívka urazila učitelku na Facebooku, trestu neušla - Aktuálně.cz, 9. březen 2010, (přístup získán 17. března 2010) <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=662808>

⁹⁰ <http://www.clovekvtisni.cz/download/pdf/106.pdf>

agentura NMS 2007, 22)⁹¹ Stejný efekt měla i osobní známost, někoho ze zkoumaných skupin.

O mediální výchovu (míněno jako proces) by se měla podělit jak rodina, tak škola. A hlavně by se média neměla stávat chůvami, které hlídají zadarmo. Sebehezčí Večerníček dětem nevynahradí večer, kdy mu babička, dědeček, maminka nebo tatínek přečtou pohádku.

Především by se neměla podceňovat televize. Rámcový plán Mediální výchovy Meklenburska - Předního Pomořanska (Rahmenplan Medienerziehung) uvádí, že se nenaplnuje očekávání, že děti přejdou od televize k počítači. Sledovanost televize jak v USA, tak v Německu zůstala po rozšíření internetu stejná. (Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur, 14)⁹²

Jak se bude mediální výchova u nás dále vyvíjet, je otázkou. Hlavně je potřeba vzdělávat budoucí pedagogy. Je pravda, že např. bakalářských a magisterských prací se na toto téma objevuje čím dál více. A v České republice začínají vznikat i organizace, které se Mediální výchovou případně Mediální pedagogikou zabývají (JuniorMedia Society, o.p.s, Asociace pro mediální pedagogiku o.s. atd.).

Myslím, že cílů, které jsem si v úvodu práce stanovil, jsem částečně dosáhl. Podařilo se mi podat obraz Mediální pedagogiky a jejího vývoje v Německu. V České republice je dosažení tohoto cíle problematičtější. Důvodem je ještě nepevné etablování Mediální výchovy případně Mediální pedagogiky do našeho prostředí, což je způsobeno historickým pozadím. To způsobuje i rozdíly mezi českou a německou Mediální výchovou. Je samozřejmé, že pokud Mediální výchova v Německu existuje již několik desítek let, bude propracovanější, bude mít širší vědecký základ a v praxi bude mít i více materiálů a zkušených pedagogů. Zároveň se ještě nedá hovořit o výsledcích Mediální výchovy u nás, protože základní školy a gymnázia se jí věnují zatím krátce. Na tyto výsledky si budeme muset ještě několik let počkat. Nemohu se zbavit dojmu, že Mediální výchova u nás vznikla především z důvodu potřeby mít mediálně gramotné obyvatelstvo. Doufám, že tomu tak není, a pokud to náhodou byl ten jediný impuls, doufám, že v současnosti je již toto úzké vnímání Mediální výchovy již překonáno.

Jak jsem zmínil v úvodu, původně zamýšlená komparace obou Mediálních výchov nebyla možná, rozdílností především pramenů. Doufám, že i přesto je tato práce přínosem pro české prostředí.

⁹¹ <http://www.clovekvtisni.cz/download/pdf/106.pdf>

⁹² <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=27648>

Seznam nejpoužívanějších zkratk

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

BPjM - Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien

FSK - Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft

JFF - Jugend Film Fernsehen

MŠ - Mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NDR - Německá demokratická republika

NSR - Německá spolková republika

RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPIO - Spitzenorganisation der Filmwirtschaft e. V.

ŠVP - Školní vzdělávací program

ZŠ - Základní škola

Citovaná literatura

Knihy a časopisy

- Aufenanger, Stefan. „Medienpädagogik im 21. Jahrhundert.“ V *Spannungsfeld Medien und Erziehung*, autor: Hubert Kleber, 33-44. München: Kopaed, 2000.
- Beutin, Wolfgang (a kol.). *Deutsche Literaturgeschichte*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GMBH., 2001.
- Brdek, Miroslav, a Helena Výchová. *Evropská vzdělávací politika - programy, principy a cíle*. Praha: ASPI Publishing s.r.o, 2004.
- Doležalová, Jana. „Gramotnost.“ V *Pedagogická encyklopedie*, autor: Jan Průcha (ed.), 223 - 230. Praha: Portál, s.r.o, 2009.
- Hüther, Jürgen. „Mediendidaktik.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 234-240. München: Kopaed, 2005.
- Hüther, Jürgen. „Mediendidaktik.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 234-240. München: Kopaed, 2005.
- Hüther, Jürgen, a Bernd Schorb. „Medienpädagogik.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 265-276. München: Kopaed, 2005.
- Jůva, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2003.
- Mičienka, Marek, a Jan Jiráček. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, s.r.o, 2007.
- Niklesová, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2007.
- Nakonečný, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004.
- Plháková, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006.
- Podehl, Bernd, a Jürgen Hüther. „Geschichte der Medienpädagogik.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 116-136. München: Kopaed, 2005.
- Schorb, Bernd. *Medienalltag und Handeln - Medienpädagogik im Spiel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Schorb, Bernd. „Medienerziehung.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen , Schorb, Bernd Hüther, 240-243. München: kopaed, 2005.
- Schorb, Bernd. „Medienkompetenz.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 257-262. München : Kopaed, 2005.
- Schorb, Bernd. „Medienkunde.“ V *Grundbegriffe Medienpädagogik*, autor: Jürgen Hüther a Bernd Schorb, 263-264. München : Kopaed, 2005.
- Six, Ulrike, Christoph Frey, a Roland Gimmer. *Medienerziehung im Kindergarten*. Opladen: Leske + Budrich, 1998.
- Sloboda, Zdeněk. „Mediální pedagogika: integrující přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti.“ V *Miscellanea Sociologica 2006*. Praha: FSV UK a FF UK, 2006. 27-48.
- Sloboda, Zdeněk. „Medienpädagogik in Tschechien.“ V *merz - medien + erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 3/2007 2007: 42-46.
- Spanhel, Dieter. *Medienerziehung (Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft)*. Stuttgart: Klett - Cotta, 2006.
- Šedřová, Klára. „Mediální pedagogika.“ V *Pedagogická encyklopedie*, autor: Jan Průcha (ed.), 787-791. Praha: Portál, 2009.
- Šimoník, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD BRNO, 2005.
- Tulodziecki, Gerhard. „Medienpädagogik in der Krise?“ V *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*, autor: Hubert Kleber, 22-39. München: Kopaed, 2005.

Tulodziecki, Gerhard. „Medienpädagogik in der Schule der Zukunft.“ V *Spannungsfeld Medien und Erziehung*, autor: Hubert Kleber, 13-31. München: Kopaed, 2000.

Tulodziecki, Gerhard. „Medienpädagogik in Krise?“ V *Perspektiven der Medienpädagogik im Wissenschaft und Bildungspraxis*, autor: Hubert Kleber, 22-39. München: Kopaed, 2005.

Verner, Pavel. *Mediální výchova - průřezové téma*. Praha: ALBRA, spol. s.r.o, 2007.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006.

Wunden, Wolfgang. *Medienpädagogik - Führerschein fürs Fernsehen?* Stuttgart: Süddeutsche Rundfunk Stuttgart, 1980.

Internetové zdroje

Brom, Zdeněk. „Program semináře Historie a škola IV - MŠMT ČR.“ *Program semináře Historie a škola IV - MŠMT ČR*. 1. listopad 2005.
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/program-seminare-historie-a-skola-iv> (přístup získán 24. březen 2010).

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. *Bundesprüfstelle - Die Bundesprüfstelle*. <http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/die-bundespruefstelle.html> (přístup získán 10. březen 2010).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - Bonn. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung - Bonn*. <http://www.blk-info.de/blk-rueckblick.htm> (přístup získán 9. duben 2010).

Computer media s.r.o. *Computer media s.r.o.*
<http://www.computermedia.cz/knihy/medialni-vychova-metodika.html> (přístup získán 21. březen 2010).

Council of Europe 2001. „Společný evropský rámeček pro jazyky - MŠMT ČR.“ *Společný evropský rámeček pro jazyky - MŠMT ČR*. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> (přístup získán 13. duben 2010).

Deutscher Bildungsserver. *Deutscher Bildungsserver: Medienkompetenz*.
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2924> (přístup získán 12. duben 2010).

Frey-Vor, Gerlinde, a Gerlinde Schumacher. „http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2004_Frey-Vor_Schumacher.pdf.“
Media Perspektiven. 2004. www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2004_Frey-Vor_Schumacher.pdf (přístup získán 15. březen 2010).

FSK - Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, *Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft*. <http://www.spio.de/index.asp?SeitID=2> (přístup získán 10. březen 2010).

JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. *JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*. <http://www.jff.de/index.php> (přístup získán 11. březen 2010).

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Katedra pedagogiky a psychologie. *Katedra pedagogiky a psychologie*. 2005. www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/syl/pmez-bina.doc (přístup získán 1. březen 2010).

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. „PISA in Überblick.“ *PISA in Überblick*.
http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (přístup získán 28. únor 2010).

Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur. „Rahmenplan Medienerziehung.“ *Deutscher Bildungserver*. <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=27648> (přístup získán 13. únor 2010).

MZK BRNO. *MZK Brno(BIB) - Úplné zobrazení záznamu*. http://aleph.mzk.cz/F/Q1K9VR5JXXXT83IMK2H58SNFFM1US1EMG2NRBSYGT7QLERS27Q-15250?func=full-set-set&set_number=045583&set_entry=000002&format=999 (přístup získán 16. duben 2010).

Nová příručka učí žáky, jak se vyhnout dluhové pasti - Novinky.cz. 3. březen 2010. <http://www.novinky.cz/veda-skoly/193530-nova-prirucka-uci-zaky-jak-se-vyhnut-dluhove-pasti.html> (přístup získán 5. březen 2010).

Numerato, Dino. „Revue pro média - č.8. - Mediální gramotnost.“ *Revue pro média - č.8. - Mediální gramotnost*. červen 2004. http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_numerato_rpm08.pdf (přístup získán 20. březen 2010).

Plášek, Radovan. „REVUE PRO MÉDIA - č. 8 - Mediální gramotnost.“ *REVUE PRO MÉDIA - č. 8 - Mediální gramotnost*. červen 2004. http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/esej_plasek_rpm08.pdf (přístup získán 20. březen 2010).

Ravingerová, Julie. *Rámcové vzdělávací programy | Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. 10. prosinec 2009. <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> (přístup získán 17. duben 2010).

REVUE PRO MÉDIA – č. 8 – Mediální gramotnost. *REVUE PRO MÉDIA – č. 8 – Mediální gramotnost*. červen 2004. http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue08/archiv_08.htm (přístup získán 5. březen 2010).

Schriftleitergesetz. <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Schriftleitergesetz.html> (přístup získán 6. březen 2010).

Schule ans Netz e.V. *Schule ans Netz e.V. - Home*. <http://www.schulen-ans-netz.de/home.html> (přístup získán 8. březen 2010).

Schulz, Ole. *Deutschland Radio Berlin - MerkMal - Die deutsche Bildungskatastrophe*. 6. únor 2004. <http://www.dradio.de/dlr/sendungen/merkmal/230644/> (přístup získán 7. březen 2010).

Von Brinkbäumer, Klaus (a kol.). *DER SPIEGEL 18/2002*. 29. duben 2002. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22213312.html> (přístup získán 13. březen 2010).

Vránková, Eva. *REVUE PRO MEDIA - č.8 - Heslár - Koncept "learning by doing"*. červen 2004. http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Heslar/konzept_learningbydoing.htm (přístup získán 20. březen 2010).

Výzkumná agentura NMS. „Člověk v tísní.“ *Člověk v tísní/ Pro novináře*. prosinec 2007. <http://www.clouekvtisni.cz/download/pdf/106.pdf> (přístup získán 23. únor 2010).

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/gymnazialni-vzdelavani> (přístup získán 2010. dubna 15).

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. „Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze.“ *Gymnaziální vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf (přístup získán 16. duben 2010).

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Předškolní vzdělávání | Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf (přístup získán 16. duben 2010).

www.rozumetmediim.cz. www.rozumetmediim.cz (přístup získán 27. únor 2010).

Rozhovory

Bc. Bortlíková, Jana, rozhovor vedl: Březa Jan. (24. březen 2010).

Ficová, Ludmila, rozhovor vedl: Jan Březa. (16. březen 2010).

Mášová, Lenka, rozhovor vedl: Jan Březa. (19. březen 2010).

Mgr. Havlíčková, Jana, rozhovor vedl: Jan Březa. (18. březen 2010).

Mgr. Proroková, Kateřina, rozhovor vedl: Březa Jan. (25. březen 2010).

CD-ROM

Mičienka, Marek, a Jan a kol. Jirák. *CD-ROM - Rozumět médiím*. Praha, 2007.

Seznam příloh

1. Originál definice mediální pedagogiky ze str. 9
2. Německá verze tabulky ze str. 12
3. Email z 22.3.2010 13:12 od p. Michala Jiříčka, Computer media s.r.o.
4. Přepis rozhovoru s Mgr. Janou Havlíčkovou ze dne 18. března 2010.
5. Přepis rozhovoru s Mgr. Kateřinou Prorokovou ze dne 25. března 2010.
6. Fotografie - využití interaktivní dotykové tabule na Moravském gymnáziu s.r.o, Brno.
7. Fotografie - plakáty na téma zimní OH 2010 vypracované dětmi v MŠ Holásecká 11.
8. Vzdělávací systém SRN.
9. Email z 29. 3. 2010 06:54 od pí. Evy Michalové, sekretářka PF JU Katedra pedagogiky a psychologie.
10. Syllabus předmětu Vzdělávací kybernetika
11. CD obsahující rozhovory s Lenkou Mášovou, Ludmilou Ficovou a Bc. Janou Bortlíkovou a text této práce.

Příloha č. 1

„Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung, und Alltagsorganisation Relevanz für die Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie zum Gegenstand der Medienpädagogik. Dabei meint Sozialisation die Gesamtheit intendiert und nicht intendierter Einwirkungen auf das Individuum, durch deren kognitive und emotionale Verarbeitung der Mensch sich in seinem Denken, Fühlen und Handeln formt. ... Gegenstände medienpädagogischer Theorie und Praxis sind die Medien, ihre Produzenten und Nutzer im jeweiligen sozialen Kontext. Medienpädagogik untersucht die Inhalte und Funktionen der Medien, ihre Nutzungsformen sowie ihre individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. Sie entwirft Modelle für die medienpädagogische Arbeit, mit der die Nutzer über die Kompetenzstufen Wissen und Analysefähigkeit in ihren spezifischen Lebenswelten zu medienbezogenem und medieneinbeziehendem Handeln geführt werden sollen.“

(Hüther a Schorb, Medienpädagogik 2005, 265)

Příloha č. 2

Medienkompetenz ist		
<i>Medienwissen als</i>	<i>Medienbewertung als</i>	<i>Medienhandeln als</i>
Funktionswissen,	Kritische Reflexion	Medienaneignung,
Strukturwissen,	Ethisch und kognitiv	-nutzung,
Orientierungswissen	basierte Qualifizierung	-partizipation
		-gestaltung.

Příloha č. 3

Dobrý den,
...tak, Cvičebnice tak cca za 2 měsíce, Metodika - to ještě asi neupřesním blíže, možná do června...ale raději sledujte status titulu, tady bych se s upřesněním možná trochu „sekl“... Pokud máte u nás (prostřednictvím stránek www.computermedia.cz) i zřízení svůj účet a zatrženo odebrání novinek, pak vám budou i chodit do mailu případné novinky, které vychází, ale samozřejmě není podmínkou si účet zřizovat.... Takže poprosíme ještě o chvíli strpení, tituly jsou od autorů k dispozici a jsou nyní ve frontě zpracování....
Zatím jsme s pozdravem, pěkný den
M.Jiríček

Ing.Michal Jiricek
Computer Media s.r.o.
Hrubcicka 495

Příloha č. 4

Přepis rozhovoru s Mgr. Janou Havlíčkovou ze dne 18. března 2010

Jan Březka: Jakou formou se ve Vaší škole věnujete Mediální výchově?

Mgr. Jana Havlíčková: U nás ve škole se Mediální výchova prolíná různými předměty. Záleží podle toho, čeho se zrovna týká učivo.

J. B.: Průřezových témat je poměrně hodně. Kolik můžete věnovat času z disponibilní časové dotace Mediální výchově?

J. H.: Na Mediální výchovu disponibilní časovou dotaci nečerpáme. Jak jsem již řekla, my ji začleňujeme do jednotlivých předmětů. Obvykle je to v rámci Občanské výchovy, Dějepisu a Českého jazyka.

J. B.: Tím jste mi odpověděla na další otázku, kterou jsem Vám chtěl položit. Tak tedy tu další: Jaká používáte ve výuce média?

J. H.: Záleží, jak široce ten pojem chápete. Používáme knihy, tiskoviny, tam třeba žákům ukazujeme, jak se řadí zprávy, a potom také audiovizuální techniku.

J. B.: Myslíte si, že máte dostatečné vybavení pro výuku Mediální výchovy?

J. H.: Vybavení školy máme celkem dobré. Máme studovnu, kam děti chodí na internet. Myslím si, že to vybavení je dostatečné. Nemyslím si, že by bylo nutné ho nějak rozšiřovat.

J. B.: Kdyby se Vaše škola rozhodla věnovat Mediální výchově víc, měli byste k tomu dostatek materiálů?

J. H.: Těch materiálů je nedostatek i školení.

J. B.: Z čeho čerpáte v současnosti?

J. H.: Jak jsem řekla, materiálů je nedostatek. Učí to vlastně laik. Nevím, jak v současnosti se hluboce věnují mediální výchově na Pedagogické fakultě, ovšem v době, kdy jsem studovala já, se toto nijak nezohledňovalo.

J. B.: Kolik času si myslíte, že tráví Vaši žáci u televize? A kolik u jiných médií?

J. H.: U té televize to má spíš klesající charakter. Řekla bych, že asi tak hodinu. Potom od ní odchází k jiným médiím. V současnosti je akční hlavně počítač.

J. B.: Dáváte žákům nějaká doporučení, co mají číst, sledovat, poslouchat?

J. H.: Ano, dáváme. Doporučujeme třeba nějaké dokumenty. Jestli se na to ale nakonec dívají, nijak neovlivníme.

J. B.: Myslíte si, že se jednou Mediální výchova etabluje jako samostatný předmět? Za jak dlouho?

J.H.: To nedokážu odhadnout. Může existovat třeba jako volitelný předmět. Problémem je především to, že nejsou v tomto oboru vzdělání lidé. Mediální výchova je hlavně o tom, co se učí na žurnalistice. Takže v současnosti by to mohl dělat odborně jen žurnalista. To téma mediální výchovy je velmi zajímavé. My jsme ale nuceni to učit podle vlastní zkušenosti. Podle toho, co si myslíme a cítíme.

Příloha č. 5

Přepis rozhovoru s Mgr. Kateřinou Prorokovou ze dne 25. března 2010

Jan Březka: MG investovalo svého času dost finančních prostředků do vybavení tříd. Myslíte si, že investice do počítačů a dotykových tabulí byla správná?

Mgr. Kateřina Proroková: Ano, jednoznačně.

J. B. Jak se Vám s počítačem a dotykovou tabulí učí?

K. P.: Velmi dobře, má to i svá negativa. Pozitiva ale jednoznačně převažují. Výuka je názornější a „barevnější“.

J. B.: Jak dlouho Vám trvalo se naučit tabuli ovládat? Měla jste s tím Vy nebo Vaši kolegové nějaké problémy?

K. P.: Rychlost osvojení ovládnání tabule je samozřejmě individuální. Spoustu věcí se člověk učí průběžně a objevuje nové možnosti využití. Navíc všichni učitelé měli několik školení, jak s tabulí pracovat.

J. B.: Jaká má taková výuka pozitiva?

K. P.: Větší názornost, tím úspora času a větší efektivnost osvojení učiva. Navíc také spojuje činnost několika médií dohromady – - 74 -otary- 74 -ektor, video, tabule, CD přehrávač, internet, apod. Navíc interaktivní tabule kopíruje potřeby současné doby, což je pro školství nezbytné.

J. B.: Jaká má taková výuka negativa?

K. P.: Tabule je stroj a jako každá technika má své limity. To znamená, že časem se opotřebovává a mohou se objevit závady, které výuku někdy komplikují. Člověk je tedy pořád ve střehu, což je určité pozitivum.

J. B.: Využíváte teď ve výuce i jiná média? Jaká jste využívala před zavedením tabulí?

K. P.: Jiná media nepoužívám. Tabule všechny dostatečně nahradila. Dříve jsem používala DVD přehrávač, TV a CD přehrávače, Melotary atd.

J. B.: Učíte ZSV - jakou pozici mají ve Vaší výuce tzv. průřezová témata? Myslíte si, že mají k Vaším předmětům nejbliže?

K. P.: Průřezová témata se dotýkají všech předmětů, ale většinou je asi ZSV nejbliže.

J. B.: Kolik času věnujete na MG Mediální výchově? A kolik jí věnujete vy ve výuce ZSV? Dělí se s Vámi některé předměty o toto téma?

K. P.: Mediální výchova je prolíná několika předměty – hlavně IVT, ČJ a ZSV. Je zahrnuta do ŠVP v různých podobách. V ZSV např.: sociální komunikace, vliv reklamy, globalizace atd.

J. B.: Myslíte si, že máte dostatečné vybavení pro výuku Mediální výchovy?

K. P.: Ano, po materiální stránce jednoznačně. Obecně v systému školství chybí spíše efektivní metodika, jak poutavou formou, ne mentorskou, studentům problematiku předložit.

J. B.: Kdyby se Vaše škola rozhodla věnovat Mediální výchově víc, měli byste k tomu dostatek materiálů?

K. P.: Asi ne. Chybí příručky, pracovní listy, z kterých se dá vybírat.

J. B.: Z čeho čerpáte v současnosti?

K. P.: Z dostupné literatury, zkušeností a tipů kolegů a hlavně vlastních nápadů.

J. B.: Když jste studovala VŠ, bylo téma Mediální výchovy nějak zapojeno do výuky?

K. P.: Ne, pokud si vzpomínám tak vůbec.

J. B.: Jaký myslíte, mají vliv média na chování Vašich žáků?

K. P.: Velký. Tráví u nich, často bohužel, neefektivně spoustu času.

J. B.: Kolik času si myslíte, že tráví Vaši žáci u televize? A kolik u jiných médií?

K. P.: To si netroufám jednoznačně odhadnout. Je to asi individuální u každého studenta. Věřím ale, že u internetu prosedí někteří denně i hodiny. A se studiem to většinou nesouvisí. Jde hlavně relaxaci.

J. B.: Co si vlastně pod pojmem Mediální výchova představíte?

K. P.: Schopnost média ovládat, ale na druhou stranu jim i odolávat. Prostě využívat je přiměřeně a efektivně tak, aby se na nich člověk nestal závislým.

J. B.: Myslíte si, že se jednou Mediální výchova etabluje jako samostatný předmět?

K. P.: Myslím, že spíše ne. Jako volitelný předmět své místo ale určitě mít může.

Příloha č. 6



Obrázek 1- interaktivní dotyková tabule ve výuce na Moravském gymnáziu Brno, s.r.o. Zdroj: <http://www.mgbrno.cz/galerie-mg-brno.php?galerie=1>

Příloha č. 7



Obrázek 2 - Plakáty zpracované žáky v MŠ Holásecká 11 v rámci tématu OH Vancouver 2010. Foto J.B.

Příloha č. 8

Vzdělávací systém SRN

Právo jedinců na vzdělávání je zakotveno ve spolkové ústavě a i v ústavách jednotlivých spolkových zemí. Společnými prvky ve všech zemích je délka školní

docházky, organizace školního roku, uznávání vysvědčení z různých typů škol, známkování i zajištění propustnosti mezi jednotlivými druhy škol. Kurikulum si stanovují jednotlivé země centrálně, stejně tak si státy stanovují cíle, strukturu učebního plánu a i obsah vyučovacích předmětů.

Na školství má monopol stát. Vysoké školy zřizují země, ostatní školy zřizují obce. Kromě státních škol existují i školy církevní a soukromé.

Školy jsou financovány především obcemi, které zaopatřují věcné náklady. Stát pokrývá náklady na personál a poskytuje dotace např. na opravy budov. Dotace mohou získat i soukromé školy.

Jednotný školský systém neexistuje - každá spolková země má jiný. Dá se tedy říct, že školských systémů existuje 16.

Mateřské školky mohou děti navštěvovat mezi 3 - 6 rokem. V 6 letech děti nastupují povinnou školní docházkou, která podle spolkové země trvá od 9 do 10 let. V rámci povinné školní docházky jsou i 3 a víceletá studia s částečnou povinnou docházkou. Tu absolvují mladí v tzv. profesní přípravě.

Základní škola je 4 letá (jsou i výjimky např. Berlín, kde trvá 6 let). V prvních 2 ročnících žáci nejsou klasifikováni, rodiče dostávají písemné hodnocení.

Po absolvování ZŠ automaticky žáci přechází do školy 2. cyklu - ten se dělí na 2 stupně stupeň nižší a vyšší. Nižší zahrnuje 5. - 10. ročník, vyšší 11. - 13. ročník. Vyšší stupeň především podporuje přípravu na budoucí povolání.

Po ukončení základní školy se děti dělí do:

- Hlavní školy (5 - 6 let) - Hauptschule - 5. - 9. ročník - všeobecné vzdělávání, absolventi odchází do profesní přípravy. Nabízen je i dobrovolný 10. ročník. Po absolvování Hauptschule, končí povinná forma prezenční návštěvy škol. Do 18 let ale trvá povinnost se vzdělávat.
- Reálky (6 let) - Realschule - Představuje 5. - 10. ročník - absolventi pokračují ve studiu na vyšší odborné nebo na odborné škole.
- Gymnázia (9 let) - Gymnasium - 5. - 13. ročník - přesahuje do sekundárního stupně. Vyšší stupeň zahrnuje 11. - 13. ročník, k postupu do něj je podmínka absolvování 10. ročníku.
- Integrovaná souhrnná škola (6 let) - Gesamtschule - zprostředkovává kurikulum ostatních typů škol. Žáci si volí, jakou chtějí získat závěrečnou kvalifikaci. Na

závěr 10. ročníku lze získat všechna osvědčení o ukončení nižšího sekundárního vzdělávání.

V období od 15 - 18 buď navštěvují žáci školy s prezenční školní docházkou nebo jen částečnou, která je však doplněna o přípravu ve firmách a podnicích - to jsou především tzv. školy pro povolání (3-4 dny v provozu, 1-2 dny ve škole).

Dalšími typy škol jsou školy nástavbové školy pro povolání, gymnázia pro povolání a odborné školy.

Vysokoškolské vzdělání probíhá na vysokých školách státních, církevních, soukromých a ve vysokoškolských institucích (jako jsou vysoké školy umělecké, pedagogické atd.) K přejetí je nutné absolvování všeobecné vzdělávací nebo odborné vyšší sekundární školy nebo studentům, kteří sice nemají maturitní vzdělávání ale mají mimořádné nadání pro daný obor.

Zdroj: Brdek, Miroslav a Výchová, Helena: Evropská vzdělávací politika - programy, principy a cíle, ASPI Publishing s.r.o., Praha, 2004

Příloha č. 9

Dobrý den,

předmět Pedagogika médií, PMEZ, se vyučoval do roku 2005. V současné době se vyučuje jen Mediální pedagogika (MEPB) - pro Učitelství pro mateřské školy a Technologie vzdělávání (KIN/TVZZ)

zdravím, Eva Michalová

Příloha č. 10

SZ9BP_VKYB Vzdělávací kybernetika

Pedagogická fakulta

podzim 2009

Rozsah

0/3/0. 3 kr. Ukončení: z.

Vyučující

[Ing. Josef Vojáček, Ph.D.](#) (cvičící)

Garance

[Ing. Josef Vojáček, Ph.D.](#)

[Katedra technické a informační výchovy - Pedagogická fakulta](#)

Kontaktní osoba: [Ludmila Bauerová](#)

Předpoklady

Kono de Esperanto. (Znalost esperanta).

Omezení zápisu do předmětu

Předmět je nabízen i studentům mimo mateřské obory.

Předmět si smí zapsat nejvýše 40 stud.

Momentální stav registrace a zápisu: zapsáno: 0/40, pouze zareg.: 0/40, pouze zareg. s předností (mateřské obory): 0/40

Jiné omezení: Předmět bude vyučován při minimálním počtu 10 zapsaných studentů.

Mateřské obory

předmět má 50 mateřských oborů, [zobrazit](#)

Cíle předmětu

La studentoj ricevu la konon de la plej gravaj, certigitaj ekkonoj de la klerigkibernetiko inkluzive la uzitajn bazajn rezultojn de la informacipsikologio. La nocioj de semantika kaj estetika informacio estu komprenata sur informaciteoria kaj semiotika bazo, same kiel la metodoj de la empiria mezurado de la semantika kaj estetika informacio en tekstoj. La kompara analizo de lernstirado kaj lernregulado havigu teoriant bazon por posta enkonduko en la teknologion de pedagogiaj periloj. La informacipsikologia transferteorio havigas la teoriant bazon de la kursplanado en la kibernetika fremdlingvopedagogio. Fine la studentoj akiru superrigardon super la koherecstrukturo de la bazaj klerigkibernetikaj instruajhoj.

Osnova

- Enkonduko. Lernstirado. Mezurado de informo. Lernregulado : Lernstirado. Kibernetika transferteorio.

Literatura

- <http://wwwcs.upb.de/extern/fb/2/Kyb.Paed/BK/index.html>
- Frank, Helmar G. *Klerigkibernetiko :enkondukaj, progresigaj kaj pritaksaj tekstoj*. Edited by Ana-Maria Pinter. Dobřichovice : KAVA-PECH, 1999. xxii, 1159. ISBN 80-85853-43-4. [info](#)

Výukové metody

- teoretická příprava formou semináře se samostatným studiem odborných zdrojů

Metody hodnocení

Seminarioj, fine studkontrolo.

Vyučovací jazyk

Esperanto

Informace učitele

<http://wwwcs.upb.de/extern/fb/2/Kyb.Paed/BK/index.html>

Výuka bude probíhat v mezinárodním jazyce ESPERANTO, proto předmět mohou s výhodou navštěvovat buď studenti, kteří absolvovali volitelné předměty Esperanto 1 a Esperanto 2, příp. Esperanto 3 (prázdninové soustředění) na Pedagogické fakultě nebo mají znalosti esperanta z kursu pro pokročilé, který

absolvovali mimo fakultu. Pro ostatní bude v úvodu zařazen intenzivní kurs esperanta. Základní studijní materiál se nachází v 11. svazku Kybernetische Pädagogik / Klerigkibernetiko, str. 8 - 240 a na webových stránkách (viz Literatura nebo Odkaz na webovou stránku předmětu), které jsou uspořádány do dvou sloupečků, v němčině a v esperantu.

Další komentáře

[Studijní materiály](#)

Předmět je vyučován každoročně.

Výuka probíhá každý týden.

Předmět je vyučován v esperantu.