

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra mediálních a kulturních studií a žurnalistiky

**MEDIÁLNÍ SOCIALIZACE: DISCIPLINÁRNÍ DISKURSY
OD KOMENSKÉHO PO DIGITÁLNÍ ČESKO**

Disertační práce

Zdeněk SLOBODA

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D.

Olomouc

2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně. Myšlenky a informace jiných autorů jsou příslušně označeny a následně je zdroj uveden v použité bibliografii této práce. Některé části tohoto textu jsem publikoval již dříve coby konferenční příspěvky, odborné články nebo části odborných monografií. Tyto jsou ale zásadně přepracovány a zapracovány do výsledného textu.

Disertační práce má 552.297 znaků (vč. mezer), tedy 78.102 slov (včetně prohlášení, poděkování, poznámkového aparátu, bibliografie a anglického shrnutí).

V Praze a Olomouci, 5. 1. 2024



Zdeněk Sloboda

Poděkování

Za dobu, kdy tato práce vznikala, se v mém životě v souvislosti s ní objevilo mnoho lidí, kteří se na jejím vzniku nějak podíleli. Asi největší díky patří mému „doktorskému otci“ Berndu Schorbovi, který mě v roce 2005 vzal do svého doktorandského kolokvia na Univerzitě v Lipsku. Díky němu a mým kolegům a kolegyním z kolokvia, jejich projektům a zájmu o moje téma „zavedení mediální pedagogiky do Českého prostředí“ jsem se měl možnost naučit hodně o německé mediální pedagogice, o výzkumu médií a dětí, o výzkumu a teorii mediální gramotnosti. Následující lidé na mě měli asi největší vliv, jak osobně, tak odborně, a za to jim moc děkuji – Thomas Hickfang, Anja Hartung, Niels Brügger, Susanne Eggert, Ulrike Wagner, Sandra Fleischer, Karina Böhm, Theresa Schmidt, Susanne von Holten a další. Musím také nostalgicky vzpomenout i na předčasně zesnulého profesora Hartmuta Warkuse, jehož organizovanost, východoněmecká zkušenost s tématem pedagogiky a médií a obliba lentilek byla inspirativní a radostná při každém setkání. Berndovi děkuji za jeho tvrdá kritická otcovská slova nejen k tématu, ale i ke mně samotnému, i za vlídná slova podpory a uznání. Konečně po obhájení této práce bude moct přijet do Prahy na mou svíčkovou, kterou jsem mu dal k jeho odchodu do důchodu a na kterou už dlouhé roky čeká. Kvůli obrovskému vděku těmto všem lidem překládám tento odstavec i do němčiny.

In der Zeit der Entstehung dieser Dissertationsarbeit sind viele Menschen in meinem Leben aufgetaucht, die in irgendeiner Weise an der Entstehung dieser Arbeit beteiligt waren. Der wohl größte Dank gebührt meinem Doktorvater Bernd Schorb, der mich 2005 zu seinem Doktorandenkolloquium an der Universität Leipzig mitnahm. Dank ihm und meinen Kollegen und Kolleginnen aus dem Kolloquium, ihren Projekten und ihrem Interesse an meinem Thema "Einführung der Medienpädagogik in das tschechische Kontext" hatte ich die Möglichkeit, viel über die deutsche Medienpädagogik, die Medien- und Kinderforschung, die Medienkompetenzforschung und -theorie zu lernen. Diese hatten wahrscheinlich den größten Einfluss auf mich, sowohl persönlich als auch fachlich: Thomas Hickfang, Anja Hartung, Niels Brügger, Susanne Eggert, Ulrike Wagner, Sandra Fleischer, Karina Böhm, Theresa Schmidt, Susanne von Holten und viele andere. Wehmütig muss ich auch an den zu früh verstorbenen Professor Hartmut Warkus denken, dessen Organisation, ostdeutsche Erfahrung mit dem Thema Pädagogik und Medien und Beliebtheit von Lentilky bei jedem Treffen inspirierend und freudig war. Ich danke Bernd für seine harschen, kritischen, väterlichen Worte nicht nur zu meinem Forschungsthema, sondern auch zu meiner Person, und für seine freundlichen Worte der Unterstützung und Wertschätzung. Endlich wird er nach der Verteidigung dieser Dissertation nach Prag kommen können, um meine Svíčková zu essen, das ich ihm zu seinem Ruhestand geschenkt habe und auf das er schon seit vielen Jahren wartet.

Děkuji také podpoře mé rodiny a mých kamarádů. Na závěr chci uvést slova vděčnosti mým kolegům a kolegyním z katedry mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Univerzity Palackého v Olomouci za podporu obzvláště v závěrečných měsících. Petru Orságovi děkuji za velkorysost a důvěru. Danielu Bínovi moc děkuji za jeho vedení a neustálé popichování, abych to už konečně dopsal. Děkuji za opravdu cenné a obsáhlé poznámky k předfinální verzi této práce.

Děkuji všem srdečně.

Výzkum v této práci byl realizován díky podpoře následujících: DAAD a jejich 10měsíčnímu výzkumnému stipendiu na Univerzitě v Lipsku v letech 2006–2007, Anna-Ruths Stiftung a Česko-německému fondu budoucnosti a jejich doktorandskému stipendiu na Uni Leipzig v letech 2011–2012 a díky Spolkové zemi Sasko a jejich návratovému stipendiu pro akademi(č)ky po rodičovské v letech 2016–2017.

Die Forschung in dieser Arbeit wurden durch folgende Förderungen unterstützt: der *DAAD* mit einem 10-monatigen Forschungsstipendium an der Universität Leipzig 2006–2007, die *Anna-Ruths Stiftung* und der *Deutsch-Tschechischen Zukunftsfonds* mit einem Promotionsstipendium an der Uni Leipzig 2011–2012, sowie der *Freistaat Sachsen / Uni Leipzig* mit einem Wiederanstiegsstipendium für Wissenschaftler*innen nach der Elternzeit 2016–2017.

Abstrakt

Tato disertační práce je historicko-teoretickou analýzou oborových diskurzů fenoménu, který konceptualizuje coby mediální socializaci, a to v různých jejích obměnách (např. mediální výchovy, mediální a digitální gramotnosti, nebo mediální didaktiky). Kvalitativní, diskurzivní analýza oborových diskurzů mediálních studií, jazykovědy, filmové vědy, tzv. techno-didaktiky a pedagogiky na historickém a velkém množství materiálu přináší systematizovaný vhled do časově i tematicky rozsáhlé oblasti tolik aktuální a v současné mediatizované společnosti. Analýza si všímá terminologie, konceptualizací, aktérů a dalších textuálních reprezentací. Vedle tematické a částečně chronologické (re)konstrukce historicko-teoretického vývoje jednotlivých diskurzů nachází práce styčné plochy a potenciál komplexního současného i budoucího přístupu. V závěrečné části coby návrh dalšího systematického rozvoje odborné diskuse práce navrhuje dvě institucionalizující strategie – zavedení podoboru mediální pedagogiky v rámci pedagogický věd a zavedení svébytného inter- a transdisciplinárního oboru studia mediální socializace.

Klíčová slova

mediální gramotnost, mediální socializace, mediální pedagogika, média ve vzdělávání, disciplinarita, studia mediální socializace

Abstract

This dissertation is a historical and theoretical analysis of the disciplinary discourses of the phenomenon conceptualized as media socialization, in its various variations (e.g. media education, media and digital literacy, or media didactics). A qualitative, discursive analysis of the disciplinary discourses of media studies, linguistics, film studies, so-called techno-didactics, and pedagogy on a historical and large body of material provides a systematized insight into a temporally and thematically vast field so topical in contemporary mediatized society. The analysis notes terminology, conceptualizations, actors, and other textual representations. In addition to the thematic and partly chronological (re)construction of the historical-theoretical development of individual discourses, the work finds areas of contact and the potential for a comprehensive contemporary and future approach. In the final part, as a proposal for the further systematic development of the scholarly discourse, the thesis proposes two institutionalising strategies - the introduction of a subfield of media pedagogy within the pedagogical sciences and the establishment of a distinct inter- and transdisciplinary field of study of media socialisation.

Keywords

media literacy, media socialisation, media education, educational technologies, disciplinarity, media socialisation studies

Bibliografická informace

SLOBODA, Zdeněk, 2024. *Mediální socializace: disciplinární diskursy od Komenského po Digitální Česko*. Disertační práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

OBSAH

Prohlášení	2
Poděkování	3
Abstrakt	5
Abstract	6
Přehled tabulek a schémat	11
1. Úvod	1
1.1 Cíle práce	2
1.2 Východiska studie.....	3
1.3 Struktura práce	5
1.4 Metodologická poznámka.....	8
1.5 Poznámka k disciplinaritě a oborovým diskursům.....	13
TEORETICKÁ ČÁST	16
2. Hlavní koncepty této práce	16
2.1 Média a mediatizovaná společnost.....	16
2.1.1 Konceptualizace médií.....	16
Vybraná specifika nových médií	21
2.1.2 Účinky médií jako východisko	23
2.1.3 Mediatizovaná a participativní společnost.....	26
2.2 Mediální socializace.....	28
2.2.1 Disciplinární kontexty pojmu socializace (a výchova).....	29
2.2.2 Vymezení pojmu „mediální socializace“	33
2.2.3 Paradigmata mediální socializace	38
2.2.4 Socializační zájem o média	46
2.3 Mediální gramotnost	47
2.3.1 Vymezení pojmu gramotnost.....	48
2.3.2 Různé konceptualizace mediální gramotnosti	49
2.4 Mezinárodní a terminologický kontext	55
2.4.1 Konceptualizace oblasti v jiných zemích	55
2.4.2 Německý kontext	61
Institucionalizace	64
2.4.3 Diskuse terminologie	66
VÝZKUMNÁ ČÁST	70
3. Disciplinární diskursy.....	70
3.1 (Pre)historický diskurs – pedagogika Jana Ámose Komenského... 75	75
3.1.1 Komenský a média ve výchově	75
Komenského „vševěda“, didaktika a názornost.....	76
Komenský a (mas)média.....	77

	Pozdější oborové „ozvěny“ Komenského	78
3.2	Diskurs mediálních studií.....	79
3.2.1	Novinověda a noviny ve škole	80
3.2.2	Mediální výchova do škol jako potřeba polistopadové transformace	83
3.2.3	Výzkumný kontext sociologie a mediálních studií	86
	Studium recepce a užívání médií dětmi a mládeží	87
	Výzkum relevantních mediálněsocializačních témat	90
	Analýza mediálních obsahů pro děti a mládež.....	92
	Mediální socializace v rodině (záměrná mediální socializace v kontextu rodiny)	93
3.2.4	Diskuse pojmu mediální gramotnost.....	98
3.3	Diskurs jazykovědný / komunikačněvýchovný	100
3.3.1	Komunikační kompetence vs./a mediální gramotnost.....	103
3.4	Diskurs filmovědný	107
	Zavedení filmové a audiovizuální výchovy v roce 2010.....	111
3.5	Diskurs techno-didaktický a digitální gramotnosti.....	114
3.5.1	Noviny a jejich didaktické využití.....	115
3.5.2	Film jako učební pomůcka	117
	Počátky školního filmu	119
	Uznání filmu jako učební pomůcky	120
	Vývoj školního filmu.....	122
	Film jako součást nově přicházejících technologií.....	124
3.5.3	Televizní a informační technologie ve třídě	126
	Školní televize	126
	Didaktické technologie a technické výukové prostředky	131
	Videodidaktika.....	132
	Počítače ve výuce a informatika	133
	Technologie ve výtvarné výchově	136
3.5.4	Na cestě k integrované mediální didaktice?	137
	Absence "médií" v didaktických úvahách.....	137
	Mediální didaktika?	139
3.5.5	Diskurs informační a digitální gramotnosti po roce 2000	141
3.6	Diskurs pedagogický	145
3.6.1	Média jako okrajové téma pedagogiky.....	146
3.6.2	Povinná školní mediální výchova.....	150
	Učebnice mediální výchovy (nauky o médiích)	155
	Metodické texty k začlenění mediální výchovy.....	157
	Mediální výchova coby součást jiných předmětů.....	160

Mediální tvorba ve škole	161
3.6.3 Mediální gramotnost jako „přílepek“ mediální výchovy.....	163
Mediální gramotnost jako cíl mediální výchovy v RVP.....	165
3.6.4 Diskuse za hranice Rámcových vzdělávacích programů.....	166
3.6.5 Mediální tvorba a pedagogika volného času	168
Mediální tvorba v období před rokem 1989	168
Mediální projekty pro děti a mládež od 90. let 20. století.....	169
ZÁVĚREČNÁ ČÁST	172
4. Disciplinarizace mediální socializace.....	172
4.1 Podobor pedagogických věd Mediální pedagogika	175
4.1.1 Dosavadní diskuse mediální pedagogiky v českém prostředí	176
4.1.2 Inerdisciplinarita oblasti mediální pedagogiky.....	179
4.1.3 Návrh pojetí české mediální pedagogiky.....	180
4.2 Samostatný obor Studia mediální socializace.....	185
4.2.1 Interdisciplinární obor na průniku pedagogiky a mediálních studií	186
4.2.2 Transdisciplinární pojetí oboru.....	188
5. Závěr.....	191
6. English Summary	197
7. Použité zdroje	203

Přehled tabulek a schémat

Tabulka 1: Chápání médií a masmediální komunikace (podle Lasswellova modelu)	19
Tabulka 2: Přehled možného dělení účinků medií.....	25
Tabulka 3: Média a jejich socializační implikace.....	46
Tabulka 4: Možné odlišení různých mediálněvýchovných nástrojů	94
Schéma 1: Schéma diskursu představovaného touto prací	12
Schéma 2: Prostor mediální socializace podle Slobody (2013).....	33
Schéma 3: Složky mediální gramotnosti, jak je představují Rámcové vzdělávací programy	50
Schéma 4: Cirkulární model mediální gramotnosti podle Hobbs.....	51
Schéma 5: Čtyři dimenze mediální gramotnosti podle Baakceho	52
Schéma 6: Trojúhelníkový syntetizující model mediální gramotnosti podle Schorba	54
Schéma 7: Časové schéma diskursu jednotlivých disciplín.....	74
Schéma 9: Historický vývoj organizačního zařazování a ideového vyznění programů televizního vysílání pro školy podle Česálkové	129
Schéma 8: Představa začlenění médií do vzdělávání podle Maška (1997)	147
Schéma 10: Český disciplinární diskurs a vztah k hlavním konceptům.....	172
Schéma 11: Možné konceptualizace v českém prostředí.....	174
Schéma 12: Mediální pedagogika jako podobor pedagogiky	182
Schéma 13: Interdisciplinární Studia mediální socializace	187
Schéma 14: Transdisciplinární studia mediální socializace	189

1. ÚVOD

Mediální gramotnost a mediální výchova jsou témata pro českou školu i ve veřejném diskursu přítomná rozhodně od začátku tohoto tisíciletí. Téma mediální gramotnosti je dnes obzvláště skloňované v souvislosti s dezinformacemi a fake news, jejichž intenzivnějšímu šíření přispěla nejen transformace politického života přející mj. politickému marketingu a populismu, ale především tzv. *mediatizace* společenského a každodenního života. Požadavek rozvoje mediální výchovy z druhé poloviny 90. let 20. století ovšem reagoval především na transformaci masmédií po roce 1989, kdy do sociální a individuální zkušenosti doslova vtrhla komerční média, jejich zábavné obsahy (zpravidla z jiného kulturního prostoru, typicky USA) prokládané reklamou významně vzdálenou reklamě Pana Vajíčka socialistické televize.

Paralelně k těmto dvěma pojmům s přídomkem „mediální“ se v důsledku rozvoje informačních a komunikačních technologií postavených na digitální a počítačové technologii objevuje potřeba vychovávat a vzdělávat nejen děti, ale i celou populaci v této nové oblasti. Ze spíše okrajového školního předmětu informatiky (dříve výpočetní techniky) se tak v posledních letech stává klíčová oblast rozvoje nejen technických znalostí a dovedností, ale i rozvoje individuálních a sociálních kompetencí, pro níž se používá pojem *digitální gramotnost*.

Jak už to tak bývá, většina sociálních fenoménů, jimiž jak mediatizace, tak digitalizace společnosti a individuálních životů jsou, neobjevují se z ničeho nic, ale mají své historické kořeny, jimž je vhodné porozumět, abychom mohli stanovovat funkční a uvědomělá rozhodnutí. Podíváme-li se tedy do minulosti, tak si všimneme toho, že příchod jakéhokoliv nového média (masmédia) či technologie způsobil určité pedagogické reakce. Ty můžeme v zásadě rozdělit na dva typy: optimistické a pesimistické – v tomto případě technooptimistické a technopesimistické. V minulosti tak vidíme snahu o zavedení čtení či tvorby novin ve školách, vidíme podmiňování licencí pro kina promítáním obsahů vhodných pro děti a mládež či školy, nebo zamezování přístupnosti určitých obsahů pro děti, objevíme také snahu nahradit učitele a učitelky či jim pomáhat ve výuce rozhlasem, televizí, videem nebo online počítačovým prostředím. Objevíme více než 100letou různě intenzivní, částečně přerušovanou a různě se proměňující kontinuitu v rámci této zájmové oblasti.

V této práci přináším vhled, vysvětlení a systematizaci této oblasti, pro niž používám propojující pojem a koncept *mediální socializace*; a z ní vyplývající koncept mediální

gramotnost. Zatímco první pojem není tolik známý a používaný, ten druhý je možná až nadužívaný a skloňovaný v rozmanitých, někdy i roztodivných kontextech. Tato práce je přehledovou, historicko-teoretickou a systematizující, v níž směřuji svůj odborný zájem o oba pojmy (a to, co se za nimi konceptuálně a obsahově skrývá) na jejich *disciplinární ukotvení*, tedy zařazení a zarámování do určitých oborů či podoborů. Moje analýza sleduje tyto koncepty v několika oborech (příp. oborových oblastech) a ústí do návrhu vlastní disciplinární konceptualizace. Sledovanými obory a oblastmi budou mediální studia, filmová věda, bohemistika (resp. komunikační výchova), pedagogika a její dílčí oblast didaktických technologií (resp. mediální didaktiky), které se ukázaly v průběhu mé analýzy jako zásadní pro diskurs kolem mediální socializace, resp. gramotnosti.

Jak vyplyne z této práce, jedním z možných rámuujících a syntetizujících přístupů obor či podobor *mediální pedagogiky*, který je jako takový etablovaný v německém prostředí již od 70. let 20. století. V českém kontextu se s ním setkáváme buď v podobě přenesené z německých realit, bez přílišné další kritické reflexe a lokalizace, nebo coby nepříliš viditelnou a rozpracovanou podoblast či subdisciplínou pedagogiky. Jelikož významný vliv na českou diskusi o mediální socializaci především v její školní intencionální podobě *mediální výchovy* má oblast mediálních studií a sociologie médií, pro něž ale zarámování v rámci pedagogiky není příliš funkční, přicházím v této práci s vlastním oborovým ukotvením, jež nazývám *studia mediální socializace* – v logice spíše nových, dílčích disciplín „studies“ jako jsou např. mediální studia, game studies, environmentální studia, fanouškovská studia, komunikační studia a podobně.

1.1 Cíle práce

Cílem této práce bylo primárně analyzovat diskurs kolem mediální výchovy a mediální gramotnosti v jeho co největší komplexitě. Inspirován institucionalizovanou podobou zájmu o tyto oblasti a jejich rozvoj na akademických pracovištích v cizině, především v Německu, bylo následným cílem práce najít, zvýraznit a vylepšit podoby institucionalizace systematického zájmu o tuto oblast, takové, které by byly relevantní a realizova(tel)né v českém kontextu. Jelikož za více než 15letou dobu mého zájmu o tuto oblast k žádnému systematickému přístupu, který by vyústil v zásadní podoby institucionalizace¹ vlastně

¹ Vezmu-li tedy plošně zavedení mediální výchovy coby průřezového tématu do školního kurikula v tzv. Rámcových vzdělávacích programech v roce 2006 ministerstvem školství jako východisko mého zájmu, nikoliv jako institucionalizující důsledek předchozí diskuse. Výjimkou by pak mohly být vlastní snahy o

nedošlo, stala se zřejmým a tedy sekundárním cílem této práce i snaha navrhnout vlastní možný přístup. Jelikož z mé analytické práce na tématu vykrytalizoval dvoj-jev, jež označuji jako *disciplinární separatismus a terminologický babylon*, hledal jsem přístup, jak roztržštěnou oblast propojit a systematizovat. Klíčem, pro nějž jsem se rozhodl, je (1.) historicko-teoretická analýza (2.) široce pojatého zastřešujícího konceptu mediální socializace, a to (3.) v kontextu disciplinarit a disciplinarizace – tedy jak je oblast uchopována různými spíše akademickými obory se zaměřením na jejich především terminologické a teoretické, ale i výzkumné a aplikované uchopení a chápání této oblasti.

Jelikož i tato práce má mnoho omezení, např. svým vznikem v primárním kontextu mediálních studií (ač jsem se snažil o interdisciplinární přístup a mám odstudovány tři semestry na pedagogické fakultě), časovými a mentálními kapacitami autora, nebo koncepčním a prostorovým omezením disertační práce – nejsou tudíž tato práce a materiály v ní vyčerpávajícím přehledem veškerého diskursu v časovém rámci uvedeném v podtitulu práce, tedy od Komenského po vládní strategický dokument Digitální Česko (z roku 2018). Přesto věřím, že práce je dostatečně rozsáhlým a bude užitečným přehledem a systematizací oblasti, a najde uplatnění napříč různými obory a profesemi. Je ovšem nutno podotknout, že práce má historicko-teoretický charakter, a tak nebyla primárně zamýšlena jako materiál pro aktuální pedagogickou či výzkumnou praxi, ale především jako podnět do akademické diskuse a systematického přístupu k zájmové oblasti. Závěrečný návrh institucionalizace má charakter určitého ideálního typu a jeho reálnost a realizovanost záleží spíše na jeho uchopení dalšími aktéry z primárně akademické, ale také třeba politické sféry.

1.2 Východiska studie

Čtenář či čtenářka této práce samozřejmě může namítnout, jestli a nakolik je vůbec relevantní a potřebné zájem o oblast mediální socializace a gramotnosti (v šíři i digitální gramotnosti – viz diskuse dále) uzavírat do samostatného a svébytného oboru či vědní (a výzkumné) oblasti. Důvodů proč toto považuji za přínosné vidím hned několik:

založení (neúspěšné) zastřešující neziskové organizace s názvem *Asociace pro mediální pedagogiku* a realizace tematické oborové konference *Mediální pedagogika v teorii a praxi* (Plzeň, 2009), nebo založení platformy pro mediální vzdělávání (2016) při projektu *Jeden svět na školách*, které neměly či nemají systematizující efekt. Jak ukáží níže v analýze, určitou takovou funkci plní pro kontext rozvoje digitální gramotnosti projekt zastřešený MŠMT tzv. *DigiKoalice* (2016).

- Základním východiskem je fakt, že **žijeme v mediatizované společnosti**, tedy společnosti zásadně a neodmyslitelně prodchnuté mediálními a komunikačními technologiemi, které ovlivňují prakticky všechny oblasti života, a to jak na systémové úrovni, tak i na úrovni každodennosti. (Ostatně aktuální diskuse o fake news a dezinformacích a jejich vlivu na jedince i fungování světa, o e-governmentu nebo o použití sociálních sítí v kontextu politické soutěže či trhu práce tomu jasně nasvědčují.)
- Vezmeme-li toto východisko za pravdivé, pak **socializace** (v jiných oborech se můžeme setkat s pojmy jako: edukace, výchova, učení, zrání, dospívání, enkulturace, vývoj osobnosti) v naší (mediatizované) společnosti a do naší (mediatizované) společnosti **musí být významně socializací mediální**. Mediatizovaná podstata společnosti (a výchovného či vzdělávacího prostředí) sama o sobě mění podobu socializace (výchovy a vzdělávání), ať už jde o socializaci v rodině či ve škole, v mimoškolním prostředí, nebo i o socializaci vrstevnickou.
- V oborech věnujících se socializaci, obzvl. v pedagogice a jiných vědách o výchově a vzdělávání, ale také psychologii, nebo i v sociologii je dosud věnována médiím stále jen okrajová pozornost. V kontextu sociologie je i prostor věnovaný konceptu a procesu socializace nezdědkou spíše jen okrajový. Často se o médiích přemýšlí pouze jako o technickém, materiálním předmětu, jenž se při výchově / vzdělávání / socializaci atp. prostě pouze nějak vyskytuje, je jí přítomen. A platí-li teze první, že žijeme v mediatizované společnosti, jejíž podstata se projevuje ve změně a charakteru společnosti na systémové i každodenní rovině, a teze druhá, že socializace je dnes v podstatě socializací mediální, pak je jasným východiskem pro tuto práci potřeba systematického, nikoliv jen parciálního zájmu o tuto oblast, a to na úrovni oboru či podoboru, jelikož zájem o média v kontextu socializace vyžaduje **komplexní přístup**, a to jak **na úrovni terminologické, teoretické, empirické i aplikované**.
- Tím se dostáváme ke čtvrtému bodu formujícímu vznik této práce. Tato práce nestaví na zelené louce, nezavádí zcela nové pojmy, nevymýšlí zcela nový obor či vědní disciplínu. Mnoho z toho zde již bylo a je, a tato práce si klade ambici tuto **terminologickou roztržitost, zřídkaovou teoretickou či paradigmatickou ukotvenost nebo obsahovou nejednoznačnost** používání termínů pedagogika, výchova, edukace, vzdělávání nebo socializace ve vztahu k médiím zpřehlednit,

zesystematizovat a navrhnout určitou podobu jejího uchopení v podobě oboru, podoboru či svébytné vědní oblasti.

- Jak vyplývá z toho dosud napsaného, z používání pojmů „socializace / výchova / vzdělávání atd.“ s lomítkem nebo z odkazování se k pedagogice či sociologii, nebo k rozporování čistě technické podstaty médií a mediální komunikace, další výzvou, jež si tato práce pokládá za cíl diskutovat je **inter- či transdisciplinární charakter** celého zájmového pole, a zároveň reflektovat různou míru rozvoje přemýšlení o médiích v jednotlivých „intervenujících“ disciplínách. Obzvláštní fokus ovšem bude na oblast mediálních a kulturních studií, jelikož je tato práce psána coby disertace v této vědní oblasti, nicméně z podstaty předmětu zájmu má tato práce interdisciplinární charakter.
- Posledním dílčím důvodem pro komplexní přístup představovaný touto prací je určité „uvěznění“ diskuse o médiích ve vztahu k socializaci, výchově a vzdělávání, potažmo pedagogice, do prostor formálního vzdělávání, tedy coby věc, která **se týká jen** či především **školy a školství**. Pakliže budeme souhlasit s východisky, že (ad 1) společnost je v principu a univerzálně mediatizovaná a zároveň že (ad 2) mediální socializace je univerzální princip (či proces) zajišťující život jedince v jeho každodennosti i v sociálním systému jako celku, pak je naprosto nezbytné, aby byla diskuse osvobozena od tohoto svého omezení, a byly jí vytyčeny široké a komplexní mantinely.

1.3 Struktura práce

V rámci tohoto úvodu představím ještě metodologický přístup použitý v této práci a hlavní analytický klíč, jímž byla v jedné z fází průběhu výzkumu určena disciplinarita a konkrétně disciplinární diskursy oblasti zájmu. Ještě před vydefinováním a konceptualizací klíčového konceptu oblasti zájmu, tedy mediální socializace a s ní související mediální gramotnosti (vč. gramotnosti digitální, které, jak níže vysvětluji, popisují), stručně představím v teoretické části práce pojetí média, (mas)médií a s nimi souvisejícími pojmy mediatizace a participativity, které v pojetí této práce charakterizují proměnu společnosti během posledních sto let, obzvláště pak v posledních několika dekadách. V této části (2.1) diskutuji také koncept mediálních účinků, coby důležitého východiska, jelikož mediální socializace je jednou z podob účinků médií, a je tudíž základním předpokladem pro diskusi celé oblasti v této práci. Pokud bychom vycházeli z toho, že média účinky nemají a nemají ani

socializační účinek, pak je irelevantní se o mediální socializaci (a z ní vycházejících mediální výchově nebo mediální gramotnosti), potažmo jejich komplexním uchopení prostřednictvím oboru či vědní oblasti, bavit.

V další kapitole teoretické části představuji klíčový pojem *mediální socializace*, jenž budu nahlížet jak z úhlu definičního, tak paradigmatického a aplikačního (příp. metodologického), a to konkrétně v kontextu mediální socializace v rodině a záměrné mediální socializace ve škole, nazývané také kurikulární či *školní mediální výchova*. Obě tyto oblasti zmíním spíše stručně, jelikož k nim existuje celá řada publikací včetně mých vlastních. Ač by se mohlo zdát, když není tento pojem tak často užívaný, ani příliš odborně zavedený, že jde o pojem doplňkový pojmu následujícímu – *mediální gramotnosti*, není tomu tak. Jak bude představeno, mediální socializaci chápu a považuji za všudypřítomný a neustálý proces, jehož mediální gramotnost je důsledkem či jakýmsi produktem socializace, bez ohledu na to, že jde o produkt průběžný a postupně se proměňující. V německém odborném diskursu někteří autoři používají pojem „osvojování si médií“ (Medienaneignung), jelikož mediální gramotnost (Medienkompetenz) vnímají jako pedagogický cíl. Jen několik málo českých textů se izolovaně zabývá mediální gramotností jako takovou. Pokud ale nepochopíme podstatu toho, odkud se mediální gramotnost bere, jak vzniká a jak se proměňuje, tedy pokud nepoznáme a nebudeme zohledňovat v našem přemýšlení (v teorii i empirii) princip mediální socializace v dřívější i v současné společnosti, a to jak na úrovni společenského systému, tak každodennosti (či psychických procesů)², tak je velice obtížné chápat podstatu a nuance, vznik a možnosti rozvoje mediální gramotnosti jak u jedinců, tak v sociálních skupinách či na úrovni společenského systému. Kapitola 2.3 bude tedy diskutovat pojem *mediální gramotnost*, jenž i přes to, že je v poslední době a celém diskursu asi nejfrekventovanější a nejznámější není zcela ujasněný, často se používá pouze jako prázdné označení bez hlubšího vymezení obsahu.

Na základě analýzy diskursu různě uchopujícího mediální socializaci a/nebo gramotnost (nejčastěji tedy diskutující koncept mediální výchovy) jsem identifikoval významné oborové vývojové linie ukazující odlišnosti, jak se s těmito pojmy zachází, či s tím, co reprezentují. Proto diskusi budu sledovat po tzv. oborových diskurzech, vedle mediálněvědního a pedagogického se budu zabývat i diskursem jazykovědným či komunikaněvýchovným, filmovědným, a v souvislosti s pojmy *informační* a *digitální gramotnost* i diskursem

² Psychologií a psychologickou podstatou socializace se v této publikaci budu zabývat jen poměrně okrajově, jelikož je do značné míry mimo mou odbornost, ale také je vzdálena více možnosti systematizace a uchopení oblasti na systémové rovině, rovině oborových diskursů či rovině (celo)společenské diskuse.

informatiky či didakticko-technologickým, jak jsem jej pro potřeby této práce souborně označil.

Významnou dimenzí mé analýzy je historicita a tedy historický vývoj jednotlivých oborových (či disciplinárních) diskursů. Toto dělám z několika důvodů. (1.) Prvním je fakt, že se samotné termíny v jednotlivých oborech objevují obzvláště až v dvaceti pěti letech. Přesto ale mají kořeny hlubší. (2.) Především díky značnému rozvoji tzv. nových médií v posledních několika dekádách hovoříme o jednoznačné proměně společnosti a její mediatizaci či, jak se také používá, digitalizaci. Kdy se tedy socializace stává zároveň významně socializací mediální. (3.) A v neposlední řadě chci i přes historizující charakter práce zdůraznit aktuálnost diskuse a aktuálnost návrhu na komplexní a systematické uchopení oblasti vzhledem k oběma předchozím důvodům. Podle mého názoru je nutné zdůraznit, že diskuse celé oblasti, obzvláště v určitých dílčích oblastech je do různé míry historicky determinována, a tak je nedílnou součástí aktuální konceptualizace jednotlivých pojmů. Právě ono historické ukotvení své práce vnímám jako zásadní přínos vědění o této oblasti v Česku. V práci se proto pokusím najít rovnováhu v uplatnění a relevanci historických informací a jejich provázání se současnými konceptualizacemi a současnou diskusí.

Výzkumné části představující jednotlivé disciplinární diskursy následuje závěrečná část této práce, kde nejprve shrnuji podobu dosavadního vývoje mediálněsocializačního diskursu v jednotlivých oborech, abych následně ve dvou podkapitolách konceptualizoval možnou podobu komplexního přístupu odborného zájmu o mediální socializaci (příp. výchovu ad.) a mediální gramotnost. První přístup se věnuje *mediální pedagogice* coby podoboru pedagogiky. Jelikož je tento pojem/obor již v českém diskursu určitým způsobem přítomen (přičemž zásadně čerpá z německého pojetí tohoto oboru), je tento návrh přístupu opticky obsáhlejší, což ale nemá znamenat, že by byl mnou preferovanější či by byl důležitější. Následující kapitola (4.3) práce pak představuje pojetí mediální socializace coby samostatného interdisciplinárního a transdisciplinárního oboru v podobě vědní oblasti tzv. *studies*, jež je možné chápat jako samostatný obor či sociálněvědní oblast blízko mediálním studiím či sociologii. Nazval jsem ji tedy *studies mediální socializace*. Tyto různorodé možnosti institucionalizace komplexního zájmu o oblast vycházejí z multiparadigmatické, inderdisciplinární, průřezové a v principu konvergentní podstaty celé oblasti zájmu.

Práce je pak zakončena závěrem, jenž především shrnuje hlavní východiska, analytické poznatky a představení vlastní řešení.

1.4 Metodologická poznámka

Tato práce je prací přehledovou historicko-teoretickou. V práci jsou použita data vzniklá použitím různých výzkumných metod a postupů kvalitativního charakteru. Tato směsice použitých metodických nástrojů je důsledkem částečné kumulativní podstaty překládané práce, kdy do jednotlivých kapitol jsou implementovány větší či menší části mých předchozích textů – v případě starších českých textů (Sloboda, 2006, Sloboda, 2013, Schorb, Sloboda, 2010, Mašek, Sloboda, 2010) jde o jejich zásadní přepracování, v případě anglicky či německy psaných (2018a, 2018b) nejde o doslovný překlad, ale přepsání textů tak, aby zapadaly do struktury práce, u novějšího českého textu (2016) jde o dílčí úpravy, krácení, rozepsání, selekci a umístění určitých částí textu do oddělených kapitol této práce.

Práce je kvalitativního charakteru, kdy pro jednotlivé oblasti, které jsou v práci představovány, jsou z textu či sady textů, zdroje či sady zdrojů vybrány pojmy či sada pojmů, poznatky či sada poznatků, které konkrétní jev nejlépe reprezentují. Reprezentativita (kvantitativního charakteru) celého diskursu je nahrazena exemplaritou příkladů za jednotlivé analyzované a v práci představené jevy v rámci diskursu (např. Mayring, 2016, s. 23 a násl.). Přes selektivní podstatu vzorku analyzovaných materiálů a dat práce přináší velké množství zdrojů a dat zabývajících se příslušnou oblastí mediální socializace, a tak má charakter přehledového textu. Kvůli limitům časovým, mentálním nebo oborové pozicionality nejsou zdroje a data zcela vyčerpávající pro celé zvolené období analýzy, tedy od Komenského po Digitální Česko (přijaté vládou ČR jako strategický dokument v roce 2018), tedy po pandemií Covid-19.

Vzorek materiálů a dat vybraných k analýze, které jsem pro potřeby této práce prošel, čítá nižší stovky textů různého charakteru. Texty byly hledány v knihovních databázích (Národní knihovna, knihovna Univerzity Karlovy, Národního filmového archivu, Akademie věd, dále také vyhledávačem Google Scholar) za použití klíčových slov (mediální výchova, mediální gramotnost, pedagogika médií, mediální pedagogika, mediální socializace, výukové technologie, didaktické technologie, e-learning, digitální gramotnost, ICT ve škole atd. včetně některých jejich anglických případně německých variant), texty byly vytipovány také na základě autorovy znalosti oblasti v níž se pohybuje již skoro 20 let a dále za použití metody sněhové koule, tedy nabalováním, kdy byly dohledávány texty, na něž odkazovaly texty již zpracované. Byly dohledávány také texty, na něž odkazovali různí aktéři v rámci

formálních setkání (např. konference mediální výchovy nebo komunikační výchovy) nebo neformální komunikace (např. osobní či emailové konverzace s Janem Maškem ze Západočeské univerzity, Danielem Bínou z Univerzity Palackého, Radimem Wolákem z Univerzity Karlovy nebo třeba Markem Šebešem z Jihočeské univerzity), jichž se autor této práce účastnil. Pro práci tak byly analyzovány konferenční sborníky, metodické příručky a učebnice, časopisecké texty, odborné monografie, závěrečné vysokoškolské práce nebo třeba výzkumné zprávy. V rámci časopisů byly důkladněji procházeny odborné časopisy *Pedagogika*, *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, *Socialistická škola*, *Komenský*, *KMIT*, *Revue pro média*, *Duch novin*, *Školní kinematografie*, *Učitelské noviny*, *Československá televize* nebo *Film a doba*. Ne všechny texty, které jsem prošel, jsou nakonec zahrnuty a odkazovány v této práci. Zároveň ale jde o natolik velké množství textů, že není možné zde uvést jejich výčet. Čtenáře či čtenářku tak odkáži na závěrečný seznam literatury nebo reference v příslušných kapitolách.

Jevy a jejich struktura vybrané pro prezentaci v této práci nejsou náhodné, ale vycházejí ze skoro 20leté odborné práce autora v této oblasti, kdy se zabýval různými dílčími tématy jak terminologicky či teoreticky, tak i empiricky, zároveň se podílel na systematizaci celé oblasti vycházejíc z poznání české situace, obzvláště pak vzniklých publikací jak v posledních 30 letech, tak i v hlubší historii, ale také účastí na různých debatách a kulatých stolech k dílčím tématům i všeobecnějšímu pojetí mediálního vzdělávání, mediální výchovy či gramotnosti³ a vycházejíc také z poznání stavu odborné diskuse v oblasti mediálních studií a mediální pedagogiky v Německu, částečně anglofonních zemích⁴. Šíře vědění a poznatků o oblasti a snaha autora o jejich systematizaci, která by jen nekopírovala německý přístup mediální pedagogiky, ale prezentovala pro českou situaci svébytný a funkční koncept, vedla k rozporcování vědění a poznatků – tedy *diskursu* přítomného v Česku ve sledovaném období a ve zvolených materiálech a datech podle určitého klíče (ten viz níže).

Termín **diskurs** v této práci je použit v jeho všeobecnějším pojetí. Například ve *Slovníku mediální komunikace* je definován jako termín označující skupinu výroků, výpovědí a formulací, které poskytuje jazyk k hovoru o určitém druhu vědění, o nějakém námětu

³ Zde mezi jinými jmenujme: v rámci dětského filmového festivalu v Ostrově nad Ohří 14. 10. 2015 spolu s Janem Jirákem a Markétou Pastorovou, kulatého stolu organizace Evropské hodnoty při příležitosti zveřejnění analýzy stavu mediální výchovy ve školách v březnu 2018 a veřejné slyšení „Aktéři vzdělávací politiky a mediální výchova“ konaném v Senátu ČR dne 17. září 2018.

⁴ Výzkumné pobyty na Univerzitě v Lipsku (v letech 2006–2007, 2011–2012) a účast na mezinárodních konferencích, mj. *Media Education Futures* (Tampere, Finsko, 8. – 9. 5. 2014) a *Media Education Summit* (Sheffield, Velká Británie, 19. – 20. 9. 2013).

(Křeček in Reifová, kol., 2004, s. 64), přičemž se zde vychází ze základního pojetí diskursu od Michela Foucaulta, který hovoří o „sjednocení“ jazyka a praxe a vystihuje usměrněné formy hovoru o určitém subjektu, jejichž prostřednictvím objekty a praktiky získávají význam (srov. Foucault, 1994). V této práci tedy nechávám stranou ideologickou dimenzi diskursu a z ní vyplývající přístupy kritické diskursivní analýzy (např. historické CDA, viz Wodak, Meyer, 2001), jelikož nejsou pro tuto práci relevantní. Sice by to bylo možné vnímat např. požadavek na zavedení mediální výchovy do škol, nebo zvyšování mediální či digitální gramotnosti populace jako normativní a tedy ideologickou pozici (ostatně pedagogika je především normativní disciplínou) a požadavek určitých aktérů diskursu v mocenské pozici, není to ale analyticky potřebné pro tuto práci tak, jak jsem ji pojal. Práce se zabývá především pojmovou, konceptuální a slovní konstrukcí diskursu (Bočák, 2022, s. 9–27) v rámci jednotlivých vědních disciplín, nikoliv rozklíčováním mocenských struktur formujících diskurs či jednotlivé oborové diskursy, či dokonce mocenskou strukturu diskursů mezi sebou, ač ta bude částečně přítomná. „*Diskurs v našem pojetí můžeme (s)pozorovat i v nejmenších fragmentech, skrze které vstupujeme a které nám tím otevírají dveře do kultury, jelikož naše bádání má být v důsledku vždy zaměřené na celek,*“ (Bočák, 2022, s. 34). Zatímco nejmenšími fragmenty v mé analýze jsou slova, termíny, popisy a vysvětlení pojmů a konceptů atd., jež uvádím přímo, parafrázuji či popisuji v analytické části, většími fragmenty konstruujícími diskurs, jež svébytným způsobem v této práci (re)konstruuji, jsou hlavní kategorie: mediální socializace a disciplinarita a jejich podoby a proměny. Mnou zde představená rekonstrukce diskursu je na nejvyšší úrovni strukturována disciplinárně, v rámci jednotlivých oborů diskursy strukturují primárně tematicky či podle dílčích konceptů, sekundárně pak chronologicky, jelikož tato práce je prací historickou, a tak určitý vývoj a kontinuita jsou významnými charakteristikami takového přístupu.

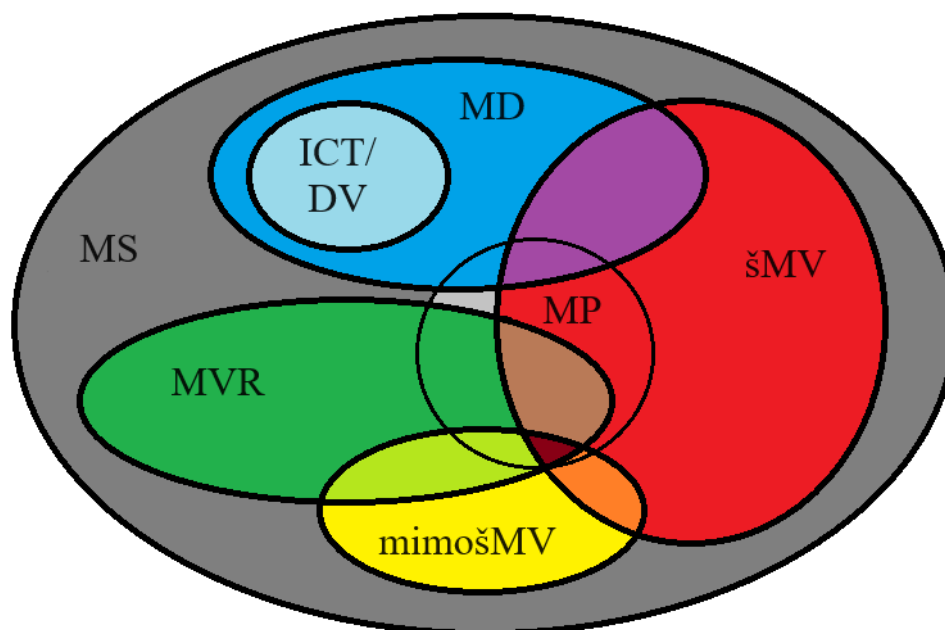
Mediální socializace byla vybrána coby hlavní předmět zkoumání v diskursu (pro potřeby jeho analytické (re)konstrukce) jelikož tento princip (proces) byl přítomen v textech a je přítomen v podstatě v celé oblasti, a to i přes to, že nebyl/není explicitně v některých analyzovaných textech uváděn, jelikož nabývá různých terminologických a konceptuálních podob. Takovým příkladem je pojem mediální výchova, která je, jak definuji níže, určitou podobou mediální socializace. Zatímco použití pojmu a konceptu mediální výchovy je ve výkladu této práce často nahrazeno či usouvstažněno k nadřazenému pojmu a konceptu *mediální socializace*, druhý významný koncept v této práci – *mediální gramotnost* – je, jak už bylo uvedeno a bude dále vysvětleno, produktem (důsledkem, průvodním jevem) mediální socializace, tedy v rámci analýzy a jejího představení je přidruženou hlavní

analytickou kategorií, jejíž pozice se v diskursu různým způsobem proměňuje. Mediální pedagogika je pak například analytickou kategorií označující mechanismus disciplinarizace a (v důsledku i disciplinace, tedy) institucionalizace mediální socializace – např. v podobě mediální výchovy, příp. výchovy k mediální gramotnosti, uspořádání konference nebo vydání encyklopedie s tímto názvem.

Druhou hlavní analytickou kategorií diskursu byla vybrána **disciplinarita**, tedy pojmání a konceptualizace předmětu zájmu v jednotlivých v Českém odborném diskursu etablovaných disciplínách. Ty budu také nazývat „oborové diskursivní linie“. Tato kategorie byla identifikována a vybrána po mnoha letech práce na tomto předmětu zájmu. Přičemž původní snahou v zásadě bylo uvést německou mediální pedagogiku do českého kontextu tak, aby byla funkční. Toto se s postupem času ukázalo jako nepřilíš ústrojně, jelikož se pojem a koncepce mediální pedagogiky prakticky neetabloval (viz níže analýzu), a tak bylo od kategorie (a oboru) mediální pedagogika coby centrální celému diskursu upuštěno. Naopak *vývoj diskursu v rámci jednotlivých oborů* a jejich značná separace jednoho od druhého se ukázal být jak nosný pro analytickou rekonstrukci celého diskursu. O disciplinaritě ještě viz následující podkapitulu.

Následující vyobrazení zachycuje jednotlivé oborové (disciplinární) diskursy. Schematicky, tedy zjednodušeně naznačuje jejich překryvy a jejich vztahy ve smyslu množin a podmnožin. Vysvětlení jednotlivých zkratk ve schématu je možné najít v legendě pod schématem. Jednotlivé oblasti budou níže v práci diskutovány podrobněji a tato jejich schematizace následně vyplyne. Zde schéma uvádím pro ilustraci, aby bylo čtenáři či čtenářce již od začátku čtení textu zřejmé celé pole zájmu, jeho komplexnost a také vlastně nepřehlednost, kterou se snažím touto přehledovou prací a systematizací v ní do maximální míry odstranit.

Schéma 1: Schéma diskursu představovaného touto prací



Legenda: MP – mediální pedagogika, MS – mediální socializace, šMV – školní mediální výchova, mimošMV – mimoškolní mediální výchova, MD – mediální didaktika ([didaktické] technologie ve výuce), ICT/DV – ICT, informační a digitální výchova, MVR – mediální výchova v rodině.

zdroj: vlastní vypracování

Z pohledu analyzovaného materiálu a dat práce přináší sice selektivní, ale značné (leč ne vyčerpávající) množství odborných a kvazioborných textů, jenž se objevily ve sledovaném časovém období tedy od Komenského 17. století do zhruba roku 2018 (s občasnými aktualizacemi i v letech následujících, pokud jsou relevantní pro diskurs tohoto období). Jelikož jde o texty vzniklé nejen v nedávné, ale i poměrně vzdálené historii, a jelikož jak pro kvalitativní přístup všeobecně, tak pro analýzu diskursu konkrétně je zásadní reflexe kontextu vzniku (a distribuce) textu (viz Foucaultovu archeologickou metaforu, Bočák, 2022, s. 20), byl tento aspekt zohledněn a aplikován, což například vedlo k adaptování terminologie (např. „výchovně-vzdělávací“ na „socializační“), chápání určitých jevů jako paralel k jevům nebo abstrakcí či dílčím výskytem jevů, pro něž máme v současném diskursu nová či jiná označení, např. reflexe věkové vhodnosti pořadů pro děti a mládež jako reflexivní aspekt mediální gramotnosti atp. Že nejde o přehled vyčerpávající, je dáno především požadavky a možnostmi kvalitativního přístupu, časovými limity, dostupností zdrojů atp. této disertační práce. Přesto je možné považovat literaturu a zdroje použité v této práci a v kontextu tématu coby analyzovaný materiál a data za značně rozsáhlé, obsáhlé,

rozmanité, exemplární a dostatečně vypovídající tak, aby se na základě jejich analýzy daly vyvozovat závěry prezentované v této práci a aby komplexně popsaly a probádaly zvolený předmět zájmu.

Analýza tak, odpovídá na otázku: Jak je v rámci vybraných disciplín (reprezentujících hlavní obory) konstruován v českém kontextu diskurs mediální socializace v různých jejích terminologických a konceptuálních obměnách a v příslušném historickém vývoji stanoveného období (od Komenského po Digitální Česko)?

1.5 Poznámka k disciplinaritě a oborovým diskursům

Oblastmi výzkumu, jenž prezentuji v této práci, jsou jednotlivé vědní disciplíny či obory, v jejichž rámci je sledován a analyzován diskurs kolem klíčových pojmů vyvstalých z analýzy rozsáhlé části českého odborného diskursu. Těmi pojmy jsou: *mediální socializace* a *mediální gramotnost*. Sledována je tedy “populace” odborných textů z vybraných disciplín, které se byly vyhodnoceny jako zásadní pro utváření nebo zajímavé v kontextu českého odborného diskursu a diskursu jednotlivých oborů kolem zmíněných klíčových konceptů a jejich podob či realizací, které se označují například mediální didaktika, mediální výchova nebo mediální tvorba (ve školním a mimoškolním kontextu).

Na těchto stránkách není dostatek prostoru široce diskutovat pojetí disciplín a disciplinarity. Ty se vztahují k akumulování, tvorbě a šíření určitého specializovaného poznání (či vědění; knowledge, Wissen), kterému říkáme vědecké a které zpravidla splňuje následující základní předpoklady, má:

- předmět zájmu,
- terminologii,
- teorii,
- soubor výzkumných metod nebo aplikačních principů,
- a institucionalizaci.

Pro odbornou a důkladnou diskusi vědeckého poznání a vědeckých disciplín čtenáře/čtenářku odkáží například na díla Thomase Kuhna (2022) nebo Paula Feyerabenda (2001), která se zabývají různými pojetími akumulovaného vědeckého vědění spojeného s určitou podobou institucionalizace a zároveň historickými proměnami jak disciplín a jejich jednotlivých charakteristik (např. teorie, terminologie nebo metodologie), ale také proměnou podob a mechanismů institucionalizace. V současné době bychom mohli uvést dva trendy

vztahující se k vědeckým disciplínám (či oborům), a to je rostoucí specializace (a tím rozrůžňování a tedy parcialita) disciplín a jejich rostoucí izolace. Ty jsou dnes doprovázeny protisměrnou tendencí v podobě rostoucího požadavku po interdisciplinárním a transdisciplinárním přístupu (Keestra, Uilhoorn, Zandveld, 2022).

V případě této práce budu analyzovat v současné době již etablované, a tudíž institucionalizované disciplíny, konkrétně mediální studia, pedagogiku, jazykovědu, respektive bohemistiku, filmovou vědu a oblast didaktiky vzdělávacích technologií, jako specifickou subdisciplínu pedagogických věd nabývající v průběhu doby různých pojmenování (mj. mediální didaktika, výukové prostředky ve vzdělávání). Zařazení tohoto podoboru coby samostatné disciplinární oblasti je možné především proto, že splňuje výše zmíněné základní předpoklady.

V případě posledně jmenované oblasti jsou předmětem zájmu technologie (technické prostředky) a jejich vzdělávací a výchovné aspekty. Tyto technické prostředky jsou prostředníky a zprostředkovateli vzdělávání a výchovy (někdy je také používán pojem „edukace“), a tak je možné je nazvat v logice definice uvedené v této práci (viz kapitolu 2.1) médii. Někteří autoři (např. Mašek) tuto oblast proto – po vzoru německého diskursu – nazývají *mediální didaktikou* (Mašek, 2010). Tato oblast pracuje se svébytnými teoretickými koncepty (např. didaktickými modely), terminologií, v nichž na rozdíl od pedagogiky (a ostatních vybraných disciplín) silně čerpá z technických věd a v posledních několika let obzvláště informatiky. Tato oblast je také institucionalizována v podobě samostatných pracovišť, především kateder na pedagogických fakultách, v rámci nichž působí odborníci a odbornice tento obor soustavně rozvíjející a produkující korpus odborných textů (mj. Rambousek, 1989, Zounek, Šedřová, 2009, Kapounová, Kapoun, Olšovská, 2010, ad.).

To samé platí pro pedagogiku (vymezená mj. *Pedagogickou encyklopedií*; Průcha, 2009), bohemistiku (mj. Bína, Zelenka, 2012), filmovou vědu, resp. filmová studia (např. Szczepanik, 2004, Slováková, 2017) i mediální studia (např. Volek, Jiráček, Köpplová, 2006).

V závěrečné části této práce, coby výsledek analýzy, bude diskutováno nakolik můžeme i v případě zájmu o mediální socializaci a gramotnost (a výchovu) hovořit o samostatném oboru, disciplíně či subdisciplíně. Budou představeny různé možnosti, jak oblast disciplinárně uchopit a institucionalizovat.

Disciplinárním diskursem budu rozumět podobu a způsob diskuse o mediální socializaci a mediální gramotnosti, jak je široce vymezují v teoretické části této práce (před. kap. 2.2 a 2.3), která se objevuje v souboru textů vzniklých v rámci konkrétní disciplíny (pedagogika,

mediální studia, filmová věda, bohemistika) nebo specifické disciplinární oblasti (didaktika technologií [mediální didaktika] v rámci pedagogických věd). Zaměřovat se budu na v relevantních textech obsažené popisy, myšlenky, koncepty a konceptualizace, teorie, pojmy, případně výzkumné poznatky a způsoby aplikace. Zajímat mě bude nejen jejich popis a obsah, ale i způsoby jejich použití, tedy vytváření významů a smyslu, akumulování, produkce a distribuce vědění.

Společnou charakteristikou všech zde vybraných a diskutovaných oblastí – disciplín, je jejich interdisciplinární povaha. **Interdisciplinarita** (mezioborovost) vyjadřuje situaci, kdy se disciplína či její značná část nachází na průniku jiných disciplín a do svého souboru poznání a způsobů aplikace integruje pojmy, teorie či metody výzkumu nebo praktické aplikace jiných disciplín. Ty zpravidla adaptuje pro své potřeby a předmět zájmu, obzvláště pak je specificky umísťuje a usouvstažňuje v kontextu své disciplíny – používaných termínů, teorií a metod. Samy disciplíny, v nichž v této práci sleduji vývoj diskursu kolem mediální gramotnosti a socializace, jsou interdisciplinární, což diskutují různí autoři a autorky. Interdisciplinaritu mediálních studií představuje pro české odborné publikum například Jaromír Volek (2004, také viz Volek, Jirák, Köpplová, 2006), mezioborovost jazykovědy a bohemistiky diskutuje např. Jiří Nekvapil (např. 1986 a 2017), u pedagogiky je zřejmá interdisciplinarita ze samé podstaty interdisciplinárního charakteru předmětu jejího zájmu, a tím je vzdělávání a výchova jedinců a společnosti ve všech oblastech lidského života a živé i neživé přírody (viz např. Krámský, 2006), pedagogika tak propojuje poznatky a přístupy např. psychologie, rétoriky, biologie člověka a dalších, v neposlední řadě obsahuje i oblast didaktických technologií (mediální didaktiky), kterou jsem se z analytických důvodů v této práci rozhodl oddělit od pedagogiky jako takové. Tato oblast očividně kombinuje poznatky a přístupy pedagogických a technických věd. Současná dominantní disciplína v rámci mediální didaktiky je informatika, která vyjadřuje potřebu reflektovat své poznání a dopady své aplikace skrze poznatky psychologie, sociologie, ekonomie, práva nebo třeba filosofie a etiky.

Keestra a kol. (2022, s. 53ff.) odlišují inter- a transdisciplinaritu, kdy ta první je průnikem dvou (či více) disciplín, zatímco ta druhá nejen že je průnikem vědeckých oborů, ale zohledňuje další aktéry diskursu mimoakademického charakteru (například tvůrce politik, profesní organizace apod.), a tím přispívá k efektivnější integraci oborů, ke komplexnějšímu vědeckému přístupu, ale také komplexnějším a prakticky využitelnějším výstupům.

TEORETICKÁ ČÁST

2. HLAVNÍ KONCEPTY TÉTO PRÁCE

2.1 Média a mediatizovaná společnost

Prvním z kontextů, který je nutné pro lepší porozumění oblasti, jíž se práce zabývá, osvětlit, je kontext mediální. K pojetí toho, co všechno je *médium* či co to jsou *média* existuje obrovské množství odborné literatury (mj. Meyrowitz, 1994, McQuail, 1985), včetně mnoha encyklopedických publikací a učebnic. Poměrně značné množství literatury v posledních 20 letech vzniklo a je k dispozici i v češtině obzvláště v souvislosti se vznikem a etablováním oboru *mediální studia*. (mj. Jirák, Köpplová, 2003, McQuail, 2009, Volek, Jirák, Köpplová, 2006, Volek, 2004)

Ač se zdá termín médium či média všeobecně známý, je důležité si uvědomit, že je možné hovořit o různých obsazích tohoto pojmu. Tyto různorodé aspekty poté mají různé implikace pro pedagogický, resp. socializační zájem a s nimi spojené jevy jako je výchova, vzdělávání, socializace, didaktika nebo gramotnost, o nichž se budeme bavit níže v této publikaci. Proto si na tomto místě dovolím krátký vhled do rozmanitosti konceptualizací tohoto pojmu, přičemž se následně specificky, leč selektivně podívám na jev *mediatizace*, na podstatu *nových médií* a na představy toho, jakou podobu nabývá současná společnost pod vlivem právě těchto dvou jevů.

2.1.1 Konceptualizace médií

Pro pochopení komplexnosti tohoto pojmu si můžeme půjčit formuli Harolda Lasswella popisující (lineární) průběh komunikace, která zní: Kdo, říká co, komu, jakým kanálem s jakým účinkem. (Laswell, 1948) Hovoří tedy o producentech, autorech či původcích komunikace, komunikovaných obsazích či informacích, o kanálech, resp. technickém a technologickém prostředí, jímž / v němž komunikace probíhá, a o příjemcích či uživatelích komunikace, a účincích na ně (individuálně, příp. celospolečensky).

Na tomto místě je nutné upozornit na v laickém, ale často i odborném diskursu nedostatečně odlišované či dokonce zaměňované pojmy mediální a masová komunikace. Zatímco pojem *mediální komunikace* vyjadřuje to, že je v komunikaci přítomen určitý zprostředkovatel,

zpravidla chápán jako technický, tedy technologie, pojem *masová komunikace* se zaměřuje na pojetí komunikace zaměřující se na příjemce (nikoliv prostředek). Masová komunikace primárně vyjadřuje komunikaci vůči mase, tedy blíže (početně, geograficky) neurčenému množství (vůči sobě anonymních) lidí. (Blumer, 1966). V pojetí McQuaila jde o komunikaci celospolečenskou (McQuail 2009, s. 31). Nevyjadřuje tedy primárně komunikaci skrze technické prostředky. Je ovšem pravdou, že takto rozsáhlá komunikace přítomnost technického média implicitně předpokládá, jelikož fakticky není možné komunikovat k mase bez použití technologie. Přesto je mezi mediální a masovou (příp. masmediální) komunikací jasný konceptuální rozdíl. Toto odlišení je obzvláště relevantní ze dvou důvodů:

Za prvé v současné době ve spojitosti s tzv. novými médii, kde mediální komunikace je jen málokdy masová, tedy mířená k velkému disperznímu a anonymnímu množství lidí (vyjma YouTube kanálů, veřejných příspěvků na sociálních sítích apod.), častěji jde o komunikaci interpersonální (posílání zpráv, chatování) či skupinovou (vůči skupině lidí, jež jsou s osobou/organizací mediální obsahy produkující spojené, např. sledováním, virtuálním přátelstvím, odebíráním apod.), přičemž dochází (nejen na straně příjemců a uživatelů), ale v zájmu producentů k jednoznačné selekci a zaměřování (cílení) komunikace, s čímž pracuje většina marketingové a politické komunikace v poslední době. Tento jev je také možno označit jako demasifikace (např. McQuail, 2015).

Druhý význam tohoto odlišení se bytostně týká mediálněsocializačního diskursu, jímž se tato práce zabývá. Právě nejasnost a historická podmíněnost užívání pojmů mediální či masová komunikace vede k disciplinárním odlišnostem a určité paradoxnosti a diskontinuitě stavu. Tak například informatika či didaktika výukových technologiích, ale také snahy mediálních studií z 90. let 20. století chápaly pojmy mediální výchova či mediální gramotnost jako výchovu a gramotnost vůči masově sdělovaným obsahům, příp. pochopení masmédií tyto obsahy produkující. Přičemž s nimi zdánlivě nemělo používání mediálních technologií (dříve také používáno: výpočetní techniky, následně ICT nebo dnes spíše digitálních technologií) ve škole tzv. *mediální didaktika* (Mašek, 2010) případně *mediální tvorba* (Sloboda, Schorb, Keilhauer, Hnilicová, 2011) mnoho společného. Tím došlo – jak představím v této práci – k vývoji vlastních konceptů ICT, informační či digitální výchovy a gramotnosti. Právě rozšířenost nových médií a demasifikace těch masových upozorňuje na paradoxnost a neudržitelnost tohoto jevu, jemuž říkám *disciplinární separatismus*.

Přesto je na tomto místě a v tuto chvíli Lasswellovu formuli možné a dokonce žádoucí pro názornost použít. I přesto, že je charakteristická pro dobu svého vzniku, kdy se o

(mas)mediální komunikaci uvažovalo jako o lineárním jednosměrném procesu. Musíme mít proto na paměti, že obzvláště v současné době s tzv. novými médii (viz níže) je odlišení např. mezi producentem sdělení („kdo“) a jeho recipientem, resp. konzumentem („komu“) často nemožné. Tento model také nereflektuje povahu užívání médií, která není postavená na šíření a (především) přijímání informací, ale na užívání médií ze zcela jiných důvodů, které jsou motivovány rozličnými potřebami (viz celý koncept užití a uspokojení; např. Blumer, Katz, 1974), jsou součástí každodennosti a dynamiky moci v mezilidských vztazích (např. Morley, 1986, Lull, 2014 [1990]), kdy povaha užívání médií je čistě rituálního či zvykového charakteru (např. Carey, 1989, s. 13–36). Nereflektuje ani představu, kdy determinantem přeměny a fungování společnosti je podstata přeměny a fungování médií (např. Innis, 2008 [1951]; v současné době např. Castells, 2010, Jenkins, 2009 nebo Virilio in Hubík, 2013; viz ještě níže) a médium není nosičem či kanálem pro přenos informace, ale samo médium je podstatou, determinantem a předmětem sdělení – viz koncept „medium is the message“ Marshalla McLuhana (1964, 23ff). Nicméně Lasswellův model nám dostatečně a dobře poslouží pro základní vhled, popis a pochopení komplexnosti (mas)mediální komunikace – tedy komunikace, kdy existují organizace či dokonce celá průmyslová odvětví, které produkují mediální obsahy, které jsou následně různými způsoby (kanály, tedy skrze technologie) distribuovány k jedincům, skupinám či celým populacím, které s těmito obsahy něco „dělají“, přičemž se předpokládá, že dochází k nějakému účinku těchto obsahů (příp. technologií jako takových) na ony jedince, skupiny lidí či populaci/populace. Také nám poslouží pro následnou lokalizaci jevu socializace v tomto komplexním pojetí médií. Také je možné ji dobře analyticky použít i pro popis či rozbor didaktického a pedagogického procesu (učení) za přítomnosti ICT / informačních / digitálních / mediálních technologií.

Pro lepší názornost jsem model vtělili do následující tabulky a přidal oblasti či složky zájmu, které z tohoto chápání médií a mediální komunikace vyplývají. Aplikace modelu na pedagogické podmínky a pedagogický proces se následně objevuje v kapitole 2.2.4 *Socializační zájem o média* této práce.

Tabulka 1: Chápání médií a masmediální komunikace (podle Lasswellova modelu)

složky modelu	chápání mediální komunikace, resp. médií, které složka představuje
KDO	mediální instituce a organizace (mediální průmysl)
CO	mediální obsahy
JAK (kudy)	mediální technologie (typy médií)
KOMU	recipienti/recipientky médií, mediální publika (příp. uživatelé/uživatelky médií)
S JAKÝM ÚČINKEM	mediální účinky

zdroj: vlastní

Z tabulky a Lasswellovy formule pak vyplývá především chápání médií coby: (a) organizací, (b) technologií a (c) obsahů a na ně navázaných (e) účinků na (d) publika. Na první pohled by se mohlo zdát, že nás v této práci zajímá výhradně či především oblast obsahů a u nich předpokládaných (socializačních) účinků. Nicméně jak bude z práce doufám jasné, v mediálněsocializačním diskursu jsou technologie a jejich proměna (např. v podobě technooptimismu spojeného s příchodem každé nové mediální technologie) nebo organizace coby aktéři diskursu, na než významně působí sociální prostředí (např. požadavky a nařízení státu na tvorbu pro děti a mládež, nebo lokalizace záměrné mediální socializace a vzdělávání za pomoci obsahů a technologií do školy a školství) jsou naprosto zásadní součástí, jež není možné opominout. Níže krátce nastíním obsah jednotlivých složek, které je možné rozpracovaně nastudovat v základní literatuře mediálních studií, například v učebnici Denise McQuaila *Úvod do teorie masové komunikace* (2009), jenž do velké míry inspiroval představovanou typologie či strukturování jednotlivých oblastí níže, či jde přímo o parafráze.

Ono „kdo“ – **mediální organizace, média coby sociální instituce** – tak zahrnuje jak jednotlivé mediální firmy (např. Vltava-Labe Media, a.s.), tak i konkrétní redakce (např. tištěných Lidových novin, které jsou spolu s dalšími redakcemi sdružené v jedné mediální firmě), ale i jednotlivé pracovní týmy či samotné tvůrce a tvůrkyně, novináře a novinářky atp. Pokud bychom šli od jednotlivců k větším celkům, tak je možné shluk mediálních firem chápat jako sociální instituci⁵, kterou bychom mohli např. nazvat soukromá či komerční

⁵ Sociální institucí nerozumíme konkrétní entitu, např. firmu či formalizované sdružení, jak se termín „instituce“ (jako synonymum k organizaci) používá v běžné řeči, ale chápeme ji zde jako sociologický termín,

média, jejichž principy fungování (např. interní procesy) se částečně, ale cíle fungování (např. činnost především za účelem zisku) poměrně zásadně budou lišit od médií, které nazýváme média veřejné služby, nebo třeba od médií státních např. v totalitárních režimech. Dojdeme-li na nejvyšší stupeň abstrakce, tak je možné vnímat média (všechny mediální organizace, firmy i jednotlivé producent(k)y mediálních obsahů) jako sociální (meta)instituci, která má určitou pozici v celém společenském systému, na příklad ve vztahu k veřejnosti, k politice, k ekonomice atd.

Mediální obsahy, tedy „co“ v logice Lasswella, jsou produkty mediálních organizací a jedinců či skupin v podobě psaných, obrazových, zvukových, audiovizuálních, příp. dalších textů (v širokém významu tohoto slova). Při zájmu o mediální obsahy nám může jít o jednotlivé znaky (např. slova) a významy (o něž se zajímá obzvláště lingvistika a sémiotika), které slova nesou, jejich shluky, např. v podobě článků či jednotlivých videjí, a shluky těchto shluků mající pravidelnosti a určité zákonitosti, jimž říkáme například žánry. V rámci mediálních obsahů nás mohou také zajímat způsoby vyprávění (narace), způsoby opakování (serialita), nebo hodnoty a ideologie, jež obsahy nesou či reflektují (Hall, Evans, Nixon, 2013).

Aby šlo o mediální komunikaci, je třeba, aby bylo přítomno ono médium, tedy něco, co zprostředkuje šíření obsahu. Zpravidla v tomto kontextu uvažujeme o **technologiích**, ať už jde o technologie spojené s psáním a tiskem, technologie založené na elektrické energii (např. telegraf, telefon, rozhlas, televize) či dnes často skloňované technologie založené na digitálnosti. Jak v mediální, tak marketingové terminologii se v této souvislosti často používá termín *mediatypy* pro odlišení médií na základě technologie, která je přítomna při komunikaci. Širší pojetí „kudy“, tedy například kanálem komunikace, jako je prostředí, může být třeba vzduch, jímž procházejí zvukové vlny při rozhovoru dvou lidí (nebo rozhlasové vlnění či digitální signál), v této práci používat nebudu

V případě „komu“ hovoříme zpravidla o recipientech/recipientkách, o konzumentech/konzumentkách mediálních obsahů či uživatelích/uživatelkách obsahů či

tedy určitou společenskou entitu, jež je konstituována ustáleným, legitimizovaným, opakovaným způsobem řešení určitých sociálních jevů, problémů či části společenského systému (Keller, Vláčil (1996). Takovou sociální institucí je pak např. školství nebo třeba rodina. Konkrétní realizací sociální instituce rodina je pak např. konkrétní rodina Novákových. Rodinu coby sociální instituci (příp. metainstituci) je možné ještě dělit na specifické typy rodin, které můžeme také chápat jako sociální instituce, např. rodiny nukleární, rodiny samoživitelské, rodiny pěstounské, rodiny homoparentální apod. Obdobným způsobem je třeba uvažovat o médiích.

technologií. V případě uvažování o větším množství jedinců se v mediální teorii objevují termíny jako masa (představa pasivních příjemců), **publikum** či publika (představa aktivně média užívajících a médiím rozumějících příjemců). O mediálních publicích toho bylo napsáno také mnoho (revizi v češtině viz. Volek, 1999, Abercrombie, Longhurst, 1998), mj. – což je pro naši oblast významné – je relevantní diskuse o pasivitě (recepti) či aktivitě (užívání) publik a jejich členů. S tím zásadně souvisí a zásadní charakteristiku či důsledek médií představují **mediální účinky**. Jelikož jsou pro tuto práci zásadní východiskem, budu se jimi zabývat v samostatné kapitole. Přesto, že je Lasswellův model lineární, přemýšlením o účincích se nám pomyslně uzavírá v kruh (mas)mediální komunikace, jelikož pokud by neměly média nějaké účinky, tak by neexistovala ani potřeba mediální obsahy vyrábět, nebyla potřeba vyvíjet a rozvíjet mediální a komunikační technologie, ani by nebylo žádoucí média užívat a konzumovat. Právě fakt, že média (nějakým způsobem, na někoho účinkují) je základním determinantem celého vzniku a existence médií a také potažmo laického i odborného zájmu o ně.

Vybraná specifika nových médií

Média coby instituce, obsahy i technologie procházejí historickými proměnami (viz např. DeFleur, Ball–Rokeachová, 1996, s. 21–40). Média vznikající od 80. let 20. století bývají nazývána *nová média*, někdy také média kvartární (Volek, 2004). Zatímco média předcházejících období: elektronická nebo také vysílací (broadcasting; rozhlas a televize), tištěná (periodika, tedy noviny a časopisy, knihy a také fotografie) média a film jsou medii terciárními a bývají označována jako média klasická, tradiční, ale také média masová, neboli *masmédia* (McQuail, 2009). Pro ně se v českém historickém diskursu používal termín *hromadné sdělovací prostředky*.

Existuje mnoho textů představujících charakteristiky tzv. nových médií. Za nejklassičtější je považována kniha *Jazyk nových médií* (The Language of New Media) od Lva Manoviche z roku 2002. Jeho pět principů nových médií (číselná reprezentace, modularita, automatizace, variabilita a kulturní překódování) je do značné míry stále platných ovšem zaměřuje se spíše na podstatu obsahu a technologie. Pro potřeby této práce a především pro aspekt socializačního, případně pedagogického (výchovného, vzdělávacího) použití je důležité zahrnout i charakteristiky, které zohledňují aktivitu publika a uživatelů. Des Freedman ve svém příspěvku o proměně „starých“ médiích a revoluci „nových“ médií odlišuje charakteristik jedenáct. Těmi jsou:

- interaktivita

- hypertextualita
- nelinearita
- virtualita
- digitalizace
- akcelerace
- modularita
- remediace
- demasifikace (individualizace a decentralizace)
- asynchronicita
- konvergence.

Interaktivita je u nových médií zásadně posílena oproti médiím předcházejícím a stává se bezprostřední. Mediální obsahy jsou díky síťové podstatě propojeny hyperlinky, které umožňují skoro libovolné „cestování“ mezi mediálními texty. Komunikace nebo konzumace mediálních obsahů může být nelineární – je možné se v ní vracet či přeskakovat, nebo užívat jen výseče. Její větší část se odehrává virtuálně či ve virtuálních prostorech. Nová média i díky digitální podstatě jsou významně zrychlená a (jako u Manoviche) modulární – různě skládatelná a „přeskádatelná“ (např. prvky na webových stránkách). Umožněna je remediace, tedy opakovaná mediace, a to na různých mediálních platformách (různých mediatypech). Síťová podstata umožňuje demasifikaci. Ta zastupuje představu, že nová média umožňují větší individualizaci a decentralizaci mediální produkce i konzumace. Digitální uchování umožňuje asynchronní, časově prakticky libovolný přístup k mediálním obsahům. A v neposlední řadě dochází k hybridizaci a propojování (konvergenci) jak mediálních technologií (jako je smartphone), tak i mediálních obsahů (např. nové žánry a formáty) (srov. Freedman, 2006). Obdobně i u této typologie je možné zpochybňovat aktuální platnost některých charakteristik. Vzhledem k dominanci několika málo technologických gigantů je otázka, jestli skutečně dochází k decentralizaci. Interaktivita je často nahrazována konceptem participativity (původně Jenkins, 1992), která lépe označuje možnosti a i tlak na aktivní (kontrolovanou) účast v online světě (Jenkins, Itō, boyd, 2016).

Prakticky všechny charakteristiky je možné reflektovat v souvislosti se socializací, respektive výchovou nebo vzděláváním. Nová média umožňují intenzivnější zapojení technologií a jimi přinášovaných obsahů do výuky a výchovy díky své interaktivitě, nelineárnímu, asynchronnímu a individualizovanému použití a konvergentní povaze. Také díky databázové podstatě a propojení (hypertextualita), rychlosti, možnosti rozložení a

opakovanému i odlišnému složení (modularitě) obsahu, nebo rozšíření do virtuálního prostoru otevírají nové možnosti pro socializaci a konkrétně vzdělávání.

Vedle pojmu nová média je také možné se setkat, obzvláště v souvislosti s pedagogikou a vzděláváním, s pojmem ICT – informační a komunikační technologie. Ač se tento pojem objevuje jak v pedagogickém, tak specificky techno-didaktickém diskursu, systematicky jej v této práci nebudu používat, a to z několika důvodů. ICT jsou z podstaty technologie, které něco umožňují a zprostředkují – komunikaci, stojí mezi podavatelem a příjemcem informace, jsou tedy médii. Historicky sice vzniklá distinkce mezi médii – myšleno masmédií, pro něž se v Česku dříve používalo označení sdělovací prostředky nebo hromadné sdělovací prostředky – a ICT, respektive specificky mezi organizacemi produkujícími média, typicky masmediální obsahy (TimeWarner, Disney, Comcast dříve NBC, Fox, Paramount dříve Viacom/CBS ad.), a organizacemi produkujícími ICT, typicky technické prostředky jako telefony, počítače, snímací a záznamovou techniku, ale dnes obzvláště poskytující internetové a jiné síťové služby (IBM, Apple, Google ad.), je dnes zcela neudržitelné. To především proto, že společnosti, které bychom tradičně označili jako masmediální, zakládají pro své zpravodajské, ale i jiné obsahy, redakce a značky novomediální platformy. Také proto, že některé z nich nabízejí nejen obsah, ale také technická řešení, jako dlouhodobě např. Sony, nebo když TimeWarner v roce 2001 zřúzoval s jedním z největších poskytovatelů internetu v USA – America OnLine (AOL), a v roce 2018 byl koupen telekomunikačním gigantem AT&T. V současné době právě ICT firmy stále častěji produkují a v rámci svých služeb nabízejí původní („masmediální“) obsah. V případě tzv. technologických gigantů je zřejmá obsahová a konkrétně televizní a filmová (audiovizuální) tvorba například u Amazonu, Apple, O2, Vodafone, ale také u Google v podobě videoplatformy (televize na vyžádání [on-demand]) YouTube nebo u Meta (dříve Facebook) třeba jejich akvizicí prostředí pro audiovizuální tvorbu, mj. Instagram.

2.1.2 *Účinky médií jako východisko*

Základním východiskem diskuse o mediální socializaci (ale i mediální gramotnosti, nebo mediální výchově) je předpoklad, že média mají nějaké účinky. Pokud by neměly, tak by bylo bezpředmětné se celou touto oblastí zabývat, pravděpodobně by ani tato oblast a příslušné koncepty nevznikly. O mediálních účincích existuje obrovské množství publikací

a v kontextu mediálního výzkumu jde asi o nejčastěji zkoumanou oblast vůbec. Proto není ambicí této části přinést vyčerpávající přehled poznatků o tomto aspektu.

Od příchodu takzvaných klasických masových médií (filmu, rozhlasu a později televize) se zásadně proměnily představy o účincích masových médií (viz např. McQuail, 2009, s. 467–517). Tyto představy byly vždy významně ovlivněné dominantním paradigmatem konkrétní doby. Počátky teoretizace masových účinků (obzvláště první třetiny 20. století) jsou spojeny s Lasswellovou metaforou účinků médií coby magické střely nebo podkožní jehly vycházející z behavioristické představy účinku v logice S–R modelu (podnět–reakce), kdy médium svým účinkem přímo zasáhne pasivního, obrany neschopného příjemce či mu/jí účinek vpustí do těla (či mysli) (viz např. DeFleur, Ball–Rokeachová, 1996, s. 171–178).

Toto se výzkumně ukázalo jako neudržitelné, a tak pozitivistický, funkcionalismem (Wright, 1974) a sociální psychologií ovlivněný přístup výzkumníků a výzkumnic kolem Paula Felixe Lazarsfelda⁶ z konce první poloviny 20. století dal vzniknout představě o selektivním vlivu médií, kde příjemce není pasivní, ale vybírá si, jakým obsahům bude vystaven, příp. je jim vystaven zprostředkovaně, interpersonální komunikaci skrze tzv. názorové vůdce (viz. DeFleur, Ball–Rokeachová, 1996, s. 199–210, Jeřábek, 1997, Katz, Blumer, Gurevitch, 1973).

Etnografický obrat v sociálněvědním výzkumu druhé poloviny 20. století a tzv. obrat k jazyku (vliv sémiotiky) následně posunuly představy o formování účinků médií. Významným či zásadním faktorem se stala myšlenková práce příjemců samotných v konstrukci významů a následných účinků (např. Fiske, 1987, s. 62–83). Teoretici, teoretičky, výzkumníci a výzkumnice tak sledují motivace recipientů a recipientek ke konzumaci mediálních obsahů, propojování s jejich vlastními zkušenostmi nebo dynamiku moci kolem recepce mediálních obsahů (např. v rodině; Morley, 1986). Účinky se tak stávají nepřímé, často jejich tvůrci nezamýšlené (bezděčné).

Druhá polovina 20. století je charakteristická také zájmem psychologie, především sociální psychologie o média a jejich účinky. Prominentní v oblasti mediálních studií je návrat

⁶ P. F. Lazarsfeld, rakouský výzkumník a sociolog, emigrant do USA před druhou světovou válkou, byl u založení výzkumných pracovišť masmediální komunikace na Princetonské a následně Kolumbijské univerzitě v New Yorku. On a jeho spolupracovníci a spolupracovnice se významně zasloužili o posun ve výzkumu masmediální komunikace, a tak by bylo vhodné hovořit o čtvrté škole mediálních studií vedle tradičně uváděných Frankfurtské, Torontské a Birminghamské), a to tedy škole Kolumbijské (či Princeton-Kolumbijské).

behaviorismu v jeho nebehaviorální podobě, která do modelu účinku a reakce přidává ještě organismus, který se pomocí nápodoby, opakování a upevňování učí, např. i z médií. Tato *teorie sociálního učení* je často spojována s experimenty Alberta Bandury s účinky medializovaného násilí na děti (Bandura, Walters, 1973). Sílu účinku médií při jejich častém a kumulativním konzumování popisuje pak třeba sociální psycholog George Gerbner ve své kultivační teorii (Gerbner, 1998). Jiní autoři a autorky se dívají na uspokojování různých sociálních a psychologických potřeb médií, a to až na úroveň kognitivních funkcí, emocí (Zillmann, Bryant, 1985) a fyziologických reakcí (Zillmann, 1991).

Tabulka 2: Přehled možného dělení účinků medií

Typ účinku podle...	Možné dělení účinků
... délky	krátkodobé – dlouhodobé
... míry	silné – slabé
... kombinace míry a délky	efekt – vliv – dopad
... směru	přímé – nepřímé
... úmyslu tvůrce	záměrné (zamýšlené) – nezáměrné (bezděčné)
... normativního hodnocení	pozitivní – negativní
... oblasti působení	fyz(iolog)ické – psychické – sociální <i>psychické: kognitivní – postoje – behaviorální – afektové</i> <i>sociální: hodnotové – identitní – vztahové – skupinové – celospolečenské</i>

zdroj: vlastní

Díky zásadní proměně představ o mediálních účincích během 20. století a obrovskému množství výzkumného poznání můžeme uvažovat o účincích z různých úhlů pohledu a zohledňovat rozličné charakteristiky. Z pohledu tvůrce mediálních obsahů můžeme uvažovat o záměrnosti (zamýšlenosti) či nezáměrnosti (bezděčnosti) účinek vyvolat. Vzhledem k tomu, jak k účinku došlo, se často odlišuje přímost či nepřímost. Samozřejmou charakteristikou je pak délka účinku, příp. délka působení, a míra dopadu či účinku. V tomto ohledu se někdy odlišuje efekt (krátkodobý), vliv (dlouhodobější) a dopad. Uvažujeme-li, na co má mediální účinek samotný účinek, pak může jít o emoce, vědění a kognici, jednání a uvažování, vč. dopadu v podobě hluboké změny v postojích a hodnotách či světovém názoru.

Obzvláště dopady bývají často spojené s celospolečenskými změnami. Negativita a pozitivita účinku pak bývá posuzována vzhledem ke společenským (normativním) očekáváním a předpokladům. Účinky médií tak mohou být sociální, psychologické, ale i fyziologické povahy.

Závěrem této části je potřeba vztáhnout účinky ke zkoumanému jevu mediální socializace. Tu je možno chápat jako účinek spíše dlouhodobý, především na sociální a také psychické rovině. Žádoucí obzvláště u realizace mediální výchovy (cílené a řízené mediální socializace – viz níže) je socializační účinek pozitivní, nejlépe silný, tedy spíše v podobě ovlivnění či dopadu na hodnoty jedince či skupiny, je záměrný a bývá přímý. Nicméně vystavení se médiím mimo kontext cílené mediální výchovy, např. v rodině může také vést k socializaci v podobě tvorby mediální gramotnosti, pak je účinek spíše nezáměrný (bezděčný), pokud nejde o zamýšlenou aktivitu rodičů, bývá slabší, často bývá nepřímý a ve volnočasovém užívání médií bývá spíše spojen s emocemi, než při řízeném mediálním vzdělávání ve škole. Níže z výkladu různých oblastí mediální socializace a gramotnosti a různému přístupu jednotlivých disciplín bude patrné, o jakou podobu mediálních účinků se bude jednat.

2.1.3 *Mediatizovaná a participativní společnost*

Vedle východiska, že média mají účinky, které mají socializační charakter, a tudíž je možné je využít pro záměrnou výchovu a vzdělávání, je druhým východiskem představa, že v současné společnosti je už jen málo sociálních oblastí a málo činností v každodenním životě, v nichž nejsou přítomna média coby technologické prostředky v jakékoliv podobě. Tento jev se často nazývá *mediatizace* (Couldry, Hepp, 2021), tedy určitá všudypřítomnost mediálních technologií a mediální zprostředkování a umožnění různých společenských činností od úrovně individuálního chování, sociální interakce s druhými, až po širší sociální mechanismy (např. řízení státu) mediálními a komunikačními technologiemi.

Existuje několik teoretických konceptualizací toho, jak se mediatizace posledních několika málo dekad projevila na proměně společnosti. Tyto teorie pracují s tím, že tzv. nová média (jejich charakteristiky viz výše) proměnily společnost natolik, že již nejde o společnost industriální, ale typ nový mající dominantní jiné charakteristiky. Tyto teorie se objevují již od nárůstu významu televize (následně videa a prvních počítačů) pro zprostředkování zkušenosti, informování o politice a ekonomice, jejím vstupu do vzdělávacích postupů nebo vlivu na trávení volného času atp. Takovou konceptualizací tzv. post-industriální

společnosti je například koncept informační společnosti Daniela Bella (1979). Sice se dá s tímto konceptem pracovat i pro uchopení a chápání role tzv nových médií v transformaci společnosti a individuálních zkušeností, rozhodl jsem se pro jednu z novějších teoretických konceptualizací. Jednou z takových významných teorií načrtávající nové paradigma společnosti je koncept síťové společnosti Manuela Castellse (2000). Ten je spíše makro-sociální teorií, tedy se zabývá systémovými proměnami společnosti, kde si všímá proměny ekonomiky v ekonomiku informační, sociální kolektivity a roli jedinců přirovnává ke komunikačním uzlům, jejichž významnost a potřebnost pro systém tkví v jejich propojenosti a schopnosti informace akumulovat, zpracovávat a dále šířit.

Vzhledem k tomu, jak uchopuji mediální socializaci a mediální gramotnosti (viz následující kapitoly), rozhodl jsem se tuto studii rámovat do úvah o společnosti postavené na technologicky (a mediálně) zprostředkované participaci jedinců a struktur společnosti. Toto pojetí *participativní kultury* od Henryho Jenkinse (2009) vychází z tradice kulturních studií a jejich etnografického zájmu o dynamiku přítomnosti médií a jejich obsahů (s koncepty jako moc nebo identita) v životě jedinců a sociálních skupin. Významný je i princip zvýznamňování, tedy sémantická práce jedinců s významy symbolického světa kolem nich (např. Hall, 2003) a jejich vztahování k sociální zkušenosti a porozumění světu kolem sebe (mj. Fiske, 2017).

Zároveň tento přístup významně reflektuje technologickou podstatu mediatizované společnosti a obzvláště se zaměřuje na charakteristiku participativity, která jde významně za rámec interaktivity běžně připisované novým médiím. Zatímco pojem interaktivity si všímá toho, že novější a novější technologie umožňují rostoucí míru interakce nejenom mezi lidmi skrze technologie, ale i člověka s technologií, koncept participativity nahlíží to, že nastavení společnosti vede k neustálé interakci a především podílení se na společnosti (a produkci obsahů a významů). Zatímco původní Jenkinsova myšlenka se týkala toho, jak se fanouškovské subkultury snaží ovlivňovat produkci masmediálních (televizních) obsahů, (Jenkins, 1992), jeho adaptace konceptu na společnost nových technologií si všímá toho, jak nás prakticky všudypřítomné mediální technologie a jejich obsahy nutí sdílet, podílet se a přispívat (Jenkins, 2009). Takovým příkladem je například to, že při nákupu zboží nebo výletu jsme interpelováni (internetovými prohlížeči, emaily, pop-up zprávami ad.), abychom sdíleli fotografie, svou zkušenost, nebo hodnotili (slovně, hvězdičkami, srdíčky, palci apod.). Tento princip mediální participace ve veřejném prostředí a interakce v něm je obzvláště patrné na tzv. sociálních sítích či sociálních médiích jako jsou Facebook,

Instagram nebo TikTok. Tato mediální participace se pak stává jakýmsi sociálním a identitárním platidlem. Kromě behaviorální podstaty této participativity je zřejmý i vliv na kognici, tedy způsoby poznávání a přemýšlení o světě. A to nejen individuálně, kdy lidé, pokud někam jdou, často přemýšlejí o tom, jak svou zkušenost veřejně mediálně sdílet, ale i na strukturální rovině. Participativita se projevuje jako významný princip fungování společnosti, kdy například ucházení se o práci je spojené s tím, že si potenciální zaměstnavatel prochází tzv. digitální stopu jedince. Současný způsob studia a vědecké práce se proměňuje, přičemž významným prostředím participace je Wikipedie, která není tvořena z autoritativního centra, ale spojena tvořena kolaborativní, tedy participací různých individuálních či organizačních aktérů. Vládnutí adaptuje principy e-governmentu, kdy je umožněno či je dokonce vynucováno, aby se lidé účastnili a podíleli. Vytváření se nové průmyslové oblasti postavené na participaci – např. oblast influencerů, blogerů nebo youtuberů.

Participace je neopomenutelným prvkem výchovy a vzdělávání, kdy se od studujících a žáků a žákyň předpokládá např. týmová práce, diskuse, sdílení své práce před ostatními a také dochází často k zapojování vrstevnického hodnocení takové (ač pedagogicky řízené) činnosti. Je proto podle mého názoru zarámování do konceptu participativní kultury i pro téma mediální socializace a gramotnosti více než vhodné.

2.2 Mediální socializace

Z analýzy oborových diskursů vyplynula jako centrální kategorie, jako jev, jenž je inherentní diskursu ve většině jejich aspektů, ač většinou není explicitně zmíněn, je *mediální socializace*. Jí věnuji v této kapitole zvláštní pozornost. Socializaci je možné rozumět a definovat různým způsobem. Základním aspektem je disciplinární ukotvení a paradigmatický rámec, které spolu úzce souvisí. Vymezení pojmu socializace je poměrně závislé na paradigmatickém přístupu, tedy na tom, z pohledu jaké teorie je na jev nahlíženo, jak je v ní konceptualizován jedinec, identita a její vývoj, a jak vliv společnosti na jedince, a naopak vliv jedince na podobu společnosti. Historicky je pro socializaci běžné, že média sama o sobě jen málokdy tvoří svébytný socializační prostor – zpravidla jsou součástí socializace rodinné či školní, a tak budou takto obzvláště zohledňovány, jelikož tvoří zásadní část celého diskursu, jímž se tato práce zabývá. V českém kontextu bychom mohli říci, že diskurs mediální socializace v kontextu školy a vzdělávání je zásadně dominantní. Proto

často někteří autoři či autorky nejsou schopni vidět a uvažovat o ní mimo tento rámec či komplexněji.

Disciplinárními a paradigmatickými odlišnostmi a kontexty se budou zabývat první dvě části této kapitoly, v nichž budu vycházet především z přehledových prací německých autorů Klause Hurrelmanna a dalších (Hurrelmann, 2006b, Hurrelmann, 2010, Hurrelmann, Bauer, Grundmann, Walper, 2015). Následně se podíváme na dvě podoby (a dva prostory) mediální socializace, které jsou v českém odborném diskursu nejvýznamněji přítomné. První bude zaměřená na záměrnou mediální socializaci v kontextu školy, konkrétně na podobu kurikulárně ukotvené mediální výchovy. Druhou podobou je diskurs mediální socializace v rodině, přičemž nejčastěji se v odborných zdrojích a výzkumech setkáme s tematizací záměrné mediální socializace, tedy výchovy (jak si je v následující části odlišíme) rodiči vůči užívání a recepci médií svými dětmi. Ovšem jasnou součástí této oblasti je i bezděčná, nezáměrná podoba socializace v kontextu médií, kdy například děti a mládež okoukávají od svých rodičů či sourozenců způsoby a podoby užívání a neužívání médií, nebo kdy jsou média (často jako předmět) součástí širší socializační a výchovné dynamiky, a tak jaksi vychovávají samy od sebe.

2.2.1 *Disciplinární kontexty pojmu socializace (a výchova)*

Různé disciplíny používají pro to, co zde budeme označovat jako socializace, jiné termíny, které jsou někdy pouhými synonymy, jindy v sobě obsahují zaměření, směr pohledu či optiku. Psychologie často používá pojmy jako je zrání (silně spojené i s fyziologickým postupem změn) a učení, jen občas socializace. Učení je „*proces, který se ve vývoji projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti. Většinou jde o důsledek působení sociálního prostředí, které jedinci poskytuje podněty určitého typu. Potřeba porozumět svému okolí a využít zkušenosti je základní psychickou potřebou, (...). Podmínkou smysluplného učení je ovšem nejen podnětné prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost*“ (Vágnerová, 1996, s. 21). Vágnerová dává zrání a učení do vzájemného vztahu – „*učení může, i když poměrně málo, procesy zrání stimulovat*“ – a vypichuje potřebu jejich souladu.

Zatímco zrání je převážně fyziologické, učení je obzvláště mentální proces, socializace je pak proces utváření si osobnosti především v rámci sociální interakce. Jde o proces „*rozvíjející takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do*

určité společnosti.“ (Vágnerová, 1996, s. 19) Jako v každé disciplíně definice socializace podléhá paradigmatu, z něž je na ni nahlíženo. Vedle teorií osobnosti (např. Freudova stádia psychosexuálního, nebo Eriksonova psychosociálního vývoje) tu máme teorii kognitivní (Piaget) nebo materiálního vývoje (Vygotskij) (více srov. Hurrelmann, 2006b). Jak si ukážeme níže, pro konceptualizaci mediální socializaci jsou pak nejfunkčnější teorie kognitivní, teorie neobehaviorální, z nichž se vyvinulo tzv. programové učení, a teorie materiálního vývoje, někdy také označované jako sovětské. Bohužel v českém kontextu se mi konceptuálnější diskusi teoretických východisek a implikací mediální socializace (učení, výchovy) nepodařilo najít.⁷

Pedagogika je významně provázanou disciplínou právě s psychologickým odborným diskursem. V jejím rámci se používají v souvislosti se socializací především pojmy učení, výchova, vzdělávání a také anglicismus edukace. Chápání konceptu učení je do pedagogiky většinou přenášeno právě z psychologie. Jan Průcha vymezuje učení jako jakoukoliv činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt se učí. Učení je podle něj podstatou edukačních procesů (Průcha, 2017, s. 75).

Výchovu je možné chápat v širším a užším pojetí. Širší pojetí představuje výchovu jako záměrné, soustavné a organizované působení na člověka (Pařízek 1996, s. 8 in Průcha, 2017, s. 56). Užší chápání nabývá eticko-normativní dimenzi, jde tedy o žádoucí (a „správnou“) mravní, citovou, vlasteneckou výchovu, ale také např. výchovu k rodičovství, k míru, nebo o výchovu sexuální (ibid.). Podle sociálního psychologa Blahoslava Krause výchovu můžeme chápat jako „*proces, který reguluje socializaci*“, jenž má tři základní roviny. První představuje východiska pro výchovu – přítomnost péče, řízení výchovných činností a přítomnost procesu učení. Ve druhé rovině jde o individuální výchovu, která má představovat žádoucí směr výchovy a může být i sebevýchovou. Třetí rovina je to, co běžně chápeme jako výchovu ve škole nebo v rodině, tedy sociální výchovu zaměřenou na tvorbu mravního profilu, mezilidské vztahy a společenskou aktivitu (srov. Kraus, 2008, s. 65–66). V rámci pedagogiky se tedy pohybujeme od synonymického chápání socializace a výchovy, přes vnímání výchovy jako socializace nevědomě či uvědoměle řízené normativními

⁷ V této práci se nebudu zabývat zmínkami o médiích a tvorby osobnosti v učebnicových textech vývojové psychologie jako je od Vágnerová, nebo Langmajera s Krejčířová, jelikož replikují zastaralejší a spíše předsudečné představy o účincích médií. Pro analýzu v této práci jsem také nestudoval popularizující „návody“ pro rodiče jako je Řičanovo *Krotíme obrazovku*. Dále by do této kategorie patřil i překlad německé knihy od Beuermanna *Jak (pře)žít s médii*. Přestože například tato publikace pochází z německy mluvícího světa a používá termíny jako mediální kompetence, nelze ji tak jednoduše zařadit do jednoho z disciplinárních diskursů, jelikož není součástí korpusu vědění, na něž je v odborných textech odkazováno.

představami o tom, co je správné a žádoucí v naší společnosti, až po pojetí výchovy jako zaměřené či řízené socializace. Poslední dvě zúžení budu aplikovat i v této práci. Socializaci budu chápat jako nejširší pojem, výchovu jako řízenou, uvědomělou socializaci, přičemž často mající normativní dimenzi – jsou stanovena kritéria na to, co je žádoucí, správné a/nebo dobré.

Vedle těchto dvou termínů se objevuje i pojem *vzdělávání*, jehož vymezení není v českém kontextu také zcela jednoznačné. V paralele s německým konceptem *Bildung* je možné najít i poměrně široké chápání vzdělávání coby filozofického pojetí kultivace jedince. Častěji jej ale chápeme jako proces podporující a směřující učení, a to zpravidla coby proces formálního, organizovaného a cíleného působení typicky realizovaného v rámci tomu určené instituce – nejčastěji školy, příp. organizací mimoškolního (neformálního) vzdělávacího charakteru.

Reflektující záměrnou i nezáměrnou výchovu s normativní dimenzí a její institucionalizovanou realizaci v podobě vzdělávání i neinstitucionalizovanou a neformální podobu se v pedagogice dlouhodobě a stále i dnes používá dvojtermín *výchovně-vzdělávací*. Ten se snaží především Průcha někdy od počátku třetího tisíciletí nahradit pojmem edukace a edukační procesy (Průcha, 2017, s. 58 a násl.). Tento pojem, jak si ukážeme v analýze, používá i mnoho autorů a autorek působících v oblasti mediální výchovy. Já v této práci pojem edukace používat nebudu, pokud nebudu odkazovat ke konkrétním formulacím ze zdrojových textů, jelikož považuji pojem socializace za širší a naprosto dostačující. V rámci diskuse o socializaci budu rozlišovat jestli jde o řízené a normativní výchovné působení nebo jeho institucionalizovanou podobu vzdělávání.

Pro diskusi v této publikaci je důležité ještě vymezení samotné disciplíny pedagogiky. Průcha ve své *Moderní pedagogice* upozorňuje na nedostatečné rozvíjení (obecné) pedagogiky v českém kontextu a také na rozdílnost pojetí pedagogiky v různých zemích. Následně pedagogiku definuje jako vědu, jejíž předmětem je zájem o (1) vše to, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, (2) procesy, které se v těchto prostředích realizují a (3) výsledky a efekty těchto procesů. Pedagogika je pak dělena na teorii – systém poznatků, které prezentují popis a vysvětlení procesů a jevů socializační (edukační) reality. Výzkum pak poskytuje data a zdůvodnění popisu a explanace. (Srov. Průcha, 2017, s. 32–34.) Použití pojmů edukace a edukační procesy umožňuje Průchovi v roce 2002 (v druhé edici jeho knihy) redefinovat pedagogiku jako soubor disciplín o edukaci či soubor edukačních věd, a tím pedagogiku (chápanou obdobně v německojazyčném a Komenským ovlivněném

prostoru) propojit s v anglo-americkém prostoru používaným pojmem (educational sciences). V přepracované (šesté) verzi z roku 2017 již vnímá české pojetí pedagogiky (coby především vědy o výchově) jako užší než je chápání edukačních věd v anglo-americkém kontextu. Alternativou by bylo používání termínu pedagogické vědy. (Srov. vše Průcha, 2017, s. 31.) Průcha pro pedagogiku / edukační vědy vymezuje jednotlivé subdisciplíny, jako je např. teorie a filosofie výchovy, ale také řízení školství, vzdělávací politika, pedagogická prognostika, také technologii vzdělávání, obecnou didaktiku, nebo dále sekcionální pedagogiky jako je srovnávací pedagogika a sociální pedagogika (ibid., s. 32–34). V této souvislosti můžeme uvažovat o mediální pedagogice jako o sekcionální subdisciplíně pedagogiky a o mediální didaktice jako o určitém pojetí didaktiky a technologie vzdělávání.

Pojem socializace je asi nejprominentnější v sociologii. Jednoduchou definicí je „začlenění jedince do společnosti“, přičemž bychom mohli pro jeho vyjádření použít české slovo „zespolečenštění“. Velký sociologický slovník přináší složitější definici, podle které je socializace *„komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře.“*⁸ Tuto definici budu dále rozvíjet v příslušné teoretické podkapitole níže, nicméně zohledním i psychologické konceptualizace (paradigmata). Na ni následně naváže koncept výchovy.

Poslední sociální vědou, kterou zmíním a která se socializací zabývá, je antropologie. Je to věda, která se historicky zabývala nezápadními kulturami, jde o mikro perspektivu na mezilidské vztahy a interakce a na menší sociální skupiny a kultury, a to jak v jejich symbolických, tak sociálních i materiálních projevech. Ta používá především pojem *enkulturace*, tedy zařazení či začlenění (se) do kultury. To se děje různými způsoby, především jde o *„všechny projevy naučeného chování, získávání znalostí a dovedností, díky nimž člověk nabývá kompetence v kultuře své společnosti.“*⁹

⁸ Heslo z Velkého sociologického slovníku bylo převedeno do online Sociologické encyklopedie: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace>.

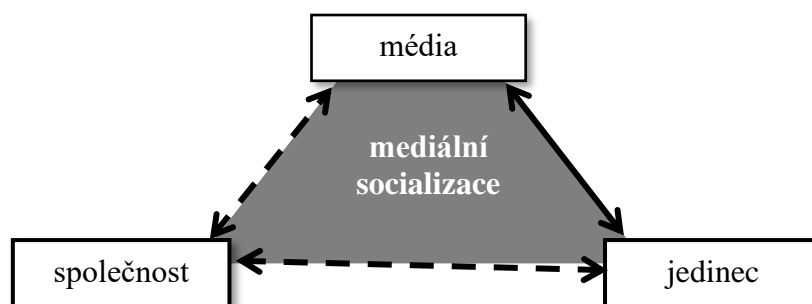
⁹ <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Enkulturace>.

2.2.2 Vymezení pojmu „mediální socializace“

Zatímco termín „mediální výchova“ je spojen s určitým pedagogickým myšlením a jednáním, použití termínu „socializace“ vzhledem k jeho všeobecnějšímu a všudypřítomnému charakteru je třeba vnímat jako významně širší. Z tohoto důvodu mediální výchovu definuji jako koncept užší, jehož hlavním rysem je, že jde o záměrné (intencionální, a tedy formální) socializační působení, jímž se rozumí jednání výchovné a vzdělávací, které vychází z určitých i případně latentních pedagogických představ a potřeb, to znamená, že za výchovnými aktivitami je jakýsi, i třeba neuvědomovaný *pedagogický plán*. I přes záměrnost a ve značné míře uvědomovanost mediální socializace jsou mediálněsocializační aktivity součástí širší interakce (v případě rodiny členů domácnosti), kdy tedy nejde o jednosměrné působení rodičů na děti, ale o vyjednávání (nejen zprostředkovávání) pravidel a vzorců jednání, také o diskusi o médiích, o jejich užívání, o mediálních pravidlech, či diskusi během společných mediálních aktivit. V odlišení mediální výchovy od mediální socializace je tak zásadním (leč ne neproblematickým) hlediskem uvědomovanost stanovování a vyjednávání pravidel a způsobů užívání médií v kontextu rodiny (v domácnosti, ale i mimo ni). Mediální výchovu v rodině a školní mediální výchovu je pak možné vnímat jako „sesterské“ fenomény, které se navzájem doplňují a podporují.

Mediální socializaci tedy chápu jako zastřešující, velmi široký pojem, který, žijeme-li ve společnosti neoddělitelné od (mas)medií (vstupujících do naší každodennosti) a společnosti prodchnuté médii zprostředkované komunikace a interakce. Je možné jej chápat jako souhrn socializační interakce triády: jedinec – společnost – média (viz schéma).

Schéma 2: Prostor mediální socializace podle Slobody (2013)



zdroj: vlastní, Sloboda, 2013

V tomto trojúhelníku je základní vztah médií a jedince, kteří vstupují do přímé socializační interakce. Do té ale může vstupovat okolní společnost. Tou jsou samozřejmě významní druzí každého jedince, jako jsou rodiče, kteří například dětem a dospívajícím stanovují mediální pravidla a zpřístupňují první mediální technologie a obsahy, nebo vlastním vzorem mediálního užívání socializují své děti. Dalšími významnými osobami, s nimiž jedinec ohledně médií interaguje jsou vrstevníci, kteří jsou vzory, učí média užívat, nebo je jedinec s nimi sdílí. Další významnou entitou v okolí jedince je škola, která má předávat základní znalosti a dovednosti pro život, v kontextu médií, např. naučit kritické reflexi mediálních obsahů. Zásadní vliv na fungování společnosti má stát, který například reguluje socializační vliv médií tím, že zakazuje určité typy pořadů pro děti a mládež, nastavuje pravidla fungování mediálních organizací, nebo také nastavuje to, jak by se mělo o médiích a s médii ve škole učit (např. nastavováním kurikula, pravidel pro vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníc, nebo technickým vybavováním škol, atp.)

O mediální socializaci je možné uvažovat ve dvou „směrech“:

1. *Socializaci k médiím* je možné vnímat jako pojem rozšiřující chápání mediální výchovy o neformální a nezáměrnou složku. Jde tedy o chápání mediální socializace jako učení se, lépe řečeno jako osvojování si médií coby součásti naší společnosti, kde ať rodina, škola, prostory mimoškolních aktivit nebo vrstevníci a další významní druzí či různé skupiny lidí důležité v životě jedince vstupují do procesu osvojování si médií. Tento vstup může být jak vědomý, uvědomovaný a záměrný (takto tedy chápu koncept mediální výchovy), tak může jít také o nevědomé, neuvědomované a nezáměrné socializační působení ve vztahu k médiím (např. rodič je vlastní mediální aktivitou neuvědomovaným vzorem).
2. *Socializace médii* samotnými, kde nám média svými obsahy podávají vědění o světě, ukazují a předkládají hodnoty, vzorce chování, nabízejí nástroje pro formování vlastní identity, poskytují takřkajíc zkušenost z druhé ruky (Schächter, 2001). Užívání médií coby technologií a zacházení s nimi formuje i způsob(y) jakým(i) jsme schopní svět kolem sebe vnímat a jak jej mentálně i fyzicky uchopovat a jak se na něm podílet. Toto se např. projevuje v konceptech jako počítačové myšlení (Černý, 2019), které je významným konceptem digitální gramotnosti, nebo v logice proměny současné společnosti do společnosti participace (Jenkins, Itō, boyd, 2016).

Pokud bych měl obě perspektivy shrnout – i když jde v zásadě spíše jen o analytické odlišení, které v reálných situacích probíhá spojitě a současně – dalo by se hovořit na jedné straně o

osvojování si médií skrze sociální interakci a na straně druhé o osvojování si společnosti skrze interakci s médii. U takto formulované definice vědomě používám interakcionistickou, sociálněkonstruktivistickou a kulturněhistorickou perspektivu.

Problematičností takto mnou vedené hranice mezi termíny mediální výchova a socializace jsem si vědom, kde např. to, že určité socializační působení může být zpětně – např. v rámci výzkumného rozhovoru – uvědomované, ale v momentě realizace tohoto působení je nevědomé, je možné už zařadit do mediální výchovy, jelikož i zpětné uvědomění si svého mediálněsocializačního jednání může mít za následek jiné jednání, které je v tomto kontextu již tedy alespoň do určité míry vědomé či záměrné.

Také si uvědomuji jiné možné klasifikace oblastí mediální socializace. Např. Schorb ve slovníkovém heslu mediální socializace (Schorb, 2005, viz také česky zpracované v mé předchozí práci, Sloboda, 2016) vede svůj „řez“ spíše (mediálně)pedagogicky funkčně a odděluje média coby:

- *faktor socializace*, kde je možné vnímat média (obsahy, technologie) jako socializační instituci – v rámci mého oddělení jde o termín „mediální socializace“,
- *nástroj socializace*, kde jsou média k tomuto účelu přímo nevytvořená záměrně a cíleně nasazována v socializačním procesu – v rámci mého oddělení jde v zásadě o obsah termínu „mediální výchovy“,
- *zprostředkovatelé socializace*, kde jsou mediální obsahy a technologie záměrně a cíleně nasazovány a jsou také za tímto účelem vytvořeny – v rámci mého dělení by i tato dimenze spadala do obsahu termínu „mediální výchova“.

V rámci této typologie jde ze strany Schorba o jakousi snahu k zahrnutí didaktického uvažování a uchopování médií a také o zahrnutí širokého množství mediálních obsahů vytvořených za účelem ovlivňování a výchovy (např. propagandistická média, výuková média) do mediálněsocializačního diskursu. Co dělá tuto typologii také méně srozumitelnou, je ne příliš reflektované spojení tří – v rámci mediálních studií tematizovaných, sice spolu úzce souvisejících, ale ne vždy kauzálně se podmiňujících, v procesu mediální komunikace následných – způsobů vnímání a tematizace médií coby: mediální produkce a tvorby (v rámci určité organizace, rutin a technologických podmínek), mediálních obsahů (coby specifických výtvorů) a samotného užívání (či dokonce efektů) médií (jak technologií, tak jimi zprostředkovaných obsahů).

V současném českém prostředí je možné se poměrně často setkat s použitím pojmu **mediální edukace**, který nahrazuje pojmy, jimž bychom rozuměli jako mediální výchova, mediální

vzdělávání, někdy i v širokém pojetí mediální pedagogika. Významný konceptualizátor české pedagogiky, jemuž je možné přiřknout propagaci pojmu edukace Jan Průcha uvádí, že anglické „education(al)“ zastupuje tu pojem výchova, tu vzdělávání a tu výchovně-vzdělávací (Průcha, 2017, s. 56). To poslední jmenované bylo významně používaným označením během celého 20. století. Zavedení pojmu edukace a edukační je nejspíše možné vnímat jako snahu přiblížit se anglofonnímu prostoru a snahu distancovat se od socialistické pedagogiky. Průcha ovšem vysvětluje jím propagovaný nový pojem tím, že odlišení vzdělávání a výchovy je pouze teoretické a v praxi jej oddělit nelze „každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a zároveň vychovává. Z toho se odvozuje termín ‚výchovně vzdělávací proces‘ (...). Výše zmíněné pojmy působí svým ne zcela přesným vymezením různě potíže. Navíc jsou spojeny s pojetím pedagogiky jakožto poměrně izolované vědy (...) bez podstatnějšího propojení s pohledy jiných věd,“ (Průcha, 2000, s. 15–16), čímž rámuje zavedení pojmu jako modernizaci české pedagogické disciplíny (kterou často nazývá vědou či vědami o edukaci). Edukací jsou pak pro Průchu edukační procesy, tedy „*takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu to učení zprostředkovává, tj. vyučuje. Tedy např. když se dítě učí za instruktáže babičky zavazovat tkaničky u bot ...*,“ (Průcha, 2000, s. 16). V této definici je možné edukaci vnímat i jako mimoškolní, každodenní jev (ač je ve škole nejzřetelnější). Podíváme-li se např. do vývojové psychologie, můžeme definovat učení jako proces změny psychických procesů a vlastností navozený zkušeností. Typickým učením je učení sociální – od okolí již od útlého věku, a učení zprostředkované (tedy jakási zkušenost z druhé ruky) – typické pro školní vzdělávání. Definice učení se blíží pojetí pojmu socializace. (Srov. Vágnerová, 2000, 21-22 a 56.) Pro výchovu Průcha uvádí nejasnost v podobě různých definic, jako hlavní formuluje to, že jde o „*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti*“, zatímco socializace je „*zspolečnění*“ vlivem výchovy a vlivem spontánní nápodoby. Hlavní komplikací pojmu „výchova“ je podle něj také to, že je vždy uváděn spolu s pojmem „vzdělávání“, přičemž to je vnímané jako něco specifického, co se nekryje s pojmem výchova (srov. Průcha, 2000, s. 15). Zdá se tedy, že tento autor nahrazuje oba pojmy pojmem edukace, což by se dalo podpořit tím, že výchovu jaksi „oddaluje“ od moderní pedagogiky tím, že říká, že „*je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu ‚socializace‘, jenž se zkoumá v jiných vědách*“ (Průcha, 2000, s. 15) a nejvíce ji spojuje s rodičovskou výchovou. Po zavedení pojmu edukace ale také říká, že „*bez pojmu vzdělávání se však neobejdeme*“ (ibid., s. 16), jelikož je používán i v jiných oborech např. politice, ekonomice nebo legislativě nebo médiích. Vedle toho uvádí i odborný argument, že „*vzdělávání se nekryje s obecným pojmem edukace, že jde o specifickou edukaci, která*

(a) obvykle je dlouhodobá a institucionalizovaná (...), (b) realizují ji profesionální edukátoři (...), (c) je obvykle legislativně vymezena (...)“ (ibid.). Zdá se tedy, že Průcha pojmem edukace nahrazuje primárně pojem výchova.

V jeho argumentaci vnímám několik nejasností. Pokud není edukace vázaná na prostor školy, kde by byla primárně realizována, obdobně jako výchova, ale zásadně na proces učení (Průcha, 2017, s. 76), je otázkou, jak by obstál argument, že učení (edukace) není působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti (výchova). Jelikož definice osobnosti je poměrně široká a sestává z psychických vlastností jako jsou schopnosti, postoj, ale také psychických procesů jako jsou poznávací procesy (myšlení, vnímání, řeč), paměť nebo motivace (mj. Nakonečný, 2009). Podle Průchových definic bychom se tedy neměli spokojit s tím, že edukace je zpřesnění nejasného pojmu výchova, ale zdá se, že je možné pozorovat jakousi hierarchii pojmů, kde nejširší je pojem socializace, určitým typem socializace je pak výchova, určitým typem výchovy je edukace a vzdělávání je pak specifický typ edukace. Pokud jsou výchova i edukace (i vzdělávání) záměrné a cílené ze strany osoby (či zařízení), a pokud se v českém diskursu pojem „výchova“ objevuje v kurikulárních dokumentech (např. hudební, občanská, dopravní výchova), legislativně, politickém a mediálním diskursu (obzvláště ve spojitosti s institucionalizovanou realizací, typicky ve škole), není zcela zřejmé, proč by se najednou v kontextu pedagogiky měl zavést pojem edukace/edukační a odstoupit od pojmu výchova/výchovný či výchovně-vzdělávací. Lze chápat důvod propojení na anglický a tedy globální diskurs i potřebu zpřesnění pojmu výchova. K tomu ale podle mě zavedením nového pojmu (edukace) nedošlo, spíše došlo k ještě většímu terminologickému zmatení. Chápu ekonomiku používání tohoto pojmu místo dvojpojmu „výchově-vzdělávací“ nebo neustálé nutnosti odlišovat výchovu a vzdělávání. Přesto vnímám pojem edukace jako spíše arbitrární přinesení pojmu z anglofonního prostoru do prostoru s již dostatečně rozpracovanou terminologií mající svou významnou historii a kontinuitu, do prostoru, jenž má svůj základ v německojazyčném prostředí (resp. se v interakci s ním vyvíjel již po staletí). Zatímco education se konstituuje od vlivem filosofů výchovy (edukace?) jako byl John Dewey a John Lock, výchova (a německé Erziehung) pod vlivem Komenského, J-J. Rousseaua a německých filosofů (např. Kant).

Pojem „výchova“ budu v tomto textu dále používat z několika důvodů: jelikož se s ním pracuje v oficiálních dokumentech a ve většině materiálů (pojmem „mediální výchova“), jelikož je ústrojný s kurikulem (systém „výchov“ coby školních předmětů), jelikož má u nás významnou historickou kontinuitu v odborném diskursu, jelikož je používán médii a v

dalším veřejném diskursu, jelikož nevidím problém v přeložení anglického „media education“ jako „mediální výchova“ (a ne „mediální edukace“) a jelikož nepotřebuji zpřesňovat pojmy výchova a vzdělávání. To poslední je proto, že hlavním pojmem, který jsem si pro analýzu zvolil, je „socializace“ a pro určitý její typ (intencionální s tzv. pedagogickým plánem či cílem) používám pojem „výchova“ (z výše uvedených důvodů jeho častého výskytu v diskursu) – toto odlišení tak již obsáhne to, co zastupuje pojem edukace, a tak jej není třeba zavádět.

V tomto textu tedy pojem „edukace“ systematicky používat nebudu, s výjimkou situací, kdy se explicitně objeví v názvu uváděné publikace či textaci citace. Budu používat pojmy: socializace – výchova – a případně ještě vzdělávání (při specifickém zdůraznění realizace ve vzdělávací instituci, příp. profesionály), jak jsem definoval výše. Používání pojmu edukace vnímám jako přílišné uzavírání diskuse do pedagogického, institucionalizovaného prostředí, a tedy uzavírání si dveří k jiným oborům – tedy naopak než byl Průchův záměr. Vyučující či odborníci a odbornice používající pojem „edukace“ si ovšem samozřejmě mohou za jakékoliv použití pojmu „výchova“, „vzdělávání“ a „výchovně-vzdělávací“ v této publikaci dosadit svůj pojem „edukace“ nebo „edukační“. Na srozumitelnost textu to podle mě nebude mít zásadní vliv.

2.2.3 *Paradigmata mediální socializace*

Pro oblast mediální socializace je velmi těžké najít publikaci či sérii publikací, které by její dvě složky, „socializaci“ a „médiá“, vhodně propojovaly. (V Německu viz např. Vollbrecht, Wegener, 2010.) Jelikož jsou oblasti jak médií, tak i socializace (coby psychologický a sociologický fenomén) multiparadigmatické, dochází často k preferenci jednoho z teoretických přístupů nebo k nereflektovanému spojování různých z nich. K fenoménu socializace jako takovému je možné přistoupit z různých teoretických, respektive paradigmatických perspektiv, které přehledně zpracoval např. německý sociolog Klaus Hurrelmann (2006b). Všechny teorie socializace a jejich vztah k médiím není v možnostech tohoto textu shrnout, přesto považuji za nutné se krátce a poměrně schematicky dílčími teoretickými přístupy zabývat a vztáhnout je konkrétně k mediální socializaci, abych načrtl širší rámec tématu, ve kterém se můj text pohybuje, a jak je možné k fenoménu mediální socializace přistupovat. Konceptualizace na úrovni jednotlivých paradigmat také podle mě naznačí ústrojnost a možnost reflexe tohoto pojmu v různých vědeckých disciplínách.

Důvodem je také již zmíněný fakt, že velice často dochází k mísení konceptů a termínů (například ve výzkumných designech nebo vysokoškolských závěrečných pracech) majících různé paradigmatické východisko, což je více než problematické (Kübler, 2010, s. 23).

Asi nejznámější a historicky nejhojněji výzkumně aplikovanou teoretickou perspektivou přicházející z oblasti psychologie je *teorie (sociálního) učení*, která vychází z behavioristického pohledu na svět a fungování jedince v něm. Vycházejíc především z prací B. F. Skinnera byla například rozvinuta v koncept tzv. programového učení (např. Vágnerová, 1996, s. 79ff) a aplikována v souvislosti s médii například v pedagogice, resp. didaktice v zavádění tzv. výukových strojů či počítačů do výuky (např. Rambousek, 1989). K sociálnímu učení dochází především díky třem mechanismům – nápodobě/imitaci, upevňování a identifikaci, kdy jedinec především v nižším věku napodobuje lidi kolem sebe, žádoucí napodobování je v sociální interakci odměněno, nežádoucí naopak potrestáno (např. Řezáč, 1998). Identifikace je pak vyšší formou nápodoby, kdy se jedinec identifikuje s takovými cíli, jednáním, hodnotami a normami svého vzoru (modelu, např. osoby, kterou napodobuje), které chápe jako podstatné. Zde je již jedinec účelný ve vybírání si vzorců jednání, hodnot, cílů atp., nepřejímá automaticky všechny (srov. Musil, 1996). Tento mechanismus socializace médií ověřoval ve svém výzkumu např. Albert Bandura a jeho výsledky se staly doslova ikonické v kontextu této mediálněsocializační teorie a výzkumů mediované agresivity. Bandura experimentálně dokázal, že může dojít nejen k naučení se mediovanému obsahu (dojde-li k pozorování a upevnění), ale dokonce k jeho aplikaci (sebeuplatnění) – v případě Bandurova experimentu šlo o nápodobu násilného chování dětmi (Bandura, Walters, 1973). Co je ještě zajímavé podotknout u této teorie je to, že v kontextu mediální socializace je kvůli překladu do češtiny publikace DeFleura a Ball–Rokeach (1996), kteří ve své kapitole o socializaci z perspektivy sociálního učení vycházejí, tato teorie je i u nás známa a často nekriticky různými autory a autorkami přejímána. Kritiky je teorie sociálního učení vnímána jako problematická především kvůli silnému pozitivistickému pohledu a problematické zevšeobecnitelnosti výsledků experimentálních výzkumů realizovaných v umělém prostředí, které eliminují určité sociální vlivy, s nimiž je ale v reálu nutné počítat (Hurrelmann, 2006a, s. 68).

Druhou silnou teorií, která se také objevuje v textu DeFleura a Ball–Rokeach, je *teorie kognitivně vývojová*, která také vychází z psychologického prostředí. Jejím zakladatelem je Jean Piaget, jenž přichází s vývojovými stádii dítěte, které jsou svázané s rozvojem dílčích funkcí – vnímání, manipulování s předměty a schopností v různé míře abstrakce uvažovat o

světě kolem sebe. Dítě poznáváním světa kolem si vytváří schematické představy (modely) o jeho fungování. Platnost těchto schémat je kladně či záporně zpevňována zkušeností s okolím. Poté, setká-li se dítě s něčím novým, tak se snaží novou zkušenost zařadit do systému schémat, která má vytvořena (např. Sternberg, 2002). Jedinec se tak mechanismy asimilace a akomodace přizpůsobuje vnějšímu okolí, v němž je pak schopen přestrukturování schémat a dalšího fungování ve společnosti (Hurrelmann, 2006a, s. 71–72). Vhodně se dá tento přístup aplikovat na konzumaci mediálních obsahů a „přebírání“ především hodnot a vzorců chování z nich. Toto přebírání probíhá ve třech krocích, kde na začátku stojí aktivně vybírající jedinec, ten si vybírá aspekty, které konvenují s tím, co již zná, pokud je patřičně „zapojen“, pak spíše a silněji dochází k jeho ovlivnění mediovaným obsahem (srov. DeFleur, Ball–Rokeachová, 1996, s. 321ff). Piagetovu systematizaci vývoje kognitivních kompetencí a na ně navázaných sociálně-morálních kompetencí rozšířili na základě výzkumu dětí a televize němečtí badatelé a badatelky Theunert, Lenssen a Schorb o tzv. televizní kompetence, kde si všímají toho, jak je dítě schopno vnímat dílčí dramaturgické a audio-vizuální aspekty televizí vysílaných obsahů (1995, 49ff).¹⁰ Kritika tohoto přístupu směřuje k tomu, že jedinec je ve svém prostředí také tvůrčím elementem, a především k tomu, že ač se organizmus jedince adaptuje na prostředí, je ale ze své (biologické) podstaty teorií vnímán jako autonomní na okolí. Problematicky se také může jevit schematizace vývoje schopností dítěte, která by měla být univerzálně platná pro každého jedince, nicméně vývojové rozdíly mezi jedinci jsou často značné (Hurrelmann, 2006a, s. 73–74). Kognitivní pojetí mediální výchovy je silné i v anglofonním prostředí díky práci Jamese Pottera, jenž napsal jednu z nejcitovanějších publikací v této oblasti právě z perspektivy kognitivní teorie (Potter, 2004).

Z tohoto pohledu jsou obě psychologické teorie značně normativní, jelikož předpokládají existenci (mediální) socializace a dokonce předepisují univerzální stádia, jak je realizována, a tudíž implikují, jak by měla/mohla být pedagogicky uchopena a moderována.

Zaujmout vývojovou perspektivu navrhují nizozemští badatelé Patti Valkenburg a Jochen Peter (2011) při analýze vývoje pocitu bezpečí jedinců, obzvláště dětí a adolescentů na internetu a sociálních sítích. Odkazují tak především na práci Alana Westina ze sedmdesátých let, ale také známou psychosociální vývojovou teorii Erika Eriksona (2015).

¹⁰ Jejich koncept vtělený do tabulky a dílčí zjištění z výzkumu jsem uvedl ve své diplomové práci (2005).

Tento přístup nás posunuje k sociologickým teoriím, které nabízí možnosti, jak uchopit téma mediální socializace, a to konkrétně v rámci jednoho z největších paradigmat 20. století, a tím je *strukturní funkcionalismus*. Funkcionalistický přístup je relevantní obzvláště proto, že je silný také v diskursu mediálních studií. Denis McQuail jej považuje za dominantní paradigma v tomto oboru (McQuail, 2009, s. 73–76). Na funkcionalistické myšlení se dají navázat poznatky Lazarsfelda (Merton a Lazarsfeld in Merton, 1967 [1949], 509ff), ale, jak shrnuje Wright (1974), i koncepty 70. let 20. století (např. agenda setting, knowledge gap), ale i pozdější (McQuail, 2009, 109ff). Strukturní funkcionalismus předpokládá přiřazování rolí jedincům a skupinám v závislosti na potřebách systému, který má být funkční, v rovnováze a vyvíjet se konsenzuálně. V procesu socializace si jedinec internalizuje hodnoty své kultury, které na něj působí normativně, což vede k tomu, že jedinec žádoucím způsobem jedná, přičemž volí jen z těch možností, které mu situace (role) (determinovaná kulturou) umožní (např. Kubátová, 2006, Wrong, 1961, Merton, 1967 [1949], 50ff). Z pohledu strukturního funkcionalismu jsou pak systémem kulturním a sociálním (dle Parsonse; Parsons, Shils, 2008) předepsány role (Merton, 1967 [1949], 368ff), a tím i socializační jednání např. rodičů a dětí (částečně Merton, 1967 [1949], s. 158–159), a to tedy i s médii, resp. vůči médiím v prostředí domácnosti. V tomto ohledu je funkcionalistický přístup možné zpřítomnit jak v diskuzi o školní mediální výchově (škola by měla být manifestně „zfunkčněna“ ke „správné“ mediální výchově, tedy vytváření mediální gramotnosti, která je funkční pro život v současném i budoucím světě), tak i v normativním přístupu zabývajícím se mediálními pravidly (Sloboda, 2013, s. 93–135) a požadavky na ochranu mj. dětí a mládeže proti (negativním) účinkům médií (ibid., s. 62ff a 76ff) (ač jsou tyto důsledkem funkcí manifestních – např. média chtějí vydělat na pozornosti dětí, nebo disfunkcí manifestní či latentní – přenášení představ o světě, hodnot a norem). Ze současných studií je možné uvést např. práci Walthera, Carra a kolektivu (2011), kteří představují funkcionální perspektivu ve své analýze hledání a využívání online informačních zdrojů. Tu dávají do spojitosti s cyklickým pojetím vyhledávání informací jedinci (Chaffee, Schleuder, 1986) a vypichují, že tito autoři zpochybňují asi jeden z nejikoničtějších konceptů stojící u počátku empirické tradice v mediálních studiích, a tím je Lazarsfeldův dvoustupňový tok komunikace. Wright (1974) také mezi teorie vycházející z funkcionalistické tradice řadí

koncept užití a uspokojení, jenž je možné samozřejmě aplikovat na užívání médií jak dříve, tak i dnes.¹¹

Ovšem pokud dnes chápeme školu nebo rodinu jako dynamicky se měnící prostředí vykazující, řekněme, postmoderní charakteristiky (např. Beck, Beck-Gernsheim, 2014), je třeba diskutovat mediální socializaci ve spíše interakcionistickém (než funkcionalistickém) chápání socializace, tedy coby ambivalentní prvek motivující k interakci a vyjednávání prostorů, pravidel a vnímání. V tomto ohledu (a tam směřuje i kritika celého paradigmatu) je perspektiva strukturně funkcionalistická problematicky aplikovatelná, jelikož nedostatečně reflektuje individuálně jednajícího člověka (včetně dětí) a možnosti jeho interakce s jinými jedinci i se svým okolím coby produktem společnosti, který je otevřený ke změně, zároveň a k situačně se měnícímu porozumění interakce / jednání rodičů a dětí nebo vyučujících a studujících (s a před médii).

Tomuto pohledu na charakter mediální socializace jsou bližší následující přístupy. Jedním z nich je přístup *sociálně konstruktivistický*, který mimo jiné hovoří o podstatě naší společnosti jako sociálního výtvoru, který prostřednictvím socializace poznáváme, zvnitřňujeme si jej, a tím, že prosazování konstruktů porozumění naší společnosti je institucionalizováno ve fenoménech, jako je jazyk, systém vzdělávání, ekonomický systém, hodnoty atp., jeví se nám sociálně konstruovaná realita zpětně jako přirozená, reálná a daná (srov. Berger, Luckmann, 1999). Sociálně konstruktivistická perspektiva je významnou v chápání a analýze médií, a to jak na úrovni produkce (např. koncept agenda setting), mediálních obsahů (např. stereotypizace), tak i recepce (koncept užití a uspokojení) (Hug, 2010).¹² Co je problematické u tohoto teoretického přístupu je to, že ač je jedinec sice schopný komplexně a analyticky/výzkumně pohlížet na média ve společnosti, a především jejich produkty (produkci, obsahy, způsoby recepce), nenašel jsem doposud rozpracovanější koncept, který by se dal aplikovat na mediální socializaci zahrnující individuálně a aktivně

¹¹ Přičemž je třeba zmínit, že tato mikro-rovina silně čerpá vedle funkcionalismu i z psychologické teorie potřeb (nejtypičtěji Maslow), jež se často objevuje v textech zabývajících se marketingem a spotřebním chováním.

¹² „Přivlastňování“ si konceptů a teorií (např. užití a uspokojení, nebo nastolování témat) tu konstruktivismem, tu funkcionalismem ukazuje na možné průniky mezi disciplínami či paradigmaty, zároveň ale otevírá prostor pro případnou nesrozumitelnost, chaotičnost, nejednoznačnost apod. Při uchopování jednotlivých konceptů a teorií musíme vždy reflektovat perspektivu, z níž se na ně díváme, jelikož mohou být vysvětleny a pochopeny i z vícero perspektiv. Většina konceptů a teorií je z podstaty mezioborová (nejčastěji psychologie a sociologie) a multiparadigmatická. (Např. u teorie užití a uspokojení se můžeme dívat na mj.: (a) psychologické aspekty spojené s potřebami, (b) psychologické aspekty spojené s následkem užití (např. pocit zadostiučinění, útěku, atp.), (c) sociologické aspekty užívání (s kým a jak média užíváme), tak třeba (d) na sociologické důsledky užití (např. sociální izolace, témata pro vstup do jiné sociální interakce).

jednajícího jedince. Z pohledu mediální socializace v rodině či ve škole je možné pak vnímat konstruktivistickou perspektivu především jako mechanismus odůvodňující rozvoj mediální gramotnosti jedince v rámci socializace, tak aby byl vybaven kompetencemi pro rozpoznávání konstruovanosti mediální reality a byl schopen v sociálně a mediálně konstruované realitě žít. (A to i přes to, že podle radikálních konstruktivistických teoretiků žádná reálná realita neexistuje. Viz např. Šebešovu [2004] analýzu Baudrillardových myšlenek.)

Přístup, který jednajícího jedince zahrnuje a zároveň reflektuje symbolickou (konstruovanou) povahu současné společnosti zaplněné mj. mediálními komunikáty, je *symbolický interakcionismus*. Ten přichází s principem vyjednávání si identity v interakci se svým okolím, kde nám neustálá interakce prostřednictvím symbolů umožňuje určité své já prezentovat a zároveň vnímat jiné své, vnitřní, já prostřednictvím reakcí našeho okolí na nás. V rámci socializace G. H. Mead hovoří o tom, že se dítě učí poznávat prostředí formou hry – tu rozděluje na „play“ a „game“. V prvním stádiu hry dítě napodobuje, co dělají (nejen) dospělí v jeho okolí. Ve druhém stádiu (kolem 9. roku věku) se pak dítě zapojuje do organizovaných her (game) mající pravidla. V obou případech hraní jsou zásadním elementem tzv. významní druzí, kteří se na základě získávání životních zkušeností mění v mentální koncepty tzv. zevšeobecněných druhých, v rámci něhož si je jedinec vědom vlastností, norem a hodnot přináležejících určité skupině, do níž patří. Díky tomuto myšlenkovému vývoji může jedinec také uchopovat abstraktní koncepty (např. Mead, 2008). Z pohledu mediální socializace jak pak možné vnímat média jako významné druhé pro děti a mládež, kteří jim ukazují vzory, které mohou napodobovat, později jim ukazují pravidla „hry“ v sociálním světě. Zároveň současná dostupnost mediálních technologií a možností sebe prezentace, především díky sociálním médiím, otevírá dětem a všeobecně lidem (veřejný) prostor pro sebevyjádření (mediální tvorba, participace) a interakci (komunikace). V této souvislosti se výzkumy mediální prezentace svého já často odkazují ke Goffmanovu konceptu fasády a hraní divadla (Goffman, 1999, s. 25 a násl.). V rámci tohoto jednání se jedinec aktivně podílí na utváření vlastní identity a zároveň spolu-produkuje své symbolické prostředí.¹³

V Německu silným konceptem v diskursu kolem socializace je Habermasova *komunikativní kompetence*, která je součástí jeho teorie komunikativního jednání (Habermas, 1981).

¹³Typickou výzkumnou aplikací tohoto konceptu jsou analýzy sebe prezentace (např. dospívajících) na sociálních sítích, jako jsou např. Instagram, Facebook nebo TikTok.

Jedinec se učí „rozumnému jednání“ ve společnosti skrze osvojení si pravidel. K tomu má k dispozici komunikativní kompetenci, což je schopnost vstupovat do komunikace, navazovat ji, rozumět jí, dorozumět se a případně jí dosáhnout cílů. Součástí komunikativní kompetence je schopnost ovládnutí diskursu, tedy porozumění významovým souvislostem, a to ve smyslu porozumění a vyargumentovaného odůvodňování, nikoliv ve smyslu porozumění významům coby předpřipraveným vžitým a normativním jazykovým (a významovým) strukturám. Jedinec musí ovládnout jazyk coby systém pravidel. Jednání v rámci těchto pravidel je pak vtěleno především do rolí, kde se zpravidla požadavky nesetkávají s reálnými možnostmi, a proto si jednající subjekt musí vytvořit schopnost rolové distance, tolerance dvojznačnosti a tolerance frustrace. Různé role poskytují jen různou míru uspokojení potřeb a přání jedince, který ale přesto musí být schopen v rámci rolí jednat a interagovat, i na základě omezeného prostoru pro jednání musí být schopen komunikovat. Komunikativní kompetence potom souvisí s budováním identity (přirozené a já-identity) (Hurrelmann, 2006a, s. 111–112). Propojujíc oblasti: společnost – jedinec – komunikace je více než nasnadě aplikovat Habermasův koncept na situaci života v mediatické společnosti a na mediální komunikaci. Toto propojení v knize *Komunikace a kompetence* popsal Dieter Baacke (1973), který je v německém prostředí vnímán jako zakladatel konceptu mediální gramotnosti (Medienkompetenz) a zároveň (spolu)zakladatel oboru mediální pedagogika (Medienpädagogik).

V kontextu mediální socializace bych rád zmínil ještě dva teoretické proudy. První je v současné době v rámci německé mediální pedagogiky poměrně aktivní a snaží se teoreticky reflektovat měnící se situaci především v oblasti užívání médií po vstupu nových médií. Obrací se k existujícímu teoretickému rámci, který se dívá na jedince, na subjekt, jako na aktivně si osvojující své okolí skrze symbolické systémy, jako je jazyk. V případě našeho zájmu to mohou ale být média. Zde se odkazuje k sovětským psychologům Leont'jevovi a především Vygotskému, jejich přístup se často označuje jako kulturněhistorický či jako *materialistické teorie osobnosti*. Jejich pohled definuje okolí jako historicky předformované, které si jedinec musí osvojit, aby v jeho rámci mohl existovat a žít. Ovšem tím, jak se jedinec učí rozumět a zacházet se svým okolím – nejprve podle „vlastního programu“ (do tří let), později sociálně zprostředkovaně podle programu „připraveného“ rodiči, vychovávajícími či vyučujícími (Vygotskij, Štauber, 1976, 299ff) – se dítě emancipuje. Protože vnímá sebe samo jako celek a pamatuje si, snaží se vyhledávat nové věci a tvořit. V rámci této teorie jsou zásadní dva provázané koncepty: (1) „jednání“, jímž se jedinec jím nevytvořeného kulturního prostředí zmocňuje – osvojuje si ho a (2) „osvojením si“ kultury

se jedinec postupně stává aktivně tvořícím – jednajícím (Leont'jev 1973 in Hurrelmann, 2006a, s. 107, Lauber, Krapp, 2013). Koncepty této teorie se dají snadno převést do kontextu médií, kde média jsou kulturní artefakty, jež se děti učí poznávat, osvojují si je coby symbolické systémy a přístroje je produkující. Proces osvojování vede (vedle tvorby mediální gramotnosti) také k vytvoření (sebe)vědomě a emancipovaně (mimo jiné) mediálně jednajícího subjektu (Lauber, Krapp, 2013, Theunert, Schorb, 2000).

Podobně je možné v kontextu nových médií pracovat se *socio-ekologickým přístupem*. Například Anke Görzig spolu s Hanou Macháčkovou (2015) používají tuto perspektivu pro analýzu kyberšikany (a vycházejí z dat celoevropského longitudinálního výzkumu užívání internetu dětmi EU Kids Online). Tento původně Bronfenbrennerův přístup (1981) ale není první aplikací na média. Tu učinil nejspíš zakladatel německé mediální pedagogiky a autor rozsáhlé konceptualizace mediální gramotnosti Dieter Baacke, když socio-ekologický přístup spolu s poznatky ze sociologie prostoru používá pro rozdělení sociálních prostorů dětí a mládeže (od rodiny, školy, vrstevníků, přes volnočasové prostory, až po celou společnost) do jednotlivých životních zón, v nichž jsou samozřejmě různým způsobem a intenzitou přítomna a zapojena média, k jejichž užívání a recepci je zapotřebí mediální gramotnosti (Baacke, 1973). U tohoto a předchozího pojetí socializace je možné najít významné průniky, ty nachází mezi Baackeho zónovým pojetím a Leont'jevovým osvojováním si světa kolem sebe Ulrich Deinet (2013).

Jak je patrné, jednotlivé paradigmatické přístupy k mediální socializaci s sebou přinášejí vlastní terminologii a koncepty (např. nápodoba, modelování, fasáda, motivy, osvojování, zóny, kompetence, role, internalizace, atd.), je proto důležité při práci s literaturou a při vlastním bádání a výzkumu zohledňovat svoji vlastní perspektivu. Co by bylo možné označit jako všechny přístupy spojující, je nejenom samotný proces socializace – tedy jeho způsoby realizace a zároveň způsoby přemýšlení o něm –, ale především důsledek socializace, tedy *mediální gramotnost*.

Tu můžeme – velice zkratkovitě řečeno – chápat například v kognitivním přístupu jako schémata užívání a přemýšlení o médiích, v teorii Habermasově jako postupné učení se různým typům strategického jednání ve společnosti determinované komunikací, v „sovětské“ teorii materiálního vývoje osobnosti jako osvojení si mediatizovaného světa a schopnosti do něj tvůrčím způsobem zasáhnout, v sociálně-ekologické teorii schopnost orientovat se, pohybovat a jednat v jednotlivých životních zónách, nebo ve

funkcionalistickém pojetí jako učení se neboli kvalifikaci (např. z médií) vykonávat role (mj. s médii) tak, jak je požadováno, a tak, jak je pro jedince i sociální okolí funkční.

2.2.4 Socializační zájem o média

Nahlížení na mediálněsocializační myšlení v jeho vývoji a historickém kontextu, které představuje tato práce, považuji za velice důležité pro zhodnocení dosavadních snah (především plošného zavedení mediální výchovy na školách či rozvoje ICT a digitální gramotnosti) a pro přípravu následujících. Ty jsou dnes často vnímány jako problematické, jelikož se uvažuje o tom, že „staré“ aktivity a přístupy (např. školní mediální výchova) by měly být nahrazeny „novými“ v (mylné) logice představy nahrazení starých (nebo klasických) médií těmi novými. Není tomu ale tak – obdobně jak se dnes do sebe média (technologie a obsahy především) „vpíjejí“ – mají konvergentní charakter, nedochází s novými médii ke vzniku zcela nové mediální situace, ale spíše jen ke změně určitých charakteristik a parametrů dnešní mediatizované společnosti, kde spolu koexistují jak média, která nazýváme novými, tak ta média předchozích dekad a staletí. Proto není třeba vytvářet zcela nové mediálněsocializační přístupy a aktivity a jimi nahradit ty předchozí (pokud se nějaké používaly nějaké), ale spíše transformovat, rekonfigurovat a rozšířit ty dosavadní. Pro přehlednost níže v tabulce představuji socializační implikace pro jednotlivé mediální oblasti, které byly více či méně platné dříve, jsou platné dnes a budou platné i v blízké budoucnosti v kontextu proměňující se mediální situace.

Tabulka 3: Média a jejich socializační implikace

média	socializační implikace
mediální instituce a organizace (mediální průmysl)	<ul style="list-style-type: none"> - legislativa a licencování a regulace médií/mediální produkce - specifické (mediální) organizace vyrábějící mediální obsahy pro děti a mládež, vzdělávací a výchovné obsahy - systém označování ne/vhodných obsahů a technologií pro různé věkové skupiny - začlenění/zohlednění médií do/v systému vzdělávání (např. kurikulum, didaktické modely použití technologií)
mediální obsahy	<ul style="list-style-type: none"> - obsahy pro děti a mládež, vzdělávací a výchovné obsahy - určování ne/vhodných obsahů
mediální technologie	<ul style="list-style-type: none"> - uživatelsky příznivý interface/ovládání - realizace činností jen za přítomnosti (mediálních a komunikačních) technologií

	- podpora a cílené (didaktické) nasazování určitých technologií ve vzdělávání; - software a technologie pro určité mediálněsocializačně relevantní sociální skupiny (např. seniory, jedince se specifickými potřebami atd.)
recipienti/recipientky, uživatelé/uživatelky médií a mediální publika	- děti a mládež (a další mediálněsocializačně relevantní sociální skupiny – senioři/-ky, vyučující, pracující, lidé se specifickými potřebami): <ul style="list-style-type: none"> • jako specifičtí recipienti/recipientky (způsoby „čtení“ a porozumění, obsahové preference) • jako specifičtí uživatelé (preference technologií, způsoby a kompetence k ovládnutí a zacházení s technologiemi) • jako specifické publikum (obsahy a technologie jako součást skupinové dynamiky, integrace do každodennosti) • jako specifičtí tvůrci a tvůrkyně mediálních obsahů, příp. technologií (např. software), z toho plynoucí podpora a způsoby participace ve veřejném prostoru
mediální účinky	- děti a mládež (a další mediálněsocializačně relevantní skupiny) jako jedinci a sociální skupina, na něž užívání (a konzumace) mediálních obsahů a mediálních technologií ne/má specifické účinky

zdroj: vlastní

2.3 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost je možné v jednoduché definici označit jako produkt mediální socializace, přičemž je nutné přenést charakteristiky mediální socializace – procesovost, celoživotnost, neustálost – i na tento termín. Stejně jako u mediální socializace je možné uvažovat o záměrné a nezáměrné tvorbě mediální gramotnosti. U prvního je v zásadě mediální gramotnost „produktem“ mediální výchovy, jak jsem ji definoval výše. Typickým příkladem pak je budování mediální gramotnosti jako cíle školní mediální výchovy, nebo třeba snaha rodičů poučit děti o médiích. V druhém případě je mediální gramotnost důsledkem nezáměrně mediální socializace, je to jakýsi „vedlejší produkt“ užívání a recepce médií, a to jak samotnými jedinci (konkrétně třeba dětmi),¹⁴ tak pozorování užívání a recepce médií někým jiným (např. děti okoukávají mediální chování svých rodičů), dále se může mediální gramotnost bezděčně vytvářet v rámci diskuse o médiích, která nemá sice pedagogický zájem, ale může mít socializační dopad.

¹⁴ Vytváření mediální gramotnosti coby vedlejšího produktu užívání médií ve školním prostředí jsem spolu s kolegy a kolegyněmi popsal v knize *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* (Sloboda, Keilhauer, Schorb a kol., 2011).

V českém kontextu konkrétněji obsah pojmu mediální gramotnost diskutují různí autoři a autorky píšící v rámci různých disciplín. Jejich detailnější historicko-teoretická analýza je hlavním zájmem analýzy představené v této práci. Zde v krátkosti předešlu jen několik základních prvků českého diskursu o mediální gramotnosti:

Klíčovými autory počátku diskuse o mediální výchově a potažmo gramotnosti jsou mediální vědec Jan Jiráček a komunikační vědec Karel Šebesta, který je následně významný pro diskusi těchto oblastí v kontextu komunikační výchovy a pojmu komunikativní kompetence. V jazykovědné oblasti dále působil např. bohemista Daniel Bína, který propojoval český diskurs s německým diskursem oboru mediální pedagogiky. O toto se v pedagogickém kontextu pokoušel videodidaktik Jan Mašek navazující na práce technodidaktiků Gabriela Švejdy a Josefa Lomského. Pro pedagogický diskurs je významnou autorkou také Klára Šedřová. Zatímco konceptualizace mediální gramotnosti a mediální výchovy (školou realizované mediální socializace) v rámci diskursu mediálních studií a bohemistiky začíná v 90. letech 20. století, pedagogický diskurs, jenž oslyšel výzvy Maška ke koncepčnímu přístupu, reflektuje tyto dva klíčové pojmy až bezprostředně tváří v tvář zavedení mediální výchovy do školního kurikula (od roku 2005). Vedle toho diskurs techno-didaktický, jenž se vyvíjí prakticky kontinuálně od zavedení filmu coby vzdělávací pomůcky ve 30. letech 20. století, se průběžně zabývá vzdělávacími efekty technologií (tedy médií). Nicméně širší kontextualizaci účinku nad rámec výukového prostředí získává až s diskusí o informační a následně digitální gramotnosti ve třetím tisíciletí. Do značné míry stranou se rozvíjí linie diskursu filmovědného, který sice navazuje na předpokládané leč neuskutečněné zavedení filmové výchovy v 60. letech 20. století, ale mimo koncept „filmové řeči“ a „rozumění filmu“ důsledněji s konceptem mediální gramotnosti či socializace nepracuje.

Na následujících stránkách detailněji představím jednotlivé linie diskursu o mediální socializaci a mediální gramotnosti. Než tak učiním, je ještě třeba více osvětlit pojem gramotnosti a různé konceptualizace gramotnosti mediální, aby bylo zřejmé, jaký jev jsem v analýze hledal, jelikož jde o koncept poměrně komplexní.

2.3.1 *Vymezení pojmu gramotnost*

Pojem *gramotnost*, v původním pojetí značící znalost abecedy (příp. psaní, čtení a počítání), je dnes užíván v širším slova smyslu, např. jako označení schopnosti sociálně se chovat (v symbolickém prostoru). Žít – jako člověk mezi lidmi – znamená umět tvořit texty (bázová

gramotnost), přijímat texty vytvořené jinými a umět na ně – nenáhodně, kvalifikovaně, ke svému prospěchu – reagovat (gramotnost zpracování textových informací) (Doležalová, 2009). Gramotnost je tedy rozšířena na *textovou gramotnost* a ta má v současné době v prostředí intertextuálních a interaktivních výměn následně podobu široce pojaté praktické rétorické a komunikátorské dovednosti – *komunikační kompetence* (Bína, 2005).

Teoretickým ideálem (komunikační a mediální vědy a praxe) a také hlavním cílem vzdělávacího a výchovného procesu je dokonale sociálně komunikující člověk v současné společnosti. V tomto ohledu můžeme podle Daniela Bíny (2005) hovořit o třech překrývajících se konceptech:

- *komunikační kompetenci* – akcentující především zdatnost chování v interpersonální a sociální komunikaci,
- *funkční gramotnosti* – akcentující čtenářské a komunikační zvládnutí písemných textů v sociálním životě, vč. jejich tvorby, tedy schopnost pracovat s písemným sdělením a využít je v praktických komunikačních situacích,
- a *mediální gramotnost* – akcentující zvládnutí komunikace pomocí *nosičů* slov, písmen, zvuků a obrazů.

Při jiné konceptualizaci můžeme vyjít z toho, že gramotnost je třeba vnímat široce, jako sociálně-kulturní aktivitu. V tomto ohledu můžeme odlišovat specializované gramotnosti (dopravní, přírodovědnou, počítačovou, nebo právě mediální) a všeobecnou gramotnost k efektivnímu žití v současném světě, která vyžaduje komplexnější myšlenkové zapojení – (obecná, ale především) *funkční gramotnost*. (srov. Doležalová, 2009, Rabušicová, 2002) Uvědomíme-li si ovšem, že naše současná společnost je mediatizovaná – média jsou všudypřítomná –, je nutno o *mediální gramotnosti* neuvažovat již jen jako o specializované gramotnosti na masová média (*[mas]mediální gramotnost*) a na mediální a komunikační technologie – tedy o synonymu k *digitální* (dříve ICT a informační) *gramotnosti* –, ale jako o **funkční gramotnosti** – tedy komplexní a univerzální gramotnosti.

2.3.2 Různé konceptualizace mediální gramotnosti

Definicí mediální gramotnosti existuje mnoho. Mimo výše zmíněné, usouvztažnění ke konceptu komunikativní kompetence či funkční gramotnosti (Bína, 2005, Šebesta, 1999, Sladová, 2012, s. 67), je v českém kontextu možno se nejčastěji setkat s konceptualizací mediální gramotnosti pro potřeby průřezového tématu „Mediální výchova“ v Rámcových

vzdělávacích programech českých škol postupně zaváděných od roku 2006. Tato se váže především k syntetizujícím snahám mediálního teoretika Jana Jiráka. Podle ní můžeme mediální gramotnost vnímat jako cíl mediální výchovy mající dva krát dva aspekty – obsahující dimenzi znalostní a dimenzi dovednostní, a mající složku receptivní (znalosti a dovednosti vážící se k recepci mediálních textů vč. audiovizuálních) a rovinu produktivní (znalosti a dovednosti tvořit mediální obsahy, tedy i ty audiovizuální vč. např. počítačových her) (Mičienka, Jirák, 2007, Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

Schéma 3: Složky mediální gramotnosti, jak je představují Rámcové vzdělávací programy

<i>složka</i>	receptivní	produktivní
<i>dimenze</i>	znalostní	schopnostní

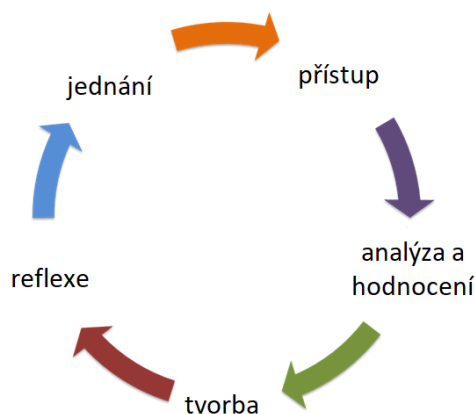
zdroj: vlastní podle, Výzkumný ústav pedagogický (2004)

Česká konceptualizace se váže k mezinárodním konceptualizacím, které reflektuje ale jen částečně. Např. dimenze občanství a občanské participace je tematizována jen výjimečně. V českých textech je nejčastěji zmiňovaná a citovaná formulace mediální gramotnosti coby schopnosti „*analyzovat, argumentovat a ovlivňovat aktivní čtení (popř. sledování) médií s cílem být lepším občanem,*“ formulované Patricií Aufderheide (1993) v rámci zprávy z amerického národního kongresu, který se zabýval mediální gramotností. Tuto definici je dnes možno vnímat jako zastaralou, resp. nedostatečnou, jelikož došlo k zásadní proměně mediální krajiny a k technologickému pokroku v oblasti mediálních a komunikačních technologií. Přesto některé základní principy se objevují i v následujících definicích. Z důvodu především proměny technologické krajiny přichází mezinárodní organizace UNESCO v roce 2013 s vlastním rozsáhlejším vymezením, kde usouvztažňuje mediální a informační gramotnost (označované jako MIL – Media and Information Literacy) a stanovuje úkoly pro její rozvíjení a zvyšování (UNESCO, 2013).

Vrátíme-li se do oboru mediálních studií, můžeme v anglicky mluvícím prostředí najít uznávané definice např. od Davida Buckinghama (2003), Sonii Livingstone (2004), Renée Hobbs (2015) nebo shrnutí různých konceptualizací od Jamese Pottera (2010), který tu svou následně ustavuje v rámci kognitivní teorie. I přesto, že velice známým konceptem je

čtyřsložkový koncept od Livingstone obsahující analýzu, hodnocení, tvorbu a přístup, představím zde komplexnější a Livingstone inspirovanou definici od Renée Hobbs. Ta přichází s cirkulárním modelem, jenž „začíná“ rovinou přístupu (access), kde jde o sociálně-kulturní (případně fyzickou) dostupnost určitých mediálních technologií a následnou schopnost a možnost s nimi zacházet a ovládat je, včetně užívání a vzorců jednání. Následnou, více komplexnější rovinou, je schopnost analýzy a evaluace obsahů a sdělení. Zde se tedy pohybujeme na rovině znalostí a receptivních dovedností. Další rovinou je znalost a schopnost mediální obsahy tvořit (create). Další vyšší a komplexnější rovinou obsahující či předpokládající všechny roviny předcházející je rovina reflexe (jak recipovaného, tak tvořeného), a to především v socio-kulturním kontextu. Myslí se tím schopnost chápat média ve světě. Završující rovinou je rovina sociálního jednání a žití s médii (act), jež opět předpokládá všechny roviny předcházející a může vést k nacházení si způsobů přístupu a zacházení s mediálními technologiemi, čímž se kruh uzavírá (Hobbs, 2015).

Schéma 4: Cirkulární model mediální gramotnosti podle Hobbs



zdroj: Hobbs (2015)

Podle dalšího vlivného autora v oblasti médií, dětí a vzdělávání, jímž je anglický výzkumník David Buckingham, mediální gramotnost jsou „*znalosti, schopnosti a kompetence nutné k užívání a interpretaci médií*“ (Buckingham, 2003, s. 36). Tyto tři aspekty je podle něj třeba vztáhnout ke čtyřem konceptům: produkci, řeči, reprezentacím a publikům. První odkazuje k tomu, že mediální obsahy jsou v zásadě průmyslové produkty, jejich tvorba má jistou logiku, kterou je nutno reflektovat. Řečí (language) míní schopnost porozumět textové i vizuální řeči médií. Reprezentací je vztah mediovaných obrazů a textů k realitě, již

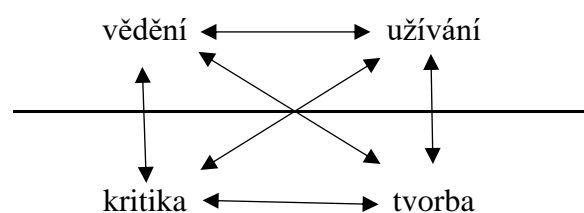
představují. Mediovaná realita si vybírá, koho (ne)bude zobrazovat a koho (ne)oslovovat. Tím si reprezentace vynucují určitá publika (Buckingham, 2003, s. 53–69).

Ač mnoho českých autorů a autorek odkazuje k anglicky psaným textům a konceptualizacím (mj. Numerato, 2004, Vránková, 2004, Jiráček, Wolák, 2007a) je zřejmé, že na podobu tohoto pojmu v českém odborném diskursu skrze konceptualizaci mediální výchovy a mediální pedagogiky (Mašek, 2002, Šedřová, 2004, mj. Bína, 2005, Sloboda, 2006) má vliv i německé prostředí. I v tomto prostředí existuje několik definic a pojetí mediální gramotnosti.

Zcela jistě nejvlivnějším autorem v německy mluvícím prostoru, jehož práci reflektují i některé české texty, je Dieter Baacke. Ten ve své práci skombinoval lingvistický přístup Noama Chomského a sociologický přístup – teorii komunikativního jednání – Jürgena Habermase. Později na svůj model mediální gramotnosti, pro jeho praktickou realizaci především v mimoškolním mediálním vzdělávání, resp. tvorbě s dětmi a dospívajícími, „navěsil“ koncept sociologie prostoru a podílel se tak na rozvoji mediálně-ekologického modelu mediální výchovy (resp. socializace), jenž zmiňuji v této práci jen okrajově, jelikož se do českého prostoru neprosadil.

Baackeho pojetí mediální gramotnosti vyvíjené od jeho disertační práce napsané v 70. letech 20. století vykrytalizovalo na počátku let 90. ve čtyřsložkový model, který je zobrazen v následujícím schématu. Původní model bývá často nakreslen s horizontální linií (viz níže), nebo jako dva vedle stojící boxy vždy s dvojicí dimenzí (vědění – kritika, užívání – tvorba). Pro lepší pochopení jsem do schématu přidal šipky vztahů mezi jednotlivými složkami.

Schéma 5: Čtyři dimenze mediální gramotnosti podle Baackeho



zdroj: Baacke (1973), překlad a úprava (přidání šipek) Sloboda

Oblast, kterou jsem přeložil jako *vědění*, nazývá Baacke „Medienkunde“, což je také výraz pro školní mediální výchovu. Nicméně „kundigen“ (nikoli podstatné jméno „Kunde“ tedy

návštěvník či zákazník), z něhož je slovo v tomto případě vytvořené, je adjektivum označující to, že se někdo vyzná (v nějaké oblasti) nebo má nějaké znalosti či vědění o něčem. Jiný překlad by mohl také být „orientace“, zde myšleno tedy orientace v oblasti médií. Vědění zakládá podle Baackeho dobrý předpoklad k analytickému přístupu k médiím, tedy ke *kritice* („Medienkritik“). Zatímco tento pár dimenzí je spojen spíše s recepcí a porozuměním mediálních obsahů, dvě druhé dimenze se zaměřují na dvě úrovně zacházení (jednání) s médii, první je jejich (po)užívání („Mediennutzung“) a tou druhou je vlastní *tvorba* ve významu tvoření, tedy produkce („Mediengestaltung“). Vztah není jen mezi jednotlivými dvojicemi, ale je komplexní – jednotlivé dimenze se navzájem podmiňují a zároveň jsou důsledkem jedna druhé. Vědění je tedy dobrým předpokladem kritického myšlení, uvědomělého užívání a reflektované tvorby. Užívání zvyšuje znalosti, poskytuje zkušenostní bázi pro kritický přístup i tvorbu. Nebo samotná tvorba má za následek kompetentnější, tedy znalejší uživatele schopnější žádoucí kritiky atd.

Minimálně počtem konceptů nejrozsáhlejší model mediální gramotnosti přináší německý pedagog Gerhard Tulodziecki (2015). Ten ve svých pracích představuje pět dvojic – oblastí mediální gramotnosti. Těmi jsou:

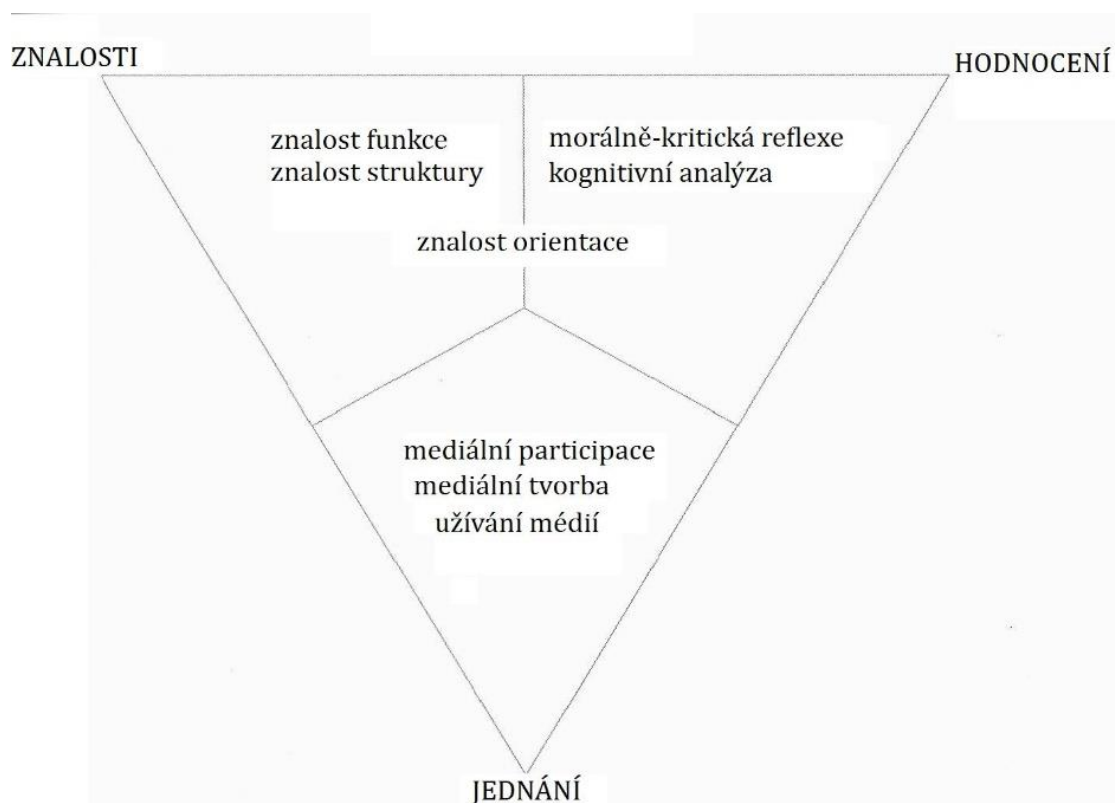
- výběr a užívání mediální nabídky,
- vytváření a šíření vlastní mediální tvorby,
- porozumění a hodnocení mediální tvorby,
- rozpoznání a zpracování mediálních účinků,
- prohlédnutí a hodnocení mediální produkce.

Zatímco ostatní modely jsou jistou mírou abstrakce a zevšeobecnění a aspirují nejen na popis praxe, ale i na teoretický popis jevu, model Tulodzieckeho je silně prakticky orientovaný, tedy k využití ve vzdělávání a výchově – přípravě výukových jednotek, materiálů apod. Přesto těchto jeho pět dvojic je velice podobných jak představenému konceptu Reneé Hobbes, tak i Dietera Baackeho.

Poslední koncept z německého prostředí, který představím je syntetizující trojúhelníkový model Bernda Schorba, představený i v několika českých textech (poprvé Sloboda, 2006). Schorbův model představuje mediální gramotnost jako pomyslný prostor tvořený třemi vrcholy představující tři hlavní složky: znalosti („Wissen“), hodnocení („Bewerten“) a jednání („Handeln“). Jdeme-li od kraje více do středu je příslušná složka komplexnější a stále více a více provázaná se složkami ostatními, a tak např. vedle základních znalostí o médiích můžeme znát funkci médií ve společnosti či znát strukturu procesu mediální tvorby

či mediálního trhu, nebo (vrchol jednání) od běžného užívání jsme při vyšší úrovni mediální gramotnosti schopni média vytvářet a nebo ještě komplexněji se svou tvorbou podílet (participovat) na bezprostředním okolí či dokonce na celé společnosti. Dále třeba díky znalosti médií a schopnosti je vyhodnocovat jsme schopni se ve společnosti orientovat, umět v ní žít – což v době nových médií znamená i mediálně tvořit a participovat (Schorb, 2007, Sloboda, 2013).

Schéma 6: Trojúhelníkový syntetizující model mediální gramotnosti podle Schorba



zdroj: Schorb (2007), překlad in Sloboda (2013)

Jak vyplývá z výše uvedeného, pojetí mediální gramotnosti má své geografické kořeny a tím svou podmíněnost. Jak ukazují v této práci, významným zdrojem konceptualizace je zarámování a diskuse v rámci konkrétní disciplíny. Další možností, jak vymezit mediální gramotnost, je jazykem konkrétních sociálněvědních paradigmat. Jelikož ale v českém diskursu se toto kritérium prakticky nevyskytuje a zároveň je analogické paradigmatům mediální socializace, uvedu zde jen krátký přehled, jak by bylo možné mediální gramotnost paradigmaticky konceptualizovat:

- jako postupný rozvoj (ve stádiích) znalostí a schopností vytvářením si schémat od konkrétních po abstraktní (kognitivní paradigma),

- jako systémovou potřebu současné společnosti, a to jak zfunkčněním jedince a skupin lidí během socializace, tak pojetí mediální gramotnosti jako funkce či dokonce subsystému pro kvalifikaci jedinců a skupin pro výkon jejich sociálních rolí (strukturně-funkcionalistické paradigma),
- jako typ internalizace a externalizace, kde jsou média jako spolu-konstruktéry reality pro jedince (internalizace), tak kde jsou jedinci konstruktéry reality skrze média, resp. mediální tvorbu a participaci (externalizace) (konstruktivistické paradigma),
- jako nástroj (rekvizitu) vytváření a prezentování určité podoby svého „já“ v mediatizovaném prostředí a reflexe zrcadlení tohoto „já“ prostředím (symbolický interakcionismus; Mead, Goffman),
- jako komunikativní jednání, resp. předpoklad pro něj v podobě komunikativní kompetence (teorie komunikativního jednání; Habermas, Baacke),
- jako osvojování si světa a postupnou emancipaci od závislosti na jeho předpřipravenosti (sociokulturní teorie; Vygotsky, Schorb),
- jako žití s médii, nástroj zmocňování se významů a získávání potěšení z mediálního světa kolem (kulturální paradigma),
- nebo jako aspekt vytváření, „správy“ a aktivizace sociálního, příp. kulturního kapitálu (teorie kapitálů; Bourdieu).

Kultrální paradigma jsem v kontextu mediální socializace (např. Hipfl, 2010) nerozebíral, jelikož se tak často v odborné literatuře neobjevuje. Obdobně jsem se více nezabýval možným pojetím sociologa Pierra Bourieu (např. Růžička, Vašát, 2011). V tomto ohledu je možné mediální gramotnost vnímat jako aspekt pozice jedince v různých sociálních polích. Je možné ji za určitých okolností vnímat jako součást kulturního kapitálu, ale i facilitátora kapitálu sociálního.

2.4 Mezinárodní a terminologický kontext

2.4.1 Konceptualizace oblasti v jiných zemích

Pro spíše stručné představení diskuse v jiných zemích vycházím z disertační práce a dalších textů rakouské autorky Christina Trültzsch-Wijnen (dříve jen Wijnen), která analyzovala odbornou diskusi kolem zájmového pole, které nazvala „média a pedagogika“. To se víceméně shoduje s tím, co jsem já zde vymezil jako mediální socializace, s tím, že Trültzsch-Wijnen se více zaměřuje na záměrnou socializace, tedy výchovně-vzdělávací či

pedagogické myšlení a jednání. Autorka nejprve porovnála Německo, Maďarsko, Itálii, Švédsko, Británii a částečně USA (Wijnen, 2008), kde studovala odborné materiály a vedla rozhovory s významnými aktéry diskursu, následně s kolegyněmi přidala i pohled do skandinávských zemí, Francie a USA (Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2013, s. 197–220) a také do jižní Ameriky (Donoso, Wijnen, 2012). Druhým zdrojem je text od ruského autora Alexandra Fedorova (2008), který se také zaměřuje především na školní mediální výchovu („media education“) a její historický vývoj v anglicky mluvících zemích, Francii, a také v Rusku. Na vývoj specificky v USA se podíváme skrze poznatky z článku od Reneé Hobbs a Amy Jensen (2009), které používají pojem „výchova k mediální gramotnosti“ (media literacy education). Ač bude diskutována i v této části, na podobu oblasti a její institucionalizaci v Německu se detailněji podívám především v následující podkapitole, jelikož je nejen inspirativní svým komplexním přístupem, je ale také významněji zmiňovaná v českém diskursu, a to i ve svém historickém a paradigmatickém vývoji – na rozdíl od anglofonní (s výjimkou Jiráka, Šťastná, 2012), ač je jí motivován český diskurs 90. let.

Trültzsch-Wijnen uvádí, že „*ani na mezinárodní, ani na národní úrovni neexistuje jednota v používání [odborných termínů] a jejich výkladu*“ (Wijnen 2008, s. 129). Přesto navzdory mezinárodním rozdílům v pojmovém aparátu nachází styčné body, témata, oblasti a přístupy, které se – byť s různým vývojem, zaměřením či důrazem – „*někdy jen implicitně*“ (ibid., s. 141) objevují ve všech zkoumaných zemích. Ty shrnula a systematizovala (jejich obsah a vzájemné vztahy) do schématu (Wijnen, 2008, s. 132–133). Podle toho lze oblast „*médií a pedagogiky*“ v mezinárodním srovnání rozdělit na dvě hlavní oblasti – teorii a praxi. Teoretickou debatu rozděli na tři dílčí oblasti – (1) *výzkum médií* (sem patří socializační diskurs např. v rámci výzkumu recepce, v rámci sociologie médií, psychologie médií, analýzy mediálních obsahů atd.), (2) *teorie mediální výchovy a mediální gramotnosti* (jde o diskurs o médiích v rámci pedagogiky a pedagogických věd – např. o „rozumném“ užívání médií a vlivu médií na výchovně-vzdělávací procesy, o didaktiku médií, metodiku a výuku mediální výchovy, teoretická východiska pro tvorbu kurikula či evaluace realizace mediální výchovy) a (3) *vědecká teoretická debata o interdisciplinaritě oboru*. Odborná diskuse o praxi se orientuje podle ní na dvě podoblasti: (1) *Na média jako nástroj výuky*, tedy výukový prostředek – zde můžeme tedy hovořit především o mediální didaktice. (2) *A na média coby předmět vzdělávání*, jež můžeme spíše chápat jako školní mediální výchovu – nauku o (masových ale i jiných technických) médiích. V druhé podoblasti Christine Trültzsch-Wijnen vidí další dvě dílčí struktury: (2a) *výchovu k reflexivnímu a sebevědomému užívání médií* (která je často spojována například s anglo-americkým pojetím mediální gramotnosti,

ale může jí být také estetická výchova k recepci filmů typická třeba pro Itálii, Maďarsko, ale přítomná i v Česku) a (2b) *aktivní práci s médii*, tedy především mediální tvorbu v pedagogickém kontextu.

Trültzsch-Wijnen ve svém srovnání historického vývoje opakuje, že existují mezi zeměmi rozdíly jako např. silná funkcionalizace (zfunkčnění) médií v zemích se zkušeností s diktaturami nebo velký význam filmové estetiky např. v Maďarsku (což je prý typické i pro ostatní komunistické země). Uvádí ale, že je napříč zeměmi také několik společných rysů a že „základní proudy (...) v Německu [lze] nalézt, byť s různou vahou nebo časovými posuny, i v jiných státech“ (Wijnen, 2008: 182-183). Podrobněji německé pojetí a proudy představím ještě v následující kapitole o mediální pedagogice.

V diskurzech o teorii a jejím vývoji nachází autorka šest přístupů, které jsou relevantní jak z historického hlediska, tak v současných diskurzech ve všech zemích, které zkoumá.

(1) Prvním přístupem je *ochranitelská pedagogika*, která usiluje o ochranu a má spíše skeptický a kritický postoj k (mediálním) technologiím. Tento přístup je charakteristický svou dlouhou historií a stálou přítomností – i když s různou silou – v jednotlivých časových etapách vývoje.

(2) Další oblastí je *předávání znalostí o médiích* se záměrem *neutralizovat negativní účinky*. Tedy důraz na podoby a obsah rozvíjení znalostního aspektu mediální gramotnosti. Řadí sem ale i estetickou „konfrontaci s médii“, historicky především s filmem, typickou pro pojetí filmové výchovy (rozumění filmové „řeči“).

(3) Třetí přístup „*se zabývá* politickým, sociálním, ekonomickým a společenským pozadím mediální produkce *s cílem odhalit základní ideologie*“ (ibid., s. 184) a tím, jak prostřednictvím vzdělávání o médiích (o mediální produkci i mediálních obsazích) rozvíjet u subjektů (vzdělávání) kritickou kompetenci (tedy schopnost hodnocení).

(4) Za čtvrté jde o *funkční* (či funkcionální) *přístup k médiím*, který vědomě a pokud možno systematicky využívá média, převážně média speciálně vytvořená pro tento účel, v procesu učení k získání nemediálních znalostí a/nebo dovedností. Tato mediálně-didaktická perspektiva má ve všech zemích podle Wijnen dlouhou tradici, která většinou sahá až do počátku 20. století. Je tomu tak i v Česku.

(5) Předposledním společným přístupem, který identifikovala v teoretickém diskursu zkoumaných zemí, je praktický přístup související s rozšířením a pozdější dostupností technologií a možností záznamu, ukládání a distribuce. V německém diskursu se tato oblast nazývá *aktivní mediální tvorba* (či *práce*), má silnou tradici také

ve Velké Británii („learning by doing“) a jak také uvádí, se později rozvíjí ve Skandinávii a je vlivná i v dalších zemích (Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2013, s. 204).

(6) Německo je podle ní průkopníkem historicky nejnovějšího přístupu, který lze nazvat emancipační a na jednání orientovaný, odkazuje na koncepci na jednání orientované mediální pedagogiky Dietera Baackeho, pro niž je charakteristická orientace na zkušenost, potřeby, tvorbu, komunikaci a rozvoj (Paus-Haase, 2000 in Wijnen, 2008, s. 185). V ostatních zkoumaných zemích ale tento prakticistní přístup nabývá také na významu. To je nejspíše fakt vzhledem ke stáří této práce (napsána před 15 lety), kdy vliv nových, participativních médií na jednání orientovaným praktikám a přístupům rozhodně nahrává.

Podle Trültzsch-Wijnen jsou všechny tyto přístupy přítomny v diskurzech jednotlivých zkoumaných států, i když s různou vahou (srov. Wijnen, 2008, s. 183–186). Z mnou níže představené analýzy historických zdrojů je zřejmé, že i v českém diskursu se těchto šest oblastí objevuje a rozvíjí – samozřejmě s různou intenzitou, různě v různých oborech a v různých časových obdobích.

Fedorov svou periodizaci začíná *obdobím vzniku* mediální výchovy 20. až 40. let 20. století především ve Francii a Británii spojené s pedagogickými reakcemi na film. Do tohoto časového období umísťuje i první pokusy o mediální výchovu v Rusku ve spojitosti s novinovou a filmovou propagandou, přičemž pokusy byly ukončeny příchodem stalinistických represí (Fedorov, 2008). Hobbs a Jensen umísťuje vznik zájmu o film v USA v kontextu školy do roku 1922, ale zároveň uvádí, že na konci 30. let bylo jasné, že filmová mediální výchova se týká jen malého množství škol převážně z urbánních oblastí (2009). Zatímco Fedorov pro následující období 50. a 60. let uvádí *dominanci tzv. estetického přístupu* spojeného s audiovizuální výchovou ve Francii a Británii spojeného s rozvojem televize, pro ruskou situaci zmiňuje dílčí snahu o návrat mediálně-výchovné diskuse univerzity nebo vznik volnočasových center pro děti v některých větších městech (Fedorov, 2008). V USA „*filmy byly propojeny s literaturou a historií. Aby studenti pochopili konstruovanou povahu filmu, zkoumali vývoj děje, charaktery postav, náladu a tón,*“ (Hobbs, Jensen, 2009).

Následující fázi Fedorov nazývá posunem od zájmu o tisk a film *k všeobecnějšímu zájmu o masová média* jako taková. Od sedmdesátých let dochází podle Hobbs a Jensen k posunu v pedagogickém přístupu – dochází k rozvoji kritického čtení a reflexi moci

v masmediálních obsazích a v jejich produkci. Úloha vyučujícího se postupně posunuje do pozice moderátora učení a následně hlavní metodou má být spolupráce mezi studujícími (Hobbs, Jensen, 2009). Ve Francii se mediální výchova a ICT výchova stává v 70. letech součástí kurikula a je řízeno ministerstvem pro vzdělávání, ruská situace je stále charakteristická určitou parciálností a orientací spíše na film (Fedorov, 2008).

Autoři sledující rozvoj oblasti 1990. a 2000. let ve všech sledovaných regionech shodně uvádějí významný posun od klasického přístupu mediální výchovy orientované na žurnalistické obsahy, reklamu nebo film k zájmu o nové informační, komunikační a mediální technologie. Z textů se ovšem jeví, že tradice školní mediální výchovy např. ve Francii, Británii, USA nebo Německu z období před nástupem ICT a nových médií vede ke snaze – ne vždy systematické – propojovat dosavadní mediálněvýchovné aktivity s těmito technologiemi (Hobbs, Jensen, 2009, Fedorov, 2008). Jak ukáží níže ve své analýze, k takovému propojování v Česku dochází spíše ojediněle, nebo až skutečně v poslední době např. ve spojitosti s fake news nebo vstupem algoritmů a umělé inteligence do tvorby mediálních obsahů a textů a do jejich užívání. Fedorov situaci v Rusku v tomto období rámuje zásadní ekonomickou nouzí ve školství, která má za následek zásadní zaostávání i v této oblasti – „*školy nebyly schopny ani platit vyučující, natož aby pořizovali audiovizuální techniku.*“ A teprve po vzniku spíše filmových mediálněvýchovných projektů a aktivit se pomalu objevují zřídka a nesystematické snahy o rozvoj ICT v kontextu výchovy a vzdělávání. (Srov. Fedorov, 2008.)

Trültzsche-Wijnen se zabývala také **stavem výzkumu** v teoretických i praktických oblastech „medií a pedagogiky“ v jednotlivých zemích. Pro USA, Velkou Británii a Itálii konstatuje dominanci analýz metodik mediální výchovy a mediální didaktiky. Dále zdůrazňuje spíše komunikačně vědecký a sociologický směr výzkumu, který zkoumá mediální obsahy a způsob, jakým s nimi lidé nakládají – více v Německu a Švédsku než v jiných zemích. U Maďarska a Itálie zdůrazňuje výzkum recepce a užívání médií příslušnými cílovými skupinami. Tento typ či toto téma výzkumu má v USA jen slabou pedagogickou dimenzi, ač jde o častou oblast zkoumání. Významný vliv na výzkumu v oblasti médií a pedagogiky má mimo Německa také sémiotika, která je díky tradici kulturních studií silná zejména ve Velké Británii. (Srov. Wijnen, 2008, s. 196–198.)

Nakonec své přehledové studie shrnuje Trültzsche-Wijnen historický vývoj oblasti slovy „*téměř žádné rozdíly*“ a přiklání se tak k perspektivě, že existuje více společného, než odlišného. Mezi jemné rozdíly patří například důraz: na studium médií zavedením školního

předmětu Media Studies ve Velké Británii, důraz na schopnost kritické analýzy mediálních obsahů a produkce ve Spojených státech, nebo na výuka filmové estetiky v Maďarsku (Wijnen, 2008). Tuto estetickou linii je možné také sledovat v Ruském kontextu (Fedorov, 2008), ale, jak ukáží níže, i v tom českém.

V anglo-americkém kontextu je také historicky silně přítomen akcent na „občanství“ a mediální gramotnost jako předpoklad dobrého občanství (především ve významu politické participace a uvědomění) (Aufderheide, 1993, Hobbs, Jensen, 2009), což se projevuje i v mezinárodních dokumentech o mediální gramotnosti vznikajících v posledních dvou dekadách (např. UNESCO) (Süss, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2013, s. 215, Fedorov, 2008).

V zemích mimo Evropu a Severní Ameriku je situace podobná té evropské, pokud jsou ovšem média v příslušné zemi rozšířena obdobně. V zemích, kde je zásadnější omezení dostupnosti mediálních a komunikačních technologií, je možné najít jiné dominantní podoby odborného diskursu a praktické realizace. V některých zemích Latinské Ameriky je v kontextu mediální výchovy významná politická, emancipační myšlenka, zatímco v některých afrických a asijských státech jsou média a mediální výchova chápány jako příležitost k podpoře rozvoje veškerého obyvatelstva v širší míře, než jen vůči médiím. Mnoho z těchto zemí nebo nemetropolitních oblastí je příkladem tzv. digitální propasti (srov. Süss, Lampert, Trueltzsch-Wijnen, 2013, s. 212–214), tedy toho, že nedostupnost technologií, respektive vědění a komunikace, které digitální technologie zpřístupňují má sociální a kulturní efekt určitého „zaostávání“. Situace v Latinské Americe je podobně rozmanitá jako v Evropě. Některé země mají silnou tradici zfunkčnění mediální výchovy coby nástroje pro boj proti politickému a ekonomickému vlivu USA, jiné coby prostředek ideologického odporu proti autoritářské či zkorumpované vládě hledáním si mediálních alternativ. Církev je pak aktivní při propojování mediální gramotnosti se svými morálními hodnotami. Od 90. let je zde také patrnější zaměření na sociálně vyloučené osoby a sociální témata. (Srov. Donoso, Wijnen, 2012.)

Z tohoto přehledu je patrná značná mezinárodní rozmanitost, ale i to, že vzhledem k podobné technické podstatě médií a žánrové či obsahové podobnosti napříč planetou, existují i značné styčné plochy.

2.4.2 Německý kontext

Ač se v posledních skoro sto letech česká a německy mluvící oblast vyvíjely poměrně odděleně jak společensky, tak i odborně, mají spolu stále mnoho společného. Mnoho autorů proto v českém diskursu – jak bude uvedeno v analýze (např. Bína, Mašek, Sloboda, Šedřová, Lánský ad.) – poukazuje na situaci v sousedním Německu a přejímá či adaptuje určité koncepty či celé pojetí. Rozhodl jsem se exkurz do německého vývoje v rámci tohoto mezinárodního přehledu vyčlenit. Jde skutečně jen o stručné představení, jelikož v Německu k oboru/oblasti existují několikery učebnice a encyklopedie (mj. Hüther, Schorb, 2005, Gross, Meister, Sander, 2015, Hiegemann, Swoboda, 1994, Hüther, Podehl, 2005, Sander, Gross, Hugger, 2008, Süß, Lampert, Trültzsch-Wijnen, 2013, Aufenanger, Schulz-Zander, Spanhel, 2001).

Sice i v Německu je možné „*systematický zájem učitelů o média sledovat již na začátku tohoto (20. – pozn. Z. S.) století*“ (Schorb, 1995, s. 14), jak se objevuje ve výše zmíněné Anglii, Francii, USA a jak bude představeno níže v analýze – i v Česku –, termín „mediální pedagogika“ (a následně i stejnojmenný obor) se objevuje až (či už!) na konci 60. let 20. století.¹⁵ Dnešní chápání mediální pedagogiky začíná s nástupem filmu jako moderního masového média a tehdejší *filmové výchovy* (Filmerziehung), nejen z hlediska vytvoření vhodných (technických) podmínek pro didaktické nasazení pro školu vytvořeného filmu, ale také úvahami nad filmem ve společenském kontextu, či kontextu osobnostního rozvoje jedince. Pro první pedagogický zájem o média je v Německu možné ale zajít ještě hlouběji do historie. „*V 18. století, době osvícenství, bylo tehdy varováno před zhoubnými následky ‚čtecí vášně‘, které podléhal především fraucimor,*“ (Baacke, 1994). Ale nebyly to jenom ženy propadající vášni čtení, velký zájem vyvolala v německy mluvících zemích i vlna sebevražd (mladých mužů), které byly připisovány vlivu Goethova Werthera. Kořeny mediální pedagogiky sahají podle některých až do poloviny 17. století k *Velké didaktice* (poprvé 1657) Jana Ámose Komenského. Bernd Schorb označující Komenského za praotce zakladatele upozorňuje na jeho didaktické návody pro výuku a názorné ukazování učební látky určitými prostředky – „*médii*“. Až do 19. století nebyla média předmětem výuky, ale prostředníkem mezi skutečností a jejím osvojením. (Srov. zde i v následujících odstavcích, Schorb, 1995, s.18 násl.)

¹⁵ Za založení oboru se považuje diskuse různých autorů a autorek na stránkách časopisu *merz – Medien + Erziehung* (médiální pedagogika) v roce 1976.

S příchodem fotografie a později filmu se „mediální pedagogika zaměřovala na kulturní kritiku uměleckého zobrazování reality, nahrazování skutečnosti zprostředkováním,“ (Schorb, 1995, s. 19), významná byla také ochranná pedagogika. Témata, která řeší mediální pedagogika v současné době se v Německu objevila na začátku 20. století s odnoží *reformních pedagogů*, kteří si říkali „Kinoreformisti“. Zabývali se tématy jako: ochrana mládeže před nebezpečím médií, formativními účinky masmediálních obsahů nebo používáním médií k výukovým účelům. Pedagogické a didaktické úkoly pro média byly poprvé definovány v roce 1911 hamburským rektorem Lemkem a prací Ernsta Schultze *Kinematograf jako výukový prostředek*. Do mediální pedagogiky byly ve 20. letech Belsterem poprvé přineseny dvě zásadní premisy: účinku film nabývá až zpracováním recipientem a recipient může být nahlížen jako kritiky a konání schopný – tedy ne jen pasivní příjemce. Obě premisy jsou i v dnešní době sociologicky i psychologicky aktuální.

S nástupem nacistického režimu přišlo i nové pojmání médií – propagandistické. Zde se spoléhalo na účinky rozhlasu, tisku i filmu. Pracovalo se tak s médii jako didaktickými pomůckami. Nicméně ještě v roce nástupu národních socialistů 1933 položil podle Schorba pedagog a politik Adolf Reichwein základní kámen mediální pedagogiky, když formuloval cíl: zprostředkovat dospívajícím (dnes řečeno) „kompetenci ke kritickému zacházení s mediálními komunikáty“.

Po druhé světové válce ve východní NDR stejně jako v dalších komunistických zemích byl přijat komunistický model pozice médií. Z tohoto modelu ovšem často výrazně vybočovaly československé filmy a později především televizní pořady pro děti a mládež (zpravidla koprodukovávané západoněmeckou televizí WDR) od Karla Zemana (*Cesta do pravěku*) nebo dvojice autorů Hofman-Polák (*Pan Tau, Návštěvníci*) a později Macourek-Vorlíček (*Arabela, Křeček v noční košili*), kteří před pedagogické a propagandistické nároky předsunuli estetickou a narativní složku konvenující s dětským psychosociálním vývojem a dětskými zájmy a požadavky na mediální produkty – zábavnost. V západní Spolkové republice Německo přišla po válce doba, kdy mediální krajinu ovlivnily USA a jejich zásahy a tlaky na demokracii a znemožňování zneužití médií, na druhé straně přinesly s sebou záplavu filmové i jiné mediální produkce. Mediální pedagogika 50. a 60. let 20. století se tak stala opět tzv. ochrannou pedagogikou (*Bewahrpädagogik*), které „šlo o to, aby těm ještě labilním dětem i ve filmu byly zprostředkovány správné hodnoty,“ (Schorb, 1995, s. 33). Následující éra se zaměřovala především jediné téma: násilí. Tento zájem vycházel z celospolečenského příklonu k behaviorálnímu pojetí účinků, který byl založen na teorii

podnětu, stimulu a následné reakce ovšem v neobehaviorální revizi (S-O-R). Pro německou mediální pedagogiku bylo významné založení pracovní skupiny ‚Mládež a film‘ (Jugend und Film) v roce 1949 v Mnichově, která v zásadě funguje dodnes jako institut *JFF – Institut für Medienpädagogik*. Postava zakladatele Keilhackera byla přínosná také v tom, že díky němu byly zavedeny kvalitativní metody (pozorování dětí během filmového představení) do mediálněpedagogického výzkumu. Keilhacker také předpověděl novým audiovizuálním médiím svébytnou vzdělávací funkci. (Srov. Schorb, 1995, s. 39.)

Cestu k etablování mediální pedagogiky coby oboru inicioval film (Mlčení od Ingmara Bergmana), který vyvolal politickou a pedagogickou diskusi ohledně kontroly, respektive nekontrolovanosti filmového průmyslu a „sexualizace“ zobrazování. Se zrychlením technického pokroku, který se neodmyslitelně dotýká i médií (např. vynález televize), má mediální pedagogika neustále nové impulsy. Zbývá se socializací, vytvářením komunikační kompetence, později mediální gramotnosti. V roce 1976 na stránkách časopisu *medien+erziehung (merz)* dochází k pokusu o první koncepční vymezení oboru, který se následně začal etablovat.

Hüther a Podehl v kapitole o dějinách mediální pedagogiky v knize *Základní pojmy mediální pedagogiky (Grundbegriffe Medienpädagogik)* (2005, s. 116–126) vymezují následující historické etapy, které měly zpravidla dominantní určitou paradigmatickou linii:

- (1) **Preventivně-normativní** mediální pedagogika (dále jen MP), která vznikla v první třetině 20. století z proudu ochranné pedagogiky a zabývala se ochranou obyvatelstva před médii (bulvárními knihami a tiskem, brakovými filmy, ad.).
- (2) **Propagandisticko-indoktrinující** MP zavedená diktátorským režimem Třetí říše se záměrem pozitivní sebereprezentace v podobě ideologie a propagandistické socializace občanů.
- (3) Návrat **preventivně-normativní** MP jako reakce na mediální manipulaci během války.
- (4) Se stabilizací společenské a politické situace v SRN a také s rozvojem svobodného mediálního trhu v průběhu 60. let se objevily směry **kriticko-recepční** a **emancipačně-politické** mediální pedagogiky. Ty měly vést recipienty k reflektovanému, kritickému a politicky osvícenému využívání mediálních obsahů a ke kritickému vnímání mediálního průmyslu.

- (5) Paralelně s tím se v 70. letech 20. století objevila tzv. **technologicko-funkční** mediální pedagogika, která se orientuje na využití nových mediálních technologií a jejich didaktické nasazení ve vyučovacím procesu. Přispěla také k odlišení *aplikované mediální výchovy* (učení se o médiích; nebo také mediální nauka) a *mediální didaktiky* (učení prostřednictvím médií).
- (6) Od 90. let se rozvíjí reflexivně-praktická větev zvaná také **mediální pedagogika zaměřená na jednání** (Schorb, 2008b, Sloboda, 2010), jež je umožněna zlevněním produkčních technologií (kamer, diktafonů...) a příchodem počítačů a internetu. Dochází k produkční a kreativní emancipaci lidí a možnosti šířit své výtvary ve veřejném prostoru, s čímž ale vzniká problém reflexe vlastního počínání. Potřeba komplexní mediální gramotnosti získává na nové naléhavosti, podle některých i významu.
- (7) Následně dochází k snaze **integrovat mediální pedagogiku** – kde mediální gramotnost či osvojování (si) médií figuruje jako zásadní klíčový pojem, dále jsou teoreticky, výzkumně a prakticky zpracovávána témata jako mediální každodennost, konvergence, mediatizace atp. (Schorb, 2008b).

Institucionalizace

V samotném Německu se navzdory historicky dlouhé diskusi o termínu mediální pedagogiky, jejím obsahu a navzdory častému výskytu samostatných kateder a studijních programů přiřazuje oblast mediální pedagogiky tu k pedagogice (typicky na pedagogických vysokých školách, např. Salzburg, Merseburg, ale i univerzitách, např. v Erfurtu nebo Lipsku), tu k mediálním a/nebo komunikačním studiím (univerzity v Mnichově, Augsburgu, Bielefeldu, Innsbrucku, dříve i v Lipsku ad.). Někdy bývá mediální pedagogika také přidružena ke studiu kulturologie či kulturní pedagogiky (např. na PH Ludwigsburg) (Hüther a Podehl, 2005, s. 117, příklady Z. S.). V Německu je k dispozici několik prací pojednávajících o zasazení mediální pedagogiky do různých oborů vedle pedagogiky. Například vztah s komunikačními a mediálními vědami rozebírají Paus-Haase, Lempert a Süß (2002). Pedagogické, společenskovední, psychologické, mediální a filozofické teorie jsou usouvstažněny s mediální pedagogikou také v jednotlivých kapitolách v učebnici od Sandera, von Gross a Huggera (2008, s. 87–300).

Schorb ve svém přístupu usiluje o syntetizaci do integrované mediální pedagogiky a propojuje historické vývojové linie a koncepce mediální pedagogiky a reflektuje její interdisciplinaritu. „*Integrovaná mediální pedagogika ve smyslu propojení teoretických a*

empirických poznatků z vlastních a příbuzných oborů tvoří základ mediální pedagogiky orientované na jednání v tom smyslu, že umožňuje analyzovat každodenní život s medií a mediální jednání subjektů, tudíž zprůhlednit proces osvojování médií v jeho společenské podmíněnosti a individuálních charakteristikách, a položit tak základ pro pedagogické působení,“ (Schorb, 2008b, s. 75). Inspirován Vygotského přístupem systematických a teoretických, ale i výzkumníků Schorb často nahrazuje pojem mediální gramotnosti (Medienkompetenz) pojmem *osvojování si médií* (Medienaneignung), čímž svou konceptualizaci dělá méně pedagogickou a více nakročenou k sociologickému, mediálnímu a sociálně-psychologickému výzkumu. Schorb vytyčuje mediální pedagogiku jako samostatnou disciplínu, která se primárně opírá o dva referenční obory – mediální studia a pedagogiku. Formulují ale také otázky, s nimiž mediální pedagogice pomáhají další disciplíny, jako jsou sociologie, vývojová a sociální psychologie, fyziologie mozku nebo informatika. (Srov. Schorb, 2008b, česky také Schorb, Sloboda, 2010.)

Ať je (německá) mediální pedagogika ustavena jako samostatný interdisciplinární obor (vlastní učebnice, encyklopedie, katedry/profesury), nebo je-li integrována do té či oné disciplíny, zdá se, že v diskursu o ní jsou společné a ustálené tři věci:

- (1) Rozdělení mediální pedagogiky na *mediální výchovu a mediální didaktiku* (původně Kösel a Brunner, 1970 in Tulodziecki, 2011), k nimž se přidává třetí oblast *mediálněpedagogický výzkum*.
- (2) Rozdělení na *teorii a praxi*, přičemž praxe ověřuje teorii a teorie reflektuje praxi. S nimi je ještě provázaný aspekt *výzkumu*, např. sociologického či psychologického, který tak přispívá k poznatkům využitelným pro teorii i praxi. Na druhé straně je výzkumného přístupu třeba pro ověřování mediálněpedagogických teoretických konceptů, potažmo hypotéz, ale také pro vyhodnocení (mj. evaluační výzkum) a měření efektivity mediálněpedagogické praxe.
- (3) Klíčovým pojmem celé mediální pedagogiky i jejích jednotlivých částí je *mediální gramotnost*. Ač se u některých autorů objevuje pojem *osvojování (si) médií* (Medienaneignung) (Theunert, Schorb, 2000) a někteří autoři jako alternativu či nadřazené mediální pedagogice považují *Medienbildung* (Bachmair, 2010), což bychom přeložili jako mediální vzdělávání, přičemž ale Bildung má významné historické filosofické pozadí a znamená spíše kultivaci ducha či osvětu (Medienbildung – mediální

osvěta). Vedle toho tento pojem Schorb naopak diskutuje v užším slova smyslu coby alternativu pojmu mediální gramotnost (Schorb, 2008a).

2.4.3 *Diskuse terminologie*

Zakončení mezinárodního exkurzu věnuji diskusi možného pojmenování disciplinární oblasti, jak se ne/objevuje v jiných zemích, jimiž se česká situace významně inspiruje, přičemž někdy přejímá pojmy a koncepty bez nějaké hlubší debaty, někdy je parafrázuje ne zcela přesně a někdy si vytváří své vlastní. V současnosti se v Česku objevují pro pojmenování oblasti různé názvy jako „mediální pedagogika“, „pedagogika médií“, „mediální edukace“, „mediální vzdělávání“ nebo „mediální výchova“, nabízí se ale také třeba novotvary odvozené ne tolik od pedagogiky, ale spíše třeba od mediálních studiích. Takovými novotvary by mohly být „pedagogická mediologie“ či „pedagogická mediální studia“.

Odvodit pojmenování celé oblasti či samostatného oboru primárně od mediálních studií vidím jako problematické z následujících důvodů: (1.) Mediální studia sama o sobě jsou poměrně mladou disciplínou, v Česku se etablují od 90. let 20. století odvozením od anglo-amerického vzoru „Media Studies“, jejichž počátky nelze jednoznačně určit, jelikož mají více zdrojů, nejčastěji se ale spojují s rozvojem původního výzkumu v rámci *teorie masové komunikace* realizovaného P. F. Lazarsfeldem a kolektivem od 50. let 20. století, s rozvojem televize a její kritické (např. Stuart Hall a birminghamská škola), či socio-technické (např. Marshall McLuhan) reflexe rozvíjející se od let sedmdesátých. (Viz např. Volek, 2004, Volek, Jirák, Köpplová, 2006.) Zároveň vytvořit z tohoto oborového názvu název vhodný pro potřeby zájmu mé publikace, například – „pedagogická mediální studia“ – se také nezdá jako vhodné, ač bychom takovéto odvozeniny nalézt mohly – kritická mediální studia, normativní mediální studia, funkcionální mediální studia. Jde ale o vztah k paradigmátům nikoliv tematické či oborové specializaci. Ani sama anglo-americká Media Studies s takovým souslovím (např. Educational Media Studies) nepřicházejí. Asi vhodnější alternativou by byl název oboru „pedagogická mediologie“, nicméně termín „mediologie“, ač není neznámý (Debray, 2008), se příliš ani v českém, ani světovém kontextu nepoužívá. (2.) Problematickost navázání pedagogické dimenze na mediální studia tkví také v tom, že zatímco rozvoj pedagogiky v českém prostoru je významně spojen s německým prostředím (resp. vzájemným ovlivňováním), anglo-americký prostor, z nějž vycházejí česká mediální studia, pojetí pedagogiky, jak ji chápeme my, nemá. To stojí spíše na základech ovlivněných

především Johnem Lockem nebo Johnem Deweyem nikoliv Komenským, a tak disponuje často jinými pojmy, nebo těm „naším“ rozumí jinak.

Samo „Pedagogy“ v USA a Velké Británii nepředstavuje komplexní obor, zastřešující veškeré pedagogické (výchovné a vzdělávací) aktivity, teorii, terminologii či výzkum, ale naopak je mu rozuměno poměrně úzce a instrumentálně, a jde spíše o to, čemu my říkáme didaktika, propedeutika, či jako to, pro co v kontinentální Evropě používáme spíše termín metodika. Z tohoto pohledu anglický termín *education* je širší než „pedagogy“, ale zároveň není ekvivalentní našemu chápání termínu výchova nebo pedagogika, ale spíše termínu vzdělávání. Pro pedagogiku se v angličtině zpravidla užívá termín *Educational Sciences* – vědy o vzdělávání.

O „naroubování“ tohoto anglo-amerického diskursu na ten český se postaral Petr Průcha (2017; již ve vydání 2002) svým zavedením pojmu *edukace*, a tím nahrazením do té doby používaného dvojtvary *výchovně-vzdělávací*. Více diskutuji termín „mediální edukace“ výše v části, ke definuji mediální socializaci. V této práci jsem „problém“ vyřešil používáním pojmu „socializace“ a „socializační“ a v užším významu „výchova“, příp. „vzdělávání“ a „výchovně-vzdělávací“ (alternativně také „pedagogický“), jelikož jsou v Česku užívané a jsou otevřeny i oborovým diskursům mimo pedagogiku (např. mediálních či filmových studií).

Jako ekvivalentní českému pojmu didaktika je možné chápat anglický termín „didactics“, ale také „pedagogy“, čímž se vytváří určitá terminologická nejasnost při přebírání pojmů *education* a *pedagogy* do češtiny, a naopak překladu výchova, vzdělávání, didaktika a pedagogika do angličtiny.

Tato problematická terminologická kompatibilita s anglofonním prostředím ve vztahu k médiím je tematizována i v německy mluvícím prostoru, kde je od 70. let 20. století etablován termín (a obor) *Medienpädagogik*, který do češtiny překládáme jako „mediální pedagogika“. Při překladu německého diskursu do angličtiny se vedle v zásadě nepřesného pojmu „media pedagogy“, příp. pojmu „media pedagogics“ (pedagogiky v plurálu), například objevuje i pojem „media educology“. (Srov. Wijnen, 2008, s. 108 a násl.) Obsahově vhodnější předklad by se tak jevil termín „media education“, který je ale v anglofonním prostředí spojený především se školním prostředím, a je do češtiny i němčiny překládán jako „mediální výchova“ či „mediální vzdělávání“ (*Medienerziehung*). Proto asi jako nejvhodnější překlad termínu „*Medienpädagogik*“ a toho, co představuje, se jeví

sousloví *media literacy education*, tedy „výchova/vzdělávání k mediální gramotnosti“, jenž v angličtině pokrývá české i německé pojetí termínu „pedagogika“, a to především proto, že termín „gramotnost“/“literacy“ stojí na v anglofonním prostředí dlouhodobě rozvíjené teoretické, praktické a výzkumné odborné diskusi (Hobbs, Jensen, 2009, Potter, 2010).

V českém prostředí se jako vhodná alternativa pro pojmenování celé oblasti jeví ještě pojem „pedagogika médií“. Daniel Bína (2008) odkazující na „mediální didaktiku“ Gabriela Švejdu (1997) argumentuje, že „*tato pedagogika se nezabývá didaktickými médii, nýbrž především masovými prostředky v celé šíři a zkoumá kriticky a z filosofických, sociologických a politologických pozic vliv těchto médií na společnost,*“ (Bína, 2008, s. 60), což by silně propojovalo tento termín s pojetím médií v české mediální výchově – tedy coby výchově vůči primárně masovým médiím jako je tisk, televize, příp. nově internet. Je podle mě v našem zájmu udržet v pojmenování jednoznačné spojení s didaktikou a didaktickým použitím médií, přesto významové vystavení pojmu „pedagogika médií“ implikuje více přímé pedagogické a především didaktické použití médií (ať specificky pro vzdělávání a výchovu připravených či těch masových), což – jak se snažím představit i v této publikaci – je pojetí zužující diskurs opět spíše jen na oblast formálního (příp. neformálního) vzdělávání (na školní mediální výchovu a didaktiku) a pomíjí tak celý komplexní prostor socializační dynamiky s a před médii, kolem médií či médii samotnými. (Viz dále, nebo Sloboda, 2016.) Jak bude z níže představené analýzy nejspíše zřejmé, pojem „pedagogika médií“, ale ani v důsledku „mediální pedagogika“ se za posledních 20 let nedokázaly zásadněji prosadit, ač ten druhý se objevuje v nemálo textech a má i heslo v pedagogické encyklopedii (Šedřová, 2009).

Na rozdíl od pojmů pedagogika – education – výchova u pojmů gramotnost – literacy dnes nemusíme uvažovat o nějakém rozporu či zásadním posunutí významu. I když diskuse tohoto pojmu má různou historii a do jisté míry odlišné oborové pozadí (Rabušicová, 2002, s. 43 a násl.). Nicméně pro doplnění obrázku např. ve frankofonním prostoru se pro gramotnost používá termín „alfabetisme“, nicméně pro význam „mediální gramotnost“ se používá „*éducation aux médias*“ (web UNESCO), tedy mediální výchova, nebo „*littératie médiatique*“, tedy pofrancouzštěný anglický pojem (převzato z Wikipedie). Vedle toho v německém prostoru pro tradiční pojetí gramotnosti se používá termín *Alphabetisierung*, zatímco pro termín mediální gramotnost se používá propojení s pojmem *Kompetenz*, tedy v českém překladu kompetence či schopnost tedy *Medienkompetenz*. Anglické „literacy“

vychází z latinského „literatus“ tedy někdo, kdo je vzdělaný či ten, co zná písmo. (Další diskusi viz také Sloboda, 2010, nebo Sloboda, 2013, s. 33 a násl.)

VÝZKUMNÁ ČÁST

3. DISCIPLINÁRNÍ DISKURSY

První myšlenky a kroky v oblasti mediální výchovy v období po pádu komunismu v roce 1989 lze spojit se dvěma jmény. Prvním z nich je Karel Šebesta, jazykovědec specializující se na češtinu (bohemistiku), který se již před pádem komunismu věnoval vzdělávání novinářů. Druhým je Jan Jiráček, původně bohemista a anglista, který se od roku 1990 intenzivně věnuje žurnalistice a mediálním studiím.¹⁶ Termín mediální výchova poprvé představili v roce 1995 ve svém textu *Mediální výchova a její perspektivy* v profesním časopise *Učitelství* (Šebesta, Jiráček, 1995). Oba lingvisté zde navazují na rčení, že člověk se rodí v jazyce, a přizpůsobují ho dnešní situaci v tom smyslu, že se člověk rodí v médiích. Jasně vyjadřují přání, aby ve školách vznikla mediální výchova, „*jejímž úkolem je vybavit žáky takovými znalostmi, dovednostmi a postoji, aby byli schopni ve světě médií nejen s minimálními ztrátami přežít, ale aby z možností, které jim média poskytují, dokázali vytěžit maximum pro svůj osobnostní rozvoj,*“ (Šebesta, Jiráček, 1995). Podle obou autorů brzdí současný vývoj neexistující nebo konzervativní „mediálně-výchovné“ prvky v českém vzdělávacím systému z doby před rokem 1989. Teprve v nedávné době (1994) začaly učební osnovy pro výuku češtiny na základní škole nabízet spojovací prvky, jako jsou aktivity k odhalení manipulace v médiích (např. bulvárním tisku nebo reklamě). Oba považují vznik „komunikační sebeobrany“ za důležité východisko. Ve svém textu také podrobně popisují výše zmíněné *znalosti, dovednosti a postoje*, které rozvádím v následující podkapitole věnované diskursu mediálních studií. „*Obecně by [školní] mediální výchova měla vést k pozitivnímu, kritickému a diferencovanému postoji k médiím, tj. k tomu, aby žáci nezaujímalí triviální postoje k médiím jako celku, aby vyžadovali určité hodnoty a dokázali si média sami vybírat,*“ (Šebesta, Jiráček, 1995). Jako kritérium materiálů pro realizaci mediální výchovy je třeba předpokládat jejich praktickou využitelnost. Narážejí tak na absenci jakýchkoliv učebních a metodických textů v této oblasti. Šebesta a Jiráček dále uvádějí tři oblasti znalostí, na které by se měla zaměřit mediální výchova¹⁷: (1) média jako komunikační či zprostředkující subjekty, (2) příjemci mediálních sdělení a vlastní proces jejich recepce a konečně (3) mediální obsahy. Jedná se o obecné rozdělení možných způsobů nahlížení na

¹⁶ Jiráček se podílel také (mimo jiné) na transformaci Fakulty žurnalistiky na Institut komunikačních studií a žurnalistiky v rámci nově založené Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze.

¹⁷ Zde není výslovně uvedeno, zda se jedná o mediální výchovu lidmi obecně (např. rodiči), nebo jde konkrétně o učitele, a to, na co by se měli zaměřovat.

média typické pro mediální studia. V diskusi o společenské roli médií by měla být dána zvláštní pozornost tzv. masové/konzumní či triviální kultuře. Zde jde ze strany autorů nejspíše o reakci na vstup komerčních médií do českého prostředí. Mediální výchova by měla věnovat zvláštní pozornost stereotypům, prostředkům nebo žánrům této mediální kultury. Podle autorů by měly být obrysy koncepce mediální výchovy včetně aktuálních výzev vedeny v koordinaci s českou školou a zejména v koordinaci s oblastí komunikační výchovy (spojené s výukou českého jazyka). Bohužel se však v poměrně krátkém textu nezabývají podrobnostmi, a tak je text spíše přehledem všeobecnějších tvrzení. V samém závěru textu autoři zdůrazňují, že kromě přípravy „*kvalitního vzdělávacího programu a souvisejících výukových materiálů, které na školách chybí, je nedostatečná i odborná příprava učitelů,*“ (srov. Šebesta, Jiráček, 1995). Toto se ukáže následně jako jeden ze zásadních deficitů celého zavádění a realizace mediální výchovy v Česku.

Ke konci 90. let se akademické cesty obou autorů rozcházejí. Jiráček pokračuje v rozvíjení své koncepce v rámci mediálních studií, přičemž do značné míry vychází z angloamerické media education. Šebesta zůstává v rámci lingvistiky a mediální výchovu rozvíjí v souvislosti s komunikační výchovou a zejména s „komunikační kompetencí“ – ukazuje se zde silná historická paralela s přístupem Dietera Baackeho, klasika německého diskursu, a jeho přejímáním pojmu komunikační kompetence od Jürgena Habermase (resp. lingvisty Noama Chomského).

Přestože první explicitní zmínka termínu mediální gramotnost se objevuje o dva roky později ve dvoustránkovém textu Jiráčka a Kuchaře v mediálním oborovém časopise *KMIT* v roce 1997 (Jiráček, Kuchař, 1997), je možné představu obsahu mediální gramotnosti identifikovat i z předchozích (ale také budoucích) textů, a to jako definici cíle (školní) mediální výchovy, jelikož se prakticky všechny odborné texty, které o mediální gramotnosti explicitně hovoří, shodují na tom, že to je klíčový cíl (školní) mediální výchovy. Proto v textu Šebesty a Jiráčka z roku 1995 ji lze identifikovat jako dovednosti, poznatky o médiích a postoje vůči médiím.

*„Hlavním cílem mediální výchovy je vypěstovat u žáků dovednost žít s médii, efektivně jich využívat ke svému osobnostnímu rozvoji a bránit se jejich tlaku. Z toho jasně vyplývá, že výuka má být zaměřena primárně na pěstování **dovedností a postojů; poznatky** zaujímají postavení služebné. Tyto dovednosti se vztahují primárně k recepci textu.*

K základním dovednostem, o něž by mělo škole jít, patří:

- a) vyhledávání informací různého typu v médiích,

- b) *přijímání mediovaných sdělení s porozuměním co největšímu množství přenášených významů,*
- c) *dovednost analyzovat přijímaná sdělení, uvádět je ve vztahu se znalostmi zjištěnými jinde a jiným způsobem i s vlastními zkušenostmi,*
- d) *dovednost kriticky je hodnotit.*

Důraz je třeba klást na kritickou recepci přijímaných textů.“ (Šebesta, Jiráček, 1995; zvýraznění Z. S.)

Při pohledu na tuto citaci je důležité zmínit důraz, který kladou oba autoři na „recepci textu“, u nějž je možné uvažovat o dvou motivech autorů, prvním je ten, že Karel Šebesta vycházel z tradice jazykovědné, bohemistické (viz níže část 3.3), kde důraz na porozumění literárnímu textu není nijak nový, a Jan Jiráček (coby původně anglista a amerikanista) vycházel z anglosaského kontextu mediálních studií, potažmo pojetí Media Literacy/mediální gramotnosti, která historicky kladla důraz právě na recepci a život s médii coby sociálními institucemi a jejich každodenně přítomnými obsahy.

Při své práci s materiály týkajícími se mediální výchovy, pedagogiky a gramotnosti u nás jsem pro období po roce 1989 ve své dřívější publikaci (Sloboda, 2012) identifikoval tři linie diskursu: (a) diskurs mediálních studií, (b) diskurs bohemistický či jazykovědný, a (c) diskurs pedagogický, respektive mediálně-pedagogický. Po analýze dalších textů pro tuto disertační práci a po rozšíření vnímání diskursu o tomto tématu v intencích širší konceptualizace mediální socializace (a k ní přidružené či z ní vyplývající mediální gramotnosti) vymezuji zde disciplinárních diskursů pět, které níže představím v samostatných analytických kapitolách. Půjde o diskurs:

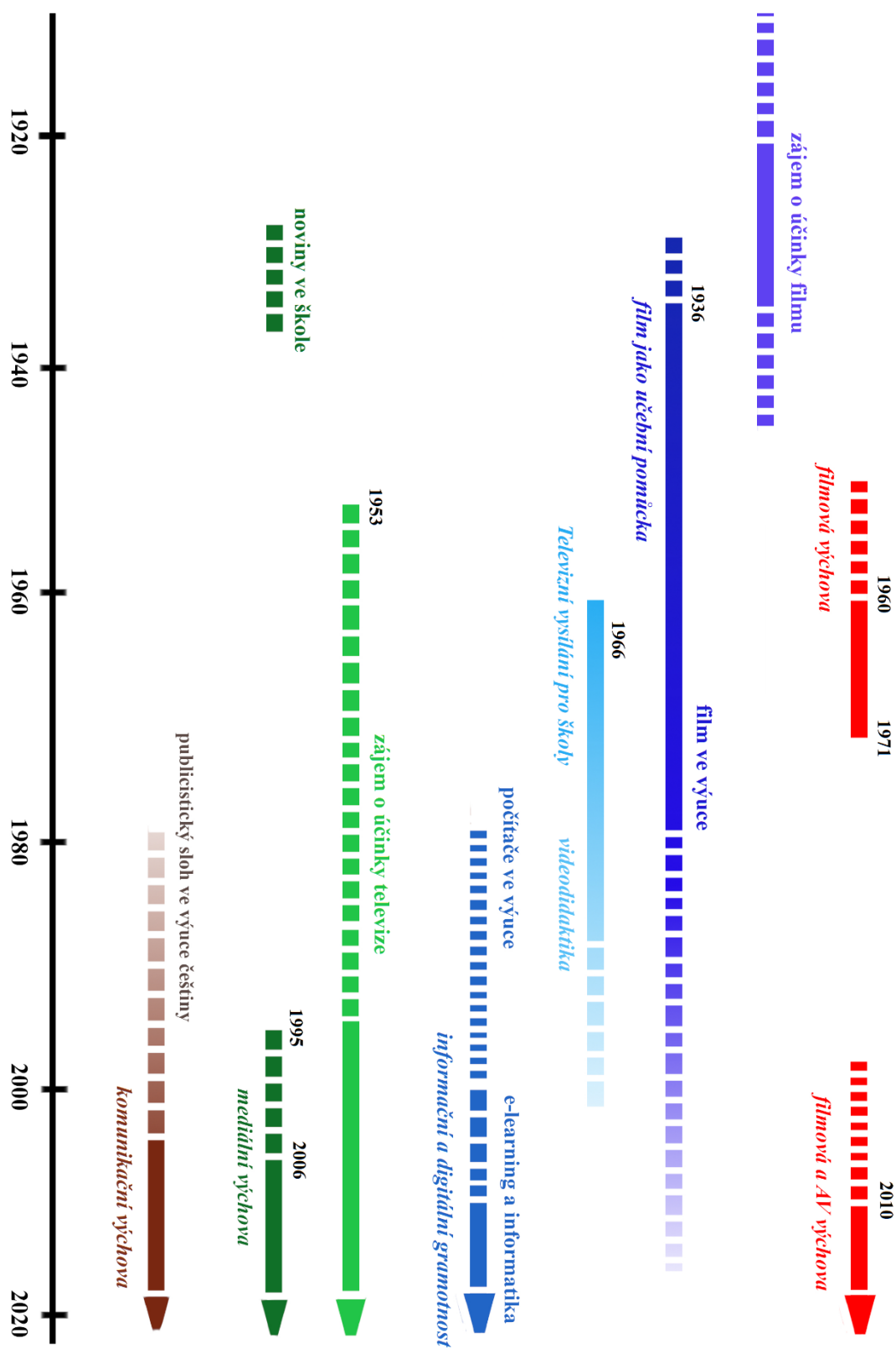
- mediálních studií,
- jazykovědný, resp. bohemistiky,
- filmovědný,
- techno-didaktický (a digitální gramotnosti),
- pedagogický,

Jsem si samozřejmě vědom jistého překrývání diskursů vzájemným odkazováním, nebo přechodem autorů či autorek mezi disciplínami či působením interdisciplinárně (za takové konání považuji i to své). Zároveň je nutné podotknout, že jednotlivé disciplíny mají jinak časově rozsáhlý a intenzivní diskurs, některé v čase přerušovaný, některé v zásadě kontinuální již celé století. Toto začínání, přerušování a různá intenzita diskursu je zachycena na následujícím schématu (Schéma 7). Zde je zeleně vyjádřen diskurs

mediálněvědní, modře didaktických technologií (příp. mediální didaktiky) a červeně filmovědný. Fialová linie představuje společný zdroj pro techno-didaktický i filmovědný disciplinární diskurs. Hnědá diskursivní linie představuje diskusi v oblasti jazykovědné, respektive bohemistické. Šipka na konci linie naznačuje pokračování diskursu v rámci disciplíny až do současnosti. Plná čára představuje zdokumentovaný výskyt diskursu, naproti tomu přerušovaná značí mnou identifikované postupné vytracení či pozvolné konstituování diskursu v rámci příslušné oborové oblasti, nebo předpoklad existence určité podoby oborového diskursu, ale pro něž nemám ve své analýze dostatek podkladů (jelikož pro tuto práci jsem zcela jistě neprošel veškeré existující texty, které se kdy tématu mediální socializace v různých jejích podobách týkaly).

Ve schématu není záměrně vyznačena pedagogická linie, jelikož se různým stylem v podobě různé míry pedagogické diskuze vztahuje k jednotlivým technologiím a přístupům v příslušných obdobích. Budeme-li vnímat didaktiku jako podoblast pedagogiky, pak je možné ji vést paralelně s techno-didaktickou linií. Nicméně ale systematicky a sám sebe uvědoměle se pedagogický proud zabývá médii (a jejich socializační/výchovnou dimenzí a v důsledku gramotností) – jak si vysvětlíme níže – až ve chvíli nevyhnutelnosti příchodu mediální výchovy do kurikula (tedy od roku 2006, resp. 2004; viz Šed'ová, 2004), nebo bychom ji mohli spojit již s vlivem mediálních studií, které hrály významnou roli při formování požadavku zavedení mediální výchovy do škol. V takovém případě by pak dávalo smysl ztotožnit pedagogický diskurs s tím mediálních studií. Proto představení pedagogického diskursu nechávám až na konec výzkumné části.

Schéma 7: Časové schéma diskursu jednotlivých disciplín



zdroj: vlastní

3.1 (Pre)historický diskurs – pedagogika Jana Ámose Komenského

Samotná konceptualizace dvou hlavních principů – mediální socializace a k ní přidružené mediální gramotnosti –, jež v této práci představuji, oborově ukotvují a institucionalizují, vyžaduje také určité ukotvení historické. To je důležité především proto, že analýza českých pramenů tvořících diskurs kolem médií a socializace (výchovy, vzdělávání ap.) ukázala historický kontext jako zásadní pro disciplinární vývoj a především pro jev, který nazývám *disciplinární separatismus*, tedy oddělenost pojetí mediální socializace (a gramotnosti) v jednotlivých disciplínách. Níže v této části představuji jednotlivé disciplinární diskursivní linie. To, co ale mají prakticky všechny společné a co je podle mě spojujícím a myšlenkovým základem (vedle určité, i když různé konceptualizace médií, mediální socializace, resp. výchovy a mediální gramotnosti) je odkazování k Janu Ámosi Komenskému, coby kořenům a východiskům příslušného oborového diskursu. Proto tento historický exkurz bude stručně představení učení a myšlení Jana Ámose Komenského a jeho vztažení k médiím, včetně toho, jak k němu bylo odkazováno v první diskusi o zavedení masových médií do škol, a to konkrétně čtení novin ve 30. letech 20. století, které stojí u zrodu techno-didaktické i mediálněvědní diskursivní linie.

3.1.1 *Komenský a média ve výchově*

První historická oblast, kterou představím, má dva aspekty. Jeden je spíše všeobecný a zabývá se filosofií, určitým principem, na jehož základě Komenský mohl dojít k aspektu druhém, jež je více či méně explicitně propojen s médii a konkrétně s mediální výchovou (či gramotností).

Začít od Komenského má tři zásadní důvody. Prvním je, že je považován za otce zakladatele české pedagogiky a vzdělávání, a tak je jeho odkaz nepřehlédnutelný ve formálním vzdělávání i výchově. Nezřídka na něj ovšem narazíme i v oblasti neformálního, tedy mimoškolního vzdělávání a výchovy – tedy v širší oblasti socializace, jak ji budu dále popisovat po potřeby analýzy. Právě tato všudypřítomnost Komenského nás přivádí k druhému důvodu, a to faktu, že subtilní či významnější zmínky o Komenském a odkazy na něj najdeme ve všech oblastech mediálního vzdělávání a výchovy, ať už jde o noviny, film, televizi nebo počítač a internet. Třetím důvodem, proč začínat tímto filosofem 17. století je také fakt, že je v německojazyčném prostředí označován coby „praotec zakladatel“ (Schorb, 1995, s. 17–18).

Komenského „vševěda“, didaktika a názornost

Odhlédneme-li od náboženských spisů J. A. Komenského (ač jsou s dalšími oblastmi samozřejmě propojeny), dvěma základními oblastmi a principy, kterými se myšlenkově a autorsky Komenský zabýval jsou: *pansofie* neboli vševěda, a *didaktika*, kterou bychom dnes spíše označili za pedagogiku.

V rámci svých didaktických spisů se Komenský zabývá především teorií učení a praktickými aspekty, jak učit a vychovávat. Tyto jsou samozřejmě zasazeny do poměrně komplexního vzdělávacího principu, který se snažil zavádět jak v Českých zemích, tak také při svých pobytech v Maďarsku, Švédsku, Německu nebo Nizozemí (Kváčala, 1903/1904). Školním systémem výchovy a vzdělávání jako takovým se ovšem v této chvíli zabývat nebudeme. To, co je klíčové pro diskusi o mediální socializaci a mediální gramotnosti jsou **univerzální vzdělávací principy**, na nichž Komenského učení stojí. Ty by se daly shrnout takto:

1. vzdělávat se má každý – tedy bez ohledu na majetek, pohlaví, věk či víru,
2. vzdělávat se má o všem – tedy nejen o liturgických jevech a aspektech, ale o všech aspektech běžného života, zde ona Komenského pansofia (vševěda, tedy vědění o všem),
3. učení a výchova má být promyšlená a cílená – tedy má být použito příslušných metod a má probíhat příslušným způsobem,
4. a vzdělávat se má způsobem odpovídajícím věku a, řečeno dnešními slovy, kognitivním kapacitám žáků a žákyň.

Obzvláště poslední dva body předpokládají a vyžadují – pro nás i Komenského – klíčový koncept, a tím je tzv. Komenského **zlaté pravidlo** (Komenský, 1957 [1657], Schaller, 1962). To praví, že učební látka má být představována co největšímu množství smyslů, a tudíž předpokládá názornost představování jevů. Zde se Komenský zásadně odklání od výuky formou čtení psaných (liturgických) textů, a zavádí používání obrázků, specificky připravených knih a jiných objektů, které mají zprostředkovat poznání a facilitovat učení. Bez nadsázky tedy můžeme hovořit o požadavku používání médií v tom nejširším slova smyslu, tedy prostředníků a zprostředkovatelů.

V logice tohoto svého principu proto Komenský zavádí do výuky a výchovy specificky k tomuto účelu vytvořené výukové nástroje, konkrétně knihy v podobě, kterou bychom dnes označili jako učebnice. Jejich ikonickou podobou jsou *Brána jazyků otevřena* (*Janua linguarum reserata*) a *Svět v obrazech* (*Orbis sensualium pictus*) (např. Komenský, 1838 [1658]), o němž Encyclopaedia Britannica již v roce 1887 (in McNamara, 14. května 2014)

napsala, že jde o nejstarší obrázkovou knihu (komiks) pro děti. V těchto jazykových učebnicích Komenský inovativně používá shodné vícejazyčné texty pojednávající o situacích a jevech z běžného života (např. město nebo domácnost), s nimiž korespondují obrázky, na nichž jsou v textech zmíněné jevy označeny, aby došlo k propojení napsaného příběhu, vyznačených slov v různých jazycích a jejich na jazyku nezávislých vyobrazení.

Odklonem od čtení liturgických textů při výuce, ke čtení textů pojednávajících o běžných životních situacích se dostáváme k druhé zásadní Komenského oblasti, a tou je **pansofia**. Jelikož Komenský nepovažuje vzdělávání za záležitost pouze pro omezenou skupinu lidí (např. kněžích či aristokracie), ale mělo by se dostat všem. Je proto zásadní, aby výuka a výchova byla funkční pro život, a tak by se všichni měli vzdělávat v různých předmětech – jazyce mateřském i cizím, historii, geografii, matematice, umění, ale také by měli na příklad sportovat. Proto vedle učebnic určených specificky pro výuku a publikací o teorii výuky a výchovy (potažmo pedagogiky), jako je především *Velká didaktika*, nebo týkajících se školské reformy, Komenský usiluje o vznik pansofických děl, například encyklopedií (jichž se ovšem většina nedochovala). Těmi se pokoušel zpřístupnit vědění o světě běžné populaci. Konkrétním příkladem takové publikace je *Labyrint světa a ráj srdce* (Komenský, 1958 [1623]), kde Komenský čtenáře metaforicky pomocí poutníka provádí různými oblastmi sociálního světa.

Komenský a (mas)média

Podíváme-li se na Komenského myšlenky a specificky se zaměříme na média, tak jak jim rozumíme dnes, můžeme identifikovat tři kontexty jejich výskytu – didaktické, kurikulárně mediálněvýchovné a všeobecně mediálněsocializační.

První je zřejmé z výše popsaných hlavních principů didaktiky. Média můžeme tedy pojímat jako **prostředky a nástroje používané pro zobrazení či jiné přiblížení určitého jevu co možná nejvíce smyslům**. Těmito prostředky mají být knihy, obrázky, příběhy, názorné pomůcky a další materiály, které doprovázejí vysvětlení a ilustrují jev. Vizuelní nebo haptické či praktické zkušenosti při výuce mají stejnou pedagogickou hodnotu jako čtení či slovní vysvětlení. Dnes učebnice, vyobrazení nebo školní pomůcky považujeme za naprosto běžné nástroje, které nám pomáhají se seznámit s látkou, prohloubit či zopakovat si ji. V tomto případě tak nejde o mediální výchovu, tedy socializaci vůči (mas)médiím a vzdělávání o médiích, ale o médii zprostředkovanou socializaci, tedy didaktické použití médií.

Druhý kontext – **kurikulární** – kombinuje jak didaktické (pedagogické), tak pansofické principy. V paragrafu 77 *Školy pansofické* (Komenský, 1875, s. 29) nabádá Komenský ke **čtení** kupeckých **novin během vyučování**, konkrétně ve středu po poledním jídle. Noviny se mají číst žákům a žákyním různého věku nahlas, čímž se mají seznamovat se současnými historickými událostmi, zeměpisem, nebo se učit mateřskému či cizímu jazyku. (Viz také Wolák, 2017, s. 38–39.) Tato běžně, tedy ne specificky pro výuku, vytvářená média – noviny, jsou použity jako didaktické výukové nástroje o světě kolem. Nicméně Komenský považuje noviny za natolik významnou či užitečnou součást světa 17. století, že jejich čtení ve škole má seznamovat i s nimi samotnými, s jejich skladbou, obsahem a jazykem v nich používaným.

Toto je patrné z příběhu poutníka v *Labyrintu světa*. Ač se příběh nazývá „Jak poutník mezi novináře přišel“, celý příběh je metaforou s pištci a pišťalami a o novinách ani novinářích se v něm přímo nehovoří. Některé ze zvuků pišťal jsou libé a někteří lidé mají tendenci poslouchat jen ty. A naopak nechtějí poslouchat ty zvuky, které jsou nelibé. Některí poslouchají všechny a někteří zase nechtějí naslouchat žádným. Komenský tak varuje před přílišnou konzumací novin, před preferencí jen těch libivých, ale také před případnou mediální abstinencí. Tímto vyobrazením tak nejen vyjadřuje **charakteristiky zpráv a novin**, ale i **mediální gramotnosti** v podobě jakési rozumné a uvědomělé konzumace médií, jelikož noviny přinášejí důležité vědění o světě (Komenský, 1958 [1623], s. 93ff).

Pozdější oborové „ozvěny“ Komenského

Tyto Komenského myšlenky se objevují také ve 20. letech 20. století v poloodborném časopise *Duch novin*, který se zaměřoval na tzv. novinovědu. Časopis vznikl ke konci 20. let a jeho autoři diskutovali pozici médií, především tedy novin v politickém a sociálním životě společnosti. Jako významné téma, které bude ještě diskutováno v příslušném oborovém diskursu, se objevuje také potřeba pedagogické reflexe novin ve školách. Autoři s odkazem na Komenského uvádějí, že by noviny měly být představeny ve školní výuce, měly by být nahlas pravidelně čteny (Butter, 1928, 1930). Velemínský také píše, že Komenský navrhoval, aby na školách vznikaly školní noviny, kde by se žáci a žákyně měly podílet na jejich tvorbě, a tím praktikovali novinářinu. Dále prý Komenský doporučoval, aby školy vlastnily tiskařské stroje a tyto noviny si samy tiskly (Velemínský, 1930). Velemínský ovšem neodkazuje na žádné konkrétní Komenského dílo a mě se tato doporučení nepodařilo v Komenského díle dohledat.

Diskuse v *Duchu novin* je významným spojovníkem mezi Komenským a diskusí o mediální výchově v druhé polovině 90. let 20. století a na začátku století následujícího, a to v diskursu mediálních studií (jak jej budu představovat dále). Jednovětou zmínku o čtení novin ve školách je možné najít v jednom z prvních soudobých textů v časopise *Kmit* od Jiráka s Kuchařem (1997), ale také v dalších textech, které do jisté míry reflektují historický vývoj mediální výchovy (Jirák, Šťastná, 2012, Sloboda, 2006, Sloboda, 2018a). Komenského metafora s pištcí je především chápána jako upozornění na nebezpečí plynoucí z médií (negativní mediální účinky) (Jirák, Wolák, 2007a, Jirák, Šťastná, 2012), jen výjimečně je reflektována jako konceptualizace mediální gramotnosti (Sloboda, 2006, Sloboda, 2012). Radim Wolák ve své rigorózní práci považuje práci Komenského za presystematické pokusy o zavádění mediální výchovy v Česku (Wolák, 2017, s. 38–39). O diskusi na stránkách *Ducha novin*, coby magazínu o novinovědě (předchůdci mediálních studií), pak hovoří jako o první ucelené odborné diskusi o potřebě, podobě a možnostech realizace mediální výchovy v českých zemích (Wolák, 2017, s. 41) a věnuje jí následujících 10 stran analýzy své práce o systematizaci mediální výchovy v českém vzdělávání po roce 1989.

Jako první zmíněný mediálněsocializační koncept Komenského, vytváření a používání médií jako didaktických pomůcek se objevuje v českém diskursu didaktických technologií explicitně již od přelomu 80. a 90. lete 20. století, ještě před zavedením mediální výchovy coby součástí kurikula. Tuto oborovou diskursivní linii rozpracovávám níže v příslušné analytické podkapitole.

3.2 Diskurs mediálních studií

Jelikož mediální vědec Radim Wolák ve své práci o systematizaci mediální výchovy v českém vzdělávání uvádí jako první období systematické diskuse právě diskusi ze 30. let 20. století (Wolák, 2017, s. 41 a násl.), budu jí věnovat první analytickou podkapitolu této části. Následně se pak dostanu k tématům aktuální diskuse, tedy diskuse od 90. let minulého století, které je obdobím rozvoje diskursu mediální výchovy a mediální gramotnosti v České republice. Specifické diskusi kolem mediální gramotnosti věnuji také samostatnou podkapitolu. Mimo běžnou diskusi o školní mediální výchově, ale v logice mého širokého pojetí diskursu o mediální socializaci je pak zařazení podkapitoly, v níž se zabývám výzkumným diskursem mediálních studií (případně sociologie médií).

3.2.1 *Novinověda a noviny ve škole*

Jako občanská iniciativa vyšlo v lednu 1928 první číslo měsíčníku *Duch novin*, který si kladl za cíl zahájit osvětu o novinách a jejich výzkumu ve společnosti – v podstatě rozvíjet vědu o novinách. Redakci tohoto časopisu se podařilo získat jako přispěvatele univerzitní profesoři a další odborníky, jako byli již tehdy známí sociologové (dnes u nás vnímaní jako klasikové a průkopníci oboru) Inocenc Arnošt Bláha nebo Emanuel Chalupný, kteří přednesli několik vědeckých a popularizačních přednášek o postavení médií (a novin) v tehdejší společnosti, které *Duch novin* přetiskl. Kromě hlavních témat, jako je historie a osobnosti žurnalistiky nebo zprávy o médiích a novinách v jiných zemích, se objevily také dvě oblasti, které lze označit za vzdělávací nebo socializační. Prvním – nedidaktickým – bylo téma zavedení výuky žurnalistiky na vysokých školách. Zde se v různých článcích projevovala touha **vzdělávat novináře** a studovat historický vývoj a současné problémy žurnalistiky. Toto přání bylo „vyslyšeno“ založením *Svobodné školy politických nauk*, později v roce 1928. Této škole, jejíž součástí byla i výuka pro novináře, a náplní kurzů bylo věnováno celé páté číslo časopisu. Některé články se také pokusily i o mezinárodní srovnání. Podle editora Oskara Buttera by novináři měli znát historickou, sociologickou, psychologickou, technickou a formální stránku světa žurnalistiky. Vzdělání novinářů by mělo mít jednoznačně vliv na kvalitu žurnalistiky, ale certifikát z novinářské školy podle něj ještě automaticky neznamená, že se někdo stane dobrým novinářem. Butter také představuje myšlenku, že vzdělání novinářů budou mít obecně také kvalitativní vliv na čtenáře (Butter, 1928). V tomto ohledu můžeme uvažovat o rozvoji mediální gramotnosti coby profesní přípravy na novinářské povolání.

Druhá diskuse byla věnována **zavádění novin a jejich četbě ve výuce** na středních školách, tedy jejich didaktickému využití. Zmínky o této oblasti se v *Duchu novin* objevovaly od samého počátku vydávání časopisu. V pátém čísle z roku 1928 Butter představil výše zmíněnou myšlenku Jana Ámose Komenského, že by se noviny měly číst ve škole. Viděl také souvislost mezi výukou žurnalistiky a zavedením novin do výuky. Úkolem vědy o novinách a školy pro novináře je podle Buttera dosáhnout správných znalostí o novinách, úkolem pedagogů je využít těchto znalostí k tomu, aby se zabývali novinami ve škole, které jsou často neobjektivní a mají pochybnou morální úroveň. Vyučující tak mají následovat myšlenku Komenského a nacházet způsoby, jak zavést noviny do škol (Butter, 1928). O dva roky později se tématu časopis věnuje důkladněji. Jako úvodní článek prvního čísla v roce 1930 *Noviny do škol! Výzva k diskusi!* Oskar Butter znovu zopakoval Komenského myšlenku ze *Školy pansofické*, kde Komenský propagoval čtení odborných článků pro celou školu.

Učitel by měl žákům dále vysvětlit, co se v novinách objevuje, a propojit to se znalostmi, které děti mají. Podle Buttera by si žáci měli v souvislosti s novinami osvojit dvě věci:

1) Žáci by měli kriticky číst noviny a kriticky je používat: „*Výchova k takové objektivní kritice novin je úkolem škol*“ (Butter, 1930, s. 1). Učitelé by měli být sami vzděláni v oblasti novin a mít znalosti o metodách nácvičku čtení novin a o tom, jak lze nový předmět didakticky a pedagogicky koncipovat. Butter uvádí kritiku myšlenky čtení novin ve škole, která tvrdí, že se tím žáci vydávají napospas korumpujícímu (nejspíše myšleno manipulujícímu) vlivu médií. Autor toto tvrzení odmítá s tím, že žáci stejně čtou noviny (např. s rodiči), a proto by bylo lepší, kdyby tak činili pod vedením zkušených pedagogů (srov. Butter, 1930).

2) Žáci by měli mít znalosti o tom, jak noviny vznikají a jak jsou koncipovány (např. rubriky, účel titulků apod.), aby je mohli také sami prakticky používat. Butter uvádí informace o diskusích v Polsku a zkušenosti z USA, kde jsou také popsány techniky čtení novin – které rubriky v jakém pořadí, co číst a co ne, jak číst stránku odshora dolů atd. Cituje také Velemínského knihu *Americká výchova II*, který se zmiňuje o tom, že ve Spojených státech vydávají školy také školní noviny, které jsou podobné běžným novinám, protože oproti těm českým obsahují méně poezie a uměleckých forem a více aktuálního dění, zpráv a skečů z každodenního života. Žáci tak získají redakční praxi. Podle Velemínského by žáci „*neměli být jen školáky, ale měli by být přímo prakticky připravováni na své občanské úkoly*,“ (Velemínský 1919, s. 133 in Butter, 1930, s. 3). Velemínský tak přivazuje z amerického prostředí i myšlenku, dnešními slovy řečeno, spojitosti občanské a mediální výchovy. Zde bychom mohli konstatovat, že i po více 100 letech je taková myšlenka více než aktuální.

Butter v závěru svého článku zdůrazňuje, že pro myšlenku zavedení novin do škol bude důležité získat a připravit učitele a také mít potřebné metodické nástroje. Odkazováním na Komenského autoři přinášejí do diskuse určitou míru samozřejmosti a bezrozpornosti svého požadavku.

Více pedagogicky promyšlených, ale i kritických myšlenek do diskuse přináší Josef Lomský ve svém příspěvku, který vyšel rozdělený do tří čísel (č. 10, 11 a 12) roku 1930. Jeho kritická poznámka zní: škola by neměla připravovat lidi na žurnalistiku jako takovou, jelikož je jen o jednu z profesí ve společnosti, ale měla by být univerzální, a tudíž učit způsobu myšlení.

Práce s novinami ve škole by neměla podléhat potřebám žurnalistiky (např. výchově spotřebitelů), ale potřebám vzdělávání (Lomský, 1930, s. 262). Souhlasí sice s tím, že četba novin není v učebních osnovách středních škol přítomna, nicméně v učebních osnovách pro střední ekonomické školy se nachází poučení o využití novin ve výuce cizích jazyků. V části článku v číslech 10 a 11 zkoumá didaktické použití novin v učebnicích (Lomský, 1930, s. 238). To, co Lomský také zjistil, že je v učebnicích o novinách obsaženo, by se dalo spíše nazvat předáváním znalostí o novinách, zejména jejich historii. Nejde tedy například o realizaci kritického čtení nebo učení se, jak kriticky číst noviny. V poslední části svého textu Lomský představuje svůj názor na spojení mezi novinami a školou. Vnímá noviny jako:

1. faktor či jev současného života, o kterém by měli být žáci vzdělávání,
2. výukový nástroj, který lze využít prakticky ve všech předmětech,
3. předmět, který lze chápat jako literaturu – rozvíjení dovednosti čtení,
4. předmět výuky, kde se žáci učí noviny sami vyrábět. Lomský zde opakuje svůj negativní postoj, že školní výuka by neměla být přípravou budoucích novinářů. Podle něj je tvorba novin ve škole možná pouze tehdy, pokud je vnímána jako vzdělávací nástroj a dosahuje tak výchovného účinku.
5. Specifickou výzvou jsou pak pro Lomského učitelé, které je třeba připravit, motivovat a také metodicky podporovat.

V závěru autor vyslovuje myšlenku, že než budou noviny zavedeny na střední školy, musí se nejprve stát obsahem vysokoškolského studia. Na univerzitách by měly být zřízeny katedry žurnalistiky, přičemž se Lomský stručně zmiňuje o obsahu takovýchto studií. (Vše viz Lomský, 1930, s. 313.) Podíváme-li se o nějakých 80 let dále, tak podobné argumenty se objevují v rámci mediálněvědního diskursu o zavedení mediální výchovy. Ovšem s výjimkou důrazu na média jako výukový nástroj.

Z diskuse na stránkách časopisu *Duch novin* vyplývají tři tendence, které jsou relevantní pro uchopování mediální výchovy či rozvoje mediální gramotnosti a které se více či méně objevují i v dalších diskusích o jiných médiích (např. o filmu nebo dnes také o médiích obecně). První tendencí je **znát média** (v tomto případě noviny), jejich historii, strukturu, produkci a také se naučit je aktivně vytvářet, aby bylo možné je kriticky hodnotit a jejich obsahy, které média zpracovávají a šíří. Zde můžeme uvažovat o mediální nauce, či mediální výchově, jak ji často prezentuje mediálněvědní diskurs. Druhou myšlenkovou tendencí, která je pro tuto práci méně relevantní, ale také souvisí s oblastí mediálního vzdělávání a mediální gramotnosti je oblast **vzdělávání novinářů** a mediálních tvůrců, která implicitně

zahrnuje požadavek na odpovědnost producentů mediálních obsahů, tedy určitou míru jejich mediální gramotnosti. Vzdělávání odborníků se často objevuje ve spojení s myšlenkou, že i běžní občané by měli být vzděláváni o médiích (určitá mediální osvěta, jak ji zmiňuje např. Jirák, 2010), a s myšlenkou, že média a jejich vlivy by měly být zkoumány. Třetí tendencí je potřeba vnímat média jako pedagogicky využívaný – **didakticky nasazovaný prostředek** pro předávání znalostí nebo zkušeností či kompetencí.

3.2.2 *Mediální výchova do škol jako potřeba polistopadové transformace*

Obor mediálních studií, který rozvíjí především Jan Jirák, si klade za cíl především vysvětlit roli a funkci (masových) médií ve společnosti. Vzhledem k vysokému společenskému zájmu o tento přístup, který poukazuje na nutnost neškodlivého soužití s médii, není překvapivé, že v rámci diskursu o mediální výchově byl tento disciplinární směr velmi přítomný. První autoři jako Jirák a Šebesta, ale i další autoři po nich do svých textů zahrnuli zpravidla obecné úvahy o roli a chápání (mas)medií. V článku *Mediální výchova aneb O mezeře v našem všeobecném vzdělání* z roku 1997, který vyšel v oborovém časopise Syndikátu novinářů *KMIT*, představili Jan Jirák a Pavel Kuchař svůj úvod do problematiky mediální výchovy formou laických tvrzení a postojů k médiím (např. o vlivu médií na sklon k násilí). Ptali se, proč je pro nás samozřejmostí znát pravidla silničního provozu nebo fotbalu, ale není důležité znát, jak fungují média. Autoři následně zdůrazňují, že „jsou *masmédia nesmírně nadměrnou významnou součástí našeho každodenního života, dodávají nám podněty k přemýšlení i rozhodování, zaplňují náš volný čas, zásobují nás tématy k hovorům s ostatními lidmi. Zdá se, že do úvah o proměnách definice všeobecného vzdělanostního základu by se mělo poučení o médiích promítnout. To však nebude nejsnazší.*“ (Jirák, Kuchař, 1997). Autoři dále popisují, že mediální výchova je v českých zemích mladá a v mezinárodním kontextu existuje podle nich teprve od 60. let 20. století, ale o to více se v poslední době rozvíjí a má již své pevné místo. „*Přestože definitivní podoba mediální výchovy se stále ještě hledá a v různých zemích se vyznačuje jistými rozdíly, základní principy jsou dnes již jasné. Jedním z nich je hlavní cíl tohoto aspektu výchovy, jímž je pěstování samostatného, kritického přístupu k médiím a poznání zákonitosti jejich fungování. Kritický zde samozřejmě neznamená negativní, ba právě naopak: pozitivní přístup (...)*“ (Jirák, Kuchař, 1997). Podle Jiráka a Kuchaře by měl být člověk mediálně kompetentní bytostí. Mediální gramotnost, která umožňuje „číst“ média a porozumět jejich mechanismům, vyžaduje určité vzdělání. To by mělo probíhat formou školní mediální

výchovy. Z toho, co oba autoři napsali ve svém dvoustránkovém textu, vyplývá, že „mediální výchova má ambice být objektivní disciplínou, jejímž úkolem není vést studenty za ruku a říkat jim, co je dobré a co špatné, ale poskytnout jim nástroje k lepšímu chápání mediálních sdělení. U (...) dětí, které chce společnost ve svých školách připravovat na to, aby byly schopné zvládat svůj dospělý život v neustále zaklínaném jedenadvacátém století, je nedostatek aktivity v tomto směru na pováženou.“ (Jirák, Kuchař, 1997). Jirák a Kuchař zde zůstávají spíše na povrchu problému, jejich text má mít pouze aktivizační a úvodní funkci. Zajímavé zde je, že považují mediální výchovu za disciplínu. Z textu je možné uvažovat o tom, že ji vnímají buď jen jako disciplínu školního vzdělávání, nebo i šířeji vzdělávání celoživotního. Nejspíše ale neuvažují o ní jako o samostatném oboru stojícím např. na pomezí pedagogiky a mediálních studií (z nichž autoři přicházejí).

Aktivity Jana Jiráka a jeho kolegů z Centra mediálních studií (CEMES) na Univerzitě Karlově v Praze vyústily díky několikaletým projektům financovaným MŠMT v rozvoj koncepte mediální výchovy jako průřezového tématu výuky.¹⁸ Od roku 2004 pak byla tato koncepce Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze (VÚP, dnes transformovaným do Národního pedagogického institutu ČR – NPI), který spadá pod MŠMT ČR, zapracována do nově vznikajících tzv. Rámcových vzdělávacích programů (RVP) v různých typech škol základního a středního vzdělávání (ZŠ, gymnázia, odborné školy, střední školy atd.).

V červnu 2004 vyšlo 8. číslo odborného nerecenzovaného časopisu FSS MU v Brně *Revue pro média* věnované tématu mediální gramotnosti. Kromě rozhovoru s Janem Jirákem a recenzí knih obsahuje tento časopis také esej Dina Numerata o mediální výchově, dále esej učitele Radovana Pláška, který se zamýšlel nad mediální výchovou a mediální gramotností ve školním kontextu (Plášek, 2004), a také slovníček klíčových slov: mediální gramotnost, mediální výchova, kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy a koncept „learning by doing“, jejichž autorkou je Eva Vránková (2004). Pro představení diskuse v rámci mediálních studií popíšu jednotlivé články v následujících odstavcích. Může se to zdát zbytečně detailně, ale tyto články se nadále objevují a jsou citovány v jiných následujících textech.

Sociolog Dino Numerato, který pracuje výhradně s angloamerickou literaturou z oblasti mediálních a kulturních studií, shrnuje svou esej *Mediální výchova: Oddůvěřňování důvěrného světa* takto: „Mediální výchova je heterogenním konceptem, který má napříč

¹⁸ První koncepce je nepublikovaným výsledkem projektu z roku 2000, kterou mi na mou vlastní žádost v CEMES poskytli. Další mírně přepracované verze byly zveřejněny v letech 2001 a 2003.

sociálním, kulturním a politickým prostředím různé cíle, jež vycházejí z odlišné definice postavení žáků a studentů coby příjemců mediálních sdělení, společenské role médií a jejich potenciálních účinků. Článek nejprve popisuje povahu a zdroje této různorodosti a následně se soustředí na reflexivitu jako na společný jmenovatel různých perspektiv na mediální výchovu, a rovněž i na mediální gramotnost, jako na cíl ke kterému mediální výchova směřuje. Pokouší se nastínit některé možné limity mediální výchovy v cestě za vyšší reflexivitou mediálních publik. A to jednak tím, že mediální výchovu definuje jako proces, kdy vědecké vědění proniká do každodenního uvažování a poukazuje tak na problémy spjaté s působením mediálních studií ve sféře žitého, ve vztahu k médiím neproblematizovaného světa, a jednak tím, že ji umísťuje do kontextu spolupůsobení dalších společenských institucí.“ (Numerato, 2004). Numerato tímto článkem především zavádí do českého diskursu koncept reflexivity. Hovoří o rozporuplnosti abstraktního poznání na jedné straně a praktické zkušenosti na straně druhé. Jako omezení pro mediální výchovu zdůrazňuje, že zatímco mediální studia se pokoušejí dekonstruovat každodenní srozumitelnost mediální konzumace jednotlivců, naproti tomu „[m]ediální výchova je snahou o regulaci srozumitelnosti.“ (Numerato, 2004) všímá si tak normativní povahy mediální výchovy, která je tak blíže normativní pedagogice, ale jako požadavek a potřeba mediálních studií vytváří určitý protimluv.

Eva Vránková po vzoru Jana Jiráka¹⁹ uvádí klíčové slovo mediální výchova, její dva hlavní cíle a vysvětluje je v textu následovně. (1) První vychází z tradice mediální kritiky a často se označuje jako kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. (2) Druhý vychází z konceptu „učení se praxí“ („learning by doing“), který by se dal popsat jako „médiá hrou“ v analogii ke Komenského („škola hrou“). Žáci si zde osvojují znalosti o funkčních principech médií a dovednosti v oblasti designu prostřednictvím vlastní mediální tvorby (Vránková, 2004).

Plášek se ve své eseji snaží předvídat možné problémy se zaváděním mediální výchovy do českého vzdělávacího systému. K tématu přistupuje kriticky a klade si otázky. „*Jednak jde o to, jaká vstupní a zároveň výstupní kritéria budou na mediální výchovu kladena: od definování cílů mediální výchovy a gramotnosti přes jejich obsahovou a formální podobu až po materiální podmínky. Druhý klíčový moment je těsně spjat s pedagogy, kteří budou mediální výchově (a gramotnosti) vyučovat, a s jejich ‚připraveností‘ orientovat se v této*

¹⁹ Vychází z koncepce mediální výchovy pro RVP (CEMES, 2001) a konkrétně z online fejetonu Jana Jiráka *Mediální výchova ve světě* (nedatováno). [online 10. 7. 2011: <http://www.afis.cz/bubaci/medfejeton.html>, dnes nedostupné].

oblasti s jistou, přinejmenším minimální teoretickou i praktickou, nonšalantností“ (Plášek, 2004). Dále Plášek upozorňuje na nutnost „převádět“ (mediálně) vědecký diskurs o mediální výchově a gramotnosti do každodenního života školy (srov. Plášek, 2004). Zde je třeba podotknout, že všechny problémy, které autor, gymnaziální učitel, vyjmenoval, se skutečně objevily až po zavedení mediální výchovy do českých škol. Jedním z důvodů je vývoj koncipování mediální výchovy mediálními vědci bez hlubších zkušeností z pedagogické praxe základních a středních škol. Na druhou stranu však pedagogičtí teoretici a pedagogové z praxe oblast masových médií značně opomíjeli a nebyli na zavedení mediální výchovy a nástup médií obecně připraveni.

3.2.3 *Výzkumný kontext sociologie a mediálních studií*

České pojetí mediálních studií má poměrně blízko k sociologii médií, a to z několika důvodů. Jedním z nich je, že za základní učebnici mediálních studií se v Česku považuje *Úvod do teorie masové komunikace* od Denise McQuaila (2009), který ještě v 80. letech, kdy nebyla mediální studia ve světě příliš etablována, psal o sociologii médií (McQuail, 1985). Druhým je například fakt, že druhé pracoviště mediálních studií na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně působilo nejdříve přidruženě k sociologii, a tak mnoho z autorů a autorek byli (také) sociology.²⁰ Český výzkum se socializačními aspekty nebo mediální gramotností přímo zabývá jen zřídka, je možné si ovšem určitý obrázek výzkumného diskursu zrekonstruovat z dalších typů a témat výzkumu. Konkrétně se podíváme na téma výzkumů recepce a užívání médií dětmi a mládeží, specifických mediálněsocializačních témat, mediálních obsahů pro děti a mládež a výzkumnou oblast mediální socializace v rodině, zvanou také (přeneseně z anglického diskursu) „rodičovská mediace“.

V rámci sociologie a strukturální tradice výzkumu mediálních studií (Volek, 1999) je možné se ohlédnout za výzkumy každodennosti s médii, užívání médií, případně recepce a účinků médií, nebo také specifické výzkumy mediálních obsahů, které odhalují socializační aspekty. Dále sem můžeme zařadit některé výzkumy vztahující se k sociálním skupinám,

²⁰ Dnes je tamní pracoviště silně obzvláště propojením s psychologii a propojením mediálních sociologů/socioložek a mediálních psychologů/psycholožek obzvláště v Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny transformovaným do Institutu interdisciplinárního výzkumu internetu a společnosti, který se systematicky zabývá i účinky a užíváním internetu u cílové skupiny dětí a mládeže, např. coby součástí konsorcia mezinárodního výzkumu EU Kids Online.

kteří je možné vnímat jako diskursem preferované (jelikož rámované jako citlivé vůči účinkům médií či zacházení s mediálními technologiemi), tedy k dětem a mládeži, příp. zabývající se rodinami, školami, seniory a seniorkami nebo konkrétně vyučujícími.

Situaci vzniku a vývoje mediálně-sociologického zájmu v Česku lze popsat následovně: (a) Společnost i akademická obec byly schopny kriticky a analyticky přistupovat k médiím až po pádu komunismu v roce 1989, a to především proto, že (b) svět médií se radikálně změnil, vzniklo pluralizované a komercializované mediální prostředí. (c) Média ztratila jednorozměrnost státních socialistických médií s normativním pojetím výchova k socialistickému občanovi (Sloboda, 2018a). Oba předchozí body si vynutily výzkumný a odborný zájem o mediálněsocializační jevy. (d) Ovšem ale především až v souvislosti s rozvojem a masovým rozšířením digitálních médií se tematizuje palčivost potřeby mediální výchovy, a to informované výzkumným poznáním tohoto jevu.

Nově ustavovaná akademická disciplína mediální studia se v 90. letech 20. století obsahově obrátila k teoretickému a výzkumnému poznání ze Západu, především k angloamerické tradici Media Studies a distancovala se od státně-socialistické žurnalistiky. S rostoucí popularitou soukromých mediálních institucí a programů (zejména televize) se brzy objevily úvahy založené na kritických teoriích o možných škodlivých účincích médií na lidi a zejména na určité skupiny. Jednou z těchto skupin jsou děti a mládež. Teprve ve druhé polovině 90. let se objevily texty zabývající se médii a masmédií v kontextu dětí a mládeže a jejich výchovy či socializace. V roce 1998 se například mediální vědci Jan Jirák a Barbara Köpplová v populárně-vědeckém mediálním časopise KMIT (Jirák, Köpplová, 1998) zabývali obecně vztahem dětí a médií. Šlo ale spíše o teoretické úvahy založené případně na výzkumných poznatcích ze zahraničí. Původní výzkum se v Česku rozvíjel jen pomalu.

Studium recepce a užívání médií dětmi a mládeží

Výzkum využívání médií dětmi v České republice není jen otázkou současnosti. Možná spíše naopak. Již v časopise *Duch novin* z první Československé republiky byla vyhlášena výzkumná anketa na téma čtení novin školáky (bohužel vzhledem k ukončení vydávání nebyly údaje zveřejněny). V průzkumu (podle německého vzoru) bylo použito 9000 dotazníků, které se ptaly dětí a mladých lidí z jihočeských škol: jakým způsobem si hledají cestu ke čtení novin, co a jak často čtou (*Duch novin*, 1931). V době socialismu nebylo téma

využívání médií dětí a mládeží spíše tabu.²¹ První studii o využívání televize dětmi a mládeží přinesl sborník vydaný Československou televizí v roce 1963. Jednalo se o průzkum, kterého se zúčastnilo téměř 700 dospívajících ve věku 10 až 14 let ze všech částí Čech. Zde se výzkumníci ptali na četnost sledování, zejména pořadů pro děti, ale i pro dospělé, na oblíbenost jednotlivých pořadů nebo na dobu, kdy děti chodí spát. Mezi výsledky patří, že děti se o televizi velmi zajímají a že jim zabírá značnou část volného času. Děti se chtějí učit (proto je televize může oslovit) a jsou aktivní – hledají si „svůj“ program (Kotoč, 1963). V sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století provedla slovenská výzkumnice Hilda Holinová několik vědeckých studií na téma užívání médií, částečně také na téma účinků médií a místa médií ve volném čase dětí a mládeže. Její nejrozsáhlejší práce *Vliv televize na sledování dětmi* pochází z roku 1975 a vypovídá o dotazníkovém šetření založeném na vzorku více než 3200 dětí ve věku 10 až 15 let (ze Slovenska), které bylo doplněno kvantitativním průzkumem spotřeby novin (n=281) a hloubkovými rozhovory s rodiči. Výsledky studie ukazují, že vlastnictví televizoru a množství času stráveného sledováním televize neodpovídají stejnou měrou vlivu televize, nebo že „*děti jsou značně aktivní při vyhledávání možnosti sledovat televizní program.*“ (Holinová, 1975, s. 241) Tvrdí, že děti často a rády sledují pořady pro dospělé, což jim na jedné straně pomáhá pochopit společnost, ve které žijí, její myšlení, hodnoty a vzorce jednání, ale na druhé straně je to může také negativně ovlivnit (např. předčasným zájem o sexuální témata, chápáním násilí jako každodenní součásti života nebo napodobováním nesprávných vzorců jednání). (srov. Holinová, 1975, s. 317)

Zde je třeba upozornit na určité problémy analýzy. Zatímco v Německu jsou každoročně realizovány a publikovány tzv. KIM (dětí) a JIM (mládeže) studie, které popisují užívání médií (jak dlouho, jaká, s kým, kde) dětmi a dospívajícími a prezentují je ve srovnání a vývoji v čase, v Česku taková data žádná instituce nepublikuje. Někdy a jednorázově data zveřejňuje výzkumná agentura mající k dispozici data provozovatele televizního vysílání ATO (dříve společnost Mediaresearch, dnes Nielsen AdAtmosphere), který má k dispozici data z průběžného a dlouhodobého tzv. peplemeterového panelového šetření televizního chování, a to i ve věkové skupině 4–14 let. Kolem roku 2008 společnost *Mediaresearch*

²¹ Od šedesátých do osmdesátých let 20. století bylo vydáno mnoho knih obecně o vlivu *hromadných sdělovacích prostředků* na děti a mládež. Tyto studie se zaměřovaly především na televizi (mj. Feldstein, (1964), Michalec, (1965) a další), která si v té době rychle vydobyla výsadní postavení. Na tyto texty česká mediální studia neodkazují, ani s nimi ve svém literárním kánonu nepracují. Tyto publikace také nejsou založeny na vlastním sociologickém výzkumu, oscilují mezi teoretickými a vzdělávacími pracemi, a tak jsem je zařadil do diskursu technodidaktického, do kapitoly (3.5), která se zabývá *televizní výchovou*.

prováděla aa této věkové skupině tzv. průzkum LSS Děti – LifeStyle Survey Děti.²² Při analýze bylo například zjištěno, že v letech 2008–2010 vzrostlo užívání televize a internetu u dětí na úkor ostatních médií (Mediaresearch, 14. dubna 2009). Novější data publikoval Nielsen např. v roce 2021.²³

Historicky je sociolog Petr Sak jedním z mála badatelů, kteří se od 90. let 20. století zabývají mladými lidmi, jejich volným časem a chováním (často sociálně-patologickým). V některých svých člancích, prezentacích a knihách se také vyjadřoval k významu médií (sledování televize, četba, poslech rozhlasu, používání počítačů atd.) ve volném čase dětí a dospívajících a prezentoval výsledky vlastního výzkumu (např. Sak, 2000, s. 165–201). Přestože Sak působí v oblasti výzkumu dětí a mládeže již řadu let, neexistují žádné kontinuální a srovnatelné údaje a interpretace o využívání médií. Sporadické údaje lze nalézt i v obecných sociologických publikacích o české společnosti, a to především v částech věnovaných volnočasovým aktivitám (např. Tuček, 2003, s. 190–193).

Na rozdíl od klasických médií, je tematicky relevantní výzkumný zájem významně vyšší. David Šmahel, psycholog z Masarykovy univerzity v Brně, se výzkumem **recipientů v oblasti internetu** systematicky zabývá od počátku roku 2000. Vedle údajů o užívání se intenzivně zabýval konstrukcí identity dospívajících v chatovacích místnostech. (Šmahel, 2003) V letech 2007-2010 financovalo Ministerstvo vnitra ČR výzkumný projekt *Kybernetické hrozby*, na kterém se podílelo několik institucí (informatiči, právníci, psychologové (včetně Šmahela) a sociologové). Sociologové a psychologové v rámci tohoto projektu společně provedli několik studií, které popisují internetové chování české populace²⁴, a zahrnuli do nich také data z celoevropských sociologických průzkumů, jako je Eurobarometr (např. z roku 2008). Z hlediska mediální výchovy jsou závěry tohoto projektu týkající se dětí a mladých lidí a rodin velmi zajímavé. Z krátkého článku sociologa Petra Soukupa (Univerzita Karlova v Praze) vyplývají údaje o tématech a otázkách, jako jsou: Rodičovská kontrola internetu, společná konzumace nebo diskuse o obsahu, používání softwaru, rodičovské zákazy určitých činností na internetu mezi dětmi známé a dále použitelné (Soukup, 2009). Aktuální data v určité časové kontinuitě z mezinárodního

²² Viz <http://www.ato.cz/en/tv-research/project-complementary-surveys/lss-children-lifestyle-survey-children>, přístup 19. 8. 2011.

²³ Viz <https://www.mediaguru.cz/clanky/2021/11/deti-sleduji-tv-casteji-nez-mladez-ta-preferuje-socialni-site/>, přístup 28. 12. 2023.

²⁴ Více o tom viz zpráva Davida Šmahela z roku 2008 pro World Internet Project (WIP): [http://www.worldinternetproject.net/files/ Published/ oldis/Czech Republic 2008 Four%20Years.pdf](http://www.worldinternetproject.net/files/Published/oldis/Czech_Republic_2008_Four%20Years.pdf), přístup 20. 8. 2011.

výzkumného projektu EU Kids Online zveřejňuje brněnský tým z FSS (Šmahel, Macháčková, Mascheroni, Dědková, Staksrud, Olafsson, Livingstone, Hasebrink, 2020).

Významná sociologická (a psychologická) zjištění v oblasti užívání digitálních technologií včetně specifických socializačních oblastí jako je rodina nebo cílových skupin jako jsou především adolescenti přináší Institut interdisciplinárního výzkumu internetu a společnosti FSS Masarykovy univerzity v Brně. Autorský kolektiv se například zabýval používáním tabletu (Kotrčíková, Černíková, Šmahel, 2015) nebo chování adolescentů na internetu (Mýlek, Dedkova, Mesch, 2023). Pracoviště je také dlouholetým členem mezinárodního konsorcia realizujícího celoevropský výzkum EU Kids Online a pravidelně publikuje české i mezinárodní výstupy (mj. Šmahel, Macháčková, Mascheroni, Dědková, Staksrud, Olafsson, Livingstone, Hasebrink, 2020).

Specifická témata, jako je vnímání genderových rolí, sexualita nebo násilí, jsou v České republice zkoumána velmi zřídka nebo dokonce vůbec. Čas od času se o tato témata zajímají studenti vysokých škol ve svých diplomových pracích.

Výzkum užívání mediální se však nevěnuje pouze specifické cílové skupině dětí a mládeže. Vzhledem k transformaci mediální krajiny je významnou socializační skupinou a tudíž i výzkumnou výzvou skupina seniorstva, kde je zajímavé se vedle specifického užívání zabývat i tím, jakým způsobem si oni osvojují média. K této oblasti ale nemáme mnoho poznatků mimo diplomových prací.

Výzkum relevantních mediálněsocializačních témat

Výzkumná práce Hildy Holinové se netýkala jen jednoduchého užívání médií, ale narážela také na mediálně-socializační témata. Podle jejích poznatků, „*prostředky masové komunikace [masmédia] jsou rovnocenným socializačním činitelem vedle rodiny, školy, formálních organizací a neformálních skupin.*“ (Holinová, 1975, s. 565) Ze svých dat dále autorka vyvzuje zajímavé a tematicky relevantní závěry, např.:

- Rodiče často nemají dostatečné znalosti o používání médií svými dětmi. (40 % dětí sleduje pořady pro dospělé, ale pouze 14 % rodičů o tom něco ví nebo si o tom něco myslí. (ibid., s. 573)
- Vztah dětí k médiím je určován prostředím, zejména rodinou.
- Televizi – ve vztahu k pasivitě dětí (která je v západní literatuře odsuzována) – nelze hodnotit negativně. „Československé televizní děti“ jsou aktivní v užívání médií, ale i v jiných oblastech života (ve srovnání s dětmi, které nejsou televizní).

Negativní není televize jako taková, ale její „*nedostatečná regulace ze strany rodičů a nedostatečný výběr pořadů, které děti sledují*,” (ibid., s. 582–583).

- Konzumace médií dětmi do značné míry závisí na výchově rodičů, a proto Holinová doporučuje, aby rodiče ovlivňovali nejen televizi, ale i užívání časopisů (ibid., s. 584–585).

Poslední doporučení vydává Holinová navzdory skutečnosti, že průzkum mezi rodiči ukázal spíše pozitivní vztah k televizi. Pouze 61 % rodičů připouští negativní vliv (hlavně na neklidný spánek), téměř 55 % vidí dobrý vliv na školní práci, necelých 50 % vidí pozitivum v informování, vzorech, zabavení se nebo v estetických prožitcích (srov. Holinová, 1975, 354 a násl.). V následujících letech tato badatelka prováděla i další studie, např. o vývoji a srovnání používání televize a čtení (Holinová, Holina, 1985), postavení četby ve volném čase (na vzorku devíti slovenských základních škol, kde použila metodou deníku) (Holinová, 1991). Výzkumně ji zajímal také vliv osobních vzorů na děti a mládež (Holinová, 1983). Další autoři se zabývali také na základě dat diskusí o postavení jednotlivých médií ve volném čase mladých lidí. Například Brindza pro televizi uvádí, že audiovizualita televize je to, co ji činí atraktivní; dynamika pořadů pro dospělé se zdá být atraktivní i pro děti (Brindza, 1984, s. 68–70).²⁵

V době ustavování mediální výchovy ve školách zveřejnili Peter Sak a jeho dcera Karolína Saková data z online průzkumu mezi 170 učiteli, který se týkal používání metod e-learningu a postojů k e-learningu. V závěru autoři shrnují klady a zápory e-learningu a podmínky, které ovlivňují a omezují využívání e-learningu v České republice (Sak, Saková, 2007). Specificky mediální socializací se v kontextu vzdělávání dospělých, konkrétně pojetím mediální gramotnosti z pohledu andragogů se výzkumně zbývala Lucie Šťastná (2021).

Asi nejzajímavější část výzkumného diskursu mediálních studií (či sociologie médií) tvoří studie mediální gramotnosti, které byly v letech 2011, 2016 a 2021 realizovány pro Radu pro rozhlasové a televizní vysílání. Studie měřily úroveň mediální gramotnosti české populace ve dvou věkových skupinách: starších 15 let (dotazníkovým šetřením) a mladších 15 let (ohniskovými skupinami s různými dílčími věkovými skupinami). Tyto studie identifikují postupný posun v mediální gramotnosti nejen na kvalitativní úrovni, ale také v souvislosti s proměnou užívání médií, tedy posun těžiště a zkušenosti od televize a především DVD k užívání počítačů, internetu a chytrých mobilních telefonů. Zatímco první

²⁵ Jak jsem již zmínil v poznámce pod čarou, v kapitole 3.2 jsem uvedl obecnější tvrzení, která nejsou založena na výzkumných údajích.

dvě studie realizované CEMES při FSV Univerzity Karlovy (Cebe, Jiráček, Kohutová, Trampota, Vochocová, Wolák, 2011, Cebe, Jiráček, Trampota, Wolák, 2011, Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016, Jiráček, Nečas, Šťastná, Zezulková, 2016) pracovaly s pojetím mediální gramotnosti v logice českých RVP, pro novější studie realizované FF Univerzity Palackého v Olomouci byl použit model od Renée Hobbs, který byl zjednodušen do čtyř oblastí: přístup a užívání, hodnocení a evaluace, tvorba, (společenská) reflexe médií (Sloboda, Foretová, Michlová, Sudková, 2021, Burianec, Sloboda, Foretová, 2021). S konkrétnějšími zjištěními o podobě mediální gramotnosti je možné se seznámit ve volně přístupných výzkumných zprávách na webu RRTV, v sekci Mediální gramotnost.

Analýza mediálních obsahů pro děti a mládež

V rámci mediálních studií jsou mediální obsahy pravděpodobně nejčastěji zkoumaným aspektem. Existuje určitá laická představa, kterou občas replikují i někteří výzkumníci, že podoba obsahů určuje (determinuje) jejich účinek. Tato představa dala vzniknout mnoha výzkumným studiím a teoretickým konceptům. Předmětem těchto studií jsou většinou zpravodajské formáty, ale nejen ty. Hned na začátku je třeba poznamenat, že konkrétně programy, časopisy nebo webové stránky pro děti a mládež se jen zřídka setkávají se systematictější zájmem výzkumníků. Aspekt vhodnosti a dopadu mediálních obsahů pro dospělé na děti a mládež je často součástí debaty, byl také součástí debaty o zavádění mediální výchovy do škol, ale jen velmi zřídka jsou argumenty a tvrzení založeny na výzkumu.

Poměrně velké množství studií vzniklo jako bakalářské nebo magisterské práce na různých univerzitách, ale žádná z těchto prací nevyšla jako odborný článek nebo dokonce vědecká monografie.²⁶ Proto bylo existuje jen několik málo dílčích studií. Takovým příkladem jsou výstupy z projektu Výzkum společenských hodnot v České republice. Jedna studie představuje analýzu časopisu *Bravo*, a sleduje to, jak časopis oslovuje své čtenáře, jaké hodnoty zprostředkovává a jaké postoje podporuje (Vávra, 2010). Na nejstarším českém časopisu pro mládež *ABC* byla provedena důkladná kvantitativní analýza hodnot prezentovaných v ročním vydání obou časopisů (Tuček, 2009). Oba zmíněné texty mají ve svém názvu slovo „socializace“. Autoři – sociologové – naznačují možný socializační efekt ve vztahu k textům. Olga Angelovská zaznamenávala sobotní vysílání soukromé stanice

²⁶ Tyto vysokoškolské práce se věnovaly například srovnání dětských časopisů z let 1977 a 1987 nebo současnému dětskému časopisu, výchovným aspektům *Sezamové ulice* nebo vzorcům působení na psychickou odolnost, které nabízejí kreslené pořady, atd.

Nova a veřejnoprávní *ČT* v letech 2007 a 2009 a zkoumala počet násilných scén v daný den a v jednotlivých vysíláních. Přitom kontextové aspekty medializovaného násilí mohou na děti mít negativní vliv (např. to, že pachatel je atraktivní, sympatický nebo dokonce hrdina, nebo živost násilí) (Angelovská, 2010). Oblast výzkumu násilí v kontextu užívání médií dětmi a mládeží je jedno z nejčastěji zkoumaných témat mediálních studií, mediální sociologie a psychologie, a to i historicky (např. studie Paynova fondu). Zajímavou analýzu dětských programů provedla ve své disertační práci Němka Helena Srubar (2008), která zkoumala tři československé televizní seriály ze 70. a 80. let minulého století – *PanTau*, *Návštěvníci* a *Arabella* – z hlediska sociálně-politického obsahu. Bohužel se nezaměřila na mediálně-socializační aspekty, a proto nejsou její výsledky nijak zvlášť relevantní.

Mediální socializace v rodině (záměrná mediální socializace v kontextu rodiny)

Významnou oblastí mediálněvědního (a potažmo sociologického a částečně mediálně-psychologického) diskursu zohledňující mediálně-socializační rovinu a někdy i koncept mediální gramotnosti je oblast výzkumu *mediální výchovy v rodině* (někdy také převzetím z angličtiny označována jako *rodičovská mediace*). Jelikož je tato podoba mediální socializace poměrně dobře popsána, mimo jiné i v mé vlastní knize s názvem *Mediální výchova v rodině* (Sloboda, 2013), omezím se zde na vymezení základních konceptů a poznatků a uvedení některých studií, které konstituují tuto oblast diskursu.

V této oblasti se můžeme setkat jednotlivými socializačními aktivitami, kterým říkám *mediálněvýchovné nástroje*, které se zpravidla shlukují do určitých zvykových řetězců, které bývají označovány jako *mediálněvýchovné styly*.²⁷ Mediální výchovu v rodině, tedy záměrné mediálněsocializační konání a působení rodičů je na základě různých výzkumů možné nahlížet skrze rozličná kritéria. Jejich poměrně komplexní shrnutí na základě analýzy televizněvýchovných aktivit sestavil již v 70. letech Francis E. Barcus (1969 in Rue, 1974). Ač jeho dělení stojí na výzkumech televize v rodině před několika desetiletími, je podle mě stále aktuální a je možné je použít. Barcus mediálněvýchovné aktivity rozděluje na *pozitivní* a *negativní*, které také nazývá restriktivní. Při zohlednění času je možné odlišit aktivity na realizované *předběžně*, *průběžně* nebo *následně*. Další dělení je na *formální* a *neformální*,

²⁷ Zde se odlišuji od své knihy, kde používám označení „mediální výchovné styly“. Již při psaní knihy jsem měl dilema, které ze spojení použít, nakonec jsem se rozhodl pro podobu „mediální výchovné styly“ (Sloboda, (2013, s. 163ff), abych tak zdůraznil souvislost s pojetím a typologií (všeobecných) „výchovných stylů“. V tomto textu jsem toto přehodnotil a používám „mediálněvýchovné styly“, abych byl konzistentní s používáním pojmů jako „mediálněvýchovné nástroje“, „mediálněpedagogický výzkum“, „mediálněsocializační aktivity“, atd.

příčemž neformální je možné vnímat jako neintencionální mediální socializaci např. vlastním vzorem konzumace rodiči či necílené a bezděčné komentování mediálních obsahů a užívání médií dětmi, zatímco formální jsou uvědomované a artikulované rodiči (např. mediální pravidla). Barcus tato tři kritéria vtěluje do matice (tabulky), podle níž odlišuje jednotlivé aktivity (viz Sloboda, 2016 podle Barcus, 1969 in Rue, 1974). Já jsem pro potřeby této práce vytvořil tabulku s přehledem jednotlivých typů mediálněvýchovných nástrojů.

Tabulka 4: Možné odlišení různých mediálněvýchovných nástrojů

Podle ...	Typ (příklad či upřesnění)
... momentu použití	<i>Předběžné</i> (třídění, předvýběr) – <i>průběžné</i> (spolukonzumace) – <i>následné</i> (otázky na konzumaci, sledování historie)
... valence	<i>Pozitivní</i> – <i>negativní</i>
... formálnosti	<i>Formální</i> (stanovování pravidel) – <i>neformální</i> (např. nápodoba, pokárání)
... charakteru	<i>Restriktivní</i> (zakazující) – <i>diskursivní</i> (také instruktivní; hovoření) – <i>permisivní</i> (povolující nebo ignorující)
restriktivní:	<i>Časové</i> – <i>technicko-fyzické</i> – <i>finanční</i> – <i>behaviorální</i>

zdroj: vlastní vypracování

Zaměřme se pouze na formální (intencionální) aktivity (nástroje) v jejich rozmanitosti podle dvou dalších kritérií, můžeme odlišit jednotlivé mediálněvýchovné nástroje, mezi něž patří *zákazy (restrikce) časové* (délka konzumace nebo určení denní doby, např. sledování TV do 20 hodin, nebo hraní na počítači max. 60 minut denně), *obsahové* (zakazování konkrétních kanálů, pořadů, scén,...), *technické* (zakazování konkrétních mediálních technologií, jako např. internetu s odůvodněním, že jsou děti příliš malé, používání různých zámků, které technologie umožňují), ale také *fyzické* (zamezování dostupnosti médií, např. jejich zamykání či umístění do společných prostor, kde jsou lépe pod kontrolou) a *zákazy způsobů užívání* či *podmiňování užívání* po vykonání jiných aktivit (sem bychom mohli zařadit např. zákaz užívání počítače pro hraní her, pokud nebudou splněny školní či jiné úkoly), které jsem nazval *behaviorálními* restriktivními nástroji (Sloboda, 2013, s. 93ff). V připravované navazující studii *Nová mediální výchova v rodině* uvádíme ještě *finanční restrikce*, tedy např. omezování nakupování dat a volání pro mobilní technologie. Vedle toho

technické nástroje nabývají i podoby vypínání wifi routerů z elektrické sítě fyzické často znamenají „odevzdávání“ přenosných zařízení na místo mimo dosah dítěte, když jde dítě spát, např. na určené místo v předsíni či kuchyni, proto technické a fyzické nástroje propojujeme do technicko-fyzických restrikcí (Hesová, Sloboda, Burianec, Lindovská, Michálek, Skácelová, [v přípravě], s. 51–61).

Pozitivním nástrojem pak může být *konkrétní pedagogické jednání* rodičů, např. cílené nasazování určitých mediálních obsahů či médií za určitým pedagogickým účelem (např. pořizování dokumentárních a historických pořadů). To může nabývat ale i podoby jakéhosi *delegování výchovy* na média (např. již zdomácnělá představa TV nebo DVD jako „babysittera“). Cílené výchovné nasazování médií je často úzce spojeno s *diskusí a komunikací* o médiích (obsazích, technologiích, užívání, včetně vyjednávání mediálněvýchovných pravidel), např. doporučování konkrétních způsobů užívání médií či obsahů. Vedle komunikace, která je realizována před nebo po konkrétním užívání médií, může probíhat i během užívání. Dochází tedy k tzv. *spolukonzumaci*, resp. *spoluužívání* médií (např. společné sledování TV či DVD, poslech rádia nebo hraní her). Pozitivní a negativní aktivity mohou nabývat také jakési své absolutní podoby – stávají předmětem odměňování nebo trestání. V tomto ohledu není zřídka, že např. pořízení nové mediální technologie či obsahu (DVD nosiče, počítačové hry, nového mobilu, televizoru, ...) je realizováno jako výchovná odměna, naopak omezení konzumace či užívání (např. tzv. „zarach“) je výchovným trestem, hrozbou (srov. Sloboda, 2013, s. 132ff) – toto jsou mediálněsocializační aktivity pro něž máme k dispozici výzkumná zjištění, vedle mých prací např. i práci kolektivu z brněnského FSS MU (Kotrčíková, Černíková, Šmahel, 2015).

V souvislosti s novými médii je možné hovořit o posunu ve významu a možnostech realizace mediálněvýchovných aktivit. Jsou jimi tzv. *controlling* a *monitoring*, které nemusí mít ani pozitivní, ani negativní (restriktivní) charakter. Nové technologie často umožňují následnou kontrolu např. v paměti přístroje nebo průběžnou kontrolu např. sledováním aktivity na síti z jiného počítače v domácnosti (např. Livingstone, Bober, 2006, Livingstone, Helsper, 2008, Warren, Gerke, Kelly, 2002). Toto např. televize nebo rozhlas neumožňovaly. (Pomineme-li to, že rodiče docházely do místnosti, kde docházelo k utívání médií dětmi.) V kontextu nových médií je třeba říci, že panuje u rodičů poměrně ambivalentní vztah, a to ve dvou ohledech. Čeští rodiče sice vlastně vědí, že je možné nové technologie technicky omezovat, nebo používat jejich kontrolní funkce. Ale prakticky je nevyužívají (Soukup, 2009 in Sloboda, 2013). Za druhé jsou rodiče obecně přesvědčeni, že je přístup dětí k novým médiím

nezbytný, a to především v souvislosti se studiem, což potvrdily výzkumy (např. Wang, Bianchi, Raley, 2005), které ukazují, že děti s přístupem k novým médiím vykazují lepší výsledky v testech z matematiky a čtení. Do protikladu jsou potom stavěny obavy z nadměrného užívání nových médií, neboť tato mohou vést k izolaci dětí od rodičů. Nadměrná konzumace nových médií může zapříčinit fyzickou nečinnost dětí a s tím související zdravotní problémy – např. obezitu. Důsledkem je i zvýšené riziko setkání s „nebezpečným cizincem“²⁸ či jiné nevhodné materiály k dispozici on-line. Obavy z účinků nových médií na děti jsou podobné nedůvěře vyjádřené v tzv. stará média (především v televizi), v jejímž případě jsou ovšem rodiče i děti stejně kvalifikovaní v používání této technologie. Nová média však představují pro rodiče hrozbu, zejména pro ty, kteří s nimi sami neumějí pracovat. U rodičů, kteří používají nová média více, je naopak pravděpodobnější, že doma nastaví určitá kontrolní opatření, neboť si jsou vědomi již zmíněných rizik, která by mohla negativně ovlivnit jejich děti. Stejně tak rodiče používající nová média společně se svými dětmi pravděpodobně rovněž nastavují pravidla užívání. Z výše uvedených důvodů je rodičovský dohled často vnímán jako nutný, rodiče se domnívají, že své děti chrání, a věří, že jejich kontrola povede k pozitivním výsledkům. Wang a kol. např. zjistili, že pravidelná a důsledná rodičovská kontrola (např. dohled nad aktivitami dětí, tzn. omezení konzumace televize, nových médií) je spojena s lepšími známkami ve škole a přispívá k menším odlišnostem mezi dětmi i dospívajícími (vše srov. Wang, Bianchi, Raley, 2005).

Jako významný determinant realizace jednotlivých (či kombinace vícero) mediálněvýchovných aktivit se ukazují nejméně čtyři důležité aspekty: (1) jakýsi „pedagogický plán“ (nebo cíl) rodičů – ukazuje se, že mediální výchova v rodině je nedílnou součástí všeobecnější výchovné aktivity rodičů (ta je často ovlivněna představami o vývoji dítěte, hodnotami společnosti či zkušeností s výchovou jak z dětství rodičů samých, tak příp. s jinými rodinnými příbuznými či staršími dětmi); (2) postoje rodičů vůči médiím, jedná se především o představu jejich fungování a účinků; tyto postoje velice často souvisejí s (3) vlastní mediální gramotností rodičů a hodnocením vlastních mediálněvýchovných schopností²⁹; a v neposlední řadě (4) je významným činitelem již zmiňovaná neformální či

²⁸ Tento mýtus na základě výzkumných dat nabourává ve svém textu *Stranger is not alsway danger* Lenka Dědková (2015).

²⁹ S novými médii zde dochází k obzvláště markantnímu a kvantitativně častějšímu jak dříve jevu, kdy rodičovská mediální gramotnost (obzvl. aspekt technických kompetencí) je značně nižší, jak u jejich dětí. Často to také vede k obrácení výchovných a vzdělávacích rolí, kdy děti poučují své rodiče o užívání a obsahu (nových) médií.

neintencionální mediální výchova, především vzorce užívání médií rodiči (coby vzory pro děti) a pozice či hodnota médií v rodině a domácnosti všeobecně (srov. Sloboda, 2013, s. 62–92).

Autoři výzkumu užívání tabletů v českých rodinách s dětmi do 8 let zohledňují formálnost a neformálnost a záměrnost a nezáměrnost ještě jiným způsobem. Hovoří o explicitních pravidlech, která jsou stanovena a vyřčena. Vedle toho uvádějí tzv. implicitní pravidla, což je spíše situace, kdy nejsou stanovena konkrétně mediální pravidla, ale média jsou součástí všeobecnějšího principu výchovy, a tak se na ně aplikují všeobecnější výchovné principy (Kotrčíková, Černíková, Šmahel, 2015). Tento poznatek nás vede ke komplexnějšímu a provázanějšímu chápání a uchopování mediálněvýchovných nástrojů.

Výzkumy zabývající se mediální výchovou v rodině – na základě sledování nástrojů, motivací a účinků jejich užívání – rozpracovávají koncept rodičovských mediálněvýchovných stylů. Na toto téma provedla kvalitativní výzkum česká badatelka Klára Šedřová. Ve své publikaci o rodinách před televizí ve shrnutí všeobecných výchovných stylů (autoritativní, autoritářský a permissivní) uvádí i zanedbávající styl vyznačující se tím, že rodiče v zásadě odmítají nebo nejsou schopni výchovu jako takovou realizovat. Tato klasifikace se dá aplikovat i na výchovu mediální. Šedřová přichází na základě svého výzkumu ještě s jiným pojetím, rozlišuje mezi třemi televizními výchovnými strategiemi: (A) pedagogickou, při níž se rodiče snaží na děti působit např. skrze společné sledování často doprovázené komentáři a preferencí minimální konzumace; (B) saturační, při níž je televize méně omezována a slouží k uspokojení individuálních potřeb členů domácnosti, zřídka se objevuje spoludívání či konverzace o mediálních obsazích; (C) smíšenou, při níž si rodiče jsou zpravidla vědomi výchovného působení, snaží se přístup omezovat, cítí nutnost spoludívání a komunikace, ale většinou je nerealizují (Šedřová, 2007).

V britské diskuzi vedené již od 80 let 20. století jsou odlišovány následující mediálněvýchovné styly (v anglofonních zemích tedy rodičovské mediace): restriktivní, aktivní neboli instruující, společná konzumace a nově monitoring (např. Valkenburg, Krcmar, Peeters, Marseille, 1999, Austin, 1993, Livingstone, Helsper, 2008) Němečtí autoři z oblasti mediální pedagogiky hovoří o stylu argumentativním (konzumace je vydiskutována), direktivním (rodiče určují bez diskuze), doprovázejícím (společná konzumace, kontroling zpovzdálí) a laissez-faire (vyrovnání se s užíváním a obsahy je ponecháno dětem) (Schorb, Theunert, 2001). Typologií je daleko více, nicméně všechny zohledňují v zásadě podobné principy, a ani s novými médii se tyto typologie příliš nemění.

Daly by se shrnout jako: *omezující* (spojený s omezováním a příkazy), *doprovázející* (zahrnující diskutování a konzultování mediálních pravidel a způsobů užívané médií dětmi, ale také společné užívání) a *dovolující* (kam by spadaly situace, kdy rodiče neregulují užívání a mediálně nevychoávají, buď proto, že si myslí, že to není třeba, nebo také proto, že nemohou nebo to neumí či nezvládají). Jak to tak bývá u „ideálních typů“, vyskytují se i *smíšené* přístupy, které nemusí být zdaleka jen výjimkou (viz Sloboda, 2013, s. 172ff). V případě mediální výchovy v rodině jsou důvodem časté nedůslednosti a nesystematičnosti pedagogického jednání rodičů, jelikož do prostoru rodiny a života jejích členů vstupuje mnoho různých faktorů, které ji ovlivňují a narušují. I v kvalitativních výzkumech, kterými ilustruji mediální výchovu v rodině ve své knize (Sloboda, 2013; obdobně i Pasquier, Buzzi, d’Haenens, Sjöberg, 1998), rodiče sice říkají, jaká pravidla stanovují, ale sami jsou schopni přiznat to, že jsou ve své výchově nedůslední, že jsou nejenom rozdíly v mediálněvýchovném přístupu mezi matkou a otcem v rámci rodiny, ale i samotný rodič uvede to, že na dodržování pravidel buď intenzivně nedohlíží, nebo záhy dovolí jejich porušení. Pokud rodič svou nedůslednost „nepřizná“, děti ho v individuálním rozhovoru velice často a rády „udají“. V kontextu nových médií hovoří Kontríková, Černíková a Šmahel (2015) o tom, že rodiče stanovují pravidla spíše intuitivně.

3.2.4 *Diskuse pojmu mediální gramotnost*

Prvním, dlouhodobě nejsilnějším a s trochou nadsázky vlastně až do doby, kdy bylo jasné, že mediální výchova bude zavedena do školního kurikula (tedy kolem roku 2005), jediným v oblasti mediální gramotnosti se rozvíjejícím diskursem je diskurs mediálních studií. Ten čerpá především ze své anglo-americké inspirace. Tato inspirace je jednoznačná již z textu Jiráka s Kuchařem, kteří název „Media Literacy“ explicitně uvádějí, leč bez přesnější definice. Mediální gramotnost je pro oba autory kvalifikovaná a kritická recepce médií, k níž je možno dojít metodou „learning by doing“ (Jiráček, Kuchař, 1997). Právě zmínka této metody, tedy vytváření mediální gramotnosti aktivní tvorbou mediálních obsahů, je velice zajímavá, jelikož je silná např. v německé a skandinávské tradici mediální výchovy, a v pozdějších textech Jiráka i dalších autorů a autorek, které řadím do této linie diskursu, se pak nevyskytuje nebo jen zcela marginálně. Je tomu například tak i v Jiráčkově následujícím textu *Rychlokurz mediální gramotnosti* z roku 1998, kde, jak název implikuje, by mělo dojít k definici mediální gramotnosti (Jiráček, 1998). Neděje se tak ale přímo, jak se objevuje v drtivé většině textů z tohoto proudu, mediální gramotnost, je definována většinou

implicitně jako cíl školní mediální výchovy jaksi skrze rekapitulaci poznatků mediálních studií o (masových) médiích – tedy o jejich pozici a funkci ve společnosti, jíž by si měl být jedinec vědom. V pozdějším textu z roku 2002 je pro Jiráka cílem mediální výchovy „*dosažení elementární úrovně mediální gramotnosti, a to porozuměním a osvojením si následujících hlavních principů*“ fungování médií. Ty jsou tyto: média neodrážejí svět, ale vytvářejí obrazy a obsahy, které je třeba si ověřovat, jejich význam nemusí být na první pohled zřejmý a především jsou konstruovány skrze rutiny jako zjednodušování, selekce, řazení, a to za určitým účelem, jímž je pro vysoce specializovanou mediální organizaci zisk (Jirák, 2002). Z tohoto pohledu je pro Jiráka mediální gramotnost kompetencí kritického vnímání mediálních obsahů a mediálních institucí. Aspekt vlastní mediální produkce (učení se děláním) a využívání mediálních technologií se zde zcela vytrácí.

Co je pro celý diskurs zajímavé, je to, že bez větší odborné intervence pedagogických disciplín a teorií je koncept „*nauky o médiích*“ posléze vtělen do zásadního pedagogického dokumentu – Rámcových vzdělávacích programů (RVP) – jako samostatné průřezové téma. Je třeba také zmínit to, že mediálně-vědní konceptualizaci mediální gramotnosti je možné najít kromě RVP také v mnoha textech vycházejících z různých odborných i pedagogicky-praktických kontextů. Je to způsobené z mého pohledu tím, že (1) diskurs mediálních studií byl natolik dominantní a měl jakýsi diskursivní náskok např. před diskursem pedagogickým, (2) prezentoval oblast masových médií natolik komplexně, že se stal jako jediný kompetentní tuto oblast definovat, a (3) byl na tomto poli zásadní z důvodu aktivit hlavního aktéra diskursu Jana Jiráka.

Další zajímavostí je, že po začlenění mediální výchovy do RVP ustupují odborníci a odbornice mediálních studií z diskuse o (školní) mediální výchově, nicméně tématem mediální gramotnosti se zabývají nadále. V roce 2007 vychází sborník z konference s názvem *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*, kde výhradně mediální teoretici a praktici, příp. odborníci a odbornice zabývající se vzděláváním novinářů prezentují své příspěvky na rozličná mediální témata a snaží se v nich najít průsečíky s oblastí mediální výchovy či gramotnosti. Symptomatické pro prakticky všechny příspěvky je to, že nijak nedefinují, co je to mediální gramotnost, jakou její částí prochází spojnice s prezentovaným tématem, ani neprojevují znalost obsahu termínu mediální gramotnost. V některých případech je mediální gramotnost zaměňována s profesním vzdělá(vá)ním novinářů. Výjimkou tak je vlastně pouze úvodní text Radima Woláka a Jana Jiráka (Jirák, Wolák, 2007b). Dále Jan Jirák v roce 2009 pak na plzeňské konferenci *Mediální pedagogika v teorii*

a praxi prezentuje svoji představu dílčích složek mediální gramotnosti, kdy se ovšem nezabývá jejím obsahem, ale redukuje mediální gramotnost na způsoby a prostory její realizace (mediální osvěta – mediální výchova – profesní/odborná příprava) (Jirák, 2010).

Svébytnou koncepci pro výzkum mediální gramotnosti české populace představili autoři z Katedry mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Univerzity Palackého o nějakých 12 let později, kteří použili čtyřsložkový model inspirovaný cirkulárním modelem René Hobbs. Odlišili oblast přístupu a užívání, oblast hodnocení a evaluace (mediálních obsahů), oblast produkce (a tvorby mediálních obsahů) a oblast reflexe médií coby součásti širších společenských jevů. Tento model následně aplikovali na výzkumné nástroje – v případě populace mladší 15 let na ohniskové skupiny, v případě populace 15 let do dotazníkového šetření mající charakteristiky testování s interně bodovanými otázkami podle (míry) úspěchu zodpovězení (Sloboda, Foretová, Michlová, Sudková, 2021, Burianec, Sloboda, Foretová, 2021).

Závěrem je třeba podotknout, že v kontextu mediálních studií k teoretické diskusi obsahu pojmu mediální gramotnost prakticky nedochází.

3.3 Diskurs jazykovědný / komunikačněvýchovný

Následující oborová diskursivní linie by mohla být představena i jako součást pedagogického diskursu. Záměrně jsem tento oborový diskurs, který je spojený s diskusí v rámci jazykovědy, respektive bohemistiky a výuky českého jazyka s následným rozvojem oblasti tzv. komunikační výchovy, vyčlenil. Je to především z toho důvodu, že se tato linie především díky Karlu Šebestovi, jenž byl i u vzniku diskursu v rámci mediálních studií, a díky práci Daniela Bíny snažícímu se propojit diskursy kolem komunikační i mediální výchovy, a to obzvláště za pomoci propojení s německým mediálněpedagogickým prostředím, vyvíjela poměrně svébytně. Především její konceptualizace mediální gramotnosti ve vztahu ke komunikativní kompetenci je dosti odlišný přístup v pedagogickém uchopení médií (a mediální socializace) od diskursu pedagogického. Podobně vyčleňuji oblast didaktických technologií ve vzdělávání (mediální didaktiky) do samostatné kapitoly (3.5), ač by oborově dávalo smysl ji představit a analyzovat coby součást pedagogiky / pedagogických věd. Toto oddělení ovšem vychází z výsledků analýzy pro tuto disertační práci vybraného výzkumného materiálu.

Šebesta ve svém článku *Komunikační a mediální výchova*, který vyšel v časopise *Český jazyk a literatura* v roce 1995, vysvětluje, že mediální výchovu lze považovat za součást komunikační výchovy, ale považuje za rozumné dát mediální výchově autonomní postavení. Odůvodňuje to následovně: (1) Vzhledem k nárůstu mediálního tlaku na jednotlivce a specifickému rozsahu, dopadu a dynamice mediální komunikace ve srovnání s jinými druhy komunikace má mediální komunikace v dnešní společnosti mimořádný význam. Úkolem mediální výchovy je umožnit žákům žít v mediálním světě. (2) Specifickým rysem mediální komunikace je nápadná asymetrie – mediální příspěvky jsou obvykle důkladně a cíleně připravené, ale na druhé straně stojí nepřipravený příjemce. Tato nerovnováha vyžaduje kritické vnímání masové komunikace a kritický postoj k médiím obecně. Zde tedy autor reflektuje masmediální podstatu médií 90. let 20. století, která se ale s tzv. novými médii významně rozmlžuje. (3) Šebesta spatřuje další důvod pro nutnost samostatné mediální výchovy ve školní výuce v relativní složitosti mediální komunikace. Mediální komunikace je přijímána kolektivně nebo masově a zahrnuje mechanismy, které se u jiných forem komunikace nevyskytují. (4) Čtvrtým důvodem pro nezávislé mediální vzdělávání je, že bez hlubších znalostí mediálního průmyslu a používaných technologií se nelze zabývat mediální komunikací. V závěru Šebesta vymezuje čtyři oblasti mediální výchovy, které by měly studentům umožnit odolávat mediálnímu tlaku a využívat média pro vlastní potřeby. Mezi tyto oblasti by mělo patřit: (a) rozpoznání masové komunikace (jejími hodnotami, funkcemi a recepčními mechanismy); (b) seznámení se s nabídkou médií; (c) vytvoření hodnotového žebříčku, který vede k diferencovanému, nikoli nekritickému postoji k médiím; a (d) získání dovednosti zacházet s médii a kriticky je přijímat a hodnotit. (Vše srov. Šebesta, 1995.)

V jiném textu, v habilitačním spise *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova* (1999), tedy o čtyři roky později dělá Šebesta koncepční obrat a argumentuje opačně. V této práci považuje mediální výchovu za „*potenciální součást nebo velmi blízký doplněk školního předmětu český jazyk*.“ Důvody jsou podle Šebesty následující: (A) Úkolem komunikačního vzdělávání je rozvíjet komunikační kompetence ve všech oblastech komunikace, tedy včetně (masové) mediální komunikace. (B) Komunikační výchova se neomezuje pouze na verbální komunikaci, ale zahrnuje i různé neverbální formy, což „*dokonale odpovídá potřebám mediální výchovy*.“ (C) V neposlední řadě zdůrazňuje, že komunikační výchova se vyznačuje „*rozvojem receptivních dovedností (...), funkční diferenciací v oblasti čtení a poslechu a schopností kritického vnímání komunikace, včetně schopnosti odhalovat manipulativní tendence (...)*“ (Šebesta, 1999, s. 126). Jelikož tyto teze

platí i pro mediální výchovu (viz v mediálněvědním a pedagogickém diskursu), může Šebesta takto tyto dvě vzdělávací oblasti propojit.

Šebesta také ještě v době před zavedením RVP konkrétněji hledá styčné body pro začlenění mediální výchovy do učebních osnov výuky češtiny. Z osnov pro tzv. občanskou školu (1994, s. 36 in Šebesta, 1999, s. 127) vypichuje, že výuka mateřského jazyka by měla mít zájem o žurnalistiku, a proto doporučuje např. vydávání třídního nebo školního časopisu, do kterého by měly být zařazovány, a tím procvičovány různé mediální žánry. Na vyšším stupni občanské školy se navíc podle Šebesty zesiluje „*důraz na analytickou recepci mediálních sdělení a přechází v kritické čtení a naslouchání.*“ (Šebesta, 1999, s. 127). V aktualizovaných osnovách pro základní školy v 90. letech se podle Šebesty v rámci hodin češtiny objevily také aktivity zaměřené na práci s médii, úkoly spojené s televizní či filmovou tvorbou nebo by se měly diskutovat podněty na téma „co nám přináší televize či rozhlas“. Cíl mediální výchovy je v Šebestově knize formulován téměř stejně jako ve výše zmíněném časopiseckém textu jeho a Jiráka (1995). Šebesta přidává mezinárodní aspekt: ve Velké Británii a Skandinávii (Šebesta žil několik let ve Švédsku) se mediální výchova zaměřuje na šest (mediálních) ústředních pojmů, které pak popisuje na několika stranách. Jedná se o tyto obecné mediální analytické oblasti: Mediální instituce, typy médií a (mediálních) textů, „mediální technologie“, jazyk médií, příjemci a mediální reprezentace (Šebesta, 1999, s. 129 a násl.). Toto rozdělení a sestavení ústředních pojmů navazuje na obvyklou argumentaci a vysvětlení mediální výchovy a jejího obsahu známé z diskursu mediálních studií. Znamená to tedy omezení se na obecné mediálněvědní strukturování a chápání médií a jejich role ve společnosti bez, podle mého názoru, reflexe pedagogické teorie a praxe (např. proveditelnosti v kontextu školy). To vede u Šebesty k jistému diskursivnímu omezení mediální výchovy na pouhé předávání znalostí o médiích, čímž se však zcela vytrácí aktivní, tvůrčí, participativní perspektiva, tj. tzv. produktivní aspekt. A to i přesto, že Šebesta tuto perspektivu v osnovách pro výuku češtiny nachází a zmiňuje ji i ve svých předchozích textech, je přítomna v konceptu komunikační kompetence, který Šebesta preferuje a propaguje (Šebesta, 1995).

Šebestovy úvahy se neomezují ale pouze na výuku češtiny. Tento autor například uvádí, že kromě „výchovy mediálně kompetentních žáků“ je třeba omezit mediální nabídku praktickým zavedením etických pravidel. Šebesta také navrhuje podporovat tvorbu mediálních obsahů pro vzdělávací účely, tedy tvorbu didaktických médií – obdobně, jak to dělá Mašek o několik let dříve (viz níže pedagogický a techno-didaktický diskurs). Šebesta

doporučuje také sledovat, co děti s obsahem samy dělají a k čemu média používají (srov. Šebesta, 1999, s. 55–56). V posledním bodě zdůrazňuje potřebu mediálního výzkumu. Obecně lze říci, že Šebesta v těchto publikacích zaujímá silnější ochránářskou roli a navazuje na tradici vzdělávacích médií a kvalitních pořadů pro děti a mládež, které vznikaly před příchodem soukromých médií do Česka (tj. před rokem 1990).

V rámci lingvistiky, bohemistiky a konkrétně pro výuku češtiny rozpracovávali teoretické a i praktické aplikace mediální výchovy i po jejím zavedení do výuky v rámci RVP dva autoři Daniel Bína a Eva Niklesová z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je však třeba podotknout, že oba jen v malé míře navazují na Šebestovy snahy a snaží se rozvinout diskurs do značné míry svébytným způsobem. Jedním z důvodů je odborná ovlivnění Bíny techno-didaktickým diskursem.

3.3.1 *Komunikační kompetence vs./a mediální gramotnost*

Pro vztah jazykovědy a mediální gramotnosti je obzvlášť zajímavý jeden historický aspekt. Do německého prostředí přináší již v roce 1973 termín a koncept mediální gramotnosti (Medienkompetenz) Dieter Baacke ve své rozsáhlé disertaci. Ten adaptuje koncept Habermasovy komunikativní kompetence jako socializované dimenze osobnostní výbavy jedince, která jedinci následně umožňuje zapojit se do společnosti. Jürgen Habermas ve svých myšlenkách navazuje na jazykovědce Noama Chomského (viz Baacke, 1973). Jak Habermas, tak Chomsky jsou autoři, jimiž se zabývají i česká mediální studia. Ta je, což je zajímavé, v kontextu mediální gramotnosti – na rozdíl od jazykovědy v kontextu komunikační kompetence – netematizují.

Jak jsem uvedl v části zabývající se počátky diskuse o mediální gramotnosti, v polovině 90. let 20. století spolupracovali bohemista Karel Šebesta a mediální vědec (původně anglista) Jan Jiráček, a to konkrétně na společném grantu Univerzity Karlovy týkajícím se mediální výchovy. Jejich cesty a vize se – alespoň na základě jejich textů – v druhé polovině poslední dekády 20. století rozcházejí. Šebesta se pokouší propojit koncept mediální gramotnosti s konceptem komunikační (či komunikativní) kompetence. V diskusi o mediální gramotnosti se hlavním vztahným termínem pro Šebestu stává „mediální komunikace“, která je v celospolečenském i každodenním kontextu všudypřítomná, komplexní a komplikovaná, a tudíž vyžaduje specializované vědění (Šebesta, 1995). Co je zde zajímavé, zatímco v textu s Jiráčkem v roce 1995 je mediální gramotnost vymezena jako samostatná kompetence stojící

vedle komunikační kompetence, ve své knize *Od jazyka ke komunikaci* z roku 1999 (k níž vyšel i mírně upravený přetisk v roce 2005) Šebesta jasně uvádí mediální gramotnost jako součást komunikační kompetence, tedy oblast jí podřízenou: „*Mediální výchovu jsme vymezili jako komunikační výchovu orientovanou na oblast mediálního sdělování,*“ (Šebesta, 1999, s. 122). Komunikační kompetenci Šebesta rámuje do diskuse o gramotnosti jako takové a obzvláště *gramotnosti funkční*, přičemž tato diskuse je obdobná jako v pedagogické diskusi o gramotnostech (viz např. Rabušicová, 2002). Funkční gramotnost má tři hlavní podoby: gramotnost počítařskou, gramotnost literární a gramotnost informační. Ta první není pro diskusi o komunikační kompetenci natolik důležitá, ta druhá představuje „*znalosti a dovednosti potřebné k porozumění (...) textům a k využití informací z takových textů.*“ (definice OECD in Šebesta, 1999, s. 81). Ta třetí „*se vztahuje k znalostem a dovednostem potřebným k vyhledávání a využití informací obsažených v dokumentech různých typů.*“ (ibid.) Komunikační kompetenci pak definuje jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich. (...) Patří sem především:*

- *ovládání jazyka, resp. jazyků, nebo šíře kódů (i jiných než jazyka přirozeného),*
- *interakční dovednosti (dovednost brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit jí přiměřené, vhodné komunikační prostředky a postupy; respektovat komunikační, interakční a interpretační normy, zvládat strategie dosahování cílů),*
- *kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat).*“ (Srov. Saville-Troike, 1982 in Šebesta, 1999, s. 60.)

Takto široce pojatý koncept kompetence, resp. gramotnosti umožnil již v té době Šebestovi zahrnout mediální gramotnost – v obrysech, jak byla v té době diskutována – do konceptu komunikační kompetence. V současné době ještě většího prostoupení médií a technologií do každodennosti jedinců i struktury společnosti a jejího fungování jak médií masovými, tak i těmi novými, kde dochází mj. k individualizaci a decentralizaci komunikace, zvýšení a vynucování interaktivity a k míchání rozličných kódů (remediace, modularita a konvergence), jeví se dnes odlišování komunikativní kompetence, mediální gramotnosti a digitální gramotnosti (viz níže) jako neudržitelné.

Ke konceptu komunikační kompetence v souvislosti s médii se o několik let později vracejí již zmínění bohemisté Bína a Niklesová. Pro jejich texty jsou charakteristické následující aspekty. Prvním je časová následnost po zavedení mediální výchovy do RVP, což vede

k ještě větší nutnosti zahrnutí existujících myšlenek z mediálněvědního diskursu (které byly „prospány“ do konceptu MV v RVP). Druhým je působení v rámci pedagogiky (a na pedagogické fakultě), konkrétně výuka českého jazyka, a tak nutnost reflektovat i tuto rovinu. Zatímco Šebesta působí na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy a nevzdělává primárně budoucí učitele a učitelky. Třetím pak je při hledání teoretického ukotvení práce s německou literaturou, a tudíž inspirace tamní mediální pedagogikou (Medienpädagogik, viz výše 2.4.2). Vzhledem k těmto třem bodům a omezenému rozsahu, který mohl být věnován teoretické diskusi v rámci jejich často prakticky orientovaných prací je čtvrtým aspektem jejich textů určitá nejednoznačnost a nedotaženost myšlenek a konceptů. Daniel Bína definuje mediální gramotnost například podle Vránkové, která ji přebírá většinou z RVP, nicméně odkazuje se také k Šebestovi i Baackemu a sám přichází s termínem „mediální komunikativní kompetence“. Tento koncept ale šířeji nevysvětluje a nedefinuje. Obsah kapitol následujících uvedení tomuto konceptu se zabývá kompetencemi komunikačními (mj. rétorickými, porozumění textu atp.) (Bína, 2008).

Svou koncepci usouvztažnění mediální gramotnosti a komunikační kompetence Bína, místy bohužel spíše jen stručně a někdy i eklekticky, rozpracovává především v knize *Výchova k mediální gramotnosti*, vydané v roce 2005, a následně ve sborníku *Pragmatická perspektiva komunikativní kompetence*, vydaném v roce 2008, kde přebírá části předchozí knihy a zahrnuje některé jiné své texty. Bína představuje kořeny mediální výchovy, což pro něj představuje vývoj mediální výchovy v Německu, který podle něj historicky vychází z církevní komunikační výchovy (Bína, 2005, s. 18). Podle něj je mediální výchova součástí mediální pedagogiky vedle mediálních studií (výuky o médiích) a didaktiky médií (Bína, 2005, s. 20). Dále v textu poněkud neuspořádaně rekapituluje různé aspekty současné české diskuse o mediální výchově (RVP, aspekt „učení se praxí“, mediální volnočasové aktivity, např. dětskou televizi). Některé jeho myšlenky jsou nicméně zajímavé a hodné představení. Kritizuje například skutečnost, že v mediologické diskusi, tedy mediálních studií, je vždy kladen důraz na „pouhou informovanost o médiích,“ (Bína, 2005, s. 38–39) a zdůrazňuje, že školní vzdělávání (používá slovo „edukace“) se musí změnit z čistě „informační školy“ na „socializaci prostřednictvím budování komunikační kompetence,“ (ibid., s. 41). Dělá zde tedy rozšíření mediální výchovy nejen v mantinelech komunikační kompetence, ale i socializace. Na několika místech se Bína zabývá učiteli, kteří by například sami měli být mediálně zdatní a ovládat umění „předávat toto know-how žákům“. Pod pojmem mediálně kompetentní učitelé rozumí učitele, kteří mají znalosti o médiích, dokáží odolat jejich rozmanitým podprahovým účinkům a dokáží média využívat ve svůj prospěch (ibid.). Bína

však bohužel s pojmy zachází poněkud nekonceptně – hovoří o termínu mediální výchova, který místy směšuje s termínem mediální pedagogika, kterou nazývá také pedagogikou médií, a přitom zmiňuje i termín mediální didaktika, který pro něj znamená získávání mediálních kompetencí prostřednictvím „učení se praxí“ (ibid., s. 40–44). Jak ukáží v techno-didaktickém diskursu níže, toto není zcela přesné uchopení. Nejspíše se zde Bína pokouší o propojení diskursu bohemistického, mediálních studií a techno-didaktického, kterého si byl na rozdíl od Šebesty nebo Jiráka vědom, jelikož na Jihočeské univerzitě působili technodidaktici Gabriel Švejda a Miloš Lánský.

Závěrem Bína ve své práci rozvíjí pojem *mediálně komunikační kompetence*, protože podle jeho názoru samotná mediální gramotnost nepředstavuje samostatnou kompetenci, ale je spojena s kompetencemi rétoricko-komunikačními (Bína, 2005, s. 46). Bína sice neuvádí definici své mediálně komunikační kompetence, ale považuje ji „za komplexní cíl vzdělávání v 21. století“ (ibid., s. 56). Dále uvádí, že „komunikativní kompetence a mediální gramotnost jsou tématem a cílem celé školy, všech školních předmětů – a pro každý jednotlivý předmět jsou hlavním tématem a cílem,“ (ibid., s. 58). Ve své mnohem strukturovanější práci z roku 2008 se zabývá spíše komunikační kompetencí. Při diskusi o německé mediální pedagogice vychází z textu Evy Niklesové (2007), který je diskutován ještě níže. Kromě toho dále rozvíjí své úvahy o vzájemném vztahu mediální a komunikační kompetence. Společenskou mediální gramotnost definuje jako porozumění komunikaci a jazyku v silovém poli společnosti, přičemž zlepšení obou kompetencí znamená pro jedince kvazi sebeobranu (srov. Bína, 2008, s. 111).

Již zmíněná Eva Niklesová je více inspirována německými poznatky a vývojem a ve svých skriptech o současné teorii a praxi mediální výchovy rozlišuje „mediální gramotnost“, kterou definuje podle Mičienky a Jiráka (2007) (stejná s RVP), a „*mediální kompetenci*“, která je pro ni nadřazenou univerzální klíčovou kompetencí pro pracovní a soukromý život v medializované společnosti, která obsahuje:

- (i) emocionální inteligenci/kompetenci,
- (ii) komunikační kompetenci,
- (iii) vizuální (obrazovou) gramotnost. (Niklesová, 2007)

Ovšem kromě nadřazenosti mediální kompetence nad mediální gramotností se jejich vztahem – především obsahovým a konceptuálním – více nezabývá. Co je zajímavé, je začlenění vizuální gramotnosti a také emocionální kompetence do kompetence mediální, čímž Niklesová reflektuje emoční účinky (a jejich zvládnání) mediované komunikace, které

jsou obzvláště v současné době sociálních médií a populistické politické komunikace v médiích velice prominentní. Stejně tak je velký význam přikládán vizualitě na mnoha mediálních platformách (např. Instagram, TikTok, ale také v rostoucí míře ve zpravodajství audiovizuálním/televizním i tištěném). Ač jsou obě tyto oblasti mimo rámec jazykovědy a bohemistiky jako takové, rozhodně by stály za větší zapracování do koncepce mediální gramotnosti, jelikož jsou jasnými socializačními dimenzemi

3.4 Diskurs filmovědný

Poměrně úsporná a na konceptualizaci mediální výchovy či gramotnosti jen místy napojená je diskuse o filmové výchově probíhající v rámci filmové vědy. Jelikož jde o historicky hlubší a rozhodně relevantní diskurs, rozhodl jsem se jej do své analýzy zařadit. Rozsáhlejší diskusi filmové výchovy je ale nutné hledat v jiných zdrojích (ty viz níže).

Diskuse z 20. a 30. let 20. století o použití filmu ve výuce vedla na jedné straně k rozvoji techno-didaktické linie diskursu, jejíž historický vývoj představím v následující části, na straně druhé se film postupně emancipuje nejen coby médium-technologie, ale také jako médium-obsah. To vede k vytvoření dalšího oborového diskursu, který je paralelní, jak diskursu techno-didaktickému, tak i pozdějšímu (a především soudobému) mediálněvýchovnému, vycházejícímu z mediálních studií. V této souvislosti jsou pro tento diskurs zásadní důvody etablování filmové vědy coby vědy idiografické, jako další z múzických věd či věd o umění, resp. uměnověd, s nezanedbatelnou rolí estetiky. Film (ale jen některý) se tak během 20. století dostává z pozice umění nízkého do pozice umění vysokého vedle literatury, hudby, divadla a výtvarného umění. Něco, co se televizní tvorbě dosud příliš nepodařilo. Jelikož k těmto původním múzám máme v kontextu vzdělávání příslušné předměty vychovávající k jejich správnému „užití“ (literární výchova, hudební výchova, výtvarná výchova; přičemž divadlo je rozloženo mezi tyto tři), objevují se i snahy o zavedení výchovy filmové.

Film je od svého počátku nejen médiem vzdělávacím (osvětový, historický, dokumentární) a informativním (viz např. *Filmové týdeníky* vytvářející obrazovo-zvukovou paralelu novinám od první třetiny 20. století), ale obzvláště médiem zábavním (většina filmové produkce). Vnímání nebezpečí filmové produkce, obzvláště té zábavní, pro publikum, a především děti, se objevuje již prakticky od vzniku filmu, silněji pak od 20. let 20. století (mj. Tomec, 10. září 2021, Pokorný, 2003, s. 221–232) a vede především ke snaze chránit

před nástrahami filmu. Tato oblast je např. v německé mediální pedagogice spojována se svébytným paradigmatem tohoto oboru spojený s tzv. ochrannou pedagogikou (Bewahrpädagogik), jejíž podoby je možné pozorovat i v českých zemích, nicméně je patrná i v anglosaském protekcionistickém diskursu. (V Česku zmiňují např. Valenta, 2017 nebo Bína, 2005.)

Vnímání určité části filmové produkce normativně jako vysokého umění vede ke snahám etablovat *filmovou výchovu* jako školní předmět, a to v různých podobách. Nejtypičtěji jako u jiných výchov ve škole se má skládat z: reflexe historického vývoje, kánonu osobností a děl a z porozumění a osvojení si estetického prožitku z této oblasti umění. Jen někdy je možné v diskursu o filmové výchově (od tohoto tisíciletí nazývané také *filmová a audiovizuální výchova* – FAV) nalézt také aspekty vlastní umělecké tvorby a nutných schopností, dovedností a znalostí pro ni. Typickým rámujeícím konceptem pak historicky bývá „učení se filmové řeči“.

Při pohledu do historie je třeba vidět dvě linie pedagogického uchopení socializační podstaty filmu. První z nich je zájem o film a pedagogické zacházení s ním v podobě jeho zavedení jako specifického školního předmětu (nebo alespoň aktivit) o dějinách filmu a „učení se filmové řeči“ a estetiky (Výzkumný ústav pedagogický, 2010, Krátká, Vacek, 2008). Druhým je využití mediálních technologií v rámci vyučovacího (a učebního) procesu – tedy didakticky. (To druhé viz následující kapitola.) Tyto dvě oblasti se zdají být oddělené, ale mají společný historický základ, který lze vysledovat až do 20. let 20. století. Film jako audiovizuální médium nevyžaduje specifickou abecední gramotnost, což jej činí přístupnějším než knihy nebo noviny. Tato přístupnost vede k pedagogickému zájmu o film ve dvou směrech: (1) Využít jej jako nástroje (pomůcky) a pomocníka při výuce v návaznosti na Komenského myšlenku o vystavení studujících takovým studijním materiálům, které aktivizují vícero smyslů, a to obzvláště novým a účinnějším způsobem – tedy nejen v podobě čtení učebních textů. (2) Zájem o film s cílem ochránit diváky a divačky (obzvláště děti a mládež) před jeho negativními účinky, včetně zobrazování reality způsobem, který lidi děsí, vystavování pornografickým nebo hororovým obsahům, a to především proto, že lidé doby tištěných médií nemají zkušenost s tak na emoce působícím a přitažlivým mediálním „jazykem“, jaký přináší film, což je dělá náchylnější k manipulaci (Klimeš, 2004).

V českých a slovenských zemích byl ve 20. a 30. letech 20. století kladen velký důraz na tzv. budování národní identity. Osvětové filmy obsahující zeměpisné, historické, folklorní a zpravodajské informace pomáhaly vytvářet společnou československou (multinárodní)

identitu, která před rozpadem Rakouska-Uherska po první světové válce neexistovala. Identitu nově vzniklého Československého státu tvořilo pět hlavních národností či identit (česká, německá, slovenská, židovská a rusínská). Film byl médiem širšího politického, kulturního a samozřejmě i vzdělávacího, respektive socializačního zájmu. Toto postupně vedlo ke dvěma zmíněným přístupům, které jsou v současné diskusi o mediální výchově a mediální gramotnosti sice velice relevantní, ale jsou do značné míry přehlíženy.

O prvním z nich – didaktickém využití filmu pojednávám v následující části. Druhý přístup je možné datovat také do první třetiny 20. století. V té době existují snahy buď o absolutní omezení přístupu dětí, případně mládeže k filmu, nebo o značnou regulaci filmové produkce i jeho distribuce. V Československu regulace např. vedla k licencování provozu kin (vydání licence na provozování kina státní institucí) s podmínkou promítání vzdělávacích či kvalitních filmů – vedle těch zábavních –, případně i nutností přislíbit realizaci projekcí pro školy (Česálková, 2010). Estetický aspekt filmu vedl po několika desetiletích k uznání filmu jako umění. Z pěti uměleckých oborů – hudby, výtvarného umění (tj. malby, kresby, sochařství, architektury), literatury, divadla a filmu mají čtyři z nich v rámci učebních osnov více či méně vlastní předmět – literární výchova (včetně dramatické/divadelní výchovy), hudební výchova (včetně opery z oblasti dramatické/divadelní výchovy) a výtvarná výchova. V návaznosti na tuto logiku se v době po druhé světové válce objevují vážné snahy o zavedení filmové výchovy jako povinného školního předmětu pro střední školy. Podobné snahy vedly v Maďarsku k zavedení filmové výchovy jako předmětu v roce 1964. Českým snahám o totéž (plánovaným na rok 1969 nebo 1970) zabránila sovětská invaze v roce 1968.³⁰ Filmová výchova byla v Československu a je i do značné míry dnes zastřešena především coby pojetí umělecké a estetické výchovy, přičemž přetrvává elitářský a normativní pohled na film. V podobné době dochází v západních zemích k paradigmatickému posunu, kdy se dostávají do prominence kritické přístupy, dochází k obratu k jazyku a ve výzkumné metodologii ke kvalitativnímu (resp. etnografickému) obratu – etablojí se postupně mediální a kulturní studia, které preferují vnímání a chápání filmu jako součásti populární kultury, tedy kultury s níž rozmanitým sémiotickým způsobem nakládá publikum (Fiske, 2017). Paradoxně založení mediálních studií v České republice v 90. letech 20. století, ačkoli vycházelo z angloamerického pojetí, kde katedry mediálních studií vznikají často na půdě filmových studií, vlastně přehlíželo tradici české filmové vědy a ustavilo se nezávisle či paralelně vedle ní. Důvodem bylo právě převažující vnímání filmu

³⁰ Podrobněji je vše popsáno i například ve speciálním čísle (č. 49) časopisu Cinepur z prosince roku 2006.

jako umění, zatímco v centru pozornosti mediálních studií 90. let byla televize, noviny a časopisy, které se v průběhu transformace společnosti po roce 1989 nejvíce změnily, pluralizovaly a komercializovaly.

Cíl filmové výchovy 60. let směřoval především k uvědomělému výběru (vč. vyhnutí se kýčci) a porozumění filmu a získání estetického prožitku z něj. Filmová výchova pak měla „s respektem k různým věkovým stupňům pomáhat mládeži, aby se orientovala ve filmovém umění; aby je chápala jako syntetické a zároveň specifické umění moderní společnosti. Aby uměla poznávat jeho jednotlivé složky a docházela samostatně k jejich syntéze, aby byla schopna vybírat si z repertoáru hodnoty, aby chápala různé funkce, které mají v naší společnosti druhy umění a prostředky masové komunikace.“ (Jachnin, 1968, s. 10). Autor druhé významné knihy té doby Zdeněk Stejskal dokonce odlišoval širší filmově-estetickou výchovu a užší filmovou výuku. To druhé je didaktikou použití filmu ve výuce, kterou ovšem nelze tak jednoduše oddělit od pojetí širšího (Smejkal, 1969). Jak dokládá ve své diplomové práci Příbylská, diskurs té doby byl poměrně rozsáhlý a především na stránkách časopisu *Film a doba* od roku 1959 se jej účastnilo mnoho různých aktérů. Některý, jako třeba Pavol Branko, se stavěli proti čistě umělecko-estetickému pojetí filmové výchovy. Branko zdůrazňoval, dnes bychom řekli, socializační a celospolečenský charakter umění, a tedy i filmu. Navrhuje nezavádění dalšího samostatného uměleckého předmětu (vedle výtvarné, literární a hudební výchovy), ale předmětu polyestetického jako kontrapunkt polytechnické výchově. Staví se také proti vyučování oborového kánonu (např. biflování děl, letopočtů a autorů), ale cíl vidí v osvojování si komplexu ideově estetických hodnot (Branko, 1961 in Příbylská, 2017, s. 48–49). Vedle estetického aspektu jsou vypíchnuty i další vlastnosti filmu, a to jeho informativnost a zároveň konstrukce představy o společnosti. Zde je zmiňovaný především dokumentární charakter filmu (srov. Jachnin, 1968, s. 10). S přihlédnutím k mentálnímu vývoji dětí a mládeže se uvažovalo o zahrnutí filmové výchovy na základní škole do českého jazyka a literatury a zavedení nových předmětů estetická výchova a filmová praxe do kurikula středních škol. Zaveden ale nakonec v žádné podobě nebyl (Příbylská, 2017). Ovšem diskuse kolem estetické hodnoty filmu a filmové tvorby zůstala přítomna v neformální, mimoškolní výchově dětí a mládeže (což v diskusi prezentoval jako důležité i Jachnin) v podobě různých volnočasových aktivit, o nichž budu psát v části 3.6.4.

Zavedení filmové a audiovizuální výchovy v roce 2010

Dědictví neúspěšných historických snah o zavedení filmové výchovy v 60. letech a elitářské pojetí filmu vedly od poloviny první dekády třetího tisíciletí ke snahám o opětovné zavedení filmové a audiovizuální výchovy (FAV) jako volitelného předmětu v rámci RVP. Zatímco někteří autoři nabízeli pojetí školního předmětu jako kombinaci dějin (kvalitního) filmu, filmové tvorby/produkce a recepce/analýzy „filmové řeči“ (Krátká, Vacek, 2008, Adler, Holubová, Myslík, Pastorová, Šlajsová-Adlerová, 2019), předmět s tímto názvem uznaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci RVP v roce 2010 se zaměřuje především na porozumění a analýzu audiovizuální/filmové řeči (především jejích technických aspektů) (Výzkumný ústav pedagogický, 2010). Autorem této koncepce byl Rudolf Adler z pražské FAMU. Uznání takové formy FAV v roce 2010 přispělo k současnému diskontinuitnímu stavu. Symptomatickým je zde to, že filmová/audiovizuální výchova, která byla do RVP zavedena více než 5 let po všeobecném zavedení mediální výchovy do škol, vůbec nevymezuje svůj vztah ke školní mediální výchově. Jako by se zdálo, že film není považován za (masové) médium. Podrobnější analýzu diskuse o filmové výchově a FAV z historického i současného hlediska je možné najít v několika vysokoškolských závěrečných pracích (např. Příbylská, 2017), přičemž je zcela zřejmé, že tato oblast je významně neprobádaná, což se daří měnit až zhruba od roku 2017.

Co přispívalo a do značné míry stále přispívá k disciplinárnímu separatismu je i fakt, že zatímco mediální výchovu si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a pedagogická praxe vzaly za své, FAV zůstala stát trochu mimo i např. proto, že hlavním gestorem pro film a audiovizi, včetně projektů na rozvoj školního vzdělávání v této oblasti bylo a stále významně je Ministerstvo kultury, nikoliv školství.

Vedle pojmu FAV se objevuje také pojem audiovizuální edukace od pedagogů Vacka s Krátkou, který rozvíjejí ve své práci z roku 2008, která je na jedné straně teoreticko-historickým úvodem, na straně druhé praktickou učebnicí pro její realizaci. Jde o „*odborné fundované aktivity vedoucí k posilování kompetencí žáků a studentů v oblasti filmové historie, audiovizuální kultury, masových médií a také vlastní audiovizuální praxe.*“ (Krátká, Vacek, 2008, s. 6). Tento termín se ale neuchytil a není příliš často v českém diskursu používán.

V posledních několika letech dochází k zásadnější dynamice v rámci diskursu o FAV. Jak prokazuje výzkum vedený Terezou Czesany Dvořákovou a kolegů (2016, i 2022) FAV se

učí jen na zanedbatelném množství škol v Česku a obdobně jako zpočátku mediální výchova je závislá především na nadšencích z řad vyučujících. Dochází proto u proponentů filmové a audiovizuální výchovy³¹ k jednoznačnému sdružování i napříč organizacemi a univerzitními pracovišti, které rozvíjejí filmovou vědu či filmová studia. Dochází také ke zřejmému uvědomění propojenosti filmové/audiovizuální gramotnosti a gramotnosti mediální. Významným faktorem v současné dynamice je i vymezení kulturního a kreativního průmyslu se silnou složkou audiovize v programech Evropské unie coby významné politické, a tím i investiční oblasti. Ovšem i evropská unie podporuje jak rozvoj mediální, tak filmové a audiovizuální výchovy, a tím i příslušné gramotnosti. Web Ministerstva kultury na své podstránce „Mediální a filmová výchova“ vztah vymezuje následujícím způsobem: „*Mediální a filmová výchova představují tzv. mediální gramotnost. Pod tímto pojmem je třeba rozumět schopnost rozumět médiím a způsobu, jakým podávají informace, umět kriticky vyhodnocovat informace zprostředkované médii, ale i schopnost média užívat ke své potřebě nebo tvůrčím způsobem zpracovávat. Filmová výchova, jako součást obecné mediální výchovy, je zaměřena na vzdělávání v oblasti kinematografie, včetně schopnosti chápat proces tvůrčího zpracování filmu. Mediální výchova včetně filmové je již několik let jednou z oblastí zájmu Evropské unie.*“³²

Dochází tedy ke změně chápání filmové výchovy coby možného způsobu realizace mediální výchovy, a tím rozvoje mediální gramotnosti. Studie Adlera a kolegů o stavu FAV v ČR pro MŠMT uvádí, že pojem *filmová gramotnost* se běžně používá mezi odbornou veřejností, ale v českých kurikulárních dokumentech přítomen není. Odkazuje k definici publikované Asociací pro filmovou a audiovizuální výchovu na jejich webových stránkách³³, která zní následovně: „*Filmová gramotnost je souborem poznatků a dovedností, které umožňují adekvátní porozumění kinematografickým dílům, procesu produkce filmových děl a jejich kulturnímu a společenskému významu. Pro filmovou gramotnost dosud na evropské ani světové úrovni neexistují jednotné parametry. Definice podle Film Literacy Report (British Film Institute, 2012) uvádí, že jde o ‚úroveň porozumění filmu, schopnost vědomého a zvědavého výběru filmových děl, kompetence ke kritickému sledování a analýze jejich obsahu, kinematografických kvalit a technických aspektů; a schopnost zacházet s jeho jazykem a výrazovými prostředky při tvorbě pohyblivých obrazů‘.*“ (Adler, Holubová,

³¹ Jako je především v roce 2017 vzniklá Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, z.s. (<https://www.filmvychova.cz/>), v níž je sdruženo mnoho organizací a jednotlivců.

³² Viz <https://www.mkcr.cz/medialni-a-filmova-vychova-cs-41> (navštíveno 15. 4. 2024).

³³ Formulaci filmové gramotnosti lze najít zde: <https://www.filmvychova.cz/slovník/filmova-gramotnost/> (navštíveno 15. 4. 2023).

Myslík, Pastorová, Šlajsová-Adlerová, 2019, s. 10) Definice odkazuje k formulaci Britským filmovým institutem a obsahuje jak složku znalostní, tak i dovednostní, aspekty výběru, kritické analýzy, ale i vlastní reflektované tvorby se specifickým fokusem na filmovou a audiovizuální tvorbu. V současné době existuje snaha vypracovat a stanovit základní parametry filmové gramotnosti, které by přijala Evropská komise.

Na webu Filmvýchova.cz Asociace pro FAV je v jedné z lekcí pro vyučující vymezena také audiovizuální gramotnosti prostřednictvím desatera, to říká, čím film, případně audiovize jsou či nejsou:

1. Film není pouhou pomůckou ve výuce. Filmové dílo a jeho části mohou sloužit k ilustraci, uměleckému vystižení tématu, problematiky nebo látky. Pozornost upřená na film ale musí být komplexní, kontinuální a perspektivní.
2. Film není vycpávkou školních hodin. Film se svou historií by neměl být pouze atraktivním nástrojem k dokreslení školní hodiny.
3. Film je vždy součástí širšího kosmu audiovizuálních děl. Neexistuje nadřazené postavení klasického filmu a kinematografie nad jinými audiovizuálními díly.
4. Film má být umění dostupné všem. Je vhodné využívat všech příležitostí, jak seznamovat žáky a studenty s filmy (klasickými i současnými).
5. Film je prostorem imaginace. Filmové dílo je vždy autorským vystižením skutečnosti, setkání filmem vždy obsahuje magický moment.
6. Vztah s filmem je na celý život. Z fascinace pohyblivým obrazem není možné vystoupit, je nutné jej neustále kultivovat.
7. Film a audiovize se vzájemně prostupují. Není možné ani nutné stanovovat ostrou hranici mezi filmem jako uměním a jinými projevy audiovize.
8. Audiovizuální díla jsou součástí naší každodennosti. Stejně jako s dalšími součástmi našich životů s nimi musíme umět zacházet a dodržovat základní “hygienu”.
9. Říše audiovize může být příležitostí i hrozbou. Učitel má být průvodcem, prostředníkem a majákem v nepřeborné říši audiovizuálních děl. Má vytvářet příležitosti, ne hledat hrozby.
10. Žádné zakoušení audiovizuálních vjemů není dobré nebo špatné. Záleží vždy na interpretaci a kontextu.³⁴

³⁴ Jde o lekcí číslo 3 „Co je to film? Co je to audiovize“ vytvořené Pavlem Bednaříkem 6. ledna 2022: <https://www.filmvychova.cz/lesson-tag/audiovize/> (navštíveno 15. 4. 2023).

V tomto desateru se poměrně jasně vymezuje gramotnost, ať už ji budeme nazývat filmová nebo audiovizuální, od čistě didaktického použití filmu, jaké je často přítomné v českých školách a je dědictvím výše zmíněného a níže v rámci techno-didaktického diskursu více rozebraného didaktického použití médií.

Závěrem této části bych chtěl vypíchnout, že zatímco česká mediální výchova v roce 2006 (a mediální studia od počátku 90. let) začíná takřikajíc od nuly a odkazuje se na Komenského a diskusi o školních novinách z 30. let 20. století, filmová a audiovizuální výchova v roce 2010 navazuje primárně na snahu o zavedení filmové výchovy do kurikula na konci 60. let 20. století a diskusi o vlivu filmu a ochraně před ním z první třetiny 20. století. Obě tyto diskursivní linie přehlížejí, doslova ignorují, mediálně-didaktickou kontinuitu použití filmu (a následně i televize), i přes to, že s ní mají jednoznačné historické kořeny a i přes to, že mediální i specificky filmová (AV) tvorba, aniž by musela být automaticky umělecká, ale spíše coby nástroj reflexe světa, v němž žijeme – tedy v kontextu školy didaktické použití technologií –, jsou uváděny, jako možnost realizace. Je ovšem na místě poznamenat, že oblast didaktických technologií, resp. technických učebních pomůcek, historicky byla a do velké míry stále je nejen vůči mediálním a filmovým studiím, ale i v rámci pedagogických věd spíše do sebe uzavřenou oblastí, zaměřenou na samotné technické aspekty a technologie, málokdy reflektující sociální a psychologické souvislosti a dopady médií/technologií.

3.5 Diskurs techno-didaktický a digitální gramotnosti

V rámci analýzy se jako nejrozsáhlejší a zároveň kontinuálně rozvíjený již od 30. let 20. století oborový diskurs ukázal ten, který se zabývá didaktikou médií–technologií, ať už jde o použití v různých obdobích nových technologií filmu, rozhlasu, videa, televize a následně počítačů a internetu. Tato kapitola se do značné míry chronologicky podívá na rozvoj a proměny diskursu kolem didaktického použití vždy konkrétního média až do současného přístupu, který dělá významný posun od izolacionistického zaměření jen na technologie (a jejich didaktické použití) k širší reflexi pozici technologií v současné společnosti – společnosti informační (Webster, 1995), síťové (Castells, 2000) či konvergentní (Jenkins, 2009) –, tedy k daleko komplexnějšímu pojetí nejprve v rámci konceptu informační či ICT a následně pak digitální gramotnosti. Do této oborové diskursivní linie jsem zahrnul i diskusi o tvůrčím (produktivním) použití (mediálních) technologií, které je ještě více na pomezí tohoto tzv. techno-didaktického diskursu a diskursu pedagogického, obzvláště podíváme-li

se na používání médií (technologií) např. ve výtvarné výchově. Analýzu ale začneme historickou diskusí o použití novin ve škole a výuce, ke které se jako k historickým kořenům odkazuje i výše představený diskurs mediálních studií, který ale následnou pedagogickou diskusí a obzvláště didaktické nasazování filmu, televize, videa a počítačů do výuky a výchovy systematicky přehlíží.

3.5.1 *Noviny a jejich didaktické využití*

Jak bylo uvedeno v teoretickém kontextu, ještě středověký, ale přesto poměrně komplexní pohled na noviny se promítl i do pedagogických prací Jana Ámose Komenského. A to ve dvou rovinách. V první můžeme uvažovat o novinách jako o didaktickém nástroji, který zprostředkovává určité znalosti (je médiem), nebo (což nejspíš odráží Komenského obecný obezřetný postoj k tisku) který rozvíjí specifické dovednosti v podobě použití mediální tvorby – psaní novin.

Ve *Škole pansofické* (a později v souborném díle *Didactica Magna*) Komenský navrhuje osnovy pro obecnou školu, kde zmiňuje čtení z novin jako historické cvičení. „*Nechť je každý týden vyhrazena hodina (třeba ve středu v polední přestávce, hned po obědě), během níž se celé školní třídy předčítají pravidelné kupecké noviny, pokud existují. Pokud neexistují, je možné se dočíst ve francouzsko-nizozemském Merkuru, kde se v posledním půlroce událo něco pozoruhodného po celém světě. To bude mít trojí užitek: 1. upevní se tím znalost jazyka, 2. přispěje to k jakési znalosti dějin současné doby, kteří králové právě žijí, s kým je ten či onen národ v míru nebo ve válce, které bitvy byly svedeny a s jakým výsledkem, která města byla obležena a která dobyta atd. a konečně 3. budou se tak moci dozvědět více o dějinách světa. A konečně, zeměpis a polohu zemí se naučí jen tak mimochodem, pokud učitel žákům, kteří se v těchto věcech nevyznají, vše vysvětlí podrobněji než spisovatel, který o událostech píše stručně (lidem, kteří znají osoby a místa).*“ (Komenský, 1926, s. 74–75) Noviny tak slouží jako didaktická pomůcka pro předměty jazykového vzdělávání, dějin a geografie.

Jak již bylo výše uvedeno v prehistorickém období a diskursu mediálních studií, na Komenského zavedení novin do škol silně navazuje diskuse v časopise *Duch novin* z první třetiny minulého toletí. Na jeho stránkách se objevily dvě diskursivní oblasti, které lze označit za socializační. Prvním – nedidaktickým – bylo téma zavedení výuky žurnalistiky na vysokých ale i středních školách v rámci kultivace jak jedince, tak společnosti (Butter,

1928). Druhá diskuse byla věnována **zavádění novin a jejich četbě ve výuce** na středních školách, tedy jejich didaktickému využití. Zmínky o této oblasti se v *Duchu novin* objevovaly od samého počátku vydávání časopisu. Ve třetím roce vydávání se tématu časopis věnuje důkladněji. Jako úvodní článek *Noviny do škol! Výzva k diskusi!* Butter znovu zopakoval Komenského myšlenku ze *Školy pansofické*, kde Komenský propagoval čtení odborných článků pro celou školu, a dále diskutuje o pozici žurnalistiky. Autor v závěru svého článku zdůrazňuje, že pro myšlenku zavedení novin do škol bude důležité získat a připravit učitele a také mít potřebné metodické nástroje. Přesto je pro něj „otázka čtení novin ve škole a jejich využití jako učební pomůcky stará jako noviny samy (...) – najdeme ji už u Komenského,“ (Butter, 1930, s. 4) a je tudíž pádná.

Tento článek vyvolal další diskusi na stránkách časopisu, a tak druhé číslo přineslo názory různých učitelů nebo ředitelů škol. Vedoucí pedagogického časopisu *Komenský* vyslovil domněnku, že nejde o to, zda noviny do školy patří, ale spíše o to, jak s četbou novin zacházet. Jeho odpovědí je orientovat tuto četbu a učit žáky kritickému čtení. Jeden z učitelů se podělil o svou zkušenost, že po přečtení novin se studentům staly jasnější některé ekonomické a politické jevy. Z mezinárodních zpráv se žáci dozvědí informace o zeměpisu, fyzice, vynálezech, statistice nebo číslech. Jeden z učitelů doporučil, aby se ve škole četly také časopisy, které jsou obecně propracovanější, ale méně dostupné.

Ve čtvrtém čísle *Duchu novin* z roku 1930 Velemínský v článku *Škola novin* rozvíjí myšlenku tvorby novin ve škole – měl by se vyučovat novinářský styl psaní a žáci by měli zažít radost z tvorby novin. Protože však školní tiskárny nejsou příliš rozšířené a jsou drahé, uvádí příklad nástěnných novin (plakátů se zprávami a aktuálním děním) z Ruska. Má také zajímavé mediálněvýchovné myšlenky: Vlastní tvorba podporuje zájem o noviny a také o ekonomicko-politické otázky. Naučit se číst noviny (kriticky) vyžaduje systematickou práci, na kterou ve škole není mnoho času. Noviny a výstřižky z novin by měly téma zpestřit. Velemínský také píše, že Komenský údajně vyzýval k zakládání školních tiskáren, když popisuje psaní novin buď ve formě nástěnek (sovětský vzor novinářské práce na školách) nebo původních tištěných školních novin (vzor americký). (Srov. Velemínský, 1930.) Tuto informaci se mi nepodařilo dohledat v žádném z původních Komenského publikací, jelikož žádnou konkrétní Velemínský neuvádí, a tím ověřit pravdivost jeho tvrzení.

Více pedagogicky promyšlených, ale i kritických myšlenek do diskuse přináší Josef Lomský ve svém příspěvku, který vyšel rozdělený do tří čísel (č. 10, 11 a 12) roku 1930. Jeho kritická poznámka zní: škola by neměla připravovat lidi na žurnalistiku jako takovou, jelikož je jen

o jednu z profesí ve společnosti, ale měla by být univerzální, a tudíž učit způsobu myšlení. Práce s novinami ve škole by neměla podléhat potřebám žurnalistiky (např. výchově spotřebitelů), ale potřebám vzdělávání (Lomský, 1930, 262). Souhlasí sice s tím, že četba novin není v učebních osnovách středních škol přítomna, nicméně v učebních osnovách pro střední ekonomické školy se nachází poučení o využití novin ve výuce cizích jazyků. V části článku v číslech 10 a 11 zkoumá učebnice, kde nachází a uvádí úryvky z novin v učebnicích např. češtiny, dějepisu nebo zeměpisu. Poznává, že ve škole a ve výuce se již hodně mluví o novinách a používá se úryvků z novin. Přiznává ale, že je takové používání jen útržkovité a spíše náhodné (Lomský, 1930, 238). To, co Lomský také zjistil, že je v učebnicích o novinách obsaženo, by se dalo spíše nazvat předáváním znalostí o novinách, zejména jejich historii.

Z diskuse na stránkách časopisu *Duch novin* vyplývají již zmíněné tři tendence. První jsou znalosti o médiích (v zásadě zavedení mediální výchovy), druhou je mediální vzdělávání novinářstva a v rámci třetí je potřeba vnímat média jako pedagogicky využívaný tedy didakticky nasazovaný. Jde o prostředek pro předávání znalostí nebo zkušeností či kompetencí, tedy pro výchovu a výuku jako takovou, tedy použití technologií jako didaktického nástroje. Následující kapitoly o filmu, videu a televizi ve školách budou sledovat především tento třetí směr uvažování o médiích, který bychom mohli všeobecně zahrnout pod označení mediální didaktika (např. Mašek, 2010), ale jelikož není na tomto zastřešujícím označení shoda, je tato diskursivní oblast navána jako oblast „techno-didaktická“.

3.5.2 *Film jako učební pomůcka*

Z historického hlediska je často velmi obtížné oddělit mediálně-didaktické (média jako didaktické zprostředkovatele jiných předmětů, např. matematiky, dějepisu nebo zeměpisu) a mediálně-výchovné (média jako součást každodenního života, o níž má mít člověk specifické znalosti nebo jako zprostředkovatel určitých životních dovedností) úvahy o filmu (ale i o jiných médiích). Historicky se často vyvíjejí společně ve vzájemném vztahu a v jednom období je kladen důraz na jeden aspekt a v jiném na druhý. Jak píše Patrik Vacek a Jana Krátká v diskusi o filmové výchově: „*To, co se někdy vznešeně nazývá filmová výchova v českém prostoru, představuje historicky, terminologicky a také obsahově nepřehledné ztělesnění problémů nacházejících se na křižovatce zájmů filmové vědy, pedagogiky, estetiky a dalších společenských a humanitních věd,*“ (Krátká, Vacek, 2008). Tato kapitola se bude

zabývat filmem jako didaktickým prostředkem při výuce. V této části tak syntetizují oblast mediální didaktiky – propojují film s televizí, videem, počítači a dalšími technickými systémy používanými jako prostředky ve výuce – a ukazují ji ve specifické, ale poměrně dlouhé a v zásadě kontinuální oborové vývojové linii, kterou, jak jsem uvedl výše, diskursy mediálněvědný, filmovědný a částečně i jazykovědný vlastně přehlížely.

V následujícím textu budu pro učební pomůcku film často používat termín „školní film“ či „školský film“, protože je jednak jednodušší a srozumitelnější, jednak jde o termín, který se často vyskytuje v českých textech i jako odborný termín. Školním filmem myslím filmy, které byly vytvořeny speciálně pro výuku.

Tato podkapitola je rozdělena podle linie historického zájmu o film. Při analýze literatury na toto téma jsem našel jen velmi málo přehledových prací. Ve dvou jsem objevil pokusy o periodizaci tohoto téměř stoletého období. Jeden text se zabývá pouze obdobím před druhou světovou válkou, druhý pochází z roku 1966, a tak neodráží situaci následující. Na základě těchto periodizací jsem rozdělil tuto kapitolu do následujících částí:

1. Počátky školního filmu vidím v období před rokem 1936, než byl film oficiálně uznán jako učební pomůcka.
2. Několik let před začátkem druhé světové války sice představuje krátké období, ale v této době byl o film ve výuce velký zájem a infrastruktura byla poměrně rozvinutá. Světová válka sice nezpůsobila zrušení či zákaz školského filmu, ale došlo k jasnému ochromení. Období mezi lety 1945 a 1948 přineslo nový vývoj a snahu navázat na situaci před válkou. Následně od roku 1948, kdy v Československu převzala vládu pouze komunistická strana, došlo k centralizaci školních filmů – jejich výroby, distribuce a řízení rozvoje.
3. S nástupem nové technologie – televize – ztratil film své výsadní postavení a pomalu se stal spíše jen televizním žánrem. S nástupem videa, počítačů a dalších prezentačních technologií se tento proces ještě zintenzivnil a samotný vývoj filmového média coby specifické didaktické pomůcky je velmi obtížné vysledovat a oddělit. Výjimku pak tvoří např. program Jeden svět na školách (organizace Člověk v tísni), který od roku 2001 didakticky nasazuje dokumentární tvorbu do výuky sociálních, lidskoprávních, ekologických či socio-ekonomických témat.

V německé literatuře o mediální výchově se toho o filmu jako učební pomůcce mnoho nedočteme. Jak jsem uvedl v mezinárodním exkurzu (kap. 2.4.2) často se hovoří o školním

filmovém hnutí dvacátých let, jehož snahy vedly ke vzniku státem podporovaných institucí, jako byly Spolkové svazy pro podporu kinematografie ve výchově a vzdělávání (*Landesverbände zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht* a *Landesbildstellen*), z nichž v roce 1934 vznikla Říšský odbor pro výukový film (*Reichsstelle für den Unterrichtsfilm*) (srov. Schorb, 1994). Školní film (nebo také instruktážní film) nebyl středem pedagogického zájmu, ale byl přirozenou součástí, která se rozvíjela především v rámci didaktiky a výukových technologií. Situace v Česku, resp. Československu vykazuje některé paralely, ale také rozdíly. Jedním z rozdílů, který lze předem zmínit, je, že v českém diskursu se slovo „médiá“ v souvislosti s didaktikou a výukovými technologiemi historicky nevyskytuje a objevuje se v pedagogickém kontextu spíše výjimečně i v 90. letech. Hovoří se tudíž jen přímo o filmu, televizi nebo videotechnice, vzdělávacích či didaktických technologiích.

Počátky školního filmu

Lucie Česálková ve své práci *Film před tabulí – Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu* dobře shrnuje postoje k filmu v kontextu školy. Píše však, že film byl od samého počátku polem plným idealistických a nerealizovatelných plánů, vizionářských projektů, nevyřešených sporů, provizorních řešení či bezprecedentních rozhodnutí, a proto vývoj nemá jasnou logiku a cestu k cíli (Česálková, 2010, s. 12). Z pedagogického hlediska je období kolem přelomu tisíciletí poznamenáno bojem proti kinematografii, ochrannou snahou proti negativnímu vlivu filmu. V této době vznikla různá hnutí nebo úřady, které se snažily komentovat a kontrolovat film a jeho vhodnost pro výchovu dětí a mládeže. Tento vliv zesílil se vznikem Československé republiky. A naopak ve své době byl film považován za vynikající výukový a vzdělávací nástroj. (Česálková, 2010)

Od roku 1921 mysleli cenzoři při udělování licencí na promítání filmů pro mládež. Od července 1922 byli provozovatelé kin, tedy soukromníci, povinni po dohodě se školami pořádat dvakrát měsíčně výchovné promítání pro mládež za cenu, která pokrývala náklady (Ledvinka, 1966 & 1967). S rozvojem v tomto období souvisí i založení vědecko-populárního časopisu *Školní kinematografie* v roce 1921, kterého ale z ekonomických důvodů vyšlo pouze šest čísel. Tento časopis umožnil širokou, ale tematicky zaměřenou diskusi filmařů, novinářů, učitelů, ředitelů filmových spolků a dalších. Vytkl si za cíl iniciovat jednak původní československou a kvalitní (ve spolupráci s pedagogy vytvářenou) produkci školních filmů a jednak oficiální zavedení filmu jako učební pomůcky (Jánský, 1921). Ve 20. letech 20. století se objevily první úvahy o zařazení filmu do školních osnov.

Film používaný pro školy by měl být dobře promyšlený a navržený s ohledem na duševní a intelektuální vývoj a také na emoce a vůli žáků. „[Film] by měl být posuzován nejen po vizuální stránce, ale také z hlediska obsahu a morální hodnoty,“ (Ledvinka, 1966 & 1967). Ve dvacátých letech vzniká také několik distributorů filmů pro školy a nakonec v roce 1933 je založena *Ústřední distribuce filmů pro školy a národní vzdělávání*. V roce 1930 vydává pražská společnost *Urania* také metodické pokyny k některým svým filmům (srov. *ibid.*). Ledvinka toto období (před rokem 1936) označuje jako *průkopnickou fázi*, Česálková jako mezistupeň standardizace školního filmu či dílčí podobu kulturně-výchovného filmu, který je společným předchůdcem jak vývojové linie filmových výchovných (filmovědní), tak filmodidaktické (technodidaktické). Podle Česálkové „školní“ ve „školním filmu“ znamená spíše „vhodný pro školy“ nebo „promítaný školním kolektivům“, neboť promítání přímo ve škole nebylo v té době technicky možné. Specifika školního filmu popisuje takto: celovečerní hrané filmy (oslavující československý národ či státnost), celovečerní cestopisné či přírodopisné dokumenty nebo typičtěji kratší 10–15minutové odlehčenější filmy o státnosti, národní kultuře, průmyslu, zemědělství, vědě či technice a o přírodním či kulturním dědictví (Česálková, 2010, s. 125–126). Podle Ledvinky pouze zlomek kulturně-výchovných filmů prezentovalo techniku, tedy i tu mediální. Také většina filmů povolených pro školní projekce byla zahraniční, především německé produkce. Ledvinka hovoří o 10 % až 20 % domácích filmů v roce 1928. I proto byla výroba školních filmů dotována státem. Ve 30. letech 20. století vznikají také zájmové skupiny učitelů a vysokoškolských pedagogů, které začaly ovlivňovat produkci školních filmů a jejich pronikání do škol (Ledvinka, 1966 & 1967). Rok 1935 byl přelomový. Na jedné straně znamenal schválení levnějšího a především nehořlavého 16mm filmu, který byl také jednodušší na obsluhu, což umožnilo i používání filmu přímo ve školách. Na druhou stranu se péče o školní film soustředila pod *Masarykův Ústav pro národní vzdělávání*, což v konečném důsledku znamenalo méně progresivní postoj ke školnímu filmu. Historický okamžik pak nastal na konci roku 1936, kdy československý stát oficiálně zavedl 16mm film do škol coby tzv. učební pomůcku, a převzal tak řízení distribuce a používání tohoto výukového média.

Uznání filmu jako učební pomůcky

Téměř všechny pedagogické, populárně-naučné nebo odborné časopisy se zabývaly tématem filmu ve výuce a často obsahovaly i metodickou část o použití filmu ve výuce. Ještě před uznáním filmu coby učební pomůcky vzniklo několik metodických prací. Velíšek a Vašíček (1934) propojili školní film s kulturním a amatérským filmem. O využití beletristických

žánrů ve výuce uvažoval například i Petr Denk (1936). Podle Velíškové by měl být školní film jednoduchý, krátký, obsahově pravdivý a zaměřený na to podstatné. Měla by být také časově a materiálně úsporný. Zabývala se i humorem ve školních filmech. Jednu kapitulu své knihy věnovala učitelům a jejich výuce (Velíšková, 1936, s. 28). Všechny metodické příručky věnovaly svou podstatnou část technické stránce filmového média, aby se učitelé mohli s filmem seznámit i po technické stránce a aby jej uměli ve třídě použít (promítat). Tak je tomu i v *Praktické příručce školní kinematografie* dnes nejčastěji zmiňovaného autora Antonína Dohnala (např. Sloboda, 2006, Mašek, 2007), který se po technickém úvodu v druhé polovině své knihy věnuje pedagogickým aspektům, např. představuje formy školního filmu ve výuce a odlišuje: výchovný film a film jako vzdělávací prostředek, jako organizační složka nebo řídicí činitel ve výuce (Dohnal, 1938, s. 74 a násl.). V *Pedagogice školního filmu* Dohnal představuje možnosti zavedení filmu do různých vyučovacích předmětů. Pro tvorbu lepších školních filmů prosazuje potřebu jejich zkoumání. Podle něj je třeba brát v úvahu různé aspekty u studujících: psychologický, metodický, didakticko-diferenční. Z psychologického hlediska je třeba brát v úvahu film nejen jako celek, ale i jeho jednotlivé prvky (Dohnal, 1939, s. 67 a násl.). Podle Dohnala musí být celý školní film „především psychologický, musí upoutat pozornost a zájem žáka, ...“. Zavádí také stupnice pozornosti ve filmu (Dohnal, 1939, s. 26–29). Přes všechny tyto metodické snahy se zájem o školní film neproměnil v systematickou a strukturovanou činnost. Filmy v této době jsou často vybaveny metodickými listy, ale jejich kvalita ale i tematická produkce jsou nekonzistentní. V tomto období se podle Ledvinky ale vyjasnila koncepce školního filmu: „jde o logickou popisnou složku učebních osnov, o projekt, který na ně přímo navazuje,“ (Ledvinka, 1966 & 1967). Z této diskuse je třeba vypíchnout to, že film nebyl jen technologickou novinkou a proto bylo nutné instruovat k jeho technickému použití, ale texty zpravidla zmiňují i didaktické vlastnosti filmu (např. věkovou vhodnost, délku, podobu zpracování), aby bylo docíleno vzdělávacího a výchovného, tedy socializačního efektu.

Za Protektorátu Čechy a Morava byl rozvoj školního filmu omezován, ale ne zcela potlačen, protože film byl ve Třetí říši vnímán jako důležitý a perspektivní propagandistický, osvětový a vzdělávací nástroj. Omezeny byly československá národovecká a historická témata. Nebyly schváleny žádné nové školní filmy; promítat se směly pouze filmy s odpovídajícím obsahem a německými titulky. Výroba školních filmů byla znárodněna. (Stejně jako řada dalších institucí a podniků.) Přesto hned na počátku druhé světové války „osvědčení“ učitelé a pracovníci časopisu *Objektiv* připravovali metodické pokyny a doprovodné materiály, tematické plány a řešili další organizační záležitosti školního a vědeckého filmu ve filmové

komisi profesní skupiny učitelů,³⁵ na úrovni jednotlivých krajů a v dílčích pracovních sdruženích. „Bez vědomí protektorátní tiskové kontroly vydala tato komise v roce 1943 v Táboře dva díly studie *Některé problémy školních filmů a rozeslala je širšímu okruhu spolupracovníků*,“ (Ledvinka, 1966 & 1967). Stagnace v tomto období byla způsobena také nedostatkem vhodných filmů. Učitelé se často k této nedávno zavedené novince stavěli kriticky a požadovali od školního filmu objektivitu a přesnost a lepší začlenění do výuky tak, aby nedocházelo ke zveličování určitých témat. V době protektorátu byly některé pedagogické časopisy, které se věnovaly i školnímu filmu, stále aktivní. V této době byla také zveřejněna zpráva o školním filmu. Ve školním roce 1941/42 proběhla dokonce soutěž o nejlepší návrh školního filmu (srov. Ledvinka, 1966 & 1967).

Vývoj školního filmu

Lucie Česálková hodnotí vývoj školního filmu po roce 1936 z dnešního pohledu jako „*učební pomůcku sporné metodické kvality*,“ (Česálková, 2010, s. 127 a násl.). Což platí nejen pro období před druhou světovou válkou, ale i pro období po ní. Proto školní film nezankl ani za protektorátu a poválečný zájem o novou technologii rostl. Poválečné období lze proto označit jako nadšený vzestup školního filmu.

V roce 1945 byl založen *Ústav pro film a diapozitivy*, vznikla regionální distribuční centra a učitelé byli školeni v technice a metodice školních filmů. Po nástupu komunistů k moci v roce 1948 bylo toto úsilí (vzdělávání učitelů, distribuční místa, výroba a metodické materiály) centralizováno a později transformováno na národní podnik *Učební pomůcky*. V roce 1966 Ledvinka období po založení n. p. Učební pomůcky, tehdy aktuální etapu, optimisticky popsal jako: „*rozšiřování sítě distribučních míst, současného stavu výroby a údržby pro využití v systému modernizace učebních pomůcek, ve výuce jazyků a při přípravě výukových programů pro televizi*“ (Ledvinka, 1966 & 1967).

V přehledu vývoje školního filmu na Slovensku označil Július Trebišovský léta 1950 až 1965 jako „*na nových cestách*“ (Trebišovský, 1965/66). V tomto období byly publikovány četné články o filmu ve výchově / o školním filmu buď v pedagogických časopisech, jako byly *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* (1962/63; číslo 2 bylo koncipováno jako monotematické), v *Socialistické škole* nebo v časopise *Komenský*. Tématu se věnovali také

³⁵ Zde není jasné, zda se jednalo o oficiální skupinu s tímto názvem, či nikoliv, protože v tomto spojení slov nejsou velká písmena, která by označovala oficiální titul. Zdá se, že jde spíše o neoficiální pojmenování autora textu Ledvinky.

ve filmových časopisech, jako byl (a je) *Film a doba*. Vznikly další metodické publikace, jako např. *Slovenský školský film v teorii a praxi* (Kotoč, 1958), která se zabývala jak technickým, tak především didaktickým využitím filmů, jejich kategorizací, vymezením, přípravou ze strany pedagogů či roli vyučujících při tvorbě školních filmů. V neposlední řadě se věnovala psychologickým aspektům, jako je vnímání barev, zvuků a pohybu, vztahu slova a obrazu a také pozornosti studujících a procesu učení. Zde jeden příklad z tehdejší diskuse: Dosáhnout pedagogického efektu filmu znamená, že „*příprava musí mít jasnou koncepci, systém, obsah a proporce pro vyučovací proces, musí respektovat pedagogické hledisko, možnosti technologie, organizace a ekonomické předpoklady, musí vycházet z vyškolených učitelů, jejich informovanosti o specifikách designu, výrobě a rozvinuté distribuční síti. Je třeba začít s pedagogickou vědou,*“ (Sládek, 1962) v souvislosti se začleněním filmu. Mnozí pedagogové a autoři vyzývají k výzkumu a studiu zařazení a designu školního filmu (např. Sládek, 1962). Július Trebišovský uvádí, že již František Ledvinka v roce 1948 požaduje výzkum školního filmu. Podle Ledvinky je například ve školním filmu třeba respektovat délku ve vztahu k uchování v paměti nebo rytmus ve vztahu ke křivce pozornosti. Trebišovský dále uvádí tři typy struktury školního filmu: sumativní (komplex nesouvisajících obrazů), chronologickou (časová nebo kauzální posloupnost) a problémově zaměřenou (sledující řešení problému) (Trebišovský, 1962). Dvanáct principů školního filmu shrnul v roce 1964 jiný, v té době hojně publikující autor Dušan Hapala. Podle něj školní film musí:

- být profesionálně, tj. filmově správně sestříhané a technicky dokonalé,
- být vědecký a věcný,
- vést ke stimulaci aktivity,
- prezentovat materiál živě,
- mít vzdělávací úkol,
- mít logickou strukturu,
- obsahovat určité množství informací,
- pracovat na příslušných tématech,
- být dostatečně dlouhý (ale ne zas příliš dlouhý) a
- být přiměřený věku.

Zde Hapala vymezuje, co je pro jednotlivé věkové skupiny charakteristické, např. 6–9leté děti mají jen konkrétní způsob myšlení, film by proto měl být bez komentáře a pomalejší a působit prožitkem a pocitem; 9–11leté děti již mají kritické myšlení, touhu poznat jádro

problému, podstatná by měla být objektivita a reálnost, jelikož myšlenkově abstraktnější polohy ve filmu nemusí být pochopeny (vše srov. Hapala, 1963/64).

Zdá se, že v předválečném období měl vývoj filmu ve všech průmyslových zemích podobný průběh, jen v jiných proporcích a poněkud odlišném načasování – na jedné straně se stát a pedagogická veřejnost snažily masové médium filmu kontrolovat a chránit před jeho negativními vlivy, na druhé straně ho chtěly řízeně využívat k osvětě, vzdělávání a výuce. Totalitní režimy řídily pedagogické snahy znárodněním a cenzurou, směřovaly využívání filmu k vytvoření žádoucího socializačního účinku a podporovaly a rozvíjely didaktické využití tohoto ve své době nového média. V Československu tedy nedošlo k hnutí kino reformistů jako například v SRN (viz např. Schorb, 1994 nebo 1995: 19-24), jež cílilo na kritickou reflexi záplavy zábavního komerčního filmu (obzvl. z Hollywoodu), protože vliv a obecně dostupnost západní masové produkce byla v socialistickém Československu nízká.

Film jako součást nově přicházejících technologií

V 50. a 60. letech 20. století byl postoj ke školním filmům ambivalentní. Na jedné straně tu byl optimismus některých učitelů a snahy státu, který chtěl jednak účinně a všemi prostředky vzdělávat a vychovávat (či socializovat) své socialistické občany, jednak chtěl také ukázat svůj technický pokrok. Na druhou stranu existovala určitá skepse spojená s komplikacemi technického a metodického rázu při použití filmu ve školách. Promítání filmů bylo materiálně náročné – promítací zařízení nebylo ještě malé, bylo velmi drahé, a proto jím nemohly být vybaveny všechny třídy ve škole, a také přeprava filmového materiálu (celuloidového kotouče) byla nákladná. K metodickým aspektům například Zdeněk Michalec v roce 1960 píše, že mnozí učitelé na základě svých zkušeností konstatují, že film není vhodný pro školní výuku, že narušuje školní vyučování a že je typickou mimoškolní aktivitou (Michalec, 1960). Podle Dušana Hapaly se film nestal zásadnější součástí výuky kromě materiálně-organizačních důvodů, především proto, že není dostatečně pedagogicky a didakticky propracován (Hapala, 1963/64) a připraven pro vyučující ke snadnému a efektivnímu použití. V 60. letech 20. století bylo také jasné, že výukový film nemůže nahradit učitele, ale je pouze doplňkem výuky (Michalec, 1960). Film už také nebyl považován za náhradu učebnic. Někteří autoři si také stěžovali na těžkopádnost filmové prezentace. Na druhou stranu jiní uváděli další výhody. Gustav Harand uvedl na příkladech ze Sovětského svazu, že promítací zařízení může také přetáčet, běžet pomaleji nebo bez zvuku (Harand, 1959).

S příchodem televize byly i do této nové technologie poměrně záhy vkládány velké pedagogické naděje. Další budoucnost filmu byla spatřována v propojení těchto dvou médií ve školách a ve třídách. Podle Michalce film a TV nejsou „*konkurenty, ale mohou se stát blízkými spolupracovníky.*“ (Michalec, 1960) Podle něj je možnost filmového³⁶ vysílání i v odpoledním televizním vysílání v programu pro děti a mládež *Československé televize (ČST)*, kde mohou být uvedeny různé vhodné filmové cykly (Michalec, 1960). V šedesátých a sedmdesátých letech 20. století je pak v odborných článcích velmi obtížné oddělit zda se diskutuje o filmu nebo o televizi. Budoucnost školního filmu byla spatřována v jeho specifické formě – velmi krátkém filmu nebo tzv. didaktickém filmu (Pecka, 1982). Předchozí školní filmy měly délku 10 až 20 minut, takže samy určovaly cíle a metody výuky a učitelé je museli zpravidla začlenit do celé výuky. Velmi krátký film dlouhý maximálně 5 minut měl umožnit lepší použití ve výuce. Autoři Němeček a kolektiv ukazují konkrétní možnosti využití jednotlivých velmi krátkých filmů v konkrétních vyučovacích předmětech, jako je fyzika, vojenská výchova, vlastivěda nebo přírodopis a představují s tím související didaktické principy (Němeček, 1978). Július Trebišovský (1978) se věnoval pedagogicko-psychologickým aspektům (motivace, aktivizace, zájem) a prezentoval výsledky výzkumu účinnosti velmi krátkého filmu. Karel Pecka ve svých skriptech z pražské pedagogické fakulty vysvětluje základní principy (technické a dramaturgické; ale také úkoly a činnosti učitele) pro (velmi krátký) didaktický film (Pecka, 1982).

Nejen nástup dalších technologií, ale i nové pedagogické a didaktické přístupy a metody (např. neobehaviorální teorie programového učení) však představují pro film výzvu. Výuka a učení jsou mnohem méně založeny na memorování a osvojování znalostí, ale je kladen důraz na interakci při získávání znalostí, dovedností a zkušeností a na jejich aplikaci při řešení problémů. Dnes bychom mohli vidět paralelu se zaváděním tzv. infromatického myšlení (computational thinking) v kontextu počítačového média a internetu. V novém, tzv. na řešení problému orientovaném učení je prostor pro kratší monotematické filmy jako motivátory k zájmu o téma nebo zprostředkovatele základních faktů. Zde je „*film žádoucím nástrojem jako dokonalá náhrada přímé zkušenosti. Tyto získané znalosti studentů jsou živé a trvalé.*“ (Trebišovský, 1968/69). Tím tematizuje filmovou zkušenost z druhé ruky. Naproti tomu metoda programového učení představuje pro film problém, protože film nelze přizpůsobit požadavkům individuálního tempa výuky. Pro takovou výuku je podle Trebišovského navíc problematická mnohoznačnost mnohoznačnost filmového obrazu

³⁶ Zde nemá na mysli konkrétně školní filmy, ale vzdělávací a výchovné filmy obecně.

(Třebišovský, 1968/69), resp. mnohoznačnost jeho porozumění tak, jak jej vidí sémiotikou ovlivněná kulturní mediální škola.

Film jako učební pomůcka ztratil v této době své výsadní postavení, (pro jeho délku a dějovou uzavřenost) jeho použití jako didakticky samostatného nástroje se ukázalo jako relativně nevhodné pro vyučovací proces, pro školní podmínky a dokonce i pro samotný psychický proces učení. Kratší filmové formáty byly začleněny do školní televize, později také do „multimediální“ výuky. V kontextu výuky a vzdělávání pak můžeme film dále sledovat v souvislosti s mimoškolní výchovou (promítání filmů mimo pevné školní osnovy), aktivní práci s médii (filmovou tvorbou žáků a žákyň; k tomu viz kapitola 3.6.4) a filmovou výchovou či lépe filmovou vědou (výuka o filmu – jeho historii a estetice; k tomu viz kapitola 3.4.).

3.5.3 Televizní a informační technologie ve třídě

Tzv. školní (či školská) televize nezaujímá historicky dlouhé období, její prolínání s filmem na počátku jejího zavádění a její pozdější začlenění do nových výukových a prezentačních technologií je ale z pohledu jak techno-didaktického, tak i celkově mediálněsocializačního zajímavé. Koneckonců vývoj, nebo spíše diskuse o úkolech televize ve výuce a vzdělávání je díky velkému zájmu, který je tomuto médiu věnován, zcela pochopitelný.

Vysledovat vývoj a zapojení televize do výuky je spíše problematické jelikož se stupňuje rychlost vstupu „nových“ technologií do tříd v poslední čtvrtině 20. století. Pluralizace technických prostředků a vznik kateder informatiky a didaktických technologií na pedagogických fakultách od 80. let 20. století vedly k vytvoření spíše nepřehledné situace – různí vědci a vysokoškolští pedagogové se ztotožnili s konkrétními (mediálními) technologiemi a často používají pro stejné nebo podobné jevy, procesy, metody či prostředky různé terminologie. Obsáhnout celou šíři této diskuse a podat její přehled by bylo nad možnosti této práce. Proto zde uvedu pouze vybrané koncepty a publikace, aby si čtenář mohl udělat představu. Další bádání v této oblasti a především systematizace jsou žádoucí.

Školní televize

Zavádění pravidelného vysílání pro školy bylo zahájeno rozhodnutím ÚV KSČ z roku 1960, které vyhlásilo, že televize má „pomáhat učitelům ve výchově“ (Vrabec, 1966). ČST však

již od roku 1954 vysílala pořady pro děti a mládež, které v letech 1954–1958 zabíraly téměř 16 % celkového vysílacího času (Česálková, 2006, s. 23). Školní televize a také přímo program *Televizní vysílání pro školy (TVŠ)*³⁷ zahájili svůj program experimentálně na jaře 1963 vysíláním v sobotu v 10 hodin a od školního roku 1963/64 každou středu a pátek pro děti 3. až 5. tříd. Ale již ve školním roce 1959/60 byly vysílány biologické a fyzikální cykly pro 8. a 9. ročník (Kovářík, 1960). Do této nové technologie byly opět vkládány velké naděje: „Školní televize má mnoho společných stránek se školním filmem, s hudbou na jedné straně a se školním rozhlasem na straně druhé.“ (Pospíšil, 1969).³⁸

Podle Pospíšila (1969) má školní televize tyto účinky:

- zapojuje do vyučovacího procesu a tvorby nejlepších učebních plánů a učebních osnov s nejlepšími vyjadřovacími prostředky a metodami vynikající autory (herce, režiséry apod.);
- je pro žáky všech skupin (z města, z venkova, pro ty, kteří nemají doma televizi, nebo pro ty se speciálními podmínkami – v nemocnici či v přírodě);
- lze s ní pracovat úsporněji; zařazení televize zvyšuje zájem o učení, o soutěžení, posiluje schopnosti a dovednosti a zvyšuje výkonnost, zejména v samostatné práci (a to i poměrně diferencovaně).
- Pozitiva však nelze brát jako samozřejmost. Je třeba zavést pořad plánovaně a systém a programy musí být dobře přizpůsobeny danému.

Pospíšil, stejně jako další, kritizoval využívání TVŠ učiteli krátce po ukončení experimentálního vysílání (v roce 1966) a zmiňoval také její nepřesvědčivý účinek. Vladimír Šimek po čtyřech letech vysílání pojmenoval následující problémy pro školy:

- Školní televize nevznikla z nutnosti, ale z touhy modernizovat výuku.

³⁷ TVŠ, tuto zkratku budu používat pro označení pravidelného vysílání ČST. Pro didaktickou aplikaci televize ve škole budu používat buď označení „školní televize“ v souladu s označením „školní film“, které se v článcích často vyskytuje společně („školní“ nebo „školský film a televize“), nebo synonymně „televize ve výuce“.

³⁸ Již v roce 1932 byl **rozhlas** v Československu uznán jako učební pomůcka. Stejně jako u filmu a později televize se od počátku 20. století rozvíjelo specializované rozhlasové vysílání pro školy. V rámci této práce jsem se rozhodl tento jev více do hloubky nezkoumat. Toto rozhodnutí bylo motivováno již velkým tematickým rozsahem práce. Také jsem při analýze pro tuto práci nenašel téměř žádné prameny, kterými bych se mohl hlouběji zabývat. Nejspíše by je bylo možné hledat v archivu Českého rozhlasu. Našel jsem jen útržkovité zmínky, že školní vysílání rozhlasu má malou názornost (kvůli absenci vizuální složky), což mu dává malou didaktickou zajímavost a vhodnost. Rozhlas také nikdy nebyl uvažován jako hlavní výukové médium s potenciálem zcela či významně nahradit vyučující(ho).

- Učitelé nejsou na tento úkol metodicky, ani technicky připraveni. Metodická literatura pro práci s televizí chybí. Nedostatečné je také vybavení škol televizními přijímači (pouze 1/3).
- Vysílání třikrát týdně najednou pro několik tříd (1.–5. a později i pro 6.–9.) musí nutně vést k roztržitosti obsahu.
- Neměly být vytvářeny programy, které zcela či do velké míry nahrazují učitele. Měly by mu pouze pomáhat.
- Vysílání TVŠ musí začít včas, jak bylo uvedeno v metodických listech a televizním programu. Začátek vysílání i o několik minut jinak, než s čím počítá vyučující, může působit zvláště.
- Šimek dále tvrdí, že TVŠ jako TV formát je pro tvůrce neatraktivní.
- V neposlední řadě špatně zpracovaný televizní obsah a nedodržování věkové přiměřenosti může mít negativní vliv na žáky a žákyně. (Vše srov. Šimek, 1967/68)

Lucie Česálková, která ve své diplomové práci³⁹ provedla analýzu vědeckých a odborných diskusí a shrnuje je takto: „*Diskuse probíhající během šedesátých let na stránkách odborných příruček či pedagogických časopisů, mezi něž patřily například Učební pomůcky ve škole a v osvětě, Estetická výchova, Komenský, Učitelské noviny, Rodina a škola, Vychovatel, Pedagogika, Osvetová práce, Kulturní tvorba aj., ale i časopisu Československá televize či Televizní tvorba, se točily kolem čtyř klíčových témat: autoři textů se soustředili na popis a kritiku současného stavu obecné organizace vzájemného vztahu televize a školy (1), komentovali zahraniční modely školní televize (2), předkládali metodické koncepty vyučovací hodiny s televizním vysíláním pro školy (3), hodnotili estetické a didaktické aspekty konkrétních pořadů (4). Texty týkající se školní televize psala poměrně omezená skupina osob, většinou to byli televizní dramaturgové (Zdeněk Michalec) či teoretici Výzkumného ústavu pedagogického (Jan Lauda, Emil Karnát, Mikuláš Milan), kteří obhajovali školní televizi jako moderní vyučovací pomůcku,*“ (Česálková, 2006, s. 29).

V dokumentech Československé televize (ČST) a v odborných časopisech, zejména v počátcích školní televize, byl deklarován dramaturgický přístup k tvorbě formativních pořadů. Tento přístup byl podobný vzdělávacím programům, ale cílil na volný čas dětí nebo na školní družiny či kluby. Pedagogické působení bylo následně implicitně přeneseno do

³⁹ Důležitým a rozsáhlým pramenem magisterské práce Lucie Česálkové *Pan učitel televize* je kniha *Hra versus kázeň v raných programech pro školy ČSTV (1958-1969)*. Její práce byla obhájena na Ústavu teorie a dějin filmu a audiovizuální kultury Masarykovy univerzity v Brně s oceněním děkana. Česálková zkoumala diskursy ve "školní televizi" a o ní, vyhledala a zařadila velké množství historických článků a dokumentů (z archivu České televize apod.).

školy – s výzvou k disciplinaci sledování a s přenesením zodpovědnosti za didaktický účinek školní výuky a za metodické vedení na instituci školy a učitele (srov. Česálková, 2006, s. 33–35). Zatímco na stránkách pedagogických časopisů učitelé nacházeli spíše zábavné, poutavé, méně didaktické, více popisné než slovní programy, které neměly tendenci být cyklické a souvislé. Tato seriálovost však je pro televizní formáty typická obecně (Česálková, 2006, s. 39–40).

Česálková také uvádí zahraniční koncepce programů pro školy (americké a italské), které jsou v literatuře prezentovány jako inspirativní. Podle Česálkové věnoval československý pedagogický (zde didaktický) akademický diskurs pozornost dvěma skutečnostem: vysokému rozvoji a institucionální integraci autonomních vzdělávacích systémů a možnosti neveřejného televizního vysílání v rámci chráněných vysílacích okruhů – tzv. televize po drátě. V textech nebyla věnována pozornost možnostem kvalitní, systematické spolupráce televize a školských institucí, ani způsobům faktického zvyšování kompetencí („gramotnosti“) obyvatelstva (Česálková, 2006, s. 54–55).

Až do nástupu dalších technologií využívaných ve výuce se v televizním vysílání pro školy (TVŠ) nic podstatného neměnilo. Po Pražském jaru se TVŠ, ale i další pořady pro děti a mládež obecně staly mnohem ideologičtěji (ibid., s. 25–27). Česálková píše také o vstupu konzervatismu do didaktického a informačního zpracování vysílání. Zatímco v liberálním přístupu k vysílání v letech 1963–1969 přisuzuje školní televizi pomocnou funkci pro učitele a pro výuku, od roku 1969 mělo vysílání formou kopírování učebnic učitele nahradit. Školní televize tak na žáky i učitele kladla neúměrné kázeňské nároky. Zábavné osvojování vědomostí bylo nahrazeno memorováním a učitelé měli látku rozšiřovat či objasňovat, nikoliv však vykládat (ibid., s. 32–33).

Schéma 8: Historický vývoj organizačního zařazení a ideového vyznění programů televizního vysílání pro školy podle Česálkové

<p>1953 Nezávislý program pro děti a mládež</p> <p>1958 Programy pro mateřské školy</p> <p>1960 Programy pro školní kluby</p> <p>1961 Programy pro školní kluby po vyučování</p>	<p>přípravná fáze</p>	<p>pedagogický cíl</p>	<p>vazba na učební osnovy</p>
<p>1963 experimentální televizní programy pro školy</p>	<p>experimentální fáze</p>		<p>liberální přístup</p>

1966 Program pro děti a mládež v rámci kulturního programu 1966 Pravidelné vysílání pro školy	TVŠ		
1967 Program pro děti a mládež v rámci programu politického zpravodajství		ideologický cíl	vazba na učební osnovy
1969 Hlavní redakce programů pro děti a mládež Hlavní redakce vzdělávacích programů (Školní televize v rámci hlavní redakce vzdělávacích pořadů)			

zdroj: Česálková, 2006, s. 35

Podle Šimka školní televize má v systému vzdělávání své místo a hodnotu, jen pokud je správně využívána. To předpokládá nejen přítomnost televizního přijímače a školního televizního vysílání pro školy, ale také přizpůsobivého učitele a materiální zajištění, např. pracovní listy a jiné pomůcky, které doprovázejí a podporují celý proces učení. Školní televize je podle některých něčím, co doplňuje (podobně jako film a rozhlas) stávající výuku, pro jiné to je z didaktického hlediska svébytný kompaktní nástroj, který v sobě spojuje sobě vlastní didaktické principy plynoucí z televizní technologie a principů televizního designu. Tato celostní perspektiva, všeobecná obliba televize dětmi a mládeží, zdomácnění televize a jejich výrazových forem vedly Vladimíra Šimka k myšlence, která sice nebyla v éře socialismu originální, ale měla mediálněsocializační relevanci – chápat televizi, jako komplexní, mnoho-vrstevnatý socializační prostředek. Zdůraznil multiplikační efekt televizi – způsob, jak propojit socializaci a vzdělávání ve škole i mimo ni. (Vše srov. Šimek, 1974). Primárně vzdělávací a výchovné pořady mířené do výuky měly být (a byly) doplněny produkcí pro děti a mládež, která je měla oslovovat doma a byla primárně zábavní a odpočinková.

S rozvojem a zvyšující se dostupností techniky přišla myšlenka intenzivnějšího a cílenějšího využívání televize nezávisle na centrálně řízené TVŠ, např. v tzv. uzavřeném TV okruhu. To umožnila nahrávací a paměťová technika. Díky této technice se otevřela možnost vlastní tvorby výukových pořadů školami a vyučujícími. Dále byl také více umožněna vlastní aktivní (televizní) tvorba studujícími. Televize jako taková pomalu ztratila pozici vedoucího média a televizor se stal jednou z prezentačních technologií a jen jednou z didaktických pomůcek.

Didaktické technologie a technické výukové prostředky

Nástup nových technologií ve výuce periodizoval Jan Mašek v roce 2002 ve své knize *Audiovizuální komunikace výukových médií* takto:

1. etapa – **použití jednoduché přijímací televizní techniky** s pravidelným vysíláním pro školy; od roku 1966; tato etapa se vyznačuje nekoncepčním přístupem, volnou vazbou na učební osnovy a problematickým zařazením do výuky (tj. problémy s časovou synchronizací).
2. etapa – **technologie záznamu a reprodukce**; od poloviny 80. let 20. století; tato etapa je charakterizována nástupem videotechniky. Bylo možné nahrávat produkty hromadných sdělovacích prostředků, distribuovat specializované nosiče (VHS) a manipulovat s obsahem (výběr dílčích částí, zpomalený nebo statický obraz), což zajistilo lepší využití ve výuce.
3. etapa – **záznamová a stříhová technika**; od počátku 90. let 20. století; tato etapa umožňuje nezávislost na centrální programové nabídce a na další institucionálně vázané produkci (která se neodehrává ve škole), ale na druhé straně učitelé mohou/měli by vzdělávací média vytvářet sami. V 90. letech 20. století byl rozvoj omezen vysokými náklady na technologie a nízkou (odbornou) způsobilostí učitelů. Druhý aspekt přetrvává dodnes.
4. etapa – Mašek tehdy označil dnešní etapu za zlomovou, která bude díky **internetu** znamenat rychlý a snadný přístup téměř ke všemu a téměř pro každého. V této fázi lze podle něj předpokládat optimální a plné uplatnění všech systémů, které vytvářejí a šíří audiovizuální komunikanty, rozvoj školní práce s technikou (médií) či vznik regionálního vysílání s širokou dostupností. (Vše srov. Mašek, 2002, s. 19 a násl.)
5. Pátou etapou bychom dnes nejspíše označili vstup virtuální reality, augmentované reality a imersivních technologií do výuky. Příchod této etapy se významně urychlil koronavirovou pandemií z let 2020 a 2021.

Pro dobu rozvoje nových didaktických technologií je charakteristické, jak píše Malach (1992), to, že se pracuje s velkým důrazem na technické aspekty, bez zohlednění širších souvislostí a bez intenzivní spolupráce mezi jednotlivými vědci či institucemi a bez systematického a hloubkového výzkumu. To vedlo k nepřehledné situaci, zejména pokud jde o terminologii. Téměř každý vědec používá své vlastní pojmy, které někdy formuluje vágně, jindy zřetelněji, v zásadě nebo vůbec je nedefinuje a nevymezuje vůči ostatním. Proto se ve Švejdrovi dočteme o didaktických technologiích, v Rambouskovi o technických výukových prostředcích, v Koubovi o technických prostředcích výuky, v Rádlovi a Koubovi

o materiálních didaktických prostředcích (také Maňák, 2009) nebo v Maškovi (2002) o výukových médiích.

Protože však jde především o pojmenování, lze tyto termíny považovat za obsahově synonymní. Proto jsem upustil od hlubší analýzy a jednotlivé pojmy budu předkládat doslovně, bez jejich detailnějšího porovnávání. Pojem „médiá“ budu používat jako obecný pojem, i když se v tomto časovém období vlastně nevyskytuje (viz níže).

V této době lze rozlišit klasické technické výukové prostředky: diapojektor, zpětný projektor, film a částečně i školní televizi, a nové technické výukové prostředky: televizní techniku spolu s nahrávací technikou, videotechniku, vyučovací stroje, počítače a v poslední době i další ICT a nová média.

Před pádem komunismu v roce 1989 vydal Vladimír Rambousek s kolegy z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze obsáhlou antologii *Technické výukové prostředky*. Podle nich tyto prostředky mohou přispět ke zlepšení komunikace ve třídě, jejímu řízení, kontrole a regulaci. Mohou také vytvářet spojení mezi školou a reálným životem (Rambousek, 1989, s. 9). Tato kniha, kromě úvodní kapitoly, kde Rambousek zasazuje technické výukové prostředky do vyučovacího procesu a didaktiky s odkazy např. i na Komenského (Rambousek, 1989, 21, 32), se zabývá především technickými aspekty jednotlivých médií a prostředků, jako jsou neprojekční záznam (tabule, flipchart), projekce (statická, např. diapojektor a zpětný projektor, nebo dynamická, např. film), zvuková nebo televizní technika, technické výukové systémy a výukové počítače. U každého výukového prostředku autoři uvádějí poměrně stručné didaktické údaje. Například pro využití televize předpokládají, že se brzy stane jedním z nejrozšířenějších a nejrůzněji používaných technických vyučovacích prostředků – je popisná, motivující, může aktualizovat a upevňovat látku atd. Mezi nové možnosti patří pořizování záznamu hodiny a jeho následná analýza, která zefektivní vyučovací proces.

Videodidaktika

To, co je v knize Rambouska a kolektivu dále popsáno jako metody aplikace nebo funkce televize ve výuce, lze nalézt také v jiných textech o *videodidaktice*. Tento termín používá explicitně Jaromír Kopriva ve své knize *Videodidaktika pro základní a střední školy* (1991). Je to jediný případ, kdy jsem v textech našel spojení mezi didaktikou a konkrétním technickým médiem. Další autoři používají parafrázi, např. Josef Budiš používá označení *Video ve škole* (1991) a Jan Mašek *Videotechnika ve výuce* (1993).

Využití videotechniky ve výuce může mít následující podoby:

- (1) pro demonstraci učební látky (celých pořadů nebo jejich částí; pro motivaci, informaci, fixaci, ilustraci, simulaci nebo jako exkurze) ve třídě,
- (2) pro sebezpoznání nebo přípravu učitelů (nebo sportovců či herců) (např. pro expozici problémové situace nebo záznam vystoupení, prezentace, ukázky apod.),
- (3) pro kontrolu (podoby učebny nebo průběh představení apod.), a pro inspekci (školních prostor nebo pro pozorování – záznam a hodnocení vyučovací hodiny),
- (4) pro samostudium (učení se mimo školní instituci), nebo
- (5) pro nahrazení dosavadních prezentačních technologií (zpětný projektor, tabule, filmový projektor apod.). (Všechny uvedené body jsou shrnutím autorů: Budiš, 1991, Kopřiva, 1991, 57 a násl., Mašek, 1993, s. 93–115).

Pedagogické a psychologické aspekty videoprogramů ve třídě se však výrazně neliší od těch, které se uvádějí u školních filmů a později u školské televize. Kopřiva upozorňuje, že videoprogramy si nečiní nárok být univerzálním učebním nástrojem, ani se nesnaží nahradit učitele. Videoprogram nemůže být zásadně účinný ve všech fázích výuky. V některých je účinnější více v jiných méně, nicméně v každé z jednotlivých fází učení jej lze efektivně využít. Aby byl videoprogram účinný, je nutné osvojit si jazyk média a aktivně přijímat obsah videa (Kopřiva, 1991, s. 70), také jej musí vyučující umět efektivně didakticky využít.

Počítače ve výuce a informatika

Katedry didaktických technologií (s různými dalšími názvy) byly zřízeny téměř na všech pedagogických fakultách v Československu ještě před pádem komunismu. Vedle televize a následně videa již koncem 60. let 20. století vznikla první generace tzv. výukových strojů. Podle Antonína Malacha (1992) byl tento vývoj spojen s tradicí programového učení, jež se vyvinulo z neobehaviorální logiky. Rozvoj vědeckých projektů používajících moderní didaktické technologie a tradice tvorby výukových programů bylo podle Malacha dobrým východiskem pro zavádění počítačů do výuky. To bylo naformulováno i v *Dlouhodobém programu elektronizace školství a výuky* schváleném vládou v roce 1985. Rozvoji však bránily následující skutečnosti: zpoždění ve vývoji obecné pedagogiky a didaktiky integrující počítače do vzdělávacího systému (v první polovině 80. let), nepochopení učitelů pro tyto technické prostředky a uzavřenost ČSSR, která ovlivňovala dostupnost techniky. Zavádění nových technologií bylo téměř převážně založeno na praktických pedagogických zkušenostech, které nebyly podloženy žádným teoretickým základem. „*Jednostranně technický směr charakterizuje přecenění materiálních didaktických prostředků (izolovaně*

vyvíjených) bez vazeb na širší souvislosti, zejména pedagogické ... pedagogové nestihli zareagovat na vznik nových technologií (a jejich vývoj)“ (Malach, 1992). Bez nadsázky bychom mohli říci, že něco podobného se stalo po zavedení mediální výchovy do RVP o skoro 40 let později.

V oblasti počítačem podporované výuky je v posledních 20 letech situace obtížně popsitelná, protože bylo vydáno mnoho textů, knih a zejména příruček a manuálů, a to i pro učitele a školní výuku, většinou v knižních nakladatelstvích populárně naučných knih a s různým zaměřením na jednotlivé školní předměty. Počátky využívání praktických aplikací kalkulačky/počítače ve výuce lze hledat v Česku na přelomu 70. a 80. let 20. století, kde počítačová technika nahradila tzv. výukové stroje a automaty, které brzy přinesly zklamání kvůli své sporné efektivitě, požadavcích na prostor a nákladnosti. Snížení cen elektroniky, otevření hranic po pádu komunismu a následná digitalizace, a tím i dostupnost výpočetní techniky, vyvolaly rozmach techniky ve školách i v Česku (Mašek, 2010). Tento vývoj však z počátku naráží na dva zásadní problémy, o kterých se zmiňuje již Malach v roce 1992: (1) využití techniky téměř nebo velmi málo reflektuje pedagogickou a didaktickou potřebu učitelů a výuky, (2) předmět je téměř převážně umístěn na katedrách informatiky nebo v technické výuce, a tak učitelé ostatních předmětů nejsou připraveni na využití techniky ve výuce a technická příprava učitelů neprobíhá v širším společenském rámci (proto byla opomíjena masmédiá) (Mašek, 2010, Malach, 1992).

Zavedení informatiky do škol je oblastí, kterou se více zabývám v samostatné části v souvislosti s informační a digitální gramotností (kap. 3.5.5.), přesto zde uvedu několik kontextů. Jak již bylo zmíněno výše, v roce 1985 přijala komunistická vláda plán na zavedení (tehdy) nových technologií do výuky a vzdělávání. Tento plán obsahuje mimo jiné tyto cíle: Výuka elektroniky jako studijního předmětu na vysokých školách, výuka o počítačích a výuka komunikace s počítači a využití počítačů a elektroniky pro řízení výuky a vzdělávacího procesu. V této souvislosti se již na počátku 90. let 20. století ustálil termín počítačová gramotnost, často ve spojení s počítačovými kompetencemi (Malach, 1992). Po pádu komunismu se počítače a informační technologie poměrně rychle dostaly do školních osnov. Například všeobecné školní osnovy z roku 1997 uznávají informatiku jako volitelný předmět pro 6. třídu. Zde je třeba poznamenat, že až do zavedení Rámcového vzdělávacího programu (RVP) mezi lety 2004-2006 nebyly ICT začleněny do učebních osnov základního vzdělávání a na středním stupni (od 6. třídy) pouze jako volitelný předmět (Walterová, et al., 2004, s. 281–283).

Jednotlivé katedry informačních a komunikačních technologií na pedagogických fakultách a jejich pracovníci vedli poměrně širokou odbornou diskusi - např. Vladimír Ramousek z Univerzity Karlovy v Praze, Martin Bílek z Univerzity Hradec Králové (který se již delší dobu zabýval mediálními technologiemi ve výuce chemie), Jiří Vaníček (který se zaměřil na počítače ve výuce matematiky) z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Jan Mašek ze Západočeské univerzity v Plzni (Mašek, Michalík, Vrbík, 2004) nebo Jana Kapounová z Ostravské univerzity. Posledně jmenovaná autorka učinila na ostravské katedře významný krok mimo čistě technicky založený směr výuky technologií a již od počátku třetího tisíciletí rozvíjí témata, jako je počítačová gramotnost. Její katedra také nabízí několik kurzů s názvem mediální výchova a absolventům tohoto modulu uděluje osvědčení (dodatek k diplomu ze státní zkoušky) (viz např. její dva příspěvky in: Mašek, Sloboda, Zikmundová, 2010, s. 89–98). Z Ústavu pedagogických věd Masarykovy univerzity v Brně pocházejí dva badatelé, kteří se intenzivně zabývají propojením ICT a pedagogiky a vytvářejí tak širší rámec než je čistě infromatický (např. Zounek, Šed'ová, 2009).

Také Česká republika zažila na přelomu první a druhé dekády třetího tisíciletí boom v oblasti e-learningu, k němuž existuje i řada knih, metodik, příruček a zpráv (vzniklých obzvláště v rámci projektů financovaných ze zdrojů EU). Nebylo v mých možnostech je pro tuto práci obsáhle zpracovat a analyzovat. Rovněž by to významně nepřispělo k diskusi o mediální socializaci a gramotnosti, kterou chci v této disertační práci vést. Texty většinou nejsou teoreticky podloženy vůbec nebo jen velmi vágně, spíše popisují konkrétní případy využití e-learningu. Z hlediska mediální socializace je zajímavá například kapitola pedagogického psychologa Jiřího Mareše *Elektronické učení a zvláštnosti člověka*, kde se zabývá různými aspekty vlivu počítačů a internetu na proces učení (nazývá ho elektronickým učením). Bohužel jeho poznatky o zahraničních výzkumech a teoriích jsou omezené (Mareš, 2007). Sociologickou studii o využívání a aplikaci e-learningu provedli Sak a Saková (2007). Jako příklad úvodu do e-learningu pro učitele lze uvést knihu *E-learning* od Zounka (2009).

V posledních deseti letech vznikají publikace o pozici internetu a počítačů ve vzdělávání a konkrétně didaktice. Jiří Husa, podobně jako Mašek, vidí v příchodu internetu určitou změnu paradigmatu ve vzdělávání. Konstatuje, že současná společnost je společností infromatickou a že se v ní objevují trhliny v podobě digitální propasti (angl. digital divide, kterou označuje jako „digitální rozdělení“), které vytváří vzdělanostní a informační propast mezi skupinami lidí mající přístup k novým technologiím a internetu a těmi, kteří přístup nemají. Jako klíč vidí vzdělávání k informační gramotnosti, které vyžaduje posun ve vzdělávacím

paradigmatu – dívá se následně na posun kurikula, pozice školy, role studujících a vyučujících. (Srov. Husa, 2015.) Posun vlivem digitalizace a pozici nových, digitálních technologií (také označovaných jako „e-technologie“) v jednotlivých předmětech – cizích jazycích, fyzice a matematice, tělesné nebo výtvarné výchově – popisuje ve své knize Jan Berki (2014). Právě posledně jmenovaný předmět je z pohledu didaktických a mediálních technologií velice zajímavý a vytváří svébytný prostor.

Technologie ve výtvarné výchově

V této kapitole jsem se zatím nezabýval technologiemi mimo oblast informatiky (dříve výuky výpočetní techniky). Takovými typicky využívanými technologiemi jsou fotoaparát a fotografie a tzv. komplexní média jako film a video, v diskursu se objevuje také pojem multimédia a v současné době označení nová nebo digitální média. Tyto technologie jsou v Česku již dlouho prakticky využívány v rámci výuky výtvarné výchovy. Praktické zde znamená, že mediální technologie jsou využívány k *aktivní tvorbě žáků* nebo jsou využívány k učení se „číst“ a *rozumět uměleckým dílům*. V rámci kulturní či výchovy jsou tyto technologie nahlíženy také teoreticky, např. v didaktice výtvarné výchovy pro vyučující.

Je zřejmé, že obor výtvarná výchova se musí ze své vizuální, tvůrčí či kreativní podstaty intenzivně zabývat mediálně socializačními a mediálně didaktickými úkoly. Ve škole v rámci výtvarné výchovy probíhá či může probíhat vzdělávací činnost zabývající se médii v širokém i užším slova smyslu (jejich tvorbou, snahou porozumět již vytvořenému atd.). Z toho vyplývá, že se výtvarná výchova zabývá či může se zabývat masovými médii a produkty popkultury. Uchopení mediálních technologií výtvarnou výchovou má bezpochyby svůj vztah jak k filmové výchově, resp. k diskusi o filmové estetice v minulosti (viz kapitola 3.4), tak i výchově mediální.

Není proto překvapením, že první konferenci o mediální výchově, resp. pedagogice v České republice (v Plzni v roce 2009) spolupřátala Katedra výtvarné kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity. Několik příspěvků k této problematice lze proto nalézt ve sborníku z konference (Mašek, Sloboda, Zikmundová, 2010). Mezi autory, kteří se médii a jejich charakteristikami jako je interaktivita, vizualita či poznávací (gnozeologická) dimenze ve výtvarné výchově, umění a tvorbě dlouhodobě v Česku zabývají je např. Jaroslav Vančát (mj. 2009). Můžeme také uvést publikaci Chocholové a kolektivu věnující se pozici multimédií a nových, digitálních médií (ač v názvu publikace figuruje označení ICT) v uměleckém vzdělávání (v hudební a výtvarné výchově, umělecké interpretaci), která

propojení mediální a výtvarné výchovy věnuje jednu kapitolu (Chocholová, Škaloudová, Štůlová Vobořilová, 2008). Vedení diskuse o vztahu mezi výtvarnou výchovou a mediální výchovou (a kompetencemi či gramotností) je oblastí, která by si zasloužila větší a systematictější odbornou pozornost.

3.5.4 *Na cestě k integrované mediální didaktice?*

Snahy o vytvoření zastřešující oblasti didaktiky, která by zahrnovala technologie se dějí v Česku jen sporadicky. Neobehaviorální přístup Skinnera projevující se v diskusích o programovaných učebních a výukových strojích (např. v Rambousek, 1989, s. 228, nebo v celé knize Tollingerová, Kněžů, Kulič, 1968) motivoval kybernetickém chápání vyučovacích procesů u Ludřka Kouby, který hovoří o *kybernetické pedagogice* (in Švejda, 1992, s. 40–46, nebo Fialová, Lánský, Svobodová, 1994). Termín mediální didaktika se objevuje až v textech Jana Maška v druhé polovině 90. let a pouze v souvislosti s německou mediální pedagogikou a s mediální didaktikou coby její součástí (Mašek, 1997). Pojem „mediální didaktika“ tedy není všeobecně sdílený, uznávaný a užívaný, i když by bylo jeho použití naprosto logické a zapadalo by do používání pojmů mediální gramotnost a mediální výchova. Nicméně kvůli historickému chápání pojmu „médiá“ ve významu „masová média“ (dříve hromadné sdělovací prostředky) a svébytnému vývoji techno-didaktické diskursivní linie s vyústěním v konceptu digitální gramotnosti (a digitální výchovy) tomu tak není. Přesto si dovoluji menší vhled do tohoto diskursu.

Absence "médií" v didaktických úvahách

Není jasné, proč u nás (a v tehdejší Československu) v 70. letech 20. století žádný obor či podobor mediální didaktiky nevznikl a proč se dosud neprosadil (Mašek, 2010), ačkoli existovalo spojení s německy mluvícím prostorem v osobě Miloše Lánského, emigranta, který působil v oblasti kybernetické pedagogiky, resp. vzdělávací informatiky v Linci, Klagenfurtu a později v Paderbornu a který se po pádu komunismu vrátil do České republiky.⁴⁰ Tento (myšleno německý) vliv se projevil i v již citované knize, kterou

⁴⁰ Působil na Pedagogické fakultě UK v Praze, kterou vedl profesor Kouba, na katedře technické výchovy a jeho zástupcem byl Rambousek. Tyto informace o profesoru Lánském pocházejí z mého soukromého rozhovoru s Janem Maškem (9. 9. 2011). Přestože Lánský po pádu komunismu u nás příliš aktivně nepublikoval, jeho vliv byl velmi významný - byl také školitelem již zmíněného Švejdy (z Českých Budějovic), ale také Bílka (z Hradce Králové) a Maška (z Plzně). Miloše Lánského je také možné najít na německé Wikipedii: https://de.wikipedia.org/wiki/Miloš_Lánský (navštíveno 11. 9. 2011). Zajímavou historickou

redigoval Švejda, protože obsahuje několik příspěvků Čechů, kteří byli spjati s německými institucemi. Například Vlastimil Polák ve svém textu prezentoval *informační a komunikační technologie na školách v Německu*. Uvedu zde jím stanovené úkoly pro vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií, jelikož nahradíme-li termín „nové technologie“, který Polák v textu používá, slovem „médiá“, dostaneme víceméně aktuální úkoly mediální výchovy, které se objevují o dvacet let později v české diskusi o mediální výchově (viz kapitola 3.2.2.), aniž by na sebe odkazovaly. Polákův text podle mého ukazuje, jak snadno mohla skupina „technodidaktiků“ a informatiků v Česku, která se k mediální výchově stavěla a dosud staví spíše odmítavě, oblast mediální výchovy prostřednictvím mediální didaktiky významně rozvíjet již o roky dříve, než byla mediální výchova zavedena v RVP. Dnes tento deficit dohání v diskusi o digitálních technologiích a digitální gramotnosti, která je opět spíše oddělena od diskuse kolem mediální gramotnosti.

Polák hovoří o následujících úkolech:

- zaměřit výuku na získání znalostí a porozumění *novým technologiím* a jejich metodám, jakož i schopnost zařadit je do společenského kontextu,
- mít informace o propojení *nových technologií* s kontextem života žáků,
- umožnit praktické využití *nových technologií* jako nástroje pro získávání informací a pro jejich vyhledávání, ukládání a zpracování,
- naučit se využívat *nové technologie* jako nástroj pro uchopení reality ve všech formách praktické práce se zvukem, obrazem a písmem,
- umožnit praktické využití *nových technologií* jako prvků masové komunikace, a to prostřednictvím učení se selektivnímu využívání prostředků masové komunikace a konkrétní tvorby vlastního programového obsahu,
- snažit se o mnohvrstevnaté a tvůrčí využívání *nových technologií* ve škole a ve výuce v jiných sociálních a organizačních formách (např. při skupinové práci),
- objasnit zkušenosti s historickým vývojem a významem *nových technologií* s cílem připravit žáky na budoucí vývoj, a to jak z hlediska pozitivních aspektů, tak i možných negativních důsledků (Polák, 1992, s. 54).

Navzdory tomuto vlivu z německy mluvících zemí, kde se o mediální didaktice diskutuje již od 70. let 20. století, se termín média neujal. Vidím zde dva hlavní důvody:

souvislost a také význam Lanského pro německou oblast ilustruje fakt, že se Lansky spolupodílel na založení školy (podoboru) kybernetické pedagogiky (Schule der kypernetischen Pädagogik; pro niž se používá také pojem Bildungsinformatik, což by se dalo přeložit jako pedagogika informatiky, nebo pedagogická informatika).

(1) **Neexistence komerčního mediálního trhu a mediálního průmyslu**, které by na jedné straně vytvářely nebezpečí nekontrolovatelných negativních vlivů masmédií na děti a mládež a zároveň znamenaly silnou konkurenci v socializaci pro školu. To bylo před rokem 1989 nemyslitelné kvůli celodennímu centrálně plánovanému (socializačnímu nebo) vzdělávacímu systému socialistického státu, kterému média sloužila. Na druhou stranu ve specifické oblasti učebních pomůcek neexistovala vzhledem k absenci svobodného mediálního průmyslu ani nekontrolovatelná komerční produkce didaktických materiálů, prostředků, technologií apod., se kterou by se škola, resp. celá pedagogika a didaktika musely vypořádat. Vzhledem k relativní uzavřenosti bylo také šíření jednotlivých technologií pomalé a nákladné. Tato absence masového mediálního trhu pravděpodobně způsobila i onen technologicky jednostranný přístup vědců a pedagogů, kteří se zabývali ICT, jak kritizuje Malach (1992). Zaměřovaly se na technické aspekty nových učebních pomůcek a nebraly v úvahu širší sociální souvislosti vyplývající z podstaty masových médií, které jsou technickými prostředky.

(2) **Absence slova „médiu“**. Snad jako ochrana před zbytečným imperialistickým importem do silně národně chráněné češtiny se slovo médium před rokem 1989 téměř vůbec nedostalo. To, čemu dnes říkáme masová média, se dříve nazývalo *hromadné sdělovací prostředky* (často zkráceně HSP).⁴¹ Technické prostředky (médiu) ve třídě byly pojmenovány různě, často se hovořilo o jednotlivých médiích, která v dané době převládala, velmi zřídka se uvažovalo o celém komplexu médií. Pokud ano, tak se nejčastěji používal termín „prostředek“. Stejně jako v němčině („Mittel“) i toto české označení je možné použít jako překlad anglického „medium“ nebo množného čísla „media“, znamená „něco uprostřed“ nebo „mezi něčím“, tedy „prostředek“ či „zprostředkovatel“.

Mediální didaktika?

Po pádu komunismu, se vznikem komerčních mediálních institucí, si slovo „médiu“ nebo „mediální“ velmi rychle našlo cestu i do společnosti. Ustoupilo se od označování *hromadné sdělovací prostředky*, aby se zdůraznila emancipace od státně řízených médií. Také je toto jedno slovo jazykově ekonomičtější než slova tři. První a nejsilnější spojení pojmu "médiu" se objevilo s prostředky masové komunikace, tedy masmédiu. Pedagogické vědy tento vývoj příliš nereflektovaly. Masová média byla zcela ignorována, didaktické disciplíny si vystačily

⁴¹ Podobně Jan Mašek ve svém konferenčním příspěvku tvrdí, že slovo "médiu" se v České republice neujalo, ačkoli je v západní kultuře zavedeno v souvislosti s masovou komunikací. Přesto slovo médium zahrnuje také knihy nebo individuálně užívané ICT, jako je video nebo počítač (Mašek, 1997).

s dosavadní terminologií (např. technické učební pomůcky) a zaměřením na jednotlivé mediální technologie (počítačem podporovaná výuka, e-learning, video ve vzdělávání). Nebylo by však spravedlivé tvrdit, že neexistují žádná propojení. V textu o videotechnice ve škole Kadaňka a Švejda uvádějí krátký odstavec, který nazývají fascinace médii, kde doporučují televizní a video návyky jako motivační faktor pro výuku s pomocí videa, který může učitel využít (Kadaňka a Švejda in Švejda, 1992, s. 151). Lingvista a pedagog Daniel Bína s odkazem na Švejdův text z roku 1997 tvrdí, že „v rámci didaktických technologií vzniká pedagogika médií: „Tato pedagogika se nezabývá didaktickými médii, ale především masovými prostředky v jejich celistvosti a kriticky zkoumá vliv těchto médií na společnost z filozofických, sociologických a politologických pozic.“ (Bína, 2008, s. 62–63). Bína toto uvádí v kapitole, kterou nazývá didaktika médií. Tento název používá bez hlubšího vysvětlení a vymezení, přičemž uvádí návdavkem ještě další termíny „technologie výuky“ či „didaktická technologie“, které dává do souvislosti s rozvojem kybernetiky, Skinnerova neobehaviorismu, lingvistiky a teorie komunikace (Bína, 2008, s. 60). Tím dělá krok k možnému zavedení pojmu mediální didaktiky coby konceptu zastřešujícího rozmanitou oblast didaktických a výukových technologií.

Použití a rozvoji konceptu „mediální didaktiky“ je třeba připsat především Janu Maškovi, který vyšel z oblasti výukových technologií a který hledal širší prostor pro klasifikaci výukových technologií v měnícím se a medializovaném prostředí. Podle něj jde o prostor, který je pro pedagogiku, didaktiku a pro výukové technologie v podstatě (pedagogicky) nezvladatelný, což je způsobeno komercializací mediálního trhu, nástupem nových technologií, jako je internet, web 2.0 a digitalizace masových médií, kde se prolíná charakter individuálních a masových médií, kde je samozřejmostí dostupnost a rychlost a intenzita mediálních zážitků (a mediální socializace) (Mašek, 2010, 1997). Pro Maška je uspořádaným prostorem obor *mediální pedagogiky* s podřízenou podoblastí *mediální didaktiky* po vzoru Německa (Mašek, 2007).

Termín mediální didaktika však v Česku poprvé „kodifikovala“ Klára Šed'ová v prvním, a tedy pro Českou republiku inovativním heslu o mediální pedagogice v Pedagogické encyklopedii (Šed'ová, 2009). Mediální pedagogiku rozděluje podobně jako v německém kontextu do tří oblastí, z nichž jednu nazývá „*Učení pomocí médií: mediální didaktika*“. V textu odkazuje na knihu Jarmily Skalkové *Pedagogika a výzvy nové doby* (2004), kde se autorka zabývá tím, že by se mediální a informační technologie měly ve školách ve výuce zavádět, zaměřuje se ale především na to, jak je zavádět rozumně a pedagogicky

zodpovědně, aby byly skutečně užitečné. Šed'ová také tvrdí, že mediální didaktika není náhle vzniklým, aktuálním tématem zavádění IC technologií do výuky, ale má dlouhou tradici, která Šed'ovou přivádí ke školní televizi z 60. letech 20. století (Šed'ová, 2009, s. 270–271). Mašek ve své úvaze jde ještě dále a vidí kořeny a kontinuitu ve školním filmu 30. let a až u Komenského a jeho didaktické učebnici *Orbis sensualium pictus*. Dále uvádí: „*Je nešťastné, že v zemi J. A. Komenského nebyla mediální problematika dosud plně akceptována a řešena systematickým přístupem, zejména v rámci pedagogických věd.*“ (Mašek, 2010) Šed'ová vidí dvě podmínky pro zavedení (integrované) mediální výchovy, potažmo didaktiky: (a) společenská situace se změnila, medializovala a informatizovala se, a (b) ICT mohou vytvořit kvalitativní posun v metodách a procesech výuky, kdy se s větší autonomií žáků mění i role učitelů, kteří se stávají „navigátory“ (či rádci, pomocníky) v informačním oceánu (Šed'ová, 2009, s. 790–791). Tímto směrem se ubírá i Mašek, který vnímá žáky(ně) jako osobnosti osvojující si znalosti především individuálně z tzv. otevřených technologií (např. internet, prezentace na plátně, videoklipy apod.) v audiovizuální podobě (spíše než textové). V bližším časovém horizontu předpokládá i zprostředkování učiva hmatově či pomocí prostorově-simulačních systémů (Mašek, 2010). I přes tento základ pro integrování celé oblasti didaktického nasazení technických prostředků pod koncept *mediální didaktika* se toto nestalo. Jak jsem již uvedl, mimo jiné i pro to, že diskurs kolem médií ve výuce ovládl diskurs kolem digitální gramotnosti.

3.5.5 Diskurs informační a digitální gramotnosti po roce 2000

V posledních několika letech se v oblasti technologií a vzdělávání událo mnoho zásadního. Ještě před tzv. lockdownem společnosti způsobným pandemií nemoci covid-19, kdy byly zavřeny všechny typy škol na několik měsíců a většinou se přešlo na výuku v online prostředí, se udály následující věci. V dubnu 2018 byla na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zřízena pozice zmocněnce **digitální vzdělávání**, jehož primárním zájmem není rozšíření výuky informatiky, ale chápání digitální výchovy jako komplexního technického a přírodovědného vzdělávání. V témže roce byla zveřejněna zpráva *České školní inspekce (ČŠI)*, v níž byly prezentovány výsledky rozsáhlého tematického šetření o stavu rozvoje informační gramotnosti na českých základních a středních školách. Od roku 2014 měla Česká republika *strategii digitálního vzdělávání do roku 2020*, která navázala na *koncepti státní informační politiky ve vzdělávání z roku 2000*.

Koncepce z roku 2000 pracovala s pojmem **informační gramotnost** zejména v kontextu rozvoje dovedností učitelů a zaměřovala se především na vybavení škol informačními a komunikačními technologiemi. Používání pojmu informační gramotnost (dříve i paralelně pojem ICT gramotnost) mělo dva důvody. Především se do této doby celá diskuse odehrávala v rámci informatiky a technologií ve vzdělávání a v souvislosti s nimi. Tato oblast se dostala spíše do izolace v rámci jiných pedagogických věd, resp. budoucí vyučující byli a jsou vzděláváni často na technických či přírodovědných fakultách, přičemž převažuje úzké, matematicko-technické vnímání pojmu informace a chybí vnímání informace jako součásti komunikace s jejími kulturními a mediálními implikacemi a podmíněností. Rozvoj informační gramotnosti intenzivně realizovali akademici z oblasti knihovnictví a informací (srov. Dombrovská, Landová, Tichá, 2004), což ale nemělo významnější vliv na vymanění pojmu z jeho především technologické podstaty. Za druhé, český školský a vzdělávací systém má velkou setrvačnost, a proto je poměrně imunní vůči změnám, adaptacím a inovacím. Bylo pro něj jednodušší informační gramotnost segregovat než integrovat do více předmětů.

Následující nová strategie digitálního vzdělávání měla být komplexnější. **Digitální kompetence** byly zakotveny ve strategii *DIGCOMP: Rámec pro rozvoj a pochopení digitálních kompetencí v Evropě* (Ferrari, 2013), což je i inspirace pro české pojetí. Tyto kompetence jsou souborem průřezových klíčových kompetencí, které představují soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, jež nám umožňují sebevědomě, kriticky a kreativně využívat digitální technologie v práci, při učení, ve volném čase a pro zapojení se do společenského života (srov. MŠMT, 2014, s. 11). Kromě tohoto termínu se ve strategii používá také pojem *computational thinking*, který byl přeložen jako *informatické myšlení*. Podle Daniela Lessnera, akademického pracovníka z Katedry softwarového a informatického vzdělávání Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy v Praze, má informatické myšlení nejbližší k matematickým kompetencím, jen částečně k technologicky založeným ICT kompetencím (srov. Lessner, 2014). Jak už jsem uvedl výše v kapitole definující mediální i digitální gramotnost, má toto myšlení být do jisté míry orientované na řešení každodenních, pracovních a dalších úkolů, což je blízké pojetí reflexivity a dovedností, znalostí a schopností orientace ve světě a mediální tvorbě pro potřeby zapojení se do společnosti – tedy blízko pojetí mediální gramotnosti.

To nás vede k ukázce toho, jak je **digitální vzdělávání začleněno do českých školních osnov**. V roce 2006 byl opuštěn systém jednotlivých předmětů s ročníkovými učebními

plány a zaveden *rámcový vzdělávací program (RVP)* s tematickými bloky, kompetenčními oblastmi a průřezovými tématy, které pokrývají větší učební období a jdou napříč vyučovacími předměty. Tyto otevřené dveře pro „měkké“ znalosti, dovednosti, rozvoj různých kompetencí na jedné straně a na druhé straně možná flexibilita nejen časová – v posloupnosti, ale i obsahová – s možností volné tvorby i netradičních školních předmětů se brzy ukázaly jako matoucí, nepraktické a pro české školství příliš inovativní. (Viz např. Janík, Maňák, Knecht, Němec, 2018.) Nicméně reforma v RVP zavedla informační a komunikační technologie (ICT) plošně a pro všechny stupně, oborová zaměření jednotlivých škol či pro všechny typy škol. Na gymnáziích a základních školách se jednalo o samostatný předmět, na všech ostatních typech škol (střední školy nebo odborná učiliště) se ICT staly průřezovým tématem, které mělo být zařazeno do všech příslušných školních předmětů. Většinou se jednalo o informatiku nebo nějaký druh studia výpočetní techniky.

Současně byla v rámci reformy zavedena *mediální výchova* jako průřezový předmět a paradoxní je, že ani jedna z těchto dvou oblastí spolu nebyla usouvstažněna ani teoreticky, ani prakticky, ani koncepčně. Možná dokonce naopak, ignorovaly se nebo si navzájem konkurovaly. To je patrné na současném diskursu, kdy se mediální gramotnost a digitální gramotnost v textech autorů a autorek neprotínají – jak argumentují výše v textu, toto oddělení je neudržitelné.

Jak bychom mohli zhodnotit těchto téměř 20 let ICT nebo digitálního vzdělávání? **Na úrovni metodik a politik** se tato oblast jeví jako dobře zajištěná. *Strategie Digitální vzdělávání 2020* však rekapituluje uplynulých 14 let a vyjadřuje poloviční úspěchy, většinou v podobě jednotlivých příkladů dobré praxe, určitého zvýšení kompetencí učitelů a především vybavení škol. Protože se jich většinou dosahuje pouze díky financováním z jednotlivých projektů z prostředků EU, chybí centrální a komplexní koordinace a systematický rozvoj. Dopad na inovaci formy výuky, udržitelné financování a výzkum, hodnocení zavádění technologií do škol a výuky jsou hodnoceny samotným MŠMT jako nedostatečné (srov. MŠMT, 2014, s. 7). V hodnotící zprávě o průběhu plnění strategie z prosince 2016 se po dvou letech implementace uvádí, že byly splněny pouze dílčí a spíše drobné úkoly. Mezi několik málo z nich patří zavádění inovací do vzdělávacích plánů nebo zavedení systému sběru dat o využívání a aplikaci digitálních technologií ve školách (srov. MŠMT, 2016).

O mikroúrovni příslušných škol, učitelů a žáků vypovídá zpráva České školní inspekce o stavu informační gramotnosti, která proběhla ve školním roce 2016/2017 na 5883 žácích 9. ročníků (z 200 škol), 13 244 žácích 12. ročníků (z 227 škol) a s více než 1450 vyučujícími

těchto dvou stupňů. Studující v testu obecně dosáhli průměrných nebo podprůměrných výsledků, přičemž lepší výsledky měli středoškoláci a studující na technických školách. Nejslabší skupinou byli žáci a žákyně pedagogických, humanitních, obchodních a ekonomicky zaměřených středních škol. Při inspekcích v hodinách na základní škole bylo zjištěno, že se používají především tištěné obrazové nebo textové materiály, ICT se používají hlavně v hodinách informatiky, částečně v hodinách jazyků. Technologie byly používány jako prezentační nástroje, jen zřídka byly začleněny jako pracovní nástroje. Na gymnáziích se ICT ve výuce používaly méně. Obecně lze říci, že navzdory poměrně vysokému využívání digitálních technologií učiteli byla znalost jejich nebezpečí nízká. Pouze malý počet škol (12 %) měl jasná a srozumitelná bezpečnostní pravidla, která zohledňovala etická pravidla a duševní vlastnictví. (Srov. Česká školní inspekce, 2018, s. 6-8, 49-50.)

Díky evropskému financování **projektů** v rámci českého Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) v letech 2007 až 2013 a mnohem méně v následujícím plánovacím období byly v Česku realizovány desítky projektů, které bychom mohli označit jako digitální či ICT vzdělávání. Přestože je u projektů vyžadována udržitelnost i po skončení jejich financování, většina projektů měla omezenou dobu platnosti. Na školách najdeme jen zřídka projekty zaváděné dlouhodobě a systémově. Pokud jsou, tak probíhají na jednotlivých školách díky práci obětavých učitelů, jsou spojeny s přípravou studujících na vysokých školách nebo jsou realizovány (obzvláště jen díky dostupnosti financování z fondů EU, což bylo typické pro období 2007–2013) sdruženími zaměřenými na mediální výchovu nebo ICT vzdělávání a jsou financovány z prostředků EU. V tomto ohledu je rozvoj velice podobný rozvoji mediální výchovy v tomto období. Mezi takovéto organizace patří např. *EDULAB – EDUkační LABORatoř ČR*, která mimo jiné nabízí i digitální materiály pro mateřské školy, *Asociace otevřeného vzdělávání* iniciovaná *EDUinem*, sdružením zaměřeným na inovativní vzdělávání v různých oblastech, které podporuje otevřené sdílení vzdělávacích materiálů, nebo neziskové organizace podporované či vytvořené IT firmami (např. *GEG ČR – Google EDU Group*. Obdobným počinem směřujícím k digitálnímu vzdělávání starší populace je projekt *Senioři píší Wikipedii* sdružení *Wikimedia ČR*.)

Neměli bychom ovšem zapomínat na některé projekty podporované nebo dokonce přímo řízené státem. Jedním z takových projektů byl (již několik let neobnovovaný) metodický portál k rámcovým vzdělávacím programům (*rvp.cz*), který nabízel a dnes již v nové (grafické) podobě nabízí rozsáhlý a rozmanitý zdroj informací, včetně sekcí věnovaných podpoře mediální výchovy a digitální gramotnosti. Významnějším počinem českého

ministerstva školství, respektive Národního pedagogického institutu v současné době je *Digitální koalice*, tedy iniciativa, jež má rozvíjet digitální dovednosti dětí a dospělých v prostoru školy. V současné době jsou členskými či partnerskými organizacemi této platformy ministerstva, neziskové organizace, střední i vysoké školy nebo ICT a technologické firmy. Tyto všechny instituce musí souhlasit s memorandem této platformy. Silným aspektem je propojení vzdělávání s následným uplatněním na pracovním trhu.

Digitální vzdělávání dnes (od roku 2018) je řízeno dokumentem *Digitální Česko*, který obsahuje celou sekci věnovanou vzdělávání. Jí se ale již podrobně věnovat nebudu. Významným milníkem byla také zkušenost vzdělávacího systému během pandemie nemoci Covid-19 v letech 2020 a 2021, která vedla k přesunu výuky do online prostředí. Toto téma je již nad rámec této disertační práce.

3.6 Diskurs pedagogický

V širokém pojetí bychom mohli datovat počátek pedagogické diskursivní linie již do 17. století ke Komenskému, jelikož ten je vnímaný českou pedagogikou jako kánonický zakladatel a i aktuálně odkazovaný autor. Reakce vyučujících i teoretiků pedagogiky se dočkalo zavedení filmu v první třetině 20. století a pedagogicky byl rozhodně diskutován film i v kontextu snahy o zavedení filmové výchovy v 60. letech. Média byla, jak uvedl Šebesta, i součástí osnov českého jazyka v 80. letech. Pokud bychom vnímali didaktiku jako podobor pedagogiky (jíž je), pak bychom mohli říci, že celá techno-didaktická diskursivní linie je i linií pedagogickou. Já se v této části zaměřím na užší pojetí tohoto oborového diskursu, a to vzhledem ke snahám o zavedení a období po mediální výchovy do kurikula českých škol. Diskusi vedoucí k praktickému zavedení mediální výchovy do školní praxe je podle Woláka (2017) možné rozdělit do tří hlavních období:

1. Počátek první fáze implementace mezi roky 2000 a 2005, kdy dochází k vymezení normativních požadavků na podobu mediální výchovy vymezením nového školského zákona, který zavádí Rámcové vzdělávací programy.
2. Implementace spojná se zaváděním RVP požadovaného průřezového tématu mediální výchovy charakteristické „jako doba zaplňování zdánlivého metodicko-didaktického vakua, kdy byli učitelé postaveni před nové téma, aniž by byli předem poučeni, jak jej pedagogicky uchopit,“ které podle Woláka trvá až do roku 2009 (Wolák, 2017, s. 79).

3. Poslední období trvající do roku 2013 je charakterizováno postupným přechodem na výuku dle vlastních školních plánů, existencí vyučujících prošlých určitými školeními, existencí některých metodických a učebnicových materiálů vzniklých především v předchozím období nesystematického financování různých aktivit. Závěr tohoto období pak rámuje vznik tzv. doporučených očekávaných výstupů (Pastorová, Jiráček, Pavličková, 2011) ministerstvem školství. (Srov. Wolák, 2017, s. 80)

Já si dovoluji první fázi na základě své analýzy rozšířit i na druhou polovinu 90. století. V časopisecky publikované studentské práci Anny Adamcové je uvedeno, že „[p]rvní polovinu devadesátých let lze u nás v oblasti mediální výchovy charakterizovat jako období sbírání informací a zkušeností ze zahraničí, diskusí na stránkách odborných časopisů i denního tisku a období hledání vhodných poloh pro ukotvení mediální výchovy. Od poloviny devadesátých let můžeme sledovat už konkrétní iniciativy většinou jednotlivců, nadšených teoretiků i lidí z praxe.“ (Adamcová, 2001) Bohužel autorka neuvádí na stránkách jakých časopisů k diskusi docházelo, neuvádí další odkazy na publikace, koncepce či autor(k)y (s výjimkou Jiráčka, Kuchaře a Šebesty), a tak jsem nemohl tuto diskusi vystopovat a začlenit.

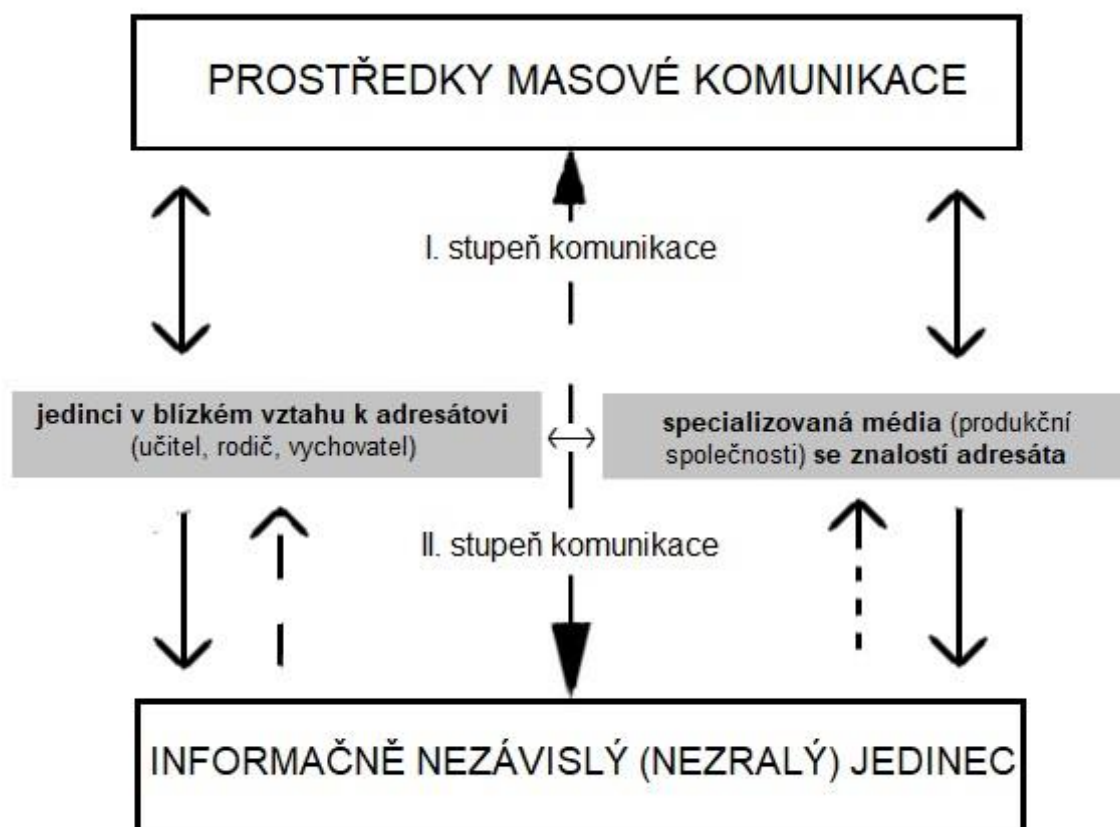
Specificky se v této části podívám i na diskusi kolem samotného pojmu mediální gramotnost a na rozdíl od Woláka se ještě samostatně budu zabývat oblastí mediální tvorby v kontextu i mimo kontext školy, která podle mého názoru představuje svébytný přístup, na pomezí mezi techno-didaktickým a pedagogickým diskursem.

3.6.1 Média jako okrajové téma pedagogiky

Po pádu komunismu v roce 1989 věnoval svět pedagogiky a vzdělávání médiím, a zejména masmédiím, jen malou pozornost. Postupem času se nezávisle na sobě nebo dokonce v protikladu k sobě objevily určité aktivity a uchopení médií, často vázané na konkrétní katedry nebo osobnosti. Proto z pedagogické oblasti nevzešla žádná iniciativa, která by integrovala a zohlednila nový společenský vývoj a zásadní společenskou transformaci v oblasti médií. Coby průkopníka je třeba zmínit Jana Maška, který se jako jeden z mála pokusil o obecné začlenění médií do výuky. Své myšlenky prezentoval již ve svém konferenčním příspěvku v roce 1996, ale ještě podrobněji o rok později na konferenci *České asociace pedagogického výzkumu* v Plzni. S odkazem na diskusi o tzv. školských filmech a školské televizi z 60. a 70. let 20. století, Mašek vysvětluje, že se dnes „kvalita komunikace se zástupnými technickými systémy,“ čímž myslí média, dostala na novou úroveň, a to

v oblastech interpersonální (dialogické) komunikace, multimediálního (vícekanálového) zprostředkování, zvýšení rychlosti vyhledávání informací a v oblasti globalizace prostoru, který je médiu přístupný. Hovoří o jedinci závislém na informacích, o přetížení příjemce a o tom, že se stále více ukazuje, že vliv masmédií na nezralé jedince může narušit výchovný a vzdělávací proces v rodině či ve škole. Mašek proto stručně představuje německou mediální pedagogiku jako komplexní přístup (srov. Mašek, 1997). Dále s využitím teorie mediální vědy a s odkazem na mediálně didaktické postupy předkládá dvoustupňový komunikační model, jenž přizpůsobuje pedagogické („výchovně vzdělávací“) situaci. Tento komplexní přístup je znázorněn v jeho následujícím schématu.

Schéma 9: Představa začlenění médií do vzdělávání podle Maška (1997)



zdroj: Mašek (1997)

V první fázi probíhá komunikace mezi (A) masmédiu na jedné straně a (B1) aktivními účastníky neboli „názorovými vůdci“, které ve vzdělávací praxi ztělesňují rodiče a vyučující, a (B2) společnostmi zabývajícími se výrobou a distribucí médií, které podporují tvorbu mediálních obsahů pro školy na straně druhé. Druhá fáze komunikačně-pedagogická (tedy

socializační) je utvářena komunikací vzdělávacího prostoru s (C) nezralým jedincem. Činnost všech subjektů ve vzdělávacím prostoru (rodiče, pedagogové, speciální média) by měla zahrnovat:

- *ve vztahu k hromadným sdělovacím prostředkům:* aktivní komunikaci s hromadnými sdělovacími prostředky (tedy mediálními organizacemi a producenty), tj. poskytování nezávislé pedagogické analýzy a interpretace mediálních obsahů a aktivní účast na utváření vzdělávacích programů v pozici (spolu)autorů, moderátorů nebo komentátorů;
- *s ohledem na vyučující a jiné vychovávající osoby:* zvyšování schopnosti orientace v médiích a v kvalitě obsahu, např. prostřednictvím školení pro vyučující, konzultacemi nebo poskytováním doplňujících didaktických materiálů; podněcování k aktivní účasti vyučujících a dalších vzdělávajících osob na mediální tvorbě (např. zdroje pro realizaci školní televize, novin nebo dnes webových projektů);
- *v rámci vzdělávacího prostoru:* intenzivní komunikaci mezi všemi subjekty (učitelé s rodiči a s producenty výukových médií a naopak) za účelem dosažení společně stanoveného cíle, tedy zvýšení mediální gramotnosti u dětí a mládeže. (srov. Mašek, 1997)

Tento model podle Maška tedy umožňuje zaštitění nezralého jedince kompetentním (myšleno mediálně gramotným) jedincem a zapojuje vyučující do „procesu socializace“ dětí a mládeže (či jiné „mediálně nezralé“ osoby), kteří tak nejsou vydáni na milost a nemilost médiím a chrání se tak před dezinterpretacemi zprostředkovanými např. spolužáky, kteří často v kontextu médií zaujímají pozici „názorového vůdce“. Model vyžaduje, aby vedení škol nepodceňovalo situaci, kdy úroveň mimoškolních médií převyšuje úroveň médií ve škole. Z tohoto důvodu Mašek zdůrazňuje potřebu specifické kvalifikace všech učitelů a také potřebu přítomnosti učitelů při tvorbě vzdělávacích médií. Mašek vidí nebezpečí (přílišné integrace) médií v „odlidsnění“ vzdělávacího procesu a také v komerčních zájmech producentů vzdělávacích médií. Vyzývá proto k intenzivnímu vědeckému výzkumu v rámci pedagogických věd a k rozvoji mediální pedagogiky (srov. Mašek, 1997).

Přestože, nebo možná právě proto, že Maškovy výklady jsou poměrně komplexní a na svou dobu inovativní, neměl jeho příspěvek na pedagogický diskurs v Česku velký vliv, ačkoli se jeho text dostal do *Pedagogického slovníku* z roku 1998 jako doporučená literatura pod nově vytvořeným heslem *Mediální výchova*. V této významné kodifikační knize byla mediální výchova popsána takto: „*Výchova k orientaci v hromadných sdělovacích prostředcích, k*

jejich užívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Relativně nová složka všeobecného vzdělání, týkající se rozvoje a dostupnosti prostředků, které prezentují informace (zejména televize, rozhlas, videoprogramy atd.). Mediální výchova se snaží orientovat mladé lidi tak, aby využívali média k sebevzdělávání a zároveň byli schopni kriticky filtrovat předkládané informace a stali se odolnými vůči negativním vlivům, kterým se vyhýbají (např. manipulace spotřebitelského chování prostřednictvím reklamy apod.). Mediální výchova se ve většině zemí realizuje jako součást příslušných předmětů nebo jako samostatné průřezové téma. Mediální výchova je v českých osnovách pro základní školy součástí předmětu český jazyk. Cílem je, aby žáci pochopili funkci médií a naučili se orientovat v pestré nabídce z hlediska kvality a významu pro vlastní život,“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 126–127). V pozdějších vydáních slovníku z let 2001, 2003 a také 2009 je klíčové slovo uvedeno ve stejném znění, i když ve vydání z roku 2009 je v poslední větě uvedeno, že mediální výchova je povinnou součástí vzdělávání v základním vzdělávání a je zařazena do učebních osnov. Ve vydání z roku 2001 se poprvé objevuje také heslo *média* (nahrazující heslo *masmédia* – hromadné sdělovací prostředky). Vedle funkcí médií se vysvětluje, že média jsou také důležitým prostředkem výchovy, akulturace a socializace každého jedince (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 119).

Podobná tvrzení a závěry, s nimiž přichází Mašek, však lze přisoudit i lingvistovi a pedagogovi Karlu Šebestovi, když upozorňuje na specifika české situace, kde obzvláště třetí a (klíčové) čtvrté jsou zajímavé. Těmi jsou: (3) nedostatečný stav českého školství a zejména učebních osnov (kde byla (masová) média až do konce 90. let přítomna pouze prostřednictvím výuky publicistického stylu psaní v hodinách českého jazyka) a (4) nedostatečný stav výzkumu a vzdělávání v oblasti (masové) mediální pedagogiky na vysokých školách (srov. Šebesta, 1999, s. 127–128).

V období kolem zavádění MV do RVP je významný a zároveň trochu paradoxní text od Kláry Šed'ové, pedagožky brněnské univerzity, která se zabývá informačními technologiemi a pedagogickým výzkumem, která se ve svém článku *Média jako pedagogické téma* texty Maška vůbec nezabývá, ale dochází k velmi podobným závěrům jako on. Nejprve poměrně podrobně představuje média jako socializační instanci. Dále představuje média jako „kurikulární oblast“, uvádí definici mediální výchovy z *Pedagogického slovníku* 2001, odkazuje na koncepci mediální výchovy od CEMES, resp. Jiráka, ale nevysvětluje ji, a zabývá se klíčovou kompetencí – mediální gramotností. Vychází zde z českých zdrojů, jako jsou Jiráček a Kuchař (1997), Šebesta a Jiráček (1995) a Šebesta (1995), ale také z prací

Američana J. A. Browna („critical viewing skills“) a Němců D. Baackeho a G. Thieleho. Šed'ová (2009) konstatuje, že česká mediální výchova se více orientuje na angloamerický dekonstruktivistický přístup než na německou produktivní mediální práci. V historickému exkurzu zmiňuje technologický determinismus a optimismus 60. a 70. let 20. století, kdy byla do výuky zavedena televizní výuka. Rozčarování, které následovalo po těchto nadšených začátcích, je v současnosti nahrazováno novými očekáváními ohledně vzdělávacího potenciálu internetu (a e-learningu). Změny v oblasti výchovy způsobené médii pojmenovává v souvislosti s poskytnutím určité autonomie dětem a také s možností snadnějšího vstupu (prostřednictvím mediálních obsahů) do světa dospělých. Závěrem Šed'ová vidí tři možnosti řešení problematiky masových médií v pedagogice: (1) Média je třeba chápat jako socializační instanci. (2) Média se musí stát součástí všeobecného vzdělávání – v podobě mediálních kompetencí a mediální výchovy. (3) Média sama mění pojetí výchovy a vzdělávání (srov. Šed'ová, 2004). Šed'ová si je vědoma i jejich eklektické interdisciplinarity, historických odkazů a oscilace mezi konkrétními vzdělávacími cíli a filozoficky založenými úvahami. Její výklady jsou poměrně komplexní a svou dobu inovativní a jako osoba a autorka zaujímá významné místo i v následné diskusi o mediální výchově.

3.6.2 Povinná školní mediální výchova

S reformou základního a středního školství byl koncept mediální výchovy postupně zaveden jako jedno ze šesti (resp. čtyř, podle typu školy) průřezových témat do českých škol jako povinná součást nových učebních osnov známých jako RVP („Rámcový vzdělávací program“), a to postupně během čtyř let od roku 2004. V následující části uvádím pojetí průřezového tématu mediální výchova z textu Jana Jiráka a CEMES z roku 2001. Zmiňuji také rozdíly mezi RVP pro základní školy (Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 92–95) a pro gymnázia (Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 77–81). Oba učební plány vydala podřízená instituce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP, jenž byl následně transformován v NUV, Národní ústav pro vzdělávání, a později současný NPI, Národní pedagogický institut – materiály je tudíž možné najít dnes tam). Pojetí mediální výchovy v ostatních RVP např. pro technické, ekonomické nebo pedagogické střední odborné školy se výrazně neodchyluje. Výjimkou je RVP pro učiliště (odborné školy), které průřezové téma mediální výchovy neobsahuje, což je u takovéto sociální skupiny citlivé vůči dezinformacím a reklamě vedoucí k nekontrolované

spotřebě poměrně paradoxní. V RVP pro tyto typy škol najdeme jen základní počítačovou gramotnost. I toto je v současné době zcela nedostačující.

Předmět průřezového tématu je v RVP pro gymnázia charakterizován takto: „*Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.*“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 77). Koncepce dále vysvětluje důvody: Současná společnost vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v nabídce médií (od produktů „tradičních“ masových médií až po možnosti „nových“ síťových médií). Tato schopnost orientace se stala samostatnou kompetencí, a proto je v zemích vyspělého světa součástí všeobecného vzdělání příprava na „život s médii“. Užívání médií a mediální komunikace v životě jedince je stále zřetelněji jedním z faktorů kvality jeho života. Tento faktor se stal natolik důležitým, že již není možné s médii zacházet čistě intuitivně, ale zacházení musí být především osvícené – kompetentní („gramotné“). Klíčovou kompetencí pro úspěšný život ve společnosti je mediální gramotnost (viz níže). Ta představuje komplex dovedností a znalostí, které jsou nezbytné pro orientaci v nepřehledné struktuře mediálních nabídek, neboť ty vytvářejí (symbolické) prostředí, v němž se moderní člověk pohybuje (srov. CEMES, 2001). Z hlediska obsahu by mediální výchova měla zahrnovat: mediální reflexi, mediální design a také získávání znalostí o společenských, kulturních a technických podmínkách, možnostech a omezeních mediální produkce. Jednotlivé RVP zejména na středních školách zařazují mediální výchovu do různých vyučovacích oblastí a předmětů. Koncepce v této souvislosti hovoří o mediální výchově v následujících předmětech:

- *Občanská výchova* – Zde je třeba zvládnout aspekty medializace společnosti, rozhodovací procesy v politické komunikaci, moc a demokratickou kontrolu politiky prostřednictvím médií, jakož i média coby aspekt veřejné sféry.
- *Jazyková a literární výchova* – Zde lze podpořit obohacení jazykových dovedností o sémiotické aspekty a rozvoj kritického čtení textů i uměleckého a publicistického projevu.
- *Dějiny* – Žáci by měli objevovat a přemýšlet o souvislostech mezi vývojem médií a moderní společností.
- *Biologie* – V této oblasti je třeba zohlednit smyslově poznávací procesy ovlivněné médii a rozvoj osobnosti. (CEMES, 2001, s. 2–3)

Oblast biologie se např. ve znění mediální výchovy v RVP pro gymnázia nevyskytuje, ale ostatní tři oblasti ano. RVP pro ZŠ navíc tematizuje také spojitost s oblastí:

- *informačních a komunikačních technologií*, kde má jít o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdrojů informací, rozpoznání správnosti sdělení a jeho kritickou analýzu. Ta má být vztažena i na vlastní mediální produkci. Více ale samotná produkce jako nástroj realizace mediální výchovy, ani jako nástroj vytváření mediální gramotnosti tematizována není.
- Druhou přidanou je oblast *umění a kultury*. Zde se tematizuje specifická „řeč“ znakových (jazykových, obrazových, zvukových) kódů užívaných médií. Porozumění řeči vede ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit umělecké i mediální artefakty (srov. Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 92).

Přínosem pro žáky je především rozvoj osobnosti ve dvou oblastech. (1.) V **oblasti hodnot a postojů** by si žáci a žákyně měli: osvojit kritický odstup, sebereflexi jako občané a osoby mající pozici ve společnosti, naučit se vážit si mezilidských vztahů (které jsou stále častěji nahrazovány šablonovitými vztahy prezentovanými v médiích) a rozvíjet kulturu (mateřského) jazyka (tj. směřuje k rozpoznání společenské a estetické hodnoty sdělení, zejména v mateřském jazyce). Kromě toho by si žáci a žákyně měli uvědomit kulturní rozdíly, získat představu o spolupráci ve skupině a o vlastním tvůrčím potenciálu. (2.) V **oblasti znalostí, dovedností a schopností** by děti a mladí lidé měli: racionálněji a kontrolovaněji zacházet se symbolickými obsahy, získat dovednosti pro práci ve skupině, znalosti usnadňující orientaci v dnešním světě a být schopni se rozhodovat jako občané na základě kritického úsudku a oddělit se od konzumního rozměru. Dále jde o osvojení dovedností pro interkulturní komunikaci a také o rozvoj porozumění současnému společenskému vývoji (zejména procesům globalizace a individualizace) a jejich dopadu na každodenní život (srov. CEMES, 2001, s. 3, Výzkumný ústav pedagogický, 2006, s. 79, Výzkumný ústav pedagogický, 2004, s. 92–93).

Obsah mediální výchovy by měl být rozvíjen ve třech rovinách: (1) kritický odstup a rozvoj uživatelských (zejména občanských) kompetencí, (2) přehled v profesích a oborech činnosti v oblasti komunikace a (masových) médií, (3) schopnost práce ve skupinách. Konkrétní obsah je téměř totožný s oblastmi, které Jiráček popsal jako aspekty mediální gramotnosti ve svém článku z roku 2002 a které se věnují chápání, funkci a roli médií v dnešní společnosti: Média spoluvytvářejí společnost, přenášejí obraz o světě, hodnoty nebo informace (takzvané z druhé ruky) (CEMES, 2001, s. 4, Jiráček, 2002).

Mediální výchova ve škole má dva hlavní principy realizace – **receptivní** a **produktivní** (VÚP, 2004, s. 93–94). Vedle toho má z hlediska obsahu mediální výchova dvě základní složky – složku **znalostí** a složku **dovedností** (CEMES, 2001, s. 4). „*Tyto dvě složky se vzájemně doplňují a prolínají a tvoří vlastně jeden celek.*“ (VÚP, 2006, s. 79) Tyto znalosti a dovednosti by měly vést k pochopení mediální komunikace jako nezávislého, sociálně, kulturně, ekonomicky a politicky podmíněného procesu. Toto porozumění médiím by se dalo shrnout do jedné věty, která představuje všechny úrovně porozumění: Média jsou organizace a **instituce**, které vytvářejí **produkty** s určitým **významem** pro **uživatele**, na které mají předpokládaný nebo skutečný **účinek**. Na úrovni významů jde o kritické čtení, porozumění nabízeným hodnotám a racionální ovládnutí médií, na úrovni příjemců pak o aktivitu uživatelů, kteří jsou jednak konzumenty, ale také občany (srov. CEMES, 2001, s. 4–6; VÚP, 2006, s. 79–81).

Doplňková část koncepce CEMES (2001, s. 8–11), která se explicitně neobjevuje ve všech RVP, ale byla prezentována a diskutována, pojednává o tom, jak lze mediální výchovu metodicky začlenit do školního vzdělávání, přičemž představuje tři možnosti:

- začlenění dílčích témat do již existujících školních předmětů,
- jako samostatný školní předmět,
- jako praktické projekty (CEMES, 2001, s. 8).

Výzkumy v následujících letech ukázaly, že vytvoření samostatného školního předmětu je zřídka a realizovatelné jen na některých typech škol, typicky všeobecných a humanitně orientovaných gymnáziích. Také se ukázalo, že průřezové začlenění do již existujících předmětů – tedy určitý mainstreaming tématu médií, které je možné vnímat jako nejefektivnější a žádoucí, je velice složité, metodicky slabě podporované a vyžaduje značnou aktivitu a vzhled do celé oblasti z strany konkrétní školy a jednotlivých vyučujících. Proto se ze začátku průřezové zavedení mediální výchovy a RVP realizovalo nejméně často, nebo bylo zpravidla vyřešeno „kmenovým“ začleněním do jednoho z předmětů, zpravidla občanské výchovy, nebo českého jazyka. Průřezová realizace mediální výchovy je v současné době deklarována vyučujícími a řediteli škol jako nejčastější způsob realizace. Pro školy, které si s mediální výchovou neví rady (ale cítí povinnost ji realizovat), je častým způsobem realizace projektová výuka, kde jsou zpravidla média používána jak jako předmět zájmu (učit se o médiích), tak jako nástroj (učit se médii). (JSNS, únor 2018, Kaderka, únor 2018) Všechny tři přístupy mají svá pro a proti. Jsou různě efektivní při dosahování cíle v podobě zvyšování mediální gramotnosti, jsou různě metodicky podporované a jsou různě začlenitelné do výuky, procesu a struktury vzdělávání.

Vrátíme-li se ještě na závěr k samotné koncepci tak na poslední straně konceptu je představen praktický projekt (vydávání školního internetového časopisu), kde je učiteli svěřena role supervizora, nikoliv mentora. V rámci praktického projektu se počítá s vyhodnocovací fází se studujícími (viz CEMES, 2001, s. 10–11). Ač je v konceptu mediální výchovy praktický projekt nejdetailněji rozpracovanou podobou realizace mediální výchovy je zde několik paradoxů. Za prvé, jak bylo představeno v kontextu diskursivní linie mediálních studií, alespoň v Jirákových textech, se samotná mediální tvorba a praxe upozaduje či zcela chybí a dominuje receptivní aspekt (např. Jirák, 2002, Mičienka, Jirák, 2007). Za druhé, ač je průřezovost nejžádanější podobou realizace, je jí v textech vzniklých následně po zavedení RVP věnováno nejméně metodické i obsahové podpory, zatímco velká část metodických materiálů a učebnic zohledňuje spíše případ realizace v podobě samostatného předmětu (viz část níže), což je nejméně často realizovaná podoba. Obzvláště v současné mediatizované době je představa vyčlenění médií jako jakési oddělitelné oblasti světa a současné společnosti nejspíše nerealistická a asi i kontraproduktivní.

Poté, co se média stala povinným obsahem učiva na všech školách prvního a druhého stupně, v koncepci, kterou myšlenkově připravili obzvláště představitelé z oblasti mediálních studií a autoritativně ji zavedlo ministerstvo –, vznikla naléhavá potřeba učebnic a metodik výuky. V následujících letech se objevilo několik knih a článků, jejichž užitečnost je často sporná, protože se tématu věnují jen vágně, ne v souvislostech a nedostatečně komplexně. Často se jedná o spíše narychlo, nekoncepčně sestavené publikace vydaná neziskovými organizacemi, která získala finanční prostředky EU na mediální projekt s dětmi nebo mládeží a chtěla se „svězt na módní vlně“ povinně zavedené mediální výchovy. Většina knih napsaných akademiky se také jeví jako poměrně nekoncepční a zprostředkovává nekonsolidované poznatky o mediální výchově. Přehledové prezentace z oblasti médií a pedagogiky obsažené v těchto knihách vykazují terminologické nejasnosti, jsou často nevědecké a pouze laicky fundované. Neustálou recyklaci několika existujících definic (mediální výchovy a mediální gramotnosti) lze považovat za symptomatickou.

V následující části uvádím existující texty (knihy), které se věnují tématu mediální výchovy, nebo by se mu podle názvu věnovat měly, s krátkým popisem.⁴² Publikace jsem roztřídil

⁴² Snažil jsem se najít všechny existující knihy o mediální výchově vyšlé do roku 2020 v České republice a zpracovat je pro účely této disertační práce. Vzhledem k výše zmíněné nekoncepčnosti a nestálosti, eklektické činnosti jednotlivých asociací, univerzitních kateder či dokonce jednotlivců a vzhledem k tomu, že diskuse o školní mediální výchově se často vedla pouze prostřednictvím internetu, je však velmi pravděpodobné, že následující výčet není úplný a vyčerpávající. Do analýzy jsem nezahrnul ani popularizační texty o médiích, které mají určitou pedagogickou či socializační ambici (např. ve vztahu k rodičům a jejich dětem).

podle toho, do jaké míry navazují na vědecké poznatky v oblasti mediální výchovy a studia mediální gramotnosti a jak je zpracovávají. Představení publikací není vyčerpávající (ač je poměrně obsáhlé), a tak zde odkazují na přehled, který učinil Wolák (2015) ve své rigorózní práci. Materiály jsem rozčlenil do čtyř typů, podle nichž jsem rozčlenil následující kapitoly, podle toho, jak uchopují mediální výchovu:

- obsah samostatného předmětu, tedy jakási mediální nauka, učení se o médiích,
- metodiky zavádění průřezového tématu,
- obsah běžných, tradičních školních předmětů,
- mediální tvorbu v kontextu školy.

Učebnice mediální výchovy (nauky o médiích)

Mezi nejkompexnější publikace věnované mediální výchově ve školách, které by se daly označit jako knihy o výuce o médiích, patří *Základy mediální výchovy* (Mičienka, Jiráček, 2007). Téměř totožného předchůdce této práce s názvem *Rozumět médiím* (Mičienka, Jiráček, 2006) vydalo sdružení *Partners Czech* jako výsledek svého projektu financovaného z ESF. Teoretické, ale pro pedagogy a částečně i studenty srozumitelně strukturované tematické (např. násilí, zprávy, zábava, stereotypy, reklama, politika atd.) texty jsou vždy doplněny pracovními listy, cvičeními a aktivitami pro studující. Tato metodika, ač deklarovaná jako materiál pro vzdělávání vyučujících, může být spíše použita jako učebnice pro samostatný školní předmět o médiích, částečně ji lze použít v rámci projektů výuky o určitém mediálním tématu (třeba o reklamě, nebo o zpravodajství) v rámci výuky běžných předmětů. Jednotlivá témata a aktivity by mohly najít své místo v rámci dějepisu, společenských věd nebo občanské nauky (sociologie, politika, právo), ač návaznost na konkrétní učivo konkrétního předmětu v konkrétním ročníku musí být stanovena vyučujícími či školami samotnými, jelikož v tomto ohledu dává publikace jen rámcové možnosti propojení.

Stejný přístup založený na výuce o různých aspektech médií (logika médií, mediální manipulace, mediální průmysl, historie novin, média a doba či média v rodině) sleduje i sborník pro budoucí učitele společenských věd a úvod do společenských věd od editorů z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Pavličíková, Šebeš, Šimůnek, 2009). Přestože se kniha jmenuje *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*, není v žádném případě zasazena do širší oblasti médií a pedagogiky nebo do vztahu k oboru mediální pedagogiky, ale pouze do vztahu ke školní mediální výchově. Relativně teoretické texty o vybraných mediálních jevech jednotlivých autorů často mimo pedagogiku obsahují

také vždy jednu nebo dvě školní aktivity na dané téma. U některých aktivit je však jejich použitelnost ve školní výuce sporná, všechny jsou didakticky (ve srovnání s knihou Mičienky a Jiráka) nepříliš propracované.

Pro školní výuku a studium médií lze využít i překlad středoškolské učebnice Angličana Greama Burtona, která vyšla pod názvem *Úvod do studia médií* (Burton, Jirák, 2001), kterou Jirák přeložil a přepracoval coby součást své habilitační práce. Tato kniha je často citována a doporučována jako další četba k mediální výchově. Jelikož se jedná o učebnici a ne akademickou práci, jsou jednotlivé kapitoly zakončeny shrnutím a úkoly či otázkami k řešení, přičemž samotný text často používá různá grafická zvýraznění a uvádí mnoho příkladů.

Knihy Pospíšila a Závodné je koncipována jako opticky běžná učebnice s mnoha obrázky a grafickými prvky, ale spíše povrchně představuje média jako taková a zaměřuje se více na jejich technologickou rovinu (Pospíšil, Závodná, 2009). Knihu Bartoška a Daňkové (2010) je třeba považovat pouze za skripta s popisy a fakty týkajícími se definice žurnalistiky, ale bez konkrétní pedagogické aplikace. Obdobně koncipovaná je i příručka organizace *Média tvořivě*, která sama ve své obsahové části deklaruje „učíme se o médiích“ a věnuje se interpretaci fotografie, mediálnímu kýči, reklamě nebo zábavě na internetu a jako úvod opakuje cíle mediální výchovy z RVP. Její přidanou hodnotou, která spíše náleží do následující kapitoly metodických textů k začlenění průřezové oblasti do školy je návrh pěti „aktivit do sborovny“, jejichž prostřednictvím má konkrétní vyučující určit vztah mediální výchovy a vlastního předmětu (Broklová, 2008). Směrem učení se o médiích jde i část produkce projektu *Jeden svět na školách* (JSNS) organizace Člověk v tísni. Specifikem těchto publikací a materiálů je zaměření na hodnotové aspekty a zaměření na témata jako je politická komunikace, mediální manipulace, demokracie, lidská práva nebo diskriminace (často v mezinárodním kontextu, ale i českých a československých moderních dějinách). V novějších publikacích JSNS je zřejmý odklon od klasických médií jako je tisk a televize a zaměření na uvedená témata v kontextu sociálních médií (Facebook, Youtube). Většina nabízených výukových materiálů je založena na dokumentárním či speciálně pedagogicky vytvořeném audiovizuálním obsahu a doprovázena výukovými a metodickými materiály.⁴³

⁴³ Celé portfolio je možné najít na jejich webové stránce: <https://www.jsns.cz/lekce> (navštíveno 7. 4. 2023). Vedle v této části uvedených publikací se v českém kontextu objevují i texty pro mediální výchovu nerelevantní a pedagogicky prakticky nevyužitelné přesto jako takové označené. Takovým příkladem jsou skripta z Univerzity Hradec Králové autorů Mervarta a Patery s názvem *Média a multimédia v pedagogické praxi: Filmová a multimediální práce* vzniklá jako výstup stejnojmenného projektu. Zde se jedná pouze o

Metodické texty k začlenění mediální výchovy

Mezi publikacemi, které byly napsány na téma (nebo s názvem) mediální výchova, je také skupina zabývající se realizací koncepce mediální výchovy pro učitele a implementací RVP do tzv. Školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si na základě RVP tvoří každá škola vlastní. Rozpracovanější a systematictější analýzu metodických materiálů představuje Wolák (2017, s. 81–110), přesto si dovoluji vlastní přehled a vhled do vybraných publikací s cílem poukázat na jejich diskursivní uchopení oblasti, určitých pojmů a konceptů.

Patří sem na příklad kniha Pavla Verner a Marie Bezchlebové. V první části Verner jen poměrně stručně a nepropracovaně rekapituluje společenské funkce médií, ve druhé Bezchlebová předkládá „*pouze stručná doporučení, jak by měla být mediální výchova (mediální pedagogika) zařazena do ŠVP,*“ (Verner, Bezchlebová, 2007, s. 100). Tato doporučení (specifická pro odborné a střední školy) zahrnují vyjasnění následujících otázek: Pro koho je mediální výchova určena? Kteří učitelé by to měli dělat a jak by měli být vyškoleni? Jaký je obsah a místo mediální výchovy v ŠVP? Dále jsou zmíněny některé náměty pro mediální výchovu v hodinách matematiky, českého jazyka, dějepisu a společenských věd (ibid., s. 102–104). Eva Brychnáčová ve své příručce představuje více propracovaně než autoři předešlí hned dvě průřezová témata RVP, environmentální a mediální výchovu, a jejich možné využití v rámci vzdělávací oblasti RVP Člověk a zdraví. Brychnáčová v oblasti mediální výchovy, která v textu zabírá mnohem méně prostoru než oblast druhá, opakuje dva typy aktivit pro realizaci mediální výchovy – receptivní a produktivní, a uvádí také možnosti jejího začlenění do výuky – v rámci stávajících předmětů, nebo jako projekt či jinou formou. Jako příklad aktivity Brychnáčová doporučuje medializaci školní sportovní akce, která může být spojena se seminářem o médiích. (Brychnáčová, 2007). Přes veškerou snahu jsou publikace spíše povrchní a také poměrně naivní. Užitečnou knihou v této oblasti je v předchozí části zmíněná příručka *Média tvořivě*, na níž se podílelo několik učitelů v rámci projektu financovaného EU pod dohledem sdružení *AISIS*. Kromě úvodu do tématu mediální výchovy převzaté z RVP jsou v knize uvedeny kapitoly o plánování této oblasti v rámci celé školy. Navrženo je např. zmapování názorů a potřebnosti mediální výchovy v kontextu školy nebo použití Vennova diagramu pro zpřítomnění souvislosti mediální výchovy s běžným vyučovacím předmětem a další (Broklová, 2008).

představení historie filmu a autorských práv bez jakéhokoli pedagogického a mediálněvýchovného zakotvení; Mervart, Petera (2010).

V počátcích implementace mediální výchovy do ŠVP byly velkým pomocníkem školám modelové příklady ŠVP, které vznikly z přípravné fáze zavádění RVP realizované na několika vybraných školách. Tyto materiály byly k dispozici v metodických materiálech a na portále www.rvp.cz Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.⁴⁴ Jak jsem popsal na začátku této kapitoly nepřipravenost a nízká metodická podpora před a po zavedení mediální výchovy jako průřezového tématu do prakticky celého primárního a sekundárního stupně vzdělávání vedla k tomu, že byla do ŠVP implementována jen formálně, zpravidla podle vzorů z modelových škol. Tím mediální výchova po dlouhé roky nebyla reálně systematicky začleněna do výuky většiny škol. Stála na individuální iniciativně poměrně malého množství nadšených a motivovaných vyučujících, což dokazují i zmíněné výzkumy (Kaderka, únor 2018, JSNS, únor 2018, Šebeš, 2016). Toto si MŠMT začalo uvědomovat a podpořilo vznik několika metodických materiálů, na nichž se i autorsky, především v osobě Markéty Pastorové, zodpovědné na VÚP (dnes NPI) za mediální výchovu v průřezových tématech (ale také za uměnovědné oblasti, což vedlo pod jejím dozorem i k zavedení filmové a audiovizuální výchovy – viz kap. 3.4), podílelo.

Významnými metodickými materiály vytvořeným pro všechny oblasti RVP jsou vydefinování tzv. **doporučených očekávaných výstupů** jednotlivých kurikulárních oblastí. V materiálu pro průřezové téma Mediální výchova RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia autoři Jirák a Pavličíková (z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, katedry sociálních věd) vymezují, co by měli žáci a žákyně zvládnout v oblasti znalostní, tedy jakými tématy by se měly zabývat, a také, jaké klíčové dovednosti a schopnosti by měly průběžně nabýt. Toto je roztríděno do vzdělávacích stupňů a rozděleno na období, což představuje určitý vzor návaznosti jednotlivých témat a možných aktivit realizovaných ve škole tak, aby směřovaly k získání příslušných klíčových kompetencí (Pastorová, Jirák, Pavličíková, 2011, NÚV, 2011, s. 47–54). Opět mělo být na školách, jak tato doporučení implementují a do jakých předmětů a v jakém ročníku jednotlivé znalosti (témata) a dovednosti zařadí. Podporou k tomu pak jsou jednotlivé předmětové metodiky (viz níže).

Revizi stavu průřezového tématu mediální výchovy přinesl materiál zpracovaný pro MŠMT autory z oblasti mediálních studií. Neřadím jej ale záměrně do diskursivní linie mediálních studií, jelikož se analyticky zabývá metodickou stránkou a má charakter přehledového materiálu s následnými doporučeními. Materiál mimo jiné upozorňuje na zastaralost

⁴⁴ <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3251>, a <http://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP> navštíveno 18. 8. 2011

původní koncepce vzhledem ke změnám v postavení médií a komunikačních technologií ve společnosti a na to, že v takové společnosti mediální gramotnost není již dílčí gramotností, ale gramotností univerzální (Jirák, Šťastná, Zezulková, 30. listopadu 2017).

Mezi metodické texty zařazují i **publikace** vzniklé coby vzdělávací a didaktický materiál **pro současné a budoucí vyučující**, tedy především studující pedagogiky a jednotlivých aprobací. Tyto mají zpravidla společné to, že představují vybraná témata z oblasti poznání médií. Takovou publikací je například studijní opora k inovovanému předmětu *Mediální výchova ve výuce občanské výchovy* Denisy Labischové, která vedle jednotlivých mediálních témat (např. vliv médií, regulace médií, zpravodajství, reklama, zábava a další), s nimiž by se měli (budoucí) vyučující seznámit zarámovává oblast do mediální pedagogiky a věnuje se také tématu bezpečnosti na internetu (Labischová, 2013). Také pro oblast propedeutiky občanské výchovy bychom mohli jmenovat již dříve zmíněnou publikaci *Mediální pedagogika* seznamující studující občanky na vysoké škole s určitými oblastmi poznání médií (ale s aktivitami pro školní kolektiv) (Pavličíková, Šebeš, Šimůnek, 2009).

Pro vyučující především českého jazyka píší publikace Niklesová a Bína se snahou o zasazení jednotlivých aktivit do rámce komunikační výchovy a také mediální pedagogiky (Niklesová, 2007, Bína, 2011, Niklesová, Bína, 2010). Niklesová se ve své učebnici *Teorie a východiska současné mediální výchovy* snaží poskytnout široký teoretický rámec pro vybrané dílčí aspekty mediální komunikace (např. genderové role v médiích a reklamě) a metody výuky češtiny. S odkazem na německý kontext (citovány jsou např. Tulodzieckého linie vývoje mediální výchovy) zasazuje školní mediální výchovu, kterou orientuje na Mičienku a Jiráka (2006) a pojetí mediální výchovy v RVP, do širšího chápání (německé) mediální pedagogiky. Niklesová se intenzivně zabývá pojmem mediální kompetence, přičemž rozlišuje mezi „gramotností“ a „kompetencí“. (K tomu viz diskusi v 3.3.)

Na závěr této části je třeba podotknout, že již asi od roku 2018 a i v době psaní této práce probíhá vleklá a nejspíše zásadní revize RVP pro všechny úrovně českých škol. Jak přesně bude mediální výchova finálně ukotvena není dosud zřejmé,⁴⁵ a je tudíž pravděpodobné, že reformě bude následovat i tvorba nových či úprava stávajících metodických materiálů.

⁴⁵ Minimálně já o tom nejsem informován, jelikož nejsem součástí procesů revize Rámcových vzdělávacích programů, který na MŠMT, respektive Národním pedagogickém institutu ČR již několik let probíhá.

Mediální výchova coby součást jiných předmětů

Zmíněnou metodickou publikaci od Jiráka, Pavličíkové a Pastorové, která je pedagogicky komplexní, bychom mohli zařadit také do této kapitoly, jelikož se zabývá také ukotvením v konkrétních školních předmětech. Této publikaci následovala MŠMT podpořená a Pastorovou editovaná publikace *K integraci mediální výchovy* z roku 2015, která šířeji konceptualizuje určité oblasti mediální výchovy, jako např. dějiny médií nebo vztah k vizuální kultuře a gramotnosti (autorem je např. Jaroslav Vančát), podrobněji se zabývá začleněním do dějepisu (Labischová a Jirák), výtvarné výchovy (Havlík, Vančát a Pastorová) a českého jazyka a literatury (Holasová a Jirák). Přílohou je podpora výuky mediální výchovy pomocí ICT (Neumajer) a výše již zmíněný přehled metodických opor a výukových materiálů (Wolák). (Vše srov. Pastorová, Jirák, 2015.)

Podle existující literatury se zdá, že zdaleka nejvíce publikací, metodických materiálů a učebnic bylo napsáno pro integraci mediální výchovy do výuky **českého jazyka**. V této oblasti můžeme najít buď publikace představující spíše izolované aktivity do českého jazyka, nebo publikace komplexnější. Ty druhé mají jeden společný rys: všechny se snaží buď spojit mediální výchovu s komunikační výchovou, nebo ji do této zahrnout. Nepříliš působivou prací je brožura Tomáše Franka a Věry Jiráskové, v níž autoři velmi povrchně a rekapitulující poznatky Jana Jiráka a dalších autorů, popisují, co je to mediální výchova a mediální gramotnost. Cvičení a aktivity, které navrhuje pro mediální výchovu, jsou obecné komunikační aktivity a cvičení, např. pro získání sebedůvěry při (veřejné) komunikaci (Frank, Jirásková, 2008). Obdobně komunikační aktivity pro žáky a žákyně v rámci češtiny propojují s médii Bína nebo Niklesová (Bína, 2005, Niklesová, 2007). Kapitoly na začlenění aktivit o médiích do češtiny nalezneme i v dalších již výše zmíněných publikacích (Pastorová, Jirák, 2015, Broklová, 2008) a také na příklad na portálu RVP.cz.

Druhým školním předmětem, kam bývá mediální výchova často zařazována, je **občanská výchova**. Materiály v této oblasti jsou tematicky velice rozmanité a asi nejtypičtěji se zaměřují na média jako taková a jejich společenské postavení a důsledky. Jsou jimi již dříve zmíněné publikace jako takové (Labischová, 2013, Pavličíková, Šebeš, Šimůnek, 2009) nebo kapitoly v nich obsažené, například v té editované Broklovou (2008, s. 199 a násl.).

V některých publikacích lze najít metodiky aktivit pro začlenění médií i **do dalších předmětů**. Některé jsou více předpokladatelné, jako je dějepis (in Pastorová, Jirák, 2015), ale také do předmětů, kde bychom to tak samozřejmě nečekali, ale logika průřezovosti to

předpokládá, jako jsou třeba zeměpis a přírodní vědy (in Broklová, 2008, s. 238 a násl.). Ve vztahu k výuce cizích jazyků, jako je třeba angličtina nebo němčina, je možné najít návrhy metodik, kde jsou tematizovaná média. Zpravidla jde o použití metodik k mediálnímu vzdělávání z příslušné země v příslušném jazyce. Oblastí pracující s mediálními technologiemi a tvořící mediální obsahy jsou pak výtvarná výchova a výtvarná kultura (mj. Vančát, 2003, nebo in Pastorová, Jiráček, 2015) a oblast informatiky a digitálního vzdělávání, kterou se detailněji zabývám v kapitole 3.5.

Ze zahraničního kontextu přeložené či vyučujícími vytvořené původní metodiky k různým předmětům a témat sdílejí vyučující různými kanály, např. přes RVP.cz, SvětMédií.cz, facebookové skupiny či různá regionální setkávání. Jejich komplexní zmapování by bylo žádoucí, ale je nad možnosti této práce.

Mediální tvorba ve škole

Historické kořeny školní mediální práce s dětmi a mládeží v České republice sahají bezpochyby do období první republiky. Velemínský v návaznosti na myšlenky Komenského doporučoval na stránkách časopis *Duch novin* vytváření školních novin (Velemínský, 1930). Za komunistické éry nebylo výjimkou vydávat školní časopis – opět pedagogicky a především ideologicky vedený. Svoboda slova po roce 1989 přinesla také rozvoj školních médií, zejména časopisů. Toto nadšení převážně žáků bylo/je však často limitováno nedostatkem materiálu a neochotou učitelů a ředitelů škol na jedné straně reagovat na tuto demokratizaci (a často i kritiku) školního prostředí a na straně druhé dohlížet na tyto mediální aktivity mediálně kompetentním způsobem a bez obviňování z ideologické manipulace a cenzury. Jak Šebesta ve své knize uvádí, učební osnovy pro základní školy v 90. letech 20. století doporučovaly jako metodu výuky českého jazyka tvorbu mediálních produktů (školních časopisů) (Šebesta, 1999, s. 129–130). Martin Orgoník v příručce *Média tvořivě* radí učitelům, jak vést školní časopis (in Broklová, 2008, s. 304–315). *Asociace středoškolských klubů ČR (ASK ČR)* vyhláší od roku 2007 soutěž o nejlepší školní časopisy v kategoriích podle stupňů škol a ve spolupráci s webovým portálem pro mládež *TOPZINE.cz* také o časopisy internetové. Ve školním roce 2009/2010 se do soutěže

přihlásilo přes 142 časopisů z České republiky a Slovenska.⁴⁶ Projekty a aktivity mediální tvorby ve školách jsou za posledních více než 60 let hojné, ale velmi obtížně zpětně historicky rekonstruovatelné.

Nejen tvorba školních novin a časopisů, ale i natáčení filmů s žáky(němi) je v českém diskursu přítomno. Navazuje na bohatý soubor příruček a knih pro amatérské a školní filmaře (zejména z 80. let 20. století), ale jen málo výslovně spojuje tuto tradici mimoškolní mediální tvorby (viz kap. 3.6.5) s nově zavedenou mediální výchovou. Částečně to platí o knize *Audiovizuální výchova jako součást mediální výchovy* od Krátké a Vacka, která AV výuku představuje a navrhuje procvičova na mnoha příkladech, ilustracích a úryvcích z filmů (Krátká, Vacek, 2008).

Vlastní (pedagogicky vedená) mediální tvorba je jednou ze dvou doporučených metodických aplikačních strategií – často nazývaných „produktivní“ či „participativní“ mediální výchova, „produktivní činnosti mediální výchovy“ nebo „učení se praxí“ (např. CEMES, 2001, Vránková, 2004, Výzkumný ústav pedagogický, 2004, Jirák, Kuchař, 1997), jinými autory jako „mediální práce“ nebo „mediální tvorba“ (Sloboda, 2006, Sloboda, Schorb, Keilhauer, Hnilicová, 2011) nebo „produktivní práce s médii“ (Šedřová, 2009). Myšlenka, která se skrývá za různými termíny, je však stejná – vytvořit u žáků a žákyň takové znalosti o médiích, vhléd do nich a vytvořit či zlepšit dovednosti, které povedou k sebevědomějšímu používání médií (užívání, komunikaci, tvorbě). Zvyšování mediální gramotnosti se tak realizuje prostřednictvím vlastní mediální tvorby (nikoliv recepce či učení se [znalostem] o médiích).

V koncepci průřezového tématu mediální výchova jsou pro praktický projekt stanoveny následující cíle: (a) osvojení základních postupů spojených s přípravou mediálních produktů, (b) rozvoj předpokladů pro individuální vyjádření vlastních názorů a pocitů prostředky charakteristickými pro jednotlivá média, (c) zprostředkování představy práce v médiích jako práce s vysoce rozvinutou dělbu práce, přísnou hierarchií odpovědností a pravomocí a s jasně formulovanými požadavky, (d) prohloubení znalosti o tom, jak práce v médiích inspiruje nebo omezuje okolí, (e) uvědomění si potřeby uvědomělého a aktivního, ale zároveň střídmeho přístupu k mediální produkci (srov. CEMES, 2001, s. 10).

⁴⁶ Články o soutěži 2009/2010 v TOPZINE.cz: <http://www.topzine.cz/nejlepsi-skolni-casopis-maji-v-uherskem-hradisti-novem-meste-na-morave-a-v-babicich-na-morave>, a o soutěži obecně: <http://www.askcr.cz/casopis/>. (obojí navštíveno 19. 8. 2011).

Je však třeba konstatovat, že na rozdíl od publikací prezentujících znalosti o médiích, existuje jen velmi málo literatury o přístupu k aktivní tvorbě s médii. Vyučující musí často vyhledat obecné publikace o filmu, videu nebo novinové tvorbě, často desítky let staré, intenzivně se jimi zabývat a přizpůsobit si je pro svou pedagogickou praxi. Mezi několik málo textů vhodných pro tvůrčí mediální výchovu patří kniha *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* autorů Slobody, Keilhauera, Schorba a Hnilicové (2011), některé texty Jana Maška (1993, 2002) nebo Budišova kniha *Video ve škole* (1991). Metodiku k tvorbě internetového časopisu lze nalézt v koncepci průřezového tématu mediální výchovy CEMES (2001, s. 10–11), jednotlivé produktivní aktivity a cvičení lze nalézt v publikacích o výuce výtvarné výchovy (Vančát, 2003, Sochor in Mašek, Sloboda, Zikmundová, 2010) nebo češtině (Bína, 2005, Frank, Jirásková, 2008), ale také v již zmiňovaných učebnicích mediální výchovy (Mičienka, Jiráček, 2007, Pavličíková, Šebeš, Šimůnek, 2009, Broklová, 2008). Tzv. mediálními činnostmi v předškolním a mladším školním věku se zabývali ve své příručce Valenta, Brom a Kellerová (2016).

Mediální tvorba v kontextu vzdělávání (Sloboda a kol., 2011) je pro českou situaci upravený překlad německé publikace (Keilhauer, Schorb, 2010), která vychází z německé tradice mediální pedagogiky zaměřené na jednání (handlungsorientierte Medienpädagogik). Kniha popisuje komplexní metodu, která podporuje kombinující získávání mediálních dovedností a znalostí na jedné straně a znalostí o společensky relevantních tématech na straně druhé. Kombinuje tedy prvky mediálněvýchovné s mediálnědidaktickými a s mediálnětvůrčími.

3.6.3 Mediální gramotnost jako „přílepek“ mediální výchovy

Dalo by se konstatovat, že až do chvíle nevyhnutelného zavedení mediální výchovy do RVP se pedagogika oblastí masových médií prakticky nevěnuje, a tak ani nerozpracovává v rámci své diskuse o různých gramotnostech (vč. té funkční) téma mediální gramotnosti. Co na základě svých zjištění ale musím konstatovat, je, že (mediálněvědní) definice z RVP se vyskytuje snad ve všech textech, jelikož si ji další autoři a autorky „půjčují“.⁴⁷ Toto slovo záměrně uvádím v uvozovkách, čímž chci upozornit na nekritičnost tohoto přebírání, resignaci na vlastní konceptualizaci coby celku či rozvíjení a konceptualizaci některé z jeho částí, která by byla pro jiný původní text relevantní. Takovou výjimkou by mohly být texty teoretika pedagogiky Petra Valenty, který svou diskusí mediální výchovy a gramotnosti –

⁴⁷ Jde například o: Frank, Jirásková (2008); Brychnáčová (2007); Verner, Bezchlebová (2007).

kritické mediální gramotnosti – rámuje do myšlení kritické a interpretativní teorie (Valenta, 2017). Konceptualizační opožděnost je možné vidět také v tom, že až osm let po zavedení RVP, v roce 2011 vydává NPI (NUV) katalog výstupů jednotlivých průřezových témat, tedy sumu znalostí a dovedností žáka/žákyně jednotlivého ročníku základní školy v příslušné oblasti, tedy i oblasti mediální výchovy (Pastorová, Jiráček, Pavličíková, 2011).

Je s podivem, že v rámci pedagogické diskuse prakticky nedochází k začlenění mediální gramotnosti do poměrně bohatého diskursu o druzích gramotnosti a kompetencích (Rabušicová, 2002). Jako ojedinělou a pro rozvoj konceptu mediální gramotnosti nedostatečnou vidím zmínku Jany Sladové v předchozím sborníku *Komunikační výchova a školská praxe: „Mediální gramotnost je jednou z podob funkční gramotnosti.“* (Sladová, 2012)

Vedle již zmíněné definice v RVP je možné v rámci pedagogického diskursu najít dvě další relevantní definice mediální gramotnosti. Tu první od Šed'ové je možné identifikovat na základě výčtu kognitivních struktur (od J. W. Pottera), které jedinec při zpracování mediálních obsahů musí rozvinout a rozvíjet na neustále vyšší úroveň. Těmi jsou struktury: znalostní (o mediálních účincích, obsazích, průmyslu), rozhodovací a motivační, kompetence a dovednosti pro zpracování informací (př. analýza, syntéza, indukce, dedukce,...) a kroky v procesu zpracování (filtrování, vyhledávání, konstrukce významů). Šed'ová také zmiňuje, že mediální gramotnost není pouze něčím, co rozvíjí škola v rámci mediální výchovy, ale upozorňuje i na fakt a možnosti rozvíjení mediální gramotnosti rodiči (Šed'ová, 2009). Další definice tohoto pojmu se objevuje v mých předchozích pracích, které byly často publikovány v kontextu mediálních studií či sociologie (Sloboda, 2006), ale také pedagogických věd (Sloboda, 2012). Je například součástí teoretické části příručky *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání*, která vznikla ve spolupráci českých a německých autorů a pracuje s komplexním přístupem k mediální gramotnosti (a mediální tvorbě zaměřené na téma). Mediální gramotnost je primárním i sekundárním cílem práce s médii, ať už jde o recepci či vlastní tvorbu, a je definována třemi složkami podle konceptu Berndta Schorba: znalosti – hodnocení – jednání (Sloboda, Schorb, Keilhauer, Hnilicová, 2011). I přes přítomnost alternativních přístupů k tomuto pojmu je – především z pragmatických důvodů, kdy pedagogové a pedagožky museli pracovat s a implementovat koncepci mediální výchovy – dominantním modelem ten z RVP.

Mediální gramotnost jako cíl mediální výchovy v RVP

Definici mediální gramotnosti, kterou vytvořilo pro Výzkumný ústav pedagogický centrum CEMES při FSV UK vedené Janem Jirákem, je možné najít i v oborovém časopise *Revue pro média*, které tomuto tématu věnovalo celé číslo 2 již v roce 2004. Jak jsem uvedl výše, definice z RVP se vyskytuje i v časově následujících textech, jelikož si ji další autoři a autorky „půjčují“.

Stručně se dá mediální gramotnost shrnout jako komplex znalostí a dovedností potřebných k orientaci v nepřehledné nabídce mediálních produktů, které jsou součástí našeho prostředí (Mičienka, Jirák, 2007). Obsahuje tudíž dvě dimenze – znalostní a schopnostní. V té první dimenzi jde o **znalosti** pro kritický odstup a umožnění maximálního využití potenciálu médií jako zdroje informací, hodnotné zábavy či aktivního trávení volného času. Zde upozorním na dvě věci, které sice okomentuji, ale nechávám otevřené přemýšlení čtenáře či čtenářky tohoto textu. První z nich je zahrnutí zábavy, což by nebylo tak zajímavé, uvážíme-li, že zábava je nejčastějším důvodem užívání médií, ale ve spojení s přídavkem „hodnotné“ se z mého pohledu otevírá možnost podsunutí autorům definice ne tolik pedagogického záměru jako spíše školometské úlitby, kde spojení „hodnotná“ a „zábava“ otevírá velký a v zásadě nedefinovatelný prostor pro ideologicky zatíženou volbu toho, co je a není hodnotné. Obdobně je možné kriticky nahlížet na formulaci využívání médií k „aktivnímu trávení volného času“, kde z mého pohledu dochází k podsouvání pasivního charakteru médiím a jejich konzumentům, které není opodstatněné a univerzální. Ve druhé dimenzi mají **dovednosti** umožnit a ulehčit kritický odstup a maximální kontrolu vlastního užívání médií. Zde bych chtěl uvést kritickou poznámku, že vzhledem k historii pedagogického zájmu o média u nás, konkrétně k filmové výchově jak 60. let 20. století, tak aktuální diskuse, ke kontextu německé mediální pedagogiky, tato oblast by mohla či dokonce měla silněji akcentovat vlastní kreativní tvorbu mediálních produktů a ze současné perspektivy akcentovat nevyhnutelnost využívání mediálních technologií pro potřeby komunikace, sebevyjádření a sdílení či udržování sociálních vztahů. Definice se zaměřuje obzvláště na ulehčení a reflexi užívání, což nemusí být (a v definicích mediální gramotnosti nebývá – viz 2.3.2) to samé.

Jelikož se mimo tuto dominantní koncepčtalizaci jiné definice spíše nevyskytují a jelikož v textech definice mediální gramotnosti často ani nebývá a je přítomná spíše jen implicitně (často autory a autorkami nechtěně) v popisu mediální výchovy, které jsem diskutoval

v předchozích částech, přejdu k posledním dvěma zbývajícím oblastem analýzy pedagogického diskursu.

3.6.4 *Diskuse za hranice Rámcových vzdělávacích programů*

Jak dokazuje již Marek Šebeš ve svém textu z roku 2016, mediální výchova v Čechách se v kontextu pedagogického diskursu v posledních letech významně rozvíjí a získává na komplexnosti. Vedle výše zmíněných oblastí přístupu k obsahu mediální výchovy, jejímu metodickému uchopení, jejímu ukotvení v jednotlivých předmětech, nebo její realizaci prostřednictvím tvůrčích aktivit, je možné pozorovat další dvě dílčí oblasti jdoucí za rámec toho, co je psáno v Rámcových vzdělávacích programech a co popisuje Šebeš (2016). Jednou z těchto oblastí je výzkum v oblasti pedagogických věd, který více či méně, lépe či hůře teoreticky uchopuje a operacionalizuje oblast mediální výchovy a mediální gramotnosti. Druhou oblastí je snaha o širší teoretické ukotvení obou konceptů.

To druhé se nejčastěji děje prostřednictvím rámování či propojení mediální výchovy s konceptem mediální pedagogiky. Dochází zpravidla k přenosu pojetí mediální pedagogiky z německého prostředí a snaze o jeho „disciplinaci“, a tudíž disciplinarizaci tak, aby byla funkční pro český kontext a aktuální stav spíše podvyživené teorie. Toto dělá již Mašek (1997, 2007), ale po něm také Šedřová (2004, 2009), Bína (2005) a Niklesová (2007), Labischová (2013) nebo třeba Valenta (2014, 2017), a to často nezávisle na sobě. Jak jsem již uvedl výše, prakticky nedochází k propojení s v pedagogice již existující konceptualizací gramotnosti a především funkční gramotnosti, kde výjimkou je zmínka Sladové (2012) nebo diskuse o tzv. kompetencích pro 21. století, jejichž součástí je i mediální a ICT, resp. digitální gramotnost (Jůvová, Bakker, 2015). Širší konceptualizací českého diskursu v souvislosti s mediální pedagogikou se budu zabývat v závěrečné části této práce, v to kapitole 4.1.

Historickým kontextem této oblasti je zájem Československá televize o výzkumy zaměřené na dopad a efektivitu učení didaktickými filmy a televizními pořady. Jeden z nejintenzivněji publikujících autorů na téma „školský film“ uvádí několik tabulek o efektech učení ve školních třídách, které ne/byly vystaveny filmu (Třebišovský, 1978). Vladimír Šimek z Výzkumného ústavu pedagogického Praha (VÚP) také poskytl zajímavé výsledky z průzkumů a analýz školních slohových prací o efektivitě výuky školní televizí (TVŠ) (Šimek, 1974).

Druhá oblast je obzvláště rozvíjena výzkumem v rámci magisterských a disertačních prací, kterých by bylo možné uvést dnes již desítky. Jen některé z nich jsou ale publikovány jako samostatné stati či monografie. Jedním příkladem za všechny může být výzkum realizace mediální výchovy v rámci českého jazyka, který publikovala Dagmar Sochorová (2016), výše jsem uvedl výzkumy stavu a podob realizace mediální výchovy na českých školách, které realizovaly neziskové organizace (JSNS, únor 2018, Kaderka, únor 2018). Tematické šetření v této oblasti realizovala také Česká školní inspekce, která zjišťovala nejen stav realizace mediální výchovy, ale také úroveň mediální gramotnosti ve vztahu k požadavkům stanoveným např. v doporučených výstupech. Tato zpráva konstatovala, že 90 % škol, které byly zahrnuty do šetření⁴⁸ byla mediální výchova realizována jako průřezové téma a samostatný předmět mělo jen 10 % škol. Polovina škol vydávala nějaké školní médium, jehož tvorby se účastnili žáci a žákyně. V této studii přes devadesát procent ředitelů a ředitelek dotázaných škol odpovědělo, že se mediální výchova nejčastěji realizuje v českém jazyce, v 83 % případů to je v informatice a dále v občanské výchově / výchově k občanství či základech společenských věd. Přes polovinu škol realizuje toto průřezové téma i v cizích jazycích. Mediální vzdělávání realizuje třetina vyučujících z vlastní iniciativy, většina proto, že byla požádána vedením. Vyučující sdílí mezi sebou nejen v rámci školy materiály a přes 80 % škol uvedlo, že spolupracuje na realizaci mediální výchovy s různými partnery, nejčastěji knihovnami (90 % škol), dále mediálními organizacemi (30 %), nebo organizacemi mimoškolního vzdělávání. (Vše srov. Česká školní inspekce, listopad 2018.)

V rámci pedagogických věd se v posledních letech rozvíjí také výzkum v souvislosti s internetovými riziky. Ten se liší do jisté míry od výzkumu, který jsem představil v rámci diskursivní linie mediálních studií v tom, že v sobě obsahuje určitý protekcionistický aspekt a zároveň jde ruku v ruce s pedagogickou aplikací. Významně tuto oblast rozvíjí lidé kolem Kamila Kopeckého z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (mj. Mikulcová, Kopecký, 2020, Kopecký, Fernández-Martín, Szotkowski, Gómez-García, Mikulcová, 2021).

⁴⁸ Dotazováno bylo 3445 ředitelů a ředitelek ZŠ a SŠ (zhruba v poměru 2,5:1) a 15.544 vyučujících (poměr 2:1 ve prospěch ZŠ. V detailnější inspekční činnosti bylo zkoumáno 55 základních a 52 středních škol.

3.6.5 *Mediální tvorba a pedagogika volného času*

Oblast aktivní mediální tvorby (práce s médii) jsem se rozhodl vyčlenit do samostatné kapitoly, přestože je – coby metodický přístup – primárně součástí mimoškolní mediální výchovy. Je ovšem nutné podotknout, že mnoho realizací mediální výchovy na školách, především v podobě projektové výuky, mívá přesah či součást i mimoškolní aktivitu. Zde se specificky podívám na oblast pedagogiky volného času. Pokud se na tuto oblast podíváme historicky, tak má nezanedbatelné překryvy jak s filmovou výchovou, tak s didaktickým využitím (mediální) techniky. V porovnání s mediální výchovou má však pedagogicky vedená aktivní mediální tvorba, jak je asi patrné také z kapitoly 3.4 o filmové výchově, hlubší historickou vazbu a kontinuitu, která má kořeny v 80. letech 20. století a ve vývoji a využití technologie videozáznamu.

Tato kapitola bude na jedné straně rekapitulací, na druhé straně rozšířením toho, co již bylo napsáno. Skutečnost, že oblast mediální tvorby s dětmi a mládeží je natolik různorodá – jak z hlediska historického a mediálně-technologického, tak z hlediska formální realizace mediální tvorby – že je téměř nemožné podat ucelený obraz této oblasti. Při psaní této podkapitoly se ukázal jako problematický fakt, že mnohé aktivity upadly v zapomnění nebo byly či jsou natolik lokální, že je lze objevit spíše jen náhodou. Oblast by vyžadovala systematické a dlouhodobé mapování. Níže představuji strukturovaný, leč výběrový vhled do této oblasti.

Mediální tvorba v období před rokem 1989

Možnost historické rešerše **mimoškolní mediální tvorby** je velmi náročné, přesto z období státního socialismu lze nalézt různé informační zdroje. Média byla nástrojem výchovy (a tvorby) nových, mladých socialistických občanů. Proto bylo doporučeno, aby celostátní volnočasové organizace s v zásadě povinnou účastí (v Česku nazývané Pionýr, u mladších dětí Jiskra) a jejich jednotlivé oddíly vydávaly vlastní noviny, později připravovaly i televizní pořady (např. Bláha, 1977, Brindza, 1984, s. 71). Silná česká filmová tradice podnítila v 60. až 80. letech 20. století vznik široké sítě na státní moci a samosprávách různě (ne)závislých amatérských filmových skupin, které byly zpravidla metodicky a často také ideologicky vedeny. Tito filmaři a později video tvůrci měli k dispozici širokou škálu přeložené, ale většinou původní české (a slovenské) literatury – odborné časopisy, články, knihy a příručky. Jako příklad za všechny lze uvést publikaci Jana Kučery *Filmová tvorba amatéra* (1961). Filmové a televizní aktivity pro děti a mládež před pádem komunismu probíhaly, jak bylo řečeno, často také na specifických státem nebo samosprávami řízených

místech, např. na *Stanicí mladých techniků* nebo v pionýrských a mládežnických zařízeních (*Domy pionýrů a mládeže*).

Mediální projekty pro děti a mládež od 90. let 20. století

Po změně politického systému je patrný odliv zájmu a zejména institucionální podpory mediální tvorby s mládeží (ale nejen s ní, slábnoucí institucionální podpora je patrná téměř ve všech oblastech společenského a veřejného života). Aktivita v této oblasti stojí téměř výhradně jen práci nadšenců a individuální iniciativě pedagogů či vedoucích ve zbývajících institucích, jako byla například v Praze zachována síť Domů dětí a mládeže (*DDM*) se stanicemi mladých techniků, kde mediální kroužky mohly pokračovat. S pomalou konsolidací společenských vztahů a přizpůsobováním se novým podmínkám se na konci 90. let aktivity v oblasti mediální tvorby dětí a mládeže začaly opět mírně rozvíjet. Také proto, že filmařská a žurnalistická profese se stávají pro mládež atraktivní. Vznikají nová sdružení pro práci s mládeží nebo amatérští filmaři, vlastní mediální projekty realizovaly také jednotlivé školy nebo instituce pro mládež ve vyloučených lokalitách. Příkladem může být pražské sdružení *AČV MEDIALOG*, které vzniklo jako výsledek mezinárodního projektu VideoCulture vedeného německým mediálním pedagogem Horstem Niesytem. (K projektu viz Niesyto, 2001, česky Hnilicová, 2001.) V roce 1996 vznikla iniciativa založit síť dětských televizí (zkráceně *DTV*), kde bylo propojeno několik do té doby spíše samostatně existujících redakcí (mj. Ostrov nad Ohří, Liberec, Praha ad.), k nimž se následně přidaly další. V době své nejintenzivnější existence to bylo až 16 redakčních týmů dětí a mládeže v různých městech. Jednotlivé redakční týmy byly většinou nezávislé asociace, které používaly společné logo, dodržovaly kodex chování a každoročně se scházely na workshopu. *DTV* vyráběly především zpravodajské pořady. Cílem bylo nabízet České televizi či lokálním vysílatelům technicky obstojně zpracovaný pohled na místní události očima dětí a mládeže. Poptávka po tvorbě v rámci *DTV* byla hodně motivována finanční nedostupností natáčecí a jiné techniky. Síť *DTV* díky určitému financování často ze strany měst a obcí a podpoře jednoho z výrobců videotechniky tuto techniku dětem a mladým motivovaným k práci s TV a videem poskytovala.⁴⁹ Byly tak rozvíjeny produktivní aspekty mediální (následně digitální) gramotnosti.

⁴⁹ Informace o *DTV* z webových stránek: *DTV Olomouc* <http://dtv-olomouc.tym.cz/o-dtv/>, JuniorPress <http://www.juniorpress.cz/index.php?ID=191>, (přístup 18. 8. 2011) a z telefonického rozhovoru z 18. 8. 2011 s Kamilem Zajíčkem, dlouholetým vedoucím *DTV Olomouc*.

V první dekádě 21. století se videotechnika a záznamová technika v České republice obecně stala dostupnější a levnější, řada redakcí DTV ukončila svou činnost pro nezáměr dětí a mládeže a ty zbývající fungují samostatně. Tak tomu bylo i v případě společnosti *JuniorMedia*, která kromě vysílání DTV provozovala také rádio (*JuniorRadio*) a především internetový tisk (*JuniorPress*). Činnost této společnosti je od roku 2015 rovněž utlumena nebo byla ukončena.

Spolek *Domino Club* dosud stále na internetu realizuje projekt *Dětská tisková agentura (DTA)*, v jehož rámci děti a mladí lidé sami mohou vytvářet zprávy (také formou videa). K aktivitám sdružení patří také internetové *Rádio Club Domino* a asi nejviditelnější je celostátní soutěž *Zlatý Ámos* o nejlepšího učitele v České republice, která ale není mediálněsocializačním projektem. Pod záštitou UNICEF, později Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, byl v roce 2001 zahájen projekt rozvoje gramotnosti *Moje 1. noviny*. V současné době však tento projekt již nějakou dobu neprobíhá.⁵⁰ Tiskovou agenturu dětí a mládeže provozuje i platforma *Ekamarad.cz*, což je platforma pro oblast rozvoje výchovy v oblasti volného času dětí a mládeže, jež byla založena v roce 2000 a pasuje se do role „elektronického přítele pro volný čas dětí a mládeže“. Nabízí mimo jiné i informace pro výchovu a vzdělávání dětí v souvislosti s médii a internetem. Jak ale uvádí její zakladatel v sumarizaci činnosti po 20 letech, činnost (dnes spíše jen rozcestník) se dostala do slepé uličky a nejnavštěvovanější je jen seznamka, která nabízí určité garance bezpečnosti.⁵¹

Břetislav Hofbauer ve své knize *Děti, mládež a volný čas* z roku 2004 zmiňuje projekty, v jejichž rámci vznikaly také noviny a časopisy pedagogicky řízené mediální tvorby dospívajících, a to *Kmotra* a *Variety-Rozmanitost* (Hofbauer, 2004, s. 132–133). Ty však již na internetu nelze najít a dohledat více informací.

Redakce dětských televizí a také mladí amatérští filmaři a filmařky mají dlouhodobě na území Česka také možnost, a to dokonce několik, prezentovat své mediální výtvořky na filmových nebo audiovizuálních festivalech. Navazuje se tak na tradici před rokem 1989, kdy festivaly amatérské tvorby hojně podporovali profesionálové, např. coby členové porot. V současnosti jsou nejznámějšími festivaly *JuniorFilm* ve Dvoře Králové a *Dětský filmový a televizní festival Oty Hoffmana* v Ostrově nad Ohří. Od roku 2000 do 2016 probíhala

⁵⁰ Webové stránky <http://www.moje1noviny.cz/> již nejsou v provozu, ženský portál *Dama.cz* publikoval článek o projektu v roce 2006: <http://rodina.dama.cz/clanek.php?id=6297> (přístup 19. 8. 2011), zmínka o tomto projektu také v Hofbauer (2004).

⁵¹ Webové stránky: <http://www.ekamarad.cz/ezin/clanek/8258/>, navštíveno 28. 3. 2023.

poměrně úspěšná (později i mezinárodní) soutěž *JuniorInternet* pro mladé (do 18 let) programátory, grafiky a ty, kteří se ve volném čase zabývají počítači a informačními technologiemi.⁵² V oblasti mimoškolní mediální tvorby by bylo jistě možné jmenovat a dohledávat v archivech (např. tištěných magazínech pro děti a mládež) další projekty. Nejspíše i v databázích donorů, jako je Evropská unie nebo Norské fondy by bylo možné mediální projekty pro děti a mládež hledat a nejspíše i nacházet. Zejména na internetu v posledních 25 letech mnohé projekty a aktivity vznikly a také mnohé z nich zase zanikly. Jak jsem uvedl, komplexní zkoumání, přehled a analýza z časových důvodů a také proto, že je tato oblast spíše na okraji badatelského zájmu, nebyly možné. Věřím přesto, že tento spíše zkratkový vhled do této oblasti určitý obrázek o příslušném pedagogickém diskursu přinesl.

Závěrem bych se zmínil ještě o **metodické podpoře v oblasti mediální tvorby**. Hofbauer ve své knize o pedagogice volného času dětí a mládeže sice neuvádí publikace z aktuální diskuse o mediální výchově, leč dochází k relevantním mediálněsocializačním postřehům: „*Mediální výchova dětí a mládeže ve svém významu předpokládá nutnost učit se účelně a kriticky média používat, být aktivní a zároveň odolný vůči manipulaci,*“ (Hofbauer, 2004, s. 138). Zmiňuje se o existenci metodiky pro volnočasové skupiny pro zakotvení a zohlednění médií na Slovensku.⁵³ V kapitole, kterou Hofbauer věnuje médiím, představuje také některé mediální aktivity pro volnočasové pedagogy a pedagožky (Hofbauer, 2004, s. 138).

⁵² Webové stránky: <http://www.juniorinternet.cz/about/history.aspx>, navštíveno 18. 8. 2011, a <https://www.juniorinternet.cz/>, navštíveno 28. 3. 2023.

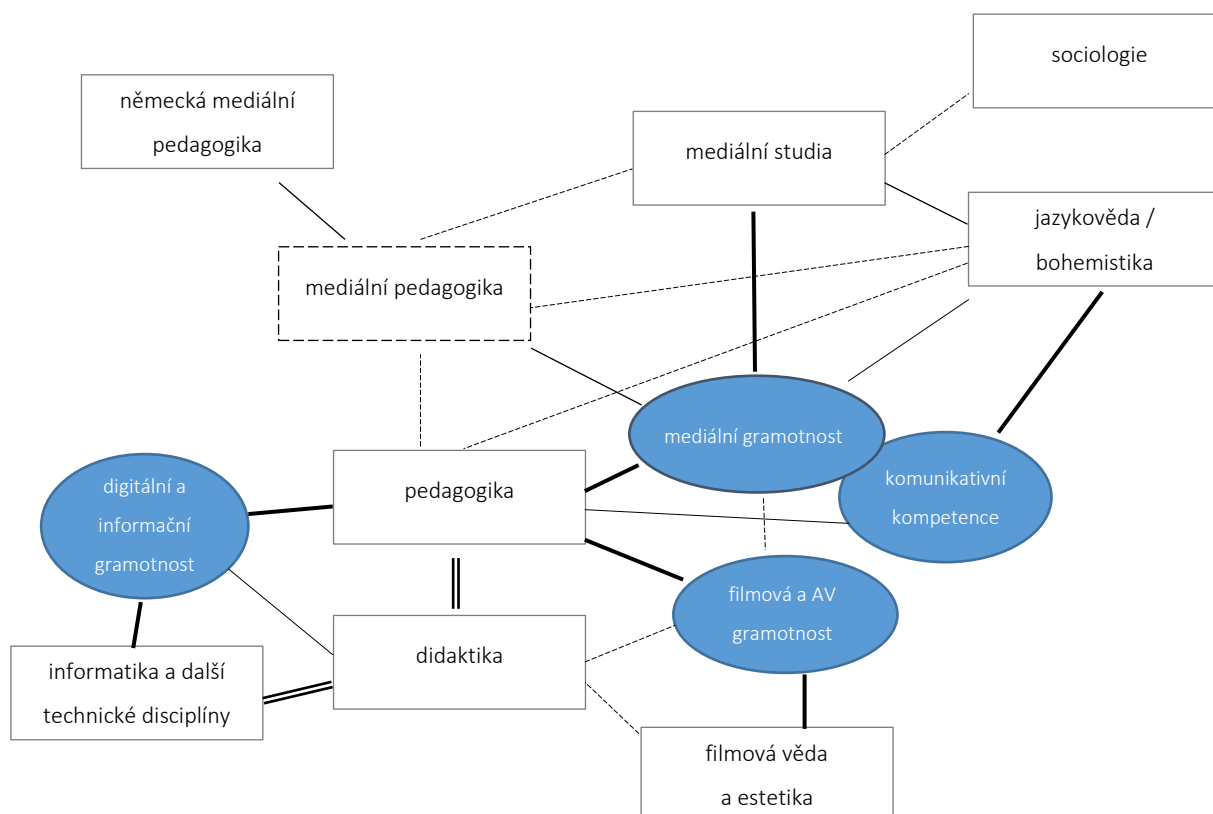
⁵³ Jde o příručku Rady mládeže Slovenska *Hovorit' striebro, ale mlčať nie zlato, príručka o komunikácii nielen pre detské a mládežnícke organizácie* (Katuščáková, A., et al. (2000).

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

4. DISCIPLINARIZACE MEDIÁLNÍ SOCIALIZACE

Úvodní vyobrazení této závěrečné části schematicky shrnuje a zachycuje obory významně přítomné v mnou analyzovaném diskursu a také s nimi související konceptualizace gramotností (mediální, digitální/informační, filmová/audiovizuální a komunikační) coby důsledku či výsledku (jsou-li záměrným cílem) socializačních snah a aktivit. Bylo by možné do schématu vtělit spíše socializační aplikace jednotlivých diskursů v podobě „výchov“, rozhodl jsem se ale pro určitou míru ilustrativnosti a čtenářské zajímavost použít hlavní cílové koncepty těchto „výchov“. Výraznější propojení znamenají silnější vztah mezi disciplínami a koncepty, přerušovaná propojení naopak vztah slabší. Ve schématu je také obor mediální pedagogiky, jelikož se v českém diskursu objevuje, ač je jen parciální a není významněji rozpracovaný či institucionalizovaný (viz také níže).

Schéma 10: Český disciplinární diskurs a vztah k hlavním konceptům



zdroj: vlastní zpracování

Na základě analýzy historické i současné literatury a dalších materiálů představených v této práci jsem stanovil dvě cesty, kterými by bylo možné celý diskurs, respektive rozmanitost často paralelních diskursů „disciplinovat“ – propojit ve smyslu pojmovém, teoretickém a institucionálním a tím tedy **disciplinarizovat**. Těmi cestami jsou:

- Chápání celého pole zájmu a jeho konceptuálního, výzkumného i aplikovaného uchopení coby disciplinární oblasti v rámci oblasti pedagogických věd – tedy sekcionální subdisciplíny (obdobně jako jsou speciální či sociální pedagogika) nebo oborové podoblasti (jako např. obecná pedagogika, srovnávací pedagogika) pedagogiky, již bych nazval *mediální pedagogika*.
- Vytvoření svébytné disciplíny či chápání celého pole zájmu a jeho konceptuálního, výzkumného i aplikovaného uchopení coby *studii mediální socializace*.⁵⁴

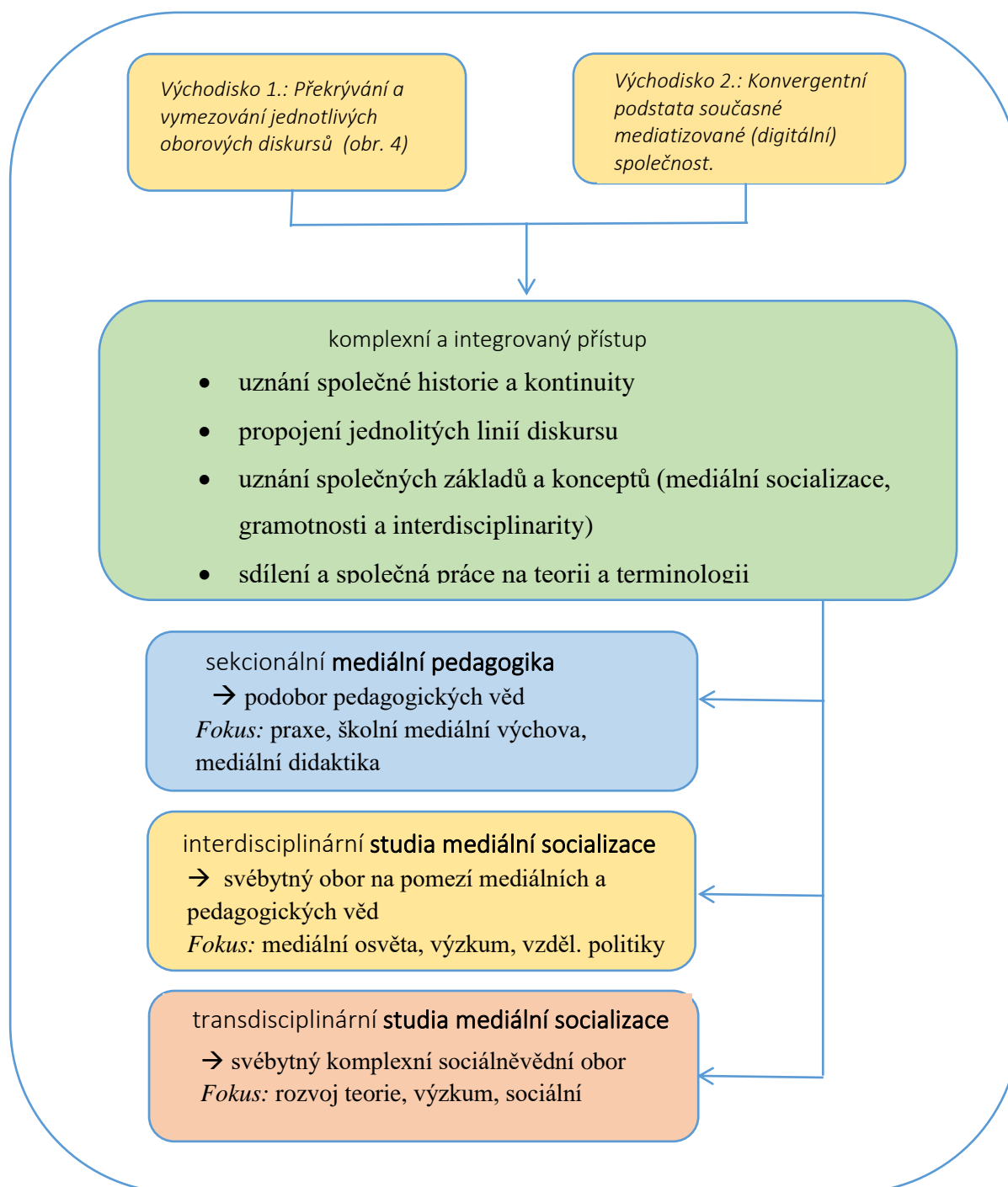
Níže popíši oba přístupy, přičemž je třeba zmínit, že první z nich je již v současné literatuře do určité míry diskutován a představen, proto mu bude věnováno proporčně více času, jelikož zrekapituluji i českou diskusi kolem pojmu (či oblasti) mediální pedagogiky, na niž jsem již odkazoval v různých diskursivních liniích (především jazykovědné, technodidaktické a pedagogické). Ta druhá konceptualizace je mou vlastní invencí a představou, jak by bylo možné nebo žádoucí tuto oblast uchopit. Jak bude patrné z následného závěru, je možné disciplinovat celou oblast paralelně, a to v kontextu věd o vzdělávání a věd sociálních, přičemž je vhodné, aby oba přístupy byly ve vzájemné komunikaci (např. v podobě konferencí, výzkumné či aplikační spolupráce apod.).

Následující schéma vyobrazuje to, co více rozepisují v částech 4.1 a 4.2. Obsahuje i dvě, resp. tři východiska a všeobecné podmínky pro syntetizující a komplexní disciplinární přístup, navrhuji určitou podobu institucionalizace, přičemž tato práce by mohla být vnímaná coby prvek institucionalizace v podobě přehledové práce, jak pro mediální pedagogiku, tak obzvláště pro studia mediální socializace. V tom druhém vidím vlastní přínos a inovaci v rámci českého diskursu (mimo svých dosavadních pracích, kde jsem se zaměřoval především na konceptualizaci mediální pedagogiky a mediální socializace v rodině). Následující koncepty jsou návrhy pro odbornou veřejnost (především akademickou, ale i politickou) a je jen na ní, jak s tímto návrhem dále naloží. Významnou potřebou, která doufám vyplynula z této práce a identifikovaného disciplinárního separatismu jednotlivých oborových diskursů v kontextu současné mediatizované společnosti (participativní kultury),

⁵⁴ Alternativou k druhému označení by případně bylo pojmenování studií mediální gramotnosti, pokud by odborné prostředí vnímalo i digitální gramotnost jako synonymickou té mediální, přičemž fokus by byl na cíl, resp. důsledek socializačních snah, nikoliv na procesuální a kontinuální podstatu socializace.

je potřeba dalšího komplexního teoretického, aplikovaného, výzkumného a terminologického rozvoje, a to ve vzájemné spolupráci, ať už bude probíhat na platformách interdisciplinárních nebo na platformě ustavování svébytného (pod)oboru.

Schéma 11: Možné konceptualizace v českém prostředí



zdroj: vlastní

4.1 Podobor pedagogických věd Mediální pedagogika

Jak uvádějí Mašek (2007), Šedřová (2009) i Sloboda (2006) je termín **mediální pedagogika** pro české prostředí vhodný, jelikož není úplným novotvarem a odpovídá české slovtvorbě. Sice iniciativa v současné diskusi, jež dává do vztahu pedagogiku a média, jak jsem ve své analýze ukázal, přichází historicky z oblasti mediálních studií (a to v souvislosti se školní mediální výchovou), jeví se jako vhodná alternativa použít termín, který je odvozen od pedagogiky, jenž tedy k ní přidává přídavné jméno „mediální“. Implikuje tak sekcionálnost a obsahuje interdisciplinární podstatu pedagogiky, její aplikovatelnost do praxe nebo sdílený teoretický základ (mj. odkazující ke Komenskému).

Mohlo by se zdát, že jde o oblast či obor poměrně nový, ale již v analýze bylo naznačeno, že tento pojem se u nás objevuje od 90. let (Mašek, 1997). Silným vlivem je zde odborná a oborová situace v sousedním Německu, kde je obor mediální pedagogika etablovaný od 70. let. Vliv německého prostředí zas tak překvapivý není, jelikož historicky, kulturně, politicky, ekonomicky i geograficky je český prostor s tím německým jednoznačně významně propojen. Toto propojení je patrné i v oblasti vědy, tedy i v pedagogice. Německý a český prostor mají významné společné základy například v práci Jana Ámose Komenského (např. Chocholová, Pánková, Steiner, 2009), který stojí u základů vzdělávacího systému a pedagogického (didaktického) počítání jak v Českých zemích, tak v Německu, ale i jiných evropských zemích. Významný německý mediální pedagog Bernd Schorb uvádí, že *„mediální pedagogika reprezentuje všechny druhy pedagogických činností vztahujících se k médiím jak na poli teorie, tak na poli praxe“* (1995). V kontextu této práce bychom mohli nahradit slovo pedagogické souslovím „výchovně-vzdělávací“ nebo také „socializační“, pokud bychom uvažovali o podobě tzv. integrované mediální pedagogiky (viz výše kap. 2.4.2). Německá filosofie (Kant, Nietzsche, Popper ad.) a odborná nauka silně ovlivňují české odborné myšlení již po mnoho, bez nadsázky, století.

Pedagogika má několik sekcionálních subdisciplín jako jsou speciální nebo sociální pedagogika, nebo oborová zaměření jako je např. srovnávací pedagogika. S pedagogikou jsou také úzce spojeny další oborové oblasti jako je například didaktika, vzdělávací politika nebo andragogika (nebo také pedagogika dospělých).

Rozvíjení a institucionalizace tohoto podoboru by, jak bylo uvedeno, nestavělo tzv. na zelené louce, jelikož v českém diskursu je tento pojem přítomný a má si své heslo v Pedagogické

encyklopedii (Šedřová, 2009), významné kodifikační publikaci. Níže ještě rekapitulace dosavadního diskursu o mediální pedagogice jako takové.

4.1.1 *Dosavadní diskuse mediální pedagogiky v českém prostředí*

I když není pojem „mediální pedagogika“ v Česku příliš známý a používaný, nelze říci, že by neexistoval a že chci touto kapitolou zavádět něco zcela nového. Naopak. Termín již v určitém kontextu, který v této části diskutuji, v Česku přítomný je. Vedle toho jej považuji za velice funkční pro uchopení celého komplexu pedagogických činností a pedagogického uvažování o médiích, což jsem tematizoval již před více než 15 lety v jednom ze svých prvních textů na toto téma (Sloboda, 2006). Rozpracování mediální pedagogiky v Českém prostředí považuji za vysoce aktuální, jelikož je třeba uvažovat o médiích a mediální komunikaci v celém kontextu současné rozsáhle mediatizované společnosti, a ne jako o izolovaném a izolovatelném technologicko-sociálním jevu.

Výskyt pojmu mediální pedagogiky v českém prostředí je možné rozdělit na dva přístupy. Ten první vychází silně z německého kontextu, víceméně dochází k přenesení, překlopení tohoto pojetí do našeho prostředí. Tento přístup je patrný u Maška (1997, 2007, Mašek, Sloboda, 2010), Slobody (především v dřívějších textech, např. 2006), Evy Niklesové (2007) či Daniela Bíny (2011, 2005). Naproti tomu druhý přístup se pokouší vytvořit rovnováhu mezi anglofonním prostředím ovlivněnými mediálními studii, které především v činnosti Jana Jiráka silně ovlivnily pojetí školní mediální výchovy, a existující pedagogickou teorií a praxí. Do tohoto přístupu řadím především Kláru Šedřovou (2004, 2009).

Pravděpodobně první uvedení termínu mediální pedagogika a konceptualizace případného oboru podle německého vzoru se objevuje již v roce 1996 v konferenčním příspěvku a textu Maška (1997). Mašek zde ale obor mediální pedagogiky více nerozebírá, jen představuje dělení mediální pedagogiky podle německého vzoru na: mediální výchovu, mediální didaktiku a mediální výzkum.

Bína ve svém textu z roku 2005 v kapitole obsahující označení „mediální pedagogika“, jež má být rámeček možné podoby mediální výchovy, představuje podle Křišťana (2000) německou církevní mediální pedagogiku, kterou umísťuje do 60. let 20. století, vyjmenovává její cíle a uvádí šest směrů církevní mediální pedagogiky (autoritativně-normativní, alternativní, ochrannou pedagogiku, ideologicko-kritickou, společensko-kritickou a

mediální pedagogiku zaměřenou na jednání), které se v zásadě překrývají s etapizací německé mediální pedagogiky jako také, kterou jsem uvedl v teoretické části (2.4.2). Vedle důrazu na ochranu si Bína (odkazem na Křišťana) všímá cíle, jímž je zaměření na subjekt a jeho dospělost. Tu následně vnímá jako paralelu k mediální gramotnosti – jedinec by měl být „suverénní“ ve vztahu k textům a sociálně komunikačním situacím (Bína, 2005, s. 31). I Bína zde (sice zprostředkovaně) čerpá z německého prostředí, které jen mírně kontextualizuje do českého diskursu té doby nepřilíš systematického přístupu k mediální výchově (Wolák, 2017). I ve svých následujících textech Bína představuje mediální pedagogiku jako možný přístup k uchopení mediální výchovy – často „mediální výchovu“ a „mediální pedagogiku“, zdá se, používá synonymně a zaměňuje je. Toto by mohlo být funkční, pokud bychom neuvažovali o mediálněpedagogickém výzkumu a mediální didaktice jako podoblastech, jež by bylo konceptuálně obtížné uspořádat pod pojem „mediální výchova“. Toto se neděje v jiných „výchovách“, např. hudební výchova je pedagogická aplikace oboru muzikologie, mediální výchovu bychom pak měli/mohli chápat jako pedagogickou aplikaci mediální pedagogiky. Rozhodně takové synonymické používání není možné v pojetí mediální výchovy coby školního předmětu nebo znalostně-dovednostní oblasti vzdělávání, zatímco mediální pedagogika je – měla by být – vědní podobor.

Ani ve svém textu v roce 2011, kde najdeme kapitoly označené jako „mediální pedagogika“, se Bína nevyjadřuje k oborovému ukotvení, vztahu k dalším disciplínám jako jsou pedagogika či mediální studia. Rozšiřuje ovšem tematické zaměření mediální pedagogiky např. zaměřené na nová média, na návykové mediální chování nebo na gender v kontextu médií tak, že se zabývá (zpravidla vyjmenovává) agendy realizace takového oborového zájmu v podobě: nauky o médiích, mediální výchovy a mediální gramotnosti (Bína, 2011, s. 72–79). Rozlišení „nauky o médiích“ a „mediální výchovy“ není zcela zřejmé.

Eva Niklesová se konceptualizaci mediální pedagogiky věnuje už o několik let dříve na jedné stránce své metodiky mediální výchovy pro budoucí vyučující češtiny. Uvádí, že „pedagogika o médiích“ je mediální pedagogika v užším pojetí. Zatímco „pedagogika s médií“ je „*mediální didaktika, resp. technologie vzdělávání/vzdělávací technologie. Technologie vzdělávání se zabývá zejména možnostmi využívání technologickovzdělávacích vyučovacích prostředků*“ (Niklesová, 2007, s. 19). Mediální didaktika tedy rozšiřuje mediální pedagogiku, ale není jí „*v užším, kritickém, resp. reflexivním vymezení, které nebude zahrnovat aspekty mediální didaktiky*“ (ibid., s. 20). Niklesová také představuje čtyři

oblasti „užší“ mediální pedagogiky podle německého pedagogického lexikonu z roku 1970, ten uvádí podoblasti: nauka o médiích (Medienkunde), výchova k využívání medií (Medienerziehung; překlad by měl být mediální výchova – pozn. Z. S.), didaktika medií (Mediendidaktik) a výzkum medií (Medienforschung) (Niklesová, 2007). Není jasné, jaký vztah je mezi „mediální didaktikou“ a „didaktikou medií“. Je možné se domnívat, že tím druhým autorka uvažuje o didaktice mediální výchovy, tedy jak učit mediální výchovu. To ovšem neodpovídá německému pojetí „Mediendidaktik“. I zde jsou převzaty velice heslovitě německé koncepty a absentuje navázání českého pojetí mediální výchovy, technologie vzdělávání nebo komunikační výchovy, jíž se ve značné části publikace (ač je o mediální výchově) autorka věnuje (obdobně jako to dělá i Bína ve zmíněných textech).

Paradigmatického rozšíření se mediální pedagogika dočkává v textu Bíny a Niklesové, kde je zmíněna a v bodech představena Schorbem pojmenovaná reflexivně-praktická mediální pedagogika, dále normativní pedagogika (navazující na ochranný přístup), také oblast technologicko-vzdělávací a nakonec společenskokritická související s myšlením autorů Frankfurtské školy. Na závěr představují mediální pedagogiku zaměřenou na jednání a integrativní mediální pedagogiku. (Srov. Niklesová, Bína, 2010, s. 49–52.) Zde bychom mohli nejspíše uvažovat o představení různých paradigmatických přístupů v rámci jejich konceptu mediální pedagogiky. Oba autoři opět prezentují pojetí německé mediální pedagogiky. Kapitoly o mediální pedagogice (stará pojetí, nová pojetí, témata m. p.) sice prokládají představením pojetí mediální výchovy v Česku, ale bohužel se nepouštějí do významnějšího konceptuálního či oborového propojení. České anglofonními mediálními studii ovlivněné pojetí staví tedy vedle německé mediální pedagogiky.

V stejnojmenném hesle zařazeném do *Pedagogické encyklopedie* (Průcha, 2009) do sekce *Disciplíny a specializace pedagogické vědy* Klára Šed'ová vymezuje mediální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, „*kteřá se zabývá působením medií v procesech edukace a socializace. Usiluje postihnout různé způsoby, jimiž média vyvolávají nebo ovlivňují proces učení,*“ (Šed'ová, 2009). Upozorňuje na to, že jde o obor rozvíjený především v Německu, Rakousku (Medienpädagogik) a Snakdinávii, zatímco v anglicky mluvících zemích se operuje s pojmy jako mediální výchova (m. education), mediální gramotnost (m. literacy) a mediální uvědomělost (m. awareness). Uvádí, že je to obor tvořený teoretickým, výzkumným a praktickým zájmem. Jeho zájmové pole tvoří (1) učení se prostřednictvím medií, kdy jsou *media socializačním činitelem*. Zde uvádí výzkumy mediálních účinků, především behavioální tradice. (2) Učení o médiích je *mediální výchovou*, kde kombinuje

anglosaský a německý diskurs, představuje pojetí mediální gramotnosti od německého autora Thieleho, kompetence v rámci mediální gramotnosti rozšiřuje o kritickou analýzu mediálních obsahů (z USA a V.B.), zmiňuje ochranný aspekt mediální výchovy a produktivní práci s médii (Produktive Medienarbeit). Šeďová píše, že „*‘německá cesta‘ má širší teoretické pozadí vycházející z konceptu činnostně orientované pedagogiky,*“ (Šeďová, 2009, s. 789). Tím posunuje mediální pedagogiku daleko za rámec jen teorie, výzkumu a praxe mediální výchovy, ale do pozice podoboru či samostatného sekcionálního oboru. Vedle německého pojetí uvádí koncepci Jamese Pottera zapojování kognitivních struktur do zpracovávání mediálních obsahů. (3) Třetím aspektem zájmového pole je u Šeďové učení se za pomoci médií, tedy *mediální didaktika*, kterou autorka i takto pojmenovává. Uvádí skrze odkazování na Skalkovou (2004; *Pedagogika a výzvy nové doby*), že dnes jde především o didaktické nasazování ICT, ale že jde o oblast s dlouhodobou tradicí (Šeďová, 2009, s. 790–791). Jak je patrné, Šeďová se ve svém encyklopedickém hesle pokouší o koncepční přístup a propojuje poměrně „podvyživený“ český stav poznání s tím zahraničním, přičemž propojuje různé mezinárodní vlivy – obzvláště německý (cituje mj. Baackeho, uvádí Medienpädagogik) a anglo-americký (cituje mj. Pottera, uvádí critical viewing skills). Nově také přináší do diskursu koncept socializace, který spojuje především s mediálním výzkumem mimo kontext školy a vzdělávání, ale obzvláště v souvislosti s cílovou skupinou dětí a mládeže.

4.1.2 *Inerdisciplinarita oblasti mediální pedagogiky*

K „problému interdisciplinarity“ prostoru mediální pedagogiky se vyjadřuje Christine Trültzsch-Wijnen ve svém mezinárodním srovnání. Interdisciplinarita je podle ní specifickým rysem oblasti, který může být velkou předností, je přínosná především pro budoucnost oboru, jelikož skýtá potenciál pro rozvoj a přizpůsobení se dalšímu vývoji. Na druhou stranu existence rozmanitých a často nejasných vymezení a definic má problematický dopad na vytvoření nezávislé disciplíny. Trültzsch-Wijnen uvádí několik argumentů proti ustavení takového oboru. Rozvoj oboru by nejspíše znamenal určité jeho zapouzdření, případně redukci, která jde ruku v ruce s vymežováním se vůči ostatním oborům. Tím by mohlo dojít ke ztrátě velkého potenciálu, který s sebou interdisciplinarita přináší. Odborníci v jiných zemích, s nimiž Wijnen hovořila, se v tomto bodě shodovali. Na čem se však neshodli, bylo, zda by obor „médiá a pedagogika“ měl být pouze součástí pedagogiky, protože ta se stala „*mezitím tak širokou a diferencovanou a čelí stále novým*

výzvám v rychlém tempu, že je (již) nemůže zvládnout jediný obor“ (Wijnen, 2008, s. 209). Rozvojem případného oboru mediální pedagogiky uvnitř pedagogických věd může být pedagogika přetížená. Uvnitř diskursů jednotlivých analyzovaných zemí i mezinárodně je velký zájem o mezioborovou výměnu a diskusi. To je patrné i v českém kontextu. Zde je však třeba poznamenat, že tento zájem nevyplývá ani tolik z obecného, systémového zájmu či dokonce požadavku, ale spíše ze zájmu jednotlivých osob a institucí, které se vzájemně znají a spolupracují, nebo z toho, co by se dalo nazvat sdíleným tematickým zájmem. Přesto by byla žádoucí větší otevřenost a ochota komunikovat (Lempert in Wijnen, 2008, s. 206). „*Souhrnně řečeno, interdisciplinaritu výzkumné/praxe v oblasti M&P je třeba hodnotit jako velkou příležitost do budoucna, a to i přes všechny obtíže s ní spojené; (...) Při zpětném pohledu na skutečnost, že disciplinární hranice byly uměle naryšované a často vytvořeny ‚z organizačních důvodů‘, není interdisciplinarita také ničím novým, ale pouze starým základním požadavkem na svobodu nekonvenčního myšlení a výzkumu, která je nutná k tomu, abychom mohli jako vědci přiměřeně čelit rozmanitému a neustále se měnícímu mediálnímu a žitému světu*“ (Wijnen, 2008, s. 202–210). Autorka tak otevírá prostor pro nové vymezení hranic některých a případně utavení nových disciplín. Velice dílčí a nepříliš propracované představení interdisciplinarit oboru mediální pedagogiky je možné najít v příspěvku z konference od Schorba a Slobody (2010) s názvem *Teorie mediální pedagogiky*.

4.1.3 Návrh pojetí české mediální pedagogiky

Ve svém návrhu nechávám na zvážení odborníků a odbornic z oblasti pedagogických věd nakolik by obor mediální pedagogiky byl integrovaný a rozvíjený v rámci pedagogiky (např. jako srovnávací či obecná pedagogika) a nakolik by požíval vyšší míry svébytné institucionalizace (jako například speciální nebo sociální pedagogika). Systematičtější vyčlenění a institucionalizace reflektuje především historickou kontinuitu diskursu a propojení jednotlivých linií diskursu, čímž je vytvořen společný teoretický a terminologický rámec, který se dotýká společných základů (viz schéma 11 výše), např. pojetí media/médií a mediatizace společnosti nebo pedagogických aktivit s médii, které sahají až ke Komenskému, dále se zaměřuje na objekt mediální socializace – v tomto případě primárně té záměrné – a jsou v něm přítomny principy typické pro společenské a humanitní vědy, tedy multiparadigmaticnost a interdisciplinarita.

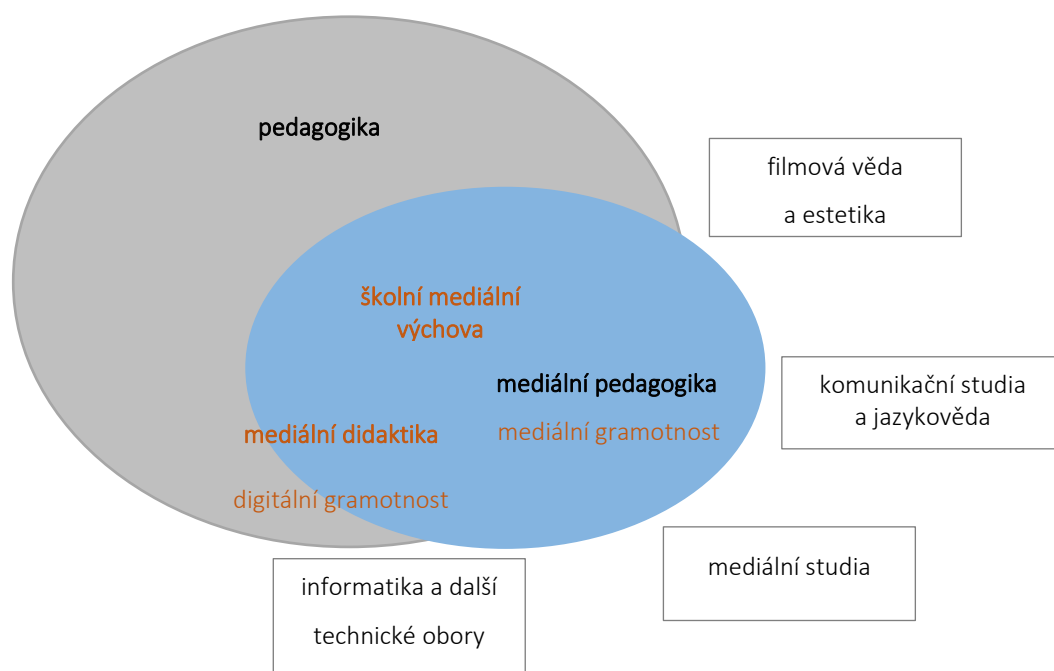
V rámci následujícího představení pojetí je vždy stručně nastíněna oblast aplikace či praxe, protože téměř všechny současné směry diskursu lokalizují své aktivity především do školního prostředí, a tak je zohledňován a upřednostňován především pohled na záměrný aspekt mediální socializace. Je však třeba zdůraznit, že výzkum nezáměrné mediální socializace je také významný pro rozvoj, optimalizaci a pochopení celé oblasti a nastavení praktických aktivit směrem k např. mediální (či digitální) výchově. To je v dnešní konvergentní (Jenkins, 2009) a participativní (Jenkins, Itō, boyd, 2016) (mediatizované) společnosti o to důležitější. Dalším aspektem, který bude představen, je možná institucionalizace takového případného oboru a případně specifikum vymezení jeho předmětu. Diskutuji také možná pro a proti takového ukotvení.

V tomto první možném přístupu je mediální pedagogika pojata jako **sekciónální disciplína** či **podoblast** všeobecné **pedagogiky**. Pokud je těžištěm zájmu aplikace ve školní a mimoškolní praxi, např. aktivní práce s médii nebo mediální výchova s cílem rozvoje mediální gramotnosti, pohybujeme se především v prostoru pedagogických věd. Pokud je dalším zaměřením i didaktické nasazování médií (ať už jde o „tradiční“ masmédiá či nové digitální technologie), pak se pohybujeme v poli didaktiky coby parciální části či přidruženém (pod)oboru pedagogiky. V kontextu mediální pedagogiky je pak mediální didaktika přidruženým (pod)oborem té. Pokud nám jde o systematický rozvoj digitální gramotnosti u školní, případně běžné populace, a tudíž nám jde o socializaci, výchovu nebo vzdělávání k digitálním médiím s konkrétním cílem zvýšení jejich gramotnosti, pak jde opět o používání pedagogických nástrojů – stále se pohybujeme v zájmovém poli pedagogiky. (Viz schéma 12.) Proto je takové pojetí mediální pedagogiky smysluplné.

Disciplinarizace celé oblasti do mediální pedagogiky coby podoboru pedagogiky má určité výhody, ale také zjevné nevýhody. Jednou z nevýhod je pokračování roztržitosti oblasti zájmu do několika již etablovaných disciplín. Tedy pokračování toho, co v této knize nazývám „disciplinární separatismus“, ovšem s dominancí pedagogiky a odcizování (záměrného) socializačního (výchovně-vzdělávacího) aspektu jiným disciplínám. (Při pojmenování mediální edukace by toto pomové odcizování bylo ještě citelnější.) Pedagogika by tak musela vynaložit více úsilí na transdisciplinární spolupráci a více reflektovat poznatky jiných oborů, především mediálních studií, sociologie a komunikačních studií. Musela by komplexněji pojímat technický aspekt předmětu zájmu, tedy také systematictěji integrovat informatiku a celkově rozvoj digitální gramotnosti do v zásadě sociálněvědního a humanitního rámce. Zde narážíme na argument přetížení pedagogiky. Pokud by tomu tak

nebylo, pokračovala by situace s nejednotností a nejasností v terminologii a teorii. Dominance pedagogiky by také mohla vést k omezení dalších možností aplikace mimo školní a vzdělávací praxi – především výzkumu nebo osvětových aktivit (za něž např. v Česku významně zodpovídá Rada pro rozhlasové a televizní vysílání nebo DigiKoalice). Z tohoto pohledu je třeba klást zvláštní důraz na mezioborovou diskusi a setkávání v rámci oboru samotného.

Schéma 12: Mediální pedagogika jako podobor pedagogiky



zdroj: vlastní zpracování

Pozitiv či důvodů pro takové ukotvení mediální pedagogiky je na druhou stranu několik:

- (1) Pedagogika je rozsáhlý a etablovaný obor, který má zkušenost s „akomodací“ dílčích témat, ale i disciplín a subdisciplín (didaktika, srovnávací pedagogika, speciální pedagogika, jazykovědy ad.).
- (2) Většina v Česku vygenerovaného poznání sledované oblasti by se „pod křídla“ pedagogiky vešla až na několik dílčích textů a konceptů – nejtypičtěji týkajících se mediální socializace v rodině (také tzv. rodičovské mediaci) (např. Sloboda, 2013, Dědková, Šmahel, 2020).

- (3) Většina diskuse v oblasti, kterou tato práce sleduje, se po zavedení mediální výchovy do školy (RVP, po roce 2004) odehrává v prostředí pedagogiky, což je dané fokusem na její praktickou realizaci.
- (4) Toto do jisté míry mění současná silná interdisciplinární diskuse o dezinformacích a mediální manipulaci, kterou umožňují digitální média. Téma dezinformací je silně rámováno ICT, informatikou a rozvojem umělé inteligence, čímž je blízko technodidaktickému diskursu a přes něj je opět poměrně blízko k pedagogice (a výchovně-vzdělávací aplikaci).
- (5) Pojetí mediální pedagogiky jako podoboru pedagogiky není novinkou, píše o ní například Mašek (Mašek, Sloboda, 2010, Mašek, 2007), Šedřová (2009) nebo částečně také Bína a Niklesová (Bína, 2005, Niklesová, Bína, 2010).
- (6) Mainstreaming poznatků, terminologie, teorie i praktické aplikace mediální pedagogiky do dalších pedagogických oblastí a obzvláště například do veškerého vysokoškolského studia učitelství by mohlo být v tomto konceptu efektivnější. To by pak mohlo být efektivním nástrojem pro zvyšování digitální a mediální gramotnosti celé české populace (skrze gramotné učitelstvo).

Institucionalizace v takovém případě je zřejmá: (1.) Vytvoření významné sekce mediální pedagogiky při katedrách (obecné) pedagogiky (na pedagogických fakultách), které vstupují mj. do veškerého studia učitelství na VŠ, nebo se zabývají teoretickým a výzkumným rozvojem oboru (typicky také katedry pedagogiky na filozofických fakultách).

(2.) Vytvoření samostatných pracovišť, kateder či mezikatederních či dokonce mezifakultních center mediální pedagogiky. Ty by mohly být ukotveny, jak tomu bylo a do značné míry stále je například v Německu nebo Rakousku, a to jak na pedagogických vysokých školách (např. Ludwigsburg) a fakultách (např. univerzita v Bielefeldu nebo Hamburku), tak na fakultách filozofických či společenskovedních (univerzita Salzburg). (V Lipsku byla katedra mediální pedagogiky jak na pedagogické, tak na společenskovední fakultě.)

Taková zásadní institucionalizace má své opět své výhody i nevýhody. Výhodou by bylo vytvoření interdisciplinárních pracovišť s vysokou mírou zaměření na předmět zájmu – rozvoj teorie, terminologickou diskusi a konceptualizaci, výzkumnou práci, ale také obzvláště pedagogickou aplikaci, a to nejen v kontextu školního vzdělávání, ale také v kontextu mediální osvěty v rámci různých oblastí společnosti, např. práce se seniory. Tím by oblast do jisté míry měla i přesahy do vzdělávání dospělých (Šťastná, 2021), tedy

andragogiky, včetně oblasti vzdělávání lidí na trhu práce, např. k adaptování na nové technologie, digitalizaci či robotizaci na pracovišti, nebo do osvěty lidí, tedy rozvoje mediální gramotnosti u populace jako takové. (Viz např. diskusi Jirák, 2010 nebo Jirák, Wolák, 2007a.)

Nevýhodou by mohlo být potupné zužování optiky mediální pedagogiky na především pedagogické, tedy méně všeobecně socializační kontexty, obzvláště pokud by takový obor byl etablovaný v rámci pracovišť pedagogických fakult. Tlak na vzdělávání a především to školní vede k potlačování liberálního či progresivního přístupu a spíše k udržování do tradice ukotveného statu quo (Havlík, Kořa, 2011), což, jak jsem výše zdokumentoval, např. historicky vedlo k symbolickému vyčleňování techno-didaktických kateder, nebo opožděné reakci pedagogiky na požadavek zavedení mediální výchovy (iniciativa z oblasti mediálních studií již od roku 1994, ale významnější pedagogická reflexe až o 10 let později).

Institucionální etablování podoboru by mělo přispět k integraci mediální pedagogiky (témat, terminologie, teorie, možností praxe) do všech dílčích oblastí pedagogického vzdělávání. V současné době je mediální pedagogika zúžená jen na školní mediální výchova přidružená tu k učitelství češtiny (Karlova univerzita), tu k učitelství společenských věd (Jihočeská a Ostravská univerzita), tu výtvarné výchovy (Západočeská univerzita), tu speciální pedagogiky (Karlova univerzita) nebo třeba informatiky (Ostravská univerzita) ad. Při tomto pojetí je žádoucí také vytvoření odborné platformy pro interdisciplinární sdílení a kultivaci diskursu, jak se o to pokoušela např. Asociace pro mediální pedagogiku organizací konference *Mediální pedagogika v teorii a praxi* v roce 2009 (Mašek, Sloboda, Zikmundová, 2010), senátní konference (Jirák, Šťastná, Zezulková, 30. listopadu 2017), nebo jak to má v cílech DigiKoalice, Platforma pro mediální vzdělávání (koordinovaná JSNS Člověka v tísní), Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu (www.filmvychova.cz) nebo prakticky realizuje iniciativa Svět médií (www.svetmedii.info).

Mělo by také dojít ke vzniku aprobace v rámci učitelství s označením „učitelství mediální pedagogiky“, tedy ne jen „výchovy“, aby byla respektována a reflektována širě celé oblasti, včetně jejích specifik jako mimoškolní, techno-didaktické nebo výzkumné dimenze.

Na závěr je ovšem nutno podotknout, že i přes existenci textů ustavujících určitý obor mediální pedagogiky obzvláště mezi lety 2006 a 2011 se tento pojem a takto široké pojetí neujalo. Do značné míry odborný (teoretický, výzkumný a praktický) zájem se soustředil kolem již etablovaného pojmu „mediální výchova“, přičemž na prominenci získává pozice

informatiky v souvislosti s preferencí (i politickou) konceptu digitální gramotnosti. I přesto se domnívám, že je prostor pro institucionalizaci a rozvoj takového podoboru v rámci pedagogických věd, a že by to přineslo systematictější, integrovanější, změřenější a i rychlejší rozvoj celé oblasti. Ostatně ani po bezmála 20 letech od zavedení mediální výchovy si pedagogika (a vzdělávací politika) nedokázala vytvořit takovou systemickou platformu. S rostoucí mediatizací je to stále více aktuální.

4.2 Samostatný obor *Studia mediální socializace*

Řešením případné dominance pedagogického diskursu v rámci mediální pedagogiky by byla disciplinarizace v rámci oboru postaveného na logice tzv. *studies*. V tomto případě navrhuji označení *studia mediální socializace*.

Alternativním pojmenováním by mohlo být *studia mediální gramotnosti*, přičemž toto označení bych volil spíše vzhledem ke všeobecnějšímu i většímu odbornému povědomí o pojmu „mediální gramotnost“. Na druhou stranu takové pojmenování by nebylo příliš funkční, pokud by nedošlo k jednoznačnému propojení mediální a digitální gramotnosti, ke kterému v této práci také vyzývám, jelikož by nadále docházelo k separaci představ o tom, co je a k čemu je digitální a vedle toho mediální gramotnost. „*Studia digitální gramotnosti*“ by pak měly tendenci ignorovat diskurs mediálních a filmových studií, i když by měly jasnější historickou vývojovou linii – šlo by o jisté rozšíření historicky techno-didaktických diskusí o sociálněvědní a humanitní dimenzi. Proto považuji za nejvhodnější pojmenování „*studia mediální socializace*“, jelikož je nejvíce nakročené k technickým vědám, ale zároveň je ukotveno ve vědách společenských – vzhledem k širokému pojetí konceptu *socializace*, u něž – jak píše výše – gramotnost (či kompetence, nebo znalosti, hodnotové postoje, schopnosti a dovednosti) chápu jako cíl či vedlejší produkt. V mediatizované společnosti (dnes inherentně digitální a konvergentní) pak socializace je automaticky socializací mediální vytvářející u jedinců i potažmo celé společnosti mediální/digitální gramotnost (z pohledu komunikačních věd komunikační kompetenci) potřebnou pro život v takové společnosti.

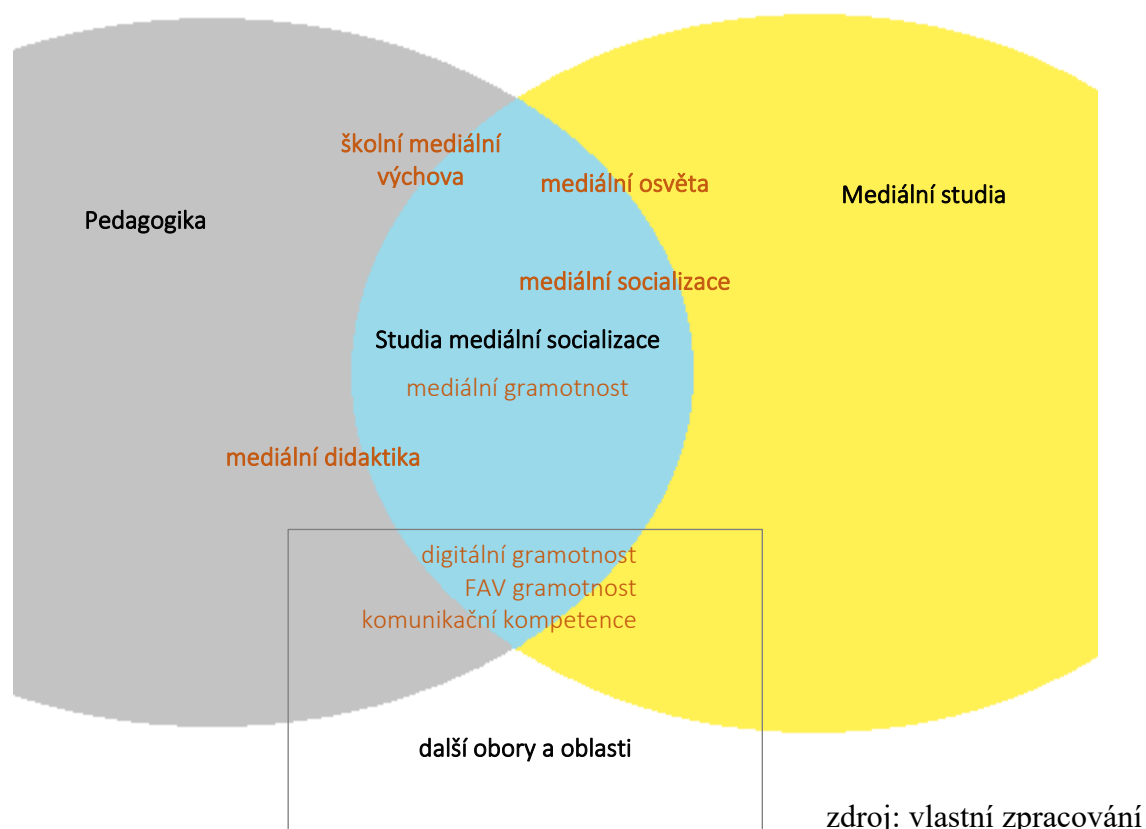
V případě takového původního, nově koncipovaného samostatného oboru nabízím obdobně jako u předchozího návrhu dvě konceptualizace. Jedna je oborem ležícím na pomezí či průniku mediálních studií a pedagogiky, ta druhá je svébytnou transdisciplinární oblastí.

4.2.1 *Interdisciplinární obor na průniku pedagogiky a mediálních studií*

Takovéto pojetí oboru je již z podstaty interdisciplinární a obor by ležel primárně na průniku pedagogiky a mediálních studií. Toto propojení je funkční především proto, že současná česká diskuse je (pokud budeme vnímat didaktiku jako podobor pedagogiky a komunikační a filmovou výchovu jako pedagogické aplikace bohemistiky a filmové vědy), jak jsem zmapoval v této práci, dominantně obsazená pedagogikou a obory studující média (mediální studia, filmová věda) a mediální komunikaci (mediální studia, komunikační studia, částečně informatika). Vzhledem k výše představené analýze historického diskursu je nutné tedy přiznat i významnou, především historickou pozici filmové vědy spojené s filmovou výchovou, a bohemistiky (či jazykovědy), jelikož byla do zavedení mediální výchovy v RVP masmédiá ve škole uchopována nejčastěji předmětem český jazyk. V neposlední řadě vzhledem k sílícímu tlaku na digitalizaci a její reflexi na různých společenských rovinách (vč. politické), tedy i rovině socializační, je žádoucí více zohledňovat pozici technických věd. Studia mediální socializace jsou tak široce rozkročena přes velké spektrum disciplín, které jsou jak historicky, tak i v současné době ve vzájemném vztahu a provázanosti. Především jde tedy o vědy o médiích a vzdělávání, ovšem v jejich širokém kontextu, tedy všeobecně o vědy o společnosti (např. sociologie, historie), o jedinci (např. psychologie, fyziologie či neurologie), ale také o technologiích samotných (informatika, kybernetika, ICT).

Studia mediální socializace v tomto pojetí jsou teoretickou-výzkumnou disciplínou se silnou aplikovanou dimenzí. Všechny tyto úrovně: výzkum, teorie a praxe na sebe navazují a navzájem se ovlivňují. Praxe nesměruje především (či výhradně) do prostředí systému vzdělávání, ale důraz je kladen spíše na osvětu a rozmanité mediálněsocializační aktivity mající za cíl zvyšovat a kultivovat mediální (a digitální) gramotnost různých cílových skupin i všeobecně celé populace.

Schéma 13: Interdisciplinární Studia mediální socializace



V rámci institucionalizace by mělo dojít k vytvoření samostatných pracovišť, kateder či mezikatederních či dokonce mezifakultních center studia mediální socializace. Ty by mohly být ukotveny jak na sociálněvědních, případně filozofických fakultách, tak fakultách pedagogických. Předpokladem je zkušenost a ochota pro mezikatederní, případně mezifakultní diskusi a do značné míry integraci. Příkladem může být katedra výzkumu mediální gramotnosti na fakultě sociálních věd Univerzity v Lipsku, která se transformovala z katedry mediální pedagogiky (která zůstala jen na pedagogické fakultě) a dalšího vzdělávání. Dalšími příklady mohou být centra výzkumu či rozvoje mediální výchovy v anglo-americkém prostředí (např. Media Education Lab založený Renee Hobbs na University of Rhode Island) nebo centra zabývající se o děti, dospívající a média (např. na London School of Economics pod Soniou Livingstone), taková existují např. i v Německu (Univerzita v Erfurtu). Někdy jde o mezifakultní pracoviště, resp. studijní obory (Univerzita v Innsbrucku).

Výhodou vytvoření interdisciplinárních pracovišť je opět vysoká míra zaměření na předmět zájmu – rozvoj teorie, terminologickou diskusi a konceptualizaci, výzkumnou práci, ale také

obzvláště socializační aplikaci, a to obzvláště v kontextu mediální osvěty v rámci různých oblastí společnosti, např. práce se seniory. Toto uspořádání by ještě více mělo nakročeno k dalším oborům (andragogika, sociální práce, personální řízení) a zároveň vlivem mediálních studií by mělo silný potenciál v sociologicky a případně psychologicky orientované výzkumné bázi.

Nevýhodou je nutnost prvotní spolupráce především pedagogických a mediálněvědních pracovišť. Problematická by také mohla být neukotvenost ani v jednom z oborů, a tím postupné odcizování se od obou. To by mohlo vést k jiné formě disciplinárního separatismu. Mezifakultní ukotvení nebo ukotvení mimo pedagogické fakulty by snižovalo potenciál v mainstreamingu teorií, terminologie a výzkumných poznatků do vzdělávání vyučujících, bylo by ale nejspíše více nakročeno ke spolupráci právě s pracovišti andragogiky, sociální práce, sociální politiky, personálního řízení a managementu apod.

4.2.2 *Transdisciplinární pojetí oboru*

Pojetí oboru coby transdisciplinárního je ještě radikálnější etablování samostatného oboru, jenž má ambice být komplexní svébytnou disciplínou. Takovéto pojetí by bylo silně univerzitním oborem rozvíjejícím především teoretickou a výzkumnou bázi a praktická aplikace v podobě pedagogických a osvětových aktivit by byla buď zcela absentující nebo jen marginální. Případnou aplikační rovinou by byl vliv na tvoření politik ve vztahu k médiích a digitálním technologiím, kde by se zohledňoval socializační efekt a dopad jak na jedince, tak na konkrétní sociální skupiny či celou populaci. Jádrem takového oboru by bylo v kritickém a výzkumném sociálněvědním přístupu (méně v přístupu humanitních a pedagogických věd). Obor by se rozkládal primárně na průsečících sociologie, mediálních a kulturních studií, antropologie, částečně psychologie a dále sociálních teorií moderní sítové (Castells, 2000), informační (Webster, 1995), konvergentní (Jenkins, 2009) nebo rychlé (Hubík, 2013) společnosti. Reflektoval by komunikační studia s jejich přesahem do kybernetiky nebo politickou ekonomiku médií (a technologií).

sekciónální subdisciplíny či výzkumné specializace – sociologii rodiny, sociologii trhu práce, studia genderu, studia stárnutí, studia občanské společnosti nebo třeba oblast historické sociologie. Obě posledně jmenované jsou i institucionalizovány do studijního oboru (dříve samostatných kateder) na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Logickou institucionalizací takového pojetí studia mediální socializace by bylo založení nadfakultních center nebo samostatných pracovišť na sociálněvědních, ale třeba i technických fakultách.

Významným pozitivem etablování takového samostatného oboru je vedle jeho širokého ukotvení v sociálních vědách i možný silný fokus na výzkum socializace v současné mediatizované společnosti, a to v různé míře detailu (specifické sociální skupiny, dílčí témata) nebo i velké šíři celé populace či společenského systému. Takto ukotvený obor by silněji než mediální pedagogika a interdisciplinární pojetí studií mediální socializace zohledňoval celospolečenské vztahy vstupující do mediální socializace – viz vrchol „společnost“ v socializačním trojúhelníku představeném ve schématu 2. Kam by šíře teoretické diskuse mohla sahat ukazují především sociologická paradigmatata – funkcionální, konstruktivistické, ale také kritické (mj. Bourdieuho nebo Habermasovo) či politické ekonomie médií. Tomu jsem se v této práci nevěnoval, jelikož tato oblast není v Česku tolik rozvíjená. Nicméně téma je obsaženo například v oblasti „reflexe médií“ v cirkulárním pojetí mediální gramotnosti od Renée Hobbs (viz výše), nebo v diskusi o mediální výchově v mediálněvědním i jazykovědném diskursu, kde je často zmiňovaný aspekt reflexe médií coby sociálních institucí a průmyslového odvětví.

Nevýhodou takového ustavení oboru by pak mohla být jeho větší vzdálenost od praktické aplikace, např. v kontextu školy, méně ovšem od kontextu rodiny či trhu práce. Také určitá konkurence poměrně mladému a také spíše malému oboru mediálních studií. Vedle toho by pozici takového oboru oslaboval mainstreaming tématu médií a mediatizované společnosti do etablovaných disciplín jako je především sociologie, ale také třeba politologie, antropologie, a samozřejmě i psychologie a pedagogika. Určitými vzory by mohla být transformace katedry mediální pedagogiky na institutu komunikačních a mediálních věd Univerzity v Lipsku na katedru výzkumu mediální gramotnosti (Medienaneignungsforschung, přesněji výzkum osvojování si médií), nebo nově vznikající katedry reflektující digitální transformaci a její sociální kontexty, např. na Univerzitě v Tübingen (kat. digitální transformace a sociální zodpovědnosti).

5. ZÁVĚR

Mediální výchova a mediální gramotnost jsou témata a pojmy poměrně známé a poslední dobou častěji diskutované nejen v kontextu vzdělávání a školy, ale i ve veřejném a mediálním prostoru. Toto platí možná ještě více pro pojem digitální gramotnosti. Přesto historická tradice konceptů, které tyto pojmy zastupují, tedy znalosti, dovednosti, postoje nebo vzorce užívání (digitálních) médií, sahá hlouběji než poslední dvě dekády. Někteří autoři odkazují k diskusi kolem příchodu komerčních médií po roce 1989, jiní k Televiznímu vysílání pro školy 70. let 20. století, další k zavedení filmu jako učební pomůcky v letech třicátých, no a někteří odkazují až k dílu Jana Ámose Komenského. Tato odborná diskuse je nejen poměrně útržkovitá, ale také spíše zmatená a často povrchní. Jelikož se v této odborné oblasti pohybuji skoro 20 let a k této útržkovitosti a zmatečnosti jsem také přispěl, vytyčil jsem si za úkol tyto různé diskuse – diskursy – uspořádat a systematizovat.

Cílem této práce proto primárně bylo analyzovat diskurs kolem mediální výchovy, mediální gramotnosti a digitální výchovy v co největší komplexitě. Inspirován institucionalizovanou a komplexní podobou zájmu o tuto oblast na akademických pracovištích v cizině vyústil můj zájem ve stanovení sekundárního cíle, a to navrhnout vlastní možný přístup takové systematizace a v důsledku institucionalizace v českém odborném akademickém diskursu. Během mé analytické práce posledních dvou dekad jsem si všiml jevu, který jsem označil jako **disciplinární separatismus**. Jednotlivé obory a vědní oblasti používají různou terminologii a konceptualizace stejného jevu, nebo používají to samé pro jevy různé. Hledal jsem proto klíč, jak roztržštěnou diskusi propojit a systematizovat. Klíčem, pro něž jsem se rozhodl, je (1.) *historicko-teoretická analýza* (2.) široce pojatého zastřešujícího konceptu *mediální socializace*, a to (3.) v kontextu *disciplinarizace* – tedy jak je zájmová oblast (mediální socializace v různých jejích obměnách a projevech) uchopována („disciplinována“, chcete-li) různými spíše akademickými obory, přičemž jsem se zaměřil především na terminologické a teoretické diskuse, ale i výzkumné a aplikované uchopení a chápání této oblasti – na diskurs.

Diskurs v této práci chápu v logice Foucaultovské tvorby, uchovávání a šíření vědění v podobě termínů, konceptů, kodifikačních a jiných autoritativních textů, dalších odborných reprezentací, popisů s nimi souvisejících praktik a také v souvislosti s aktérstvím a aktéry, kteří v tomto diskursu – těchto diskurzech – vystupují a konají. Jelikož jde o práci s historickými materiály, relevanci nabývá archeologie vědění (také Foucault) a tedy kontextualizace vědění v příslušné historické situaci. Jelikož dalším klíčem pro analýzu jsem

zvolil **disciplinarizaci**, specificky se dívám na diskursy vybraných disciplín a oborových oblastí dominantních v celkovém diskursu zájmové oblasti. Těmito oborovými či disciplinárními diskursy jsou diskurs: mediálních studií, pedagogiky a její podoblasti, kterou nazývám techno-didaktická, dále jazykovědy (respektive bohemistiky) a filmové vědy.

Práce je historicko-teoretická a neklade si za cíl významně vstupovat do pedagogické či socializační praxe. Její využitelnost je spíše zamýšlena v mantinelech odborné a oborové diskuse, kde může nalézt i praktické uplatnění v podobě podpory institucionalizace svébytného oboru, podoboru či oborové oblasti, podnícení a přispění k systematizaci další diskuse. Ač jsou analyzovány vyšší desítky (dobových) textů a práce má v principu přehledový charakter, **metodologický přístup je kvalitativní** – nejde tedy o vyčerpávající vzorek materiálů, ale jejich selekci na principu relevance a exemplarity. Aplikovaný byl postup diskursivní analýzy, kdy byl sledován koncept mediální socializace (v jeho proměnách, např. mediální výchova, didaktické využití médií/technologií, mediální a digitální gramotnost ad.) v příslušných disciplinárních diskurzech.

Mediální socializace je představena z pohledu různých sociálněvědních paradigmat a je chápána jako pole interakce mezi médii, jedincem a prostředím. Je neustálá a neukončená. Jejím (neustále se vyvíjejícím) výsledkem ať už záměrným (mj. mediální výchova, mediální vzdělávání) nebo bezděčným („vedlejší produkt“ života v mediatizovaném prostředí, vlastní mediální tvorby nebo třeba působení didakticky nasazených technologií/médií) je pak mediální gramotnost a v jiných oborových kontextech gramotnost digitální. V práci jsou představeny pojmy médium, mediatizace a digitální a participativní podstata tzv. nových médií. Pojmy **mediální a digitální gramotnost** nechápu jako si konkurující, stojící vedle sebe, ale jako zásadně se překrývající či dokonce synonymické. Představeny jsou různé konceptualizace těchto pojmů podle různých autorů a autoritativních dokumentů.

Teoretická část obsahuje také stručný exkurz do historického vývoje diskursu v jiných zemích přičemž se specifičtěji zaměřuje na diskurs německý související s konceptem mediální pedagogiky, jelikož je na tuto oblast často v českém kontextu odkazováno a je s ní specificky zacházeno. Vlivným zahraničním diskursem je ale samozřejmě oblast anglofonní, z níž, jak ukazuje analýza, do českého diskursu přicházejí dílčí i všeobecnější koncepty.

Analýza je dělena podle výše zmíněných oborových diskursů, které jsou vnitřně strukturovány podle témat, která při analýze diskursu vyvstala jako významná či zastřešující. Dílčím principem strukturování je určitá chronologie diskursu, která je patrnější v diskursu

techno-didaktickém a filmovědném. Historickou dis/kontinuitu diskursů zobrazují ve schématu 7, zatímco konceptuální a oborovou rozmanitost ve schématu 1 v úvodu práce a 10 v závěrečné části.

Jelikož prakticky všechny oborové diskursy více či méně odkazují k určitým aspektům díla Jana Ámose Komenského, předchází rozboru oborových diskursů i stručné představení základních konceptů tohoto myslitele 17. století a jeho konceptualizace médií.

Prvním oborovým diskursem je **diskurs mediálních studií**, který významně motivoval to, že tato práce vůbec vznikla. Z prostředí tohoto oboru (jenž jsem vystudoval) vznikají v polovině 90. let 20. století požadavky na zavedení školní mediální výchovy. Autoři z této oblasti, především Jan Jiráček, se podílejí na konceptualizaci této podoby uchopení mediální socializace – formulují obsah, cíle a následně i způsob řešení. Tím je zavedení průřezového tématu „mediální výchova“ do tzv. Rámcových vzdělávacích programů (od roku 2006), které představují zásadní reformu českého vzdělávacího kurikula jak základního, tak středního stupně školství (s paradoxní výjimkou školství učňovského). Mediální výchova v tomto pojetí cílí na rozvoj znalostí a dovedností a má receptivní a produktivní charakter. Studující si mají osvojovat znalosti o médiích (coby obsazích, technologiích, průmyslu a sociálních institucích) a dovednosti s nimi žít, jim rozumět, kriticky nad nimi uvažovat a aktivně je tvořit. Přičemž tento poslední aspekt je v rámci tohoto diskursu uchopen spíše nesystematicky, na rozdíl od těch ostatních. Popis mediální výchovy a z ní vyplývající podoby mediální gramotnosti spíše tedy preferuje receptivní znalosti a dovednosti, které jsou historicky zájmem anglofonního přístupu, jaksi na úkor složky produktivní, tedy tvůrčí (podle různých autorů silnější v německém prostředí).

Zavedením mediální výchovy do nového povinného a komplexního kurikulárního dokumentu přebírá pomyslnou iniciativu **diskurs pedagogický**. Ten ovšem v rámci analytické části uvádím až jako poslední. Tento diskurs (mas)média do té doby ignorující je v zásadě zaskočen a nepřipraven. Publikace, které vznikají, se snaží zpravidla prakticky vyřešit nastalou situaci, a tak se příliš nezabývají terminologickou a teoretickou diskusí (s určitými výjimkami – Mašek, Šedřová, Valenta) – spíše se recyklují stručně představené koncepty a termíny RVP. Přístup je tedy velice pragmatický navíc deformovaný nekonceptním financováním, spíše nefinancováním, a metodickým vedením, spíše nevedením, ze strany státu. To eklekticky supluje neziskový sektor projekty financovanými především z EU. Zásadně ale chybí systematické propojení s dosavadním pedagogickým

diskursem např. v pojetí konceptů „výchovy“, „edukace“ nebo „gramotnost“ a „funkční gramotnost“.

Druhým diskursem v pořadí, který představuji, je **diskurs bohemistický**, resp. jazykovědný, který se svým vývojem na přelomu tisíciletí v kontextu vzdělávání transformuje z výuky českého jazyka do oblasti komunikační výchovy s klíčovým konceptem a cílem v podobě komunikativní či komunikační kompetence. Autoři a autorky jako Šebesta, Bína a Niklesová ve svých pracích usouvstažňují tento pojem s pojmem mediální gramotnosti. Poslední dva zmiňovaní jdou ještě dále a představují koncepty reagující na posun v diskursu jazykovědném, na důsledky diskursu mediálněvědního (zevedenou mediální výchovu) a na inspiraci z německého prostředí (mediální pedagogiku).

Jako historicky rozsáhlejší, sahající do 30. a 60. let 20. století představuji **diskurs filmovědný**. Ten má tu charakteristiku, že svým ustanovením coby uměnovědy se spíše normativním přístupem a do jisté míry ukotvením v estetice v zásadě přehlíží vývoj v oblasti zavádění mediální výchovy. V tomto přístupu se odráží vnímání předmětu zájmu filmové vědy coby vysokého umění, zatímco předmětem zájmu mediálních studií (a vynuceně pedagogiky) jsou žánry popkulturní a reklama, tedy obsahy nízkého vkusu, nebo neumělecké žurnalistické obsahy. Více než 10 let po zavedení filmové a audiovizuální výchovy coby volitelného předmětu do RVP v roce 2010 současný vývoj v tomto diskursu směřuje k většímu napojení na konceptualizaci mediální výchovy a potažmo mediální gramotnosti, ale také na napojení na digitální gramotnost, jelikož dochází k významné mediální konvergenci v současné kultuře, kde filmové a audiovizuální obsahy a produkce jsou obsahy a produkcí digitální(mi).

Historicky má filmovědný diskurs společný počátek v první třetině 20. století jako ten, které označuji jako **diskurs techno-didaktický**. Ten je více než 100 let se kontinuálně nejdéle vyvíjejícím diskursem, jenž se uzpůsobuje podle vždy historicky nově přicházejícího média. Tato analytická kapitola se tak zabývá tzv. školským filmem, Televizním vysíláním pro školy a videodidaktikou, dále didaktickým využitím počítačové techniky a internetu ve školním prostředí. Mediální gramotnost se v této oblasti vyskytuje spíše implicitně ve formulaci požadavků na vlastnosti technologie (média) a jejího didaktického využití, např. v požadavku věkové přiměřenosti, nezahlcení žáků a žákyň, potřeby řízení ze strany profesionálů-vyučujících apod. Zásadnějším zlomem v tomto diskursu je digitální obrat, který ze spíše okrajového předmětu a kateder informatiky (transformovaných z např. kateder výpočetní techniky nebo didaktických technologií či učebních pomůcek) vytváří silné

„diskursivní hráče“. Rozvíjí se nově svébytný koncept digitální gramotnosti (také informační, dříve ICT gramotnosti), jejíž podstatou je tzv. infromatické myšlení (computational thinking), které je souborem dovedností, schopností, znalostí a postojů, které mají za pomoci digitální techniky vést k analýze a řešení nejen odborných, ale i běžných problémů. Má se tedy stát součástí každodennosti všech i systémovým principem řešení různých společenských jevů. Právě vzhledem k historické i konceptuální specifičnosti jsem tuto diskursivní linii vyčlenil z diskursu pedagogického.

V rámci závěru své práce krátce rekapituluji požadavek systematického, syntetizujícího a integrujícího přístupu, poukáním na zjištění své historicko-teoretické analýzy, která ukazuje spíše kontinuitu místo diskontinuity, sourodost místo nesourodosti a jednoznačné styčné plochy místo ploch třecích (konfliktu a konkurence). Aplikovaným výstupem mé práce je pak (teoretický) návrh dvou možných strategií institucionalizace takového komplexního integrujícího disciplinárního přístupu. První z přístupů zaměřující se obzvláště na výchovnou a vzdělávací implementaci za současné ale spíše sekundární terminologické, teoretické a výzkumné diskuse je **ustavení mediální pedagogiky jako sekcionální subdisciplíny pedagogických věd** (obdobně jako je speciální či sociální pedagogika) nebo jako zájmová oblast pedagogiky (podobně jako srovnávací nebo obecná pedagogika). V textu představuji pozitiva, negativa a desiderata takového přístupu. Tento pojem a přístup volím i z toho důvodu, jelikož diskuse kolem pojmu mediální pedagogiky již v českém diskurzu přítomna je, a také proto, že tento přístup by byl nejbližší aktuálnímu a bezprostřednímu praktickému využití. Jelikož se za 20 let od zavedení povinné mediální výchovy tato oblast vlastně nedočkala systematického a efektivního rozvoje.

Druhým návrhem je **ustavení svébytného oboru**, který jsem nazval, **studia mediální socializace**. Institucionalizace takového oboru vidím ve dvou dílčích přístupech, buď coby obor rozkročený a integrující především pedagogiku a mediální studia (označuji jej jako interdisciplinární studia mediální socializace). Toto pojetí má za ambici efektivně využít potenciálu primárně obou disciplín, jež historický vývoj svedl do jednoznačného vztahu. Z mé analýzy vyplývá, že si tyto dvě disciplíny možná i trochu překážely, než by se jejich spoluprací posílil tlak na komplexní rozvoj přístupu (takřikajíc „to nejlepší z obou“). Druhý dílčí přístup, jenž jsem označil transdisciplinárními studii mediální socializace, ustavuje obor, který čerpá z vícero disciplín jak sociálněvědních (vč. psychologie, ekonomiky), tak technických a přírodních nahlížených optikou sociálních věd (obzvláště sociologie), které konceptualizují současnou podobu mediatizované a digitální společnosti (viz koncepty

síťové společnosti, participativní kultury a dalších). Silnou stránkou tohoto přístupu by byl výzkumný a teoretický fokus, který by mohl být využit např. pro hlubší porozumění současné společnosti a stanovování sociálních politik.

Není ambicí této práce ustavit jeden konkrétní nový obor, ani netvrdím, že rozpracovanost těchto nabídek v části 4 je taková, že by bylo možné je provést v zásadě rychle a efektivně. Záměrem je nabídnout vedle nashromážděného a analyticky utříděného vědění také možné způsoby systematizujícího – chcete-li konvergentního – přemýšlení o této neustále rostoucí a proměňující se oblasti. Ambicí práce je syntetizovat, systematizovat a kultivovat odbornou diskusi a odborný zájem o média, mediální a komunikační technologie a jejich výchovné, vzdělávací a potažmo socializační souvislosti. Jestli dojde třeba na základě této práce k institucionalizaci zájmu o tuto oblast, ať už v podobě podoboru mediální pedagogiky nebo coby studií mediální socializace již není na autorovi této práce. Pokud tato práce podníká „alespoň“ systematictější mezioborovou diskusi, bude také dosaženo jejího záměru.

6. ENGLISH SUMMARY

Media Socialization: Disciplinary Discourses from Comenius to DigitalCzechia

Media education and media literacy are relatively well-known topics and concepts and have been discussed more often recently not only in the context of education and school, but also in the public and media space. This is perhaps even more true for the concept of digital literacy. Yet the historical tradition of the concepts that these terms represent, i.e. knowledge, skills, attitudes or patterns of (digital) media use, goes back further than the last two decades. Some authors refer to the debate around the advent of commercial media after 1989, others to the Television for Schools of the 1970s, others to the introduction of film as a teaching tool in the 1930s, and some go back to the work of Johan Amos Comenius. This scholarly discussion is not only rather sketchy, but also rather confused and often superficial. Since I have been involved in this field of expertise for almost 20 years, and have contributed to this fragmentary and confused nature, I have set myself the task of organising and systematising these various discussions – discourses.

Therefore, the primary aim of this paper was to analyse the discourse around media education, media literacy and digital education as much complex as possible. Inspired by the institutionalised and complex form of interest in this area in academic departments abroad, my interest resulted in setting a secondary goal, namely to propose my own possible approach to such systematisation and, as a consequence, institutionalisation in the Czech academic discourse. During my analytical work of the last two decades, I have noticed a phenomenon I have termed **disciplinary separatism**. Different disciplines and scholarly fields use different terminologies and conceptualizations of the same phenomenon, or use the same terms and concepts for different phenomena. I was therefore looking for a key to interlink and systematize the fragmented discussion. The key I have opted for is (1.) a *historical-theoretical analysis* (2.) of the broad umbrella concept of *media socialization*, namely (3.) in the context of *disciplinarization* – i.e. how the field of interest (media socialization in its various permutations and manifestations) is grasped ("disciplined", if you will) by various rather academic disciplines. I have focused primarily on terminological and theoretical debates, but also on the research and applied grasp and understanding of the field – on discourse.

In this thesis, I understand **discourse** in the logic of Foucaultian production, preservation and dissemination of knowledge in the form of terms, concepts, codifications and other authoritative texts, other professional representations, and descriptions of related practices, as well as in relation to the actorship and the actors who perform and act in these discourses. Since this is a work with historical materials, the archaeology of knowledge (also Foucault) and thus the contextualization of knowledge in the relevant historical situation becomes relevant. Since another key to the analysis is **disciplinarianization**, I specifically look at the discourses of selected disciplines and subject areas dominant in the overall discourse of the area of interest. These disciplinary discourses are those of: media studies, educational sciences and its subfield, which I call techno-didactics, as well as linguistics (or Czech language) and film studies.

The work is historical and theoretical and does not aim to enter significantly into pedagogical or socialization practice. Rather, its applicability is intended within the boundaries of scholarly and disciplinary discussion, where it may also find practical application in the form of supporting the institutionalization of a specific field, sub-field or disciplinary area, stimulating and contributing to the systematization of further discussion. Although dozens of (historical) texts are analysed and the work has an overview character, the **methodological approach is qualitative** – an exhaustive sample of materials is not analysed. On the other hand, the selection on the principle of relevance and exemplarity was used. The approach of discursive analysis was applied, where the concept of media socialization (in its permutations, e.g. media education, didactic use of media/technologies, media and digital literacy, etc.) was observed in relevant disciplinary discourses.

Media socialization is presented from the perspective of different social science paradigms and is understood as a field of interaction between media, the individual and the environment. It is continuous and open-ended. Its (continuously evolving) result, whether intentional (e.g. media education, media instruction) or unintentional (a "by-product" of living in a mediatized environment, of one's own media production, or perhaps of the effect of didactically deployed technologies/media), is media literacy and, in other disciplinary contexts, digital literacy. The paper introduces the concepts of media, mediatization, and the digital and participatory nature of the so-called new media. I do not see the terms **media** and **digital literacy** as competing, standing detached side by side, but as fundamentally overlapping or even synonymous. Different conceptualizations of these terms are presented according to different authors and authoritative documents.

The theoretical part also includes a brief excursus into the historical development of discourse in other countries, focusing specifically on the German discourse related to the concept of media literacy education (media pedagogy/pedagogics), as this area is often referred to and treated specifically in the Czech context. However, the influential foreign discourse is of course the Anglophone one, from which, as the analysis shows, partial and more general concepts enter the Czech discourse.

The analysis is divided according to the aforementioned disciplinary discourses, which are internally structured by the themes that emerged as significant or overarching in the discourse analysis. A partial structuring principle is a certain chronology of discourse, which is more evident in the techno-didactic and film studies discourse. I show the historical discourse continuity in diagram 7, while the conceptual and disciplinary diversity in diagrams 1 in the introduction and 10 in the final section of the thesis.

Since practically all disciplinary discourses refer more or less to certain aspects of Jan Ámos Comenius' work, the analysis of disciplinary discourses is preceded by a brief introduction of the basic concepts of this 17th century thinker and his conceptualization of media.

The first disciplinary discourse is the **discourse of media studies**, which has significantly motivated the creation of this work in the first place. It is from within this field (which I studied) that demands for the introduction of school-based media education emerge in the mid-1990s. Authors from this field, especially Jirák, have been involved in conceptualizing this form of media socialization – formulating the content, goals and subsequently the method of realization. This was the the cross-curricular theme of "media education", introduced into the so-called Framework Educational Programmes (since 2006), which represent a fundamental reform of the Czech educational curriculum at both primary and secondary levels of education (with the paradoxical exception of practical education). Media education in this concept aims at the development of knowledge and skills and focuses on media reception and/or production. Students are to acquire knowledge of the media (as content, technology, industry and social institutions) and the skills to live with, understand, critically reflect on and actively create them. This last aspect is treated rather unsystematically in this discourse, unlike the other concepts. Thus, the description of media education and the resulting form of media literacy tends to favour receptive knowledge and skills, which have historically been the concern of the Anglophone approach, at the expense of the productive, i.e. creative, aspect (according to various authors, stronger in the German environment).

With the introduction of media education into the new compulsory and comprehensive curriculum document, the **discourse of educational sciences** takes the initiative. (However, I am introducing the analysis of this discourse as the last in the analytical part.) This discourse, ignoring (mass)media until the moment of curricular introduction, is basically caught off guard and unprepared. The publications that are produced usually try to practically resolve the situation, and so they do not engage much in terminological and theoretical discussion (with some exceptions – Mašek, Šed'ová, Valenta) – rather they recycle the briefly sketched concepts and terms introduced in the RVP. The approach is therefore very pragmatic, distorted by the lack of conceptional funding, rather non-funding, and methodological guidance, rather non-guidance, by the state. This lack was eclectically substituted by the non-profit sector with projects financed mainly by the EU. However, there is a fundamental lack of systematic connection with the existing pedagogical discourse, for example in the concepts of 'education', 'pedagogy' or 'literacy' and 'functional literacy'.

The second discourse in the order I present is the **discourse of linguistics**, which, with its development at the turn of the millennium in the context of education, transforms from the teaching of the Czech language into the approach of communication education with the key concept and goal of communicative competence. In their works, authors such as Šebesta, Bína and Niklesová reconcile this concept with the notion of media literacy. The latter two go even further and present concepts responding to the shift in linguistic discourse, to the consequences of media science discourse (introduced media education) and to inspiration from the German environment (media pedagogics).

As a historically more extensive discourse, dating back to the 1930s and 1960s, I present the **discourse of film science**. It self-characterises its essence is arts and art science. It is rather normative and to some extent anchored in aesthetics. Therefore, it essentially overlooks in the introduction of media education. This approach identifies its object of interest in high-brow culture (art), whereas the object of interest of media studies (and as a result of education also) is pop culture genres and advertising, i.e. low-brow content, or non-artistic journalistic content. More than 10 years after the introduction of film and audiovisual education as an elective subject in the RVP in 2010, current developments in this discourse are moving towards a greater connection to the conceptualisation of media education and, by extension, media literacy, but also a connection to digital literacy, as there is a significant media convergence in contemporary culture, where film and audiovisual content and production is digital content and production.

Historically, the discourse of film studies has a common origin in the first third of the 20th century together, what I refer to as, **techno-didactic discourse**. The latter has been the longest continuously evolving discourse for over 100 years, adapting itself to the always historically emergent medium. Thus, this analytical chapter deals with the so-called School Film, Television for Schools and Video Didactics, as well as the didactic use of computer technology and the Internet in the school environment. Media literacy is rather implicit in the formulation of requirements for the characteristics of the technology (media) and its didactic use, e.g. the requirement of age appropriateness, the need for pupils not to be overwhelmed, the need for management by teaching professionals, etc. A more fundamental break in this discourse is the digital turn, which transforms the rather marginal subject and departments of computer science or computing (transformed from e.g. departments of ICT or didactic technologies or teaching aids) into powerful "discursive players". A new distinctive concept of digital literacy (also information literacy, formerly ICT literacy) is being developed, the essence of which is so-called computational thinking. This is a set of skills, abilities, knowledge and attitudes that should lead to the analysis and solution of not only professional but also everyday problems with the help of digital technology. It is therefore to become part of everyone's everyday life and a systemic principle for solving various social phenomena. It is precisely because of its historical and conceptual specificity that I have separated this discourse from the discourse within educational sciences.

In the conclusion of my thesis, I briefly recapitulate the requirement of a systematic, synthesizing and integrating approach, pointing to the findings of my historical-theoretical analysis, which show continuity rather than discontinuity, coherence rather than incoherence, and clear areas of contact rather than areas of friction (conflict and competition). The applied output of my thesis is then a (theoretical) proposal of two possible strategies for institutionalizing such a complex integrative disciplinary approach. The first approach, focusing particularly on educational and training implementation with concurrent but rather secondary terminological, theoretical and research discussions, is the **establishment of Media Pedagogics** (or Media Literacy Education) **as a sectional sub-discipline of educational sciences** (similar to special or social education/pedagogy) or as an area of interest in educational sciences (similar to comparative or general education). In the text I present the positives, negatives and desiderata of such an approach. I choose this concept and approach also because the discussion around the concept of media pedagogics is already present in the Czech discourse, and also because this approach would be closest to actual and immediate practical application. Since in the 20 years since the introduction of

compulsory media education, the field has not really seen systematic and effective development.

The second proposal is the **establishment of a distinct field**, which I have called, **Studies of Media Socialization**. I see the institutionalization of such a field in two sub-approaches, either as a straddling field integrating primarily educational sciences and media studies (I refer to it as interdisciplinary Studies of Media Socialization). This conception has the ambition to effectively exploit the potential of primarily both disciplines, which historical development has brought into a clear relationship. My analysis suggests that the two disciplines may have even gotten in each other's way a bit instead of strengthening the push for a comprehensive development of the approach on the basis of their collaboration (a "best of both," so to speak). The second sub-approach, which I have labelled transdisciplinary Studies of Media Socialization, establishes a field that draws from multiple disciplines in both the social sciences (incl. psychology, economics) as well as technical and natural sciences viewed through the lens of social science (especially sociology) that conceptualize the current form of mediatized and digital societies (see concepts of Network Society, Participatory Culture, and others). The strength of this approach would dwell in the research and theoretical focus that could be used, for example, for a deeper understanding of contemporary society and issuing of social policies.

It is not the ambition of this thesis to establish one particular new field, nor do I claim that the elaboration of these offers in Part 4 is at such a level that they could be implemented in principle quickly and efficiently. The intention is to offer, alongside the accumulated and analytically sorted knowledge, possible ways of thinking systematically – convergent, if you like – about this ever-growing and changing field. The ambition of the work is to synthesize, systematize and cultivate scholarly discussion and interest in media, media and communication technologies and their educational, pedagogical and, consequently, socialization contexts.

7. POUŽITÉ ZDROJE

1931. *Duch novin: Revue pro vědecké badání o novinách*, 3(5-6), 181-182.
- ABERCROMBIE, N. a B. LONGHURST, 1998. *Audiences. A sociological theory of performance and imagination*. London : Sage.
- ADAMCOVÁ, A., 2001. Mediální výchova a její pojetí v programech povinného vzdělávání v České republice [online]. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia Paedagogica*, 49(5-6), 119-126. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18816/14872>
- ADLER, R., B. HOLUBOVÁ, J. MYSLÍK, M. PASTOROVÁ a J. ŠLAJSOVÁ-ADLEROVÁ, 2019. *Podkladová studie: Filmová/audiovizuální výchova*. Praha.
- ANGELOVSKÁ, O., 2010. Děti a násilí v médiích. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU.
- AUFDERHEIDE, P., 1993. *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, D.C. : The Aspen Institute. 22.
- AUFENANGER, S., R. SCHULZ-ZANDER a D. SPANHEL, ed., 2001. *Jahrbuch Medienpädagogik I*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- AUSTIN, E.W., 1993. Exploring the effects of active parental mediation of television content [online]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147-158. Dostupné z: 10.1080/08838159309364212
- BAACKE, D., 1973. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München : Juventa Verlag.
- BAACKE, D., 1994. Jugendforschung und Medienpädagogik. Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen. In: S. HIEGEMANN a W.H. SWOBODA, ed. *Handbuch der Medienpädagogik*. München : Leske + Budrich, s. 37-57.
- BACHMAIR, B., ed., 2010. *Medienbildung in neuen Kulturräumen*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BANDURA, A. a R.H. WAITERS, 1973. *Social learning and personality development*. New York : Holt Rinehart & Mrinston.
- BARTOŠEK, J. a H. DAŇKOVÁ, 2010. *Žurnalistika a škola. Příručka pro učitele mediální výchovy*. Vyd. 2. Frýdek-Místek : Václav Daněk.
- BECK, U. a E. BECK-GERNSHEIM, 2014. *Dálková láska. Životní formy v globálním věku*. 1. vyd. Praha : SLON. Post. 13.
- BELL, D., 1979. The Social Framework of the Information Society. In: M.L. DERTOZOS a J. MOSES, ed. *The Computer Age. A 20 Year View*. Cambridge, Mass. : MIT Press, s. 500-549.
- BERGER, P.L. a T. LUCKMANN, 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vidění*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury.
- BERKI, J., 2014. *Jak podpořit výuku e-technologiami*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita.
- BÍNA, D. a M. ZELENKA, 2012. *Bohemistika v edukačním procesu. Tradice, problémy, perspektivy*. 1. vyd. České Budějovice : Vlastimil Johanus.

- BÍNA, D., 2005. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice : Jihočeská univerzita.
- BÍNA, D., 2008. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. České Budějovice : Vlastimil Johanus.
- BÍNA, D., 2011. *Texty, média a edukace. Studie k teorii jazyka, komunikace a mediální gramotnosti*. 1. vyd. České Budějovice : Vlastimil Johanus.
- BLÁHA, V., 1977. *Volný čas a socialistická výchova dětí v době mimo vyučování*. Seč : Institut PO SSM.
- BLUMER, H., 1966. Über das Konzept der Massengesellschaft. In: A. SILBERMANN, ed. *Militanter Humanismus: Von den Aufgaben der modernen Soziologie*. Frankfurt am Main : S. Fisecher Verlag, s. 19-37.
- BLUMER, J.G. a E. KATZ, ed., 1974. *The Uses of Mass Communication. Current Perspectives on Gratifications Research* : Sage. Sage Annual Reviews of Communication Research. 3.
- BOČÁK, M., 2022. *Východiská a metody analýzy diskurzu*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. Opera Linguistica. 60.
- BRINDZA, J., 1984. *Deti a ich voľný čas*. Bratislava : Smena.
- BROKLOVÁ, Z., 2008. *Média tvořivě. Pro 2. stupeň ZŠ a střední školy : mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti*. Kladno : AISIS.
- BROMFENBRENNER, U., 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart : Klett.
- BRYCHNÁČOVÁ, E., 2007. *Environmentální a mediální výchova ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- BUCKINGHAM, D., 2003. *Media education. Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge : Polity.
- BUDIŠ, J., 1991. *Video ve škole. Některé zkušenosti s využíváním videotechniky ve výuce*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické Fakulty Masarykovy Univerzity v Brně. 46.
- BURIANEC, J., Z. SLOBODA a P. FORETOVÁ, 2021. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let*. Praha.
- BURTON, G. a J. JIRÁK, 2001. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal.
- BUTTER, O., 1928. Věda o novinách a školy pro novináře. *Duch novin*, 1(5), 105-108.
- BUTTER, O., 1930. Noviny do škol! Výzva k diskusi. *Duch novin: Revue pro vědecké badání o novinách*, 3(1), 1-5.
- CAREY, J.W., 1989. *Communication as Culture. Essays on media and society*. Winchester, MA : Unwin Hyman.
- CASTELLS, M., 2000. Toward a Sociology of the Network Society [online]. *Contemporary Sociology*, 29(5), 693. Dostupné z: 10.2307/2655234
- CASTELLS, M., 2010. *The rise of the network society*. 2nd ed., with a new pref. Oxford : Wiley-Blackwell. The information age : economy, society, and culture. v. 1.
- CEBE, J., J. JIRÁK, R. KOHUTOVÁ, T. TRAMPOTA, L. VOCHOCOVÁ a R. WOLÁK, 2011. *Stav mediální gramotnosti v ČR: Fáze II. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Praha.

CEBE, J., J. JIRÁK, T. TRAMPOTA a R. WOLÁK, 2011. *Stav mediální gramotnosti populace ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let.* Praha.

CEMES, 2001. *Koncepce mediální výchovy pro střední školy. výzkumná zpráva - interní dokument.* Praha.

COULDRY, N. a A. HEPP, 2021. Conceptualizing Mediatization. In: C.A. SCOLARI, ed. *Mediatization(s). Theoretical conversations between Europe and Latin America.* Bristol, UK : Intellect, s. 14-24.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, T., 2016. *Mapování realizace vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích.* Praha.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, T., 2022. *Mapování vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích 2021/22.* Praha.

ČERNÝ, M., 2019. *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí. mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou.* Brno : Masarykova univerzita.

ČESÁLKOVÁ, L., 2006. *Pan učitel televize: Hra vs. disciplína v raném vysílání pro školy ČSTV (1958–1969).* magisterská práce. Brno.

ČESÁLKOVÁ, L., 2010. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu.* Praha : Národohospodářský ústav Josefa Hlávky. Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky. 4.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2018. *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva.* Praha.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, listopad 2018. *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018.* Praha.

DEBRAY, R., 2008. Zákon tří stavů. *Mediální studia*, 3(2), 175-192.

DĚDKOVÁ, L. a D. ŠMAHEL, 2020. Online Parental Mediation: Associations of Family Members' Characteristics to Individual Engagement in Active Mediation and Monitoring [online]. *Journal of Family Issues*, 41(8), 1112-1136. Dostupné z: 10.1177/0192513X19888255

DĚDKOVÁ, L., 2015. Stranger is not always danger. The Myth and Reality of Meetings with Online Strangers. In: M. METYKOVA, D. ŠMAHEL, P. LORENTZ a M. WRIGHT, ed. *Living in the Digital Age. Self-presentation, networking, playing, and participating in politics.*; Brno : Masarykova univerzita.

DEFLEUR, M. a S. BALL-ROKEACHOVÁ, 1996. *1996. Teorie masové komunikace.* Praha : Karolinum.

DEINET, U., 2013. Raumaneynung von Jugendlichen. In: K. WILHELM, K. GUST a A. WIETHÜCHTER, ed. *Neue Städte für einen neuen Staat.* Bielefeld : Transcript, s. 43-52.

DENK, P., 1936. *Metodika školního filmu.* Praha : Dědictví Komenského; Vydavatelský odbor ÚSJU. Knihovna Zrak. 3.

DOHNAL, A., 1938. *Praktická příručka školní kinematografie.* Praha : Československá grafická unie.

DOHNAL, A., 1939. *Pedagogika školního filmu.* Praha : Československá grafická unie.

DOLEŽALOVÁ, J., 2009. Gramotnost. In: J. PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Praha : Portál.

- DOMBROVSKÁ, M., H. LANDOVÁ a L. TICHÁ, 2004. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR [online]. *Národní knihovna – knihovnická revue*, **15**(1), 7-18. Dostupné z: <http://full.nkp.cz/nkk/NKKR0401/0401007.html#16p>
- DONOSO, V. a C.W. WIJNEN, 2012. Medienpädagogik in Chile. Status quo und zukünftige Herausforderungen. *merz – medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, (4), 12-18.
- ERIKSON, E.H., 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. Vyd. 2., přeprac. Praha : Portál.
- FEDOROV, A., 2008. Media Education around the Worl: Brief History. *Acta Didactica Napocensia*, **1**(2), 56-68.
- FELDSTEIN, V., 1964. *Televize včera, dnes, zítra*. Praha : Orbis.
- FERRARI, A., 2013. *DIGCOMP. A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Luxembourg : Publications Office. EUR, Scientific and technical research series. 26035.
- FEYERABEND, P., 2001. *Rozprava proti metodě*. Vyd. 1. Praha : Aurora.
- FIALOVÁ, I., M. LÁNSKÝ a L. SVOBODOVÁ, 1994. *Vzdělávací kybernetika ve výzkumu a výuce*. 1. vyd. Dobřichovice : KAVA-PECH.
- FISKE, J., 1987. *Television culture*. London : Routledge.
- FISKE, J., 2017. *Jak rozumět populární kultuře*. 1. vyd. Praha : Akropolis. #POPs. 1.
- FOUCAULT, M., 1994. *Diskurs, autor, genealogie. 3 studie*. 1. vyd. Praha : Svoboda. Filozofie a současnost.
- FRANK, T. a V. JIRÁSKOVÁ, 2008. *K mediální výchově*. 1. vyd. Praha : Občanské sdružení SPHV.
- FREEDMAN, D.J., 2006. Internet Transformations: “old” media resilience in the “new media” revolution. In: J. CURRAN a D. MORLEY, ed. *Media and Cultural Theory*. London : Routledge, s. 275-290.
- GERBNER, G., 1998. Cultivation Analysis: An Overview [online]. *Mass Communication and Society*, **1**(3-4), 175-194. Dostupné z: [10.1080/15205436.1998.9677855](https://doi.org/10.1080/15205436.1998.9677855)
- GOFFMAN, E., 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha : Nakladatelství Studia Ypsilon.
- GÖRZIG, A. a H. MACHÁČKOVÁ, 2015. *Cyberbullying from a socio-ecological perspective: A contemporary synthesis of findings from EU Kids Online*. Media@LSE Working Paper Series.
- GROSS, F. von, D.M. MEISTER a U. SANDER, ed., 2015. *Medienpädagogik - ein Überblick*. Weinheim : Beltz Juventa.
- HABERMAS, J., 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- HALL, S., 2003. *Representation. Cultural Representations and Sygnifying Practices*. London : Sage.
- HALL, S., J. EVANS a S. NIXON, ed., 2013. *Representation*. 2. vyd. London : Sage.
- HAPALA, D., 1963/64. Pedagogické problémy školského filmu. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, **3**(7), 10-18.

- HARAND, G., 1959. Věda, film a televize. *Film a doba*, 5(10), 716-717.
- HAVLÍK, R. a J. KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha : Portál.
- HESOVÁ, A., Z. SLOBODA, J. BURIANEC, B. LINDOVSKÁ, J. MICHÁLEK a T. SKÁCELOVÁ, [v přípravě]. *Nová mediální výchova v rodině. děti, rodiče a nová média*. Peadagogia Mediorum. Olomouc : Univerzita Palackého.
- HIEGEMANN, S. a W.H. SWOBODA, ed., 1994. *Handbuch der Medienpädagogik*. München : Leske + Budrich.
- HIPFL, B., 2010. Cultural Studies. In: R. VOLLBRECHT a C. WEGENER, ed. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 85-91.
- HNILICOVÁ, J., 2001. 'VideoCulture', Občanská výchova pro novou společnost. *Sborník příspěvků ze XXXIII. vědecké konference systémového inženýrství SI 2001, Hradec Králové 24. – 26. 2. 2001*. Hradec Králové.
- HOBBS, R. a A. JENSEN, 2009. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- HOBBS, R., 2015. Media Literacy. In: D. LEMISH, ed. *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media*. London : Routledge, s. 417-424.
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha : Portál.
- HOLINOVÁ, H. a V. HOLINA, 1985. *K diferencovanému vplyvu masovej komunikácie. (výstup z riešenia iastkovej úlohy VIII-6-102)*. Bratislava : Novinársky študijný ústav.
- HOLINOVÁ, H., 1975. *Vplyv televízie na detského diváka*. Bratislava : Vydavateľstvo Obzor.
- HOLINOVÁ, H., 1983. *Pôsobenie osobných vzorov na deti a mládež*. Praha : Ústav teórie a praxe žurnalistiky při fakultě žurnalistiky Univerzity Karlovy. Bulletin hlavního úkolu st. plánu VIII-6-10. Řada C. Čís. 32.
- HOLINOVÁ, H., 1991. *Deti a prostriedky masovej komunikácie. Súčasný stav a vývoj*. Bratislava : Novinársky študijný ústav.
- HUBÍK, S., 2013. *Média a rychlost. Dromoskopická dromologie dromosférické dromokracie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. Kultura, média, komunikace. Monographica.
- HUG, T., 2010. Konstruktivismus. In: R. VOLLBRECHT a C. WEGENER, ed. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 32-43.
- HURRELMANN, K., 2006a. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. vyd. Weinheim : Beltz. Beltz-Studium.
- HURRELMANN, K., 2006b. *Sozialisationstheorie*. Weinheim : Beltz.
- HURRELMANN, K., 2010. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 10., überarb. Aufl. Weinheim : Beltz Verlag. Beltz-Studium.
- HURRELMANN, K., U. BAUER, M. GRUNDMANN a S. WALPER, ed., 2015. *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim : Beltz. Pädagogik.
- HUSA, J., 2015. *Informační technologie a změny paradigmat ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Nová Forma.
- HÜTHER, J. a B. PODEHL, 2005. Geschichte der Medienpädagogik. In: J. HÜTHER a B. SCHORB, ed. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : Kopaed.

HÜTHER, J. a B. SCHORB, ed., 2005. *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4. vollständig neu konzipierte Aufl. München : Kopaed.

CHAFFEE, S.H. a J. SCHLEUDER, 1986. Measurement and Effects of Attention to Media News [online]. *Human Communication Research*, **13**(1), 76-107. Dostupné z: 10.1111/j.1468-2958.1986.tb00096.x

CHOCHOLOVÁ, L., B. ŠKALOUDOVÁ a L. ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, 2008. *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha : Národní galerie.

CHOCHOLOVÁ, S., M. PÁNKOVÁ a M. STEINER, ed., 2009. *Jan Amos Komenský - Odkaz kultuře vzdělávání. příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání (Praha, 15.-17. listopadu 2007)*. 1. vyd. Praha : Academia.

INNIS, H., 2008 [1951]. *The Biases of Communication*. 2. vyd. Toronto : University of Toronto Press.

JACHNIN, B., 1968. *Filmová estetická výchova*. Praha : Filmový ústav.

JANÍK, T., J. MAŇÁK, P. KNECHT a J. NĚMEC, 2018. Proměny kurikula současné české školy: víze a realita [online]. *ORBIS SCHOLAE*, **4**(3), 9-35. Dostupné z: 10.14712/23363177.2018.109

JÁNSKÝ, B., ed., 1921. *Školní kinematografie*. Praha : Jánský, B.

JENKINS, H., 1992. *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture / Henry Jenkins*. Hoboken : Taylor and Francis.

JENKINS, H., 2009. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York : NYU Press.

JENKINS, H., M. ITŌ a d. BOYD, 2016. *Participatory culture in a networked era. A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge : Polity Press.

JEŘÁBEK, H., 1997. *Paul Lazarsfeld a počátky komunikačního výzkumu*. 1. vyd. Praha : Karolinum.

JIRÁK, J. a B. KÖPPLOVÁ, 1998. Děti a média: složitý vztah. *KMIT*, (1), 32-33.

JIRÁK, J. a B. KÖPPLOVÁ, 2003. *Média a společnost. [stručný úvod do studia médií a mediální komunikace]*. 1. vyd. Praha : Portál.

JIRÁK, J. a L. ŠTASTNÁ, 2012. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Sborník Národního muzea v Praze. Řada C – Literární historie*, **57**(4), 67-72.

JIRÁK, J. a P. KUCHAR, 1997. Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělá(vá)ní. *KMIT*, (12), 17-18.

JIRÁK, J. a R. WOLÁK, 2007a. K obsahu a postavení mediální gramotnosti a mediální výchovy. In: J. JIRÁK a R. WOLÁK, ed. *Mediální gramotnost. nový rozměr vzdělávání*. Praha : Radioservis, s. 6-12.

JIRÁK, J. a R. WOLÁK, ed., 2007b. *Mediální gramotnost. nový rozměr vzdělávání*. Praha : Radioservis.

JIRÁK, J., 1998. Rychlokurz mediální gramotnosti. *KMIT*, (1), 18-19.

JIRÁK, J., 2002. Základní půdorys mediální gramotnosti. In: M. HRACHOVCOVÁ a A. STANĚK, ed. *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.

JIRÁK, J., 2010. Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU.

JIRÁK, J., L. ŠŤASTNÁ a M. ZEZULKOVÁ, 2016. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let*. Praha : CESES FSV UK.

JIRÁK, J., L. ŠŤASTNÁ a M. ZEZULKOVÁ, 30. listopadu 2017. *Mediální výchova jako průřezové téma. podkladová studie - revidovaná verze*. Praha : Senát ČR, CEMES.

JIRÁK, J., V. NEČAS, L. ŠŤASTNÁ a M. ZEZULKOVÁ, 2016. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let*. Praha : CEMES.

JSNS, únor 2018. *Stav výuky mediální výchovy na středních školách*. Praha : JSNS.

JŮVOVÁ, A. a F. BAKKER, 2015. Didactic Principles by Comenius and 21st Century Skills. *e-Pedagogium*, **15**(2), 7-20.

KADERKA, M., únor 2018. *Analýza stavu mediálního vzdělávání na základních a středních školách v ČR*. Praha.

KAPOUNOVÁ, J., P. KAPOUN a L. OLŠOVSKÁ, 2010. Mediální výchova na pedagogické fakultě. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice : Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU, s. 89-92.

KATUŠČÁKOVÁ, A., ET AL., 2000. *Hovorit' je striebro, ale mlčať nie je zlato. Príručka o komunikácii nielen pre detské a mládežnícke organizácie* : Bratislava : Rada mládeže Slovenska.

KATZ, E., J.G. BLUMER a M. GUREVITCH, 1973. Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, **37**(4), 509-523.

KEESTRA, M., A. UILHOORN a J. ZANDVELD, 2022. *An Introduction to interdisciplinary research*. 2nd revised edition. Amsterdam : Amsterdam University Press.

KEILHAUER, J. a B. SCHORB, 2010. *Themenzentrierte Medienarbeit mit Jugendlichen. Ein Modellprojekt mit deutschen und tschechischen Jugendlichen zum Thema Präimplantationsdiagnostik*. München : Kopaed.

KELLER, J. a J. VLÁČIL, 1996. InSTITUTE [online]. *Sociologická encyklopedie online*. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Institute>

KLIMEŠ, I., 2004. Děti v brlohu aneb Kino jako škola zločinu. In: K. BLÁHOVÁ, ed. *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. století* : Ústav pro českou literaturu AV ČR, s. 320-330.

KOMENSKÝ, J.Á., 1838 [1658]. *Neuer Orbis Pictus*. Reutlingen : J. K. Mücken.

KOMENSKÝ, J.Á., 1875. *Škola pansofická*. Praha : Beseda učitelská v Praze.

KOMENSKÝ, J.Á., 1926. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha : Dědictví Komenského.

KOMENSKÝ, J.Á., 1957 [1657]. *Opera Didactica Omnia*. Prague : Academia sientarium Bohemoslovenica.

KOMENSKÝ, J.Á., 1958 [1623]. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha : Svobodné slovo.

KOPECKÝ, K., F.-D. FERNÁNDEZ-MARTÍN, R. SZOTKOWSKI, G. GÓMEZ-GARCÍA a K. MIKULCOVÁ, 2021. Behaviour of Children and Adolescents and the Use of Mobile Phones in Primary Schools in the Czech Republic [online]. *International journal of environmental research and public health*, **18**(16), 8352. Dostupné z: 10.3390/ijerph18168352

KOPŘIVA, J., 1991. *Videodidaktika pro základní a střední školy*. Jičín : Adlatus.

KOTOČ, J., 1958. *Školský film v teorii a praxi*. Bratislava : ŠPN.

KOTOČ, J., 1963. Průzkum „děti a televize“. In: ČST, ed. *Děti, mládež a televize*. Praha : Ústř. archivy a dokumentace ČS. televize (tiskový odbor), s. 68-91.

KOTRNÍKOVÁ, V., M. ČERNÍKOVÁ a D. ŠMAHEL, 2015. *Byl jednou jeden tablet: Děti (0–8) a digitální technologie. Kvalitativní studie. Národní report – Česká republika*. Brno : FSS MU.

KOVÁŘÍK, V., 1960. Televize proniká do škol. *Estetická výchova*, **2**(4), 96-97.

KRÁMSKÝ, D., 2006. Otázka interdisciplinarit a kompetencí ve vzdělávání: Věnováno památce Jaroslavy Peškové. *Pedagogika*, **56**(2), 112-118.

KRÁTKÁ, J. a P. VACEK, 2008. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita.

KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál.

KUBÁTOVÁ, H., 2006. Hodnotový a kulturní vzorec v teorii Talcotta Parsonse v kontextu různých způsobů řešení problému propojení člověka a společnosti. In: J. ŠUBRT, ed. *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické*. Praha : Karolinum, s. 145-174.

KÜBLER, H.-D., 2010. Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: R. VOLLBRECHT a C. WEGENER, ed. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 17-31.

KUČERA, J., 1961. *Filmová tvorba amatéra*. 1. vyd. Praha : Orbis.

KUHN, T.S., 2022. *Struktura vědeckých revolucí*. Druhé vydání, v tomto překladu první. Praha : OIKOYMENH.

KVÁČALA, J., 1903/1904. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Anfange des 17. Jahrhunderts. *Monumenta Germaniae Pedagogica*, **32**(26).

LABISCHOVÁ, D., 2013. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava : Ostravská univerzita.

LASWELL, H.D., 1948. The structure and function of communication in society. In: L. BRYSON, ed. *The Communication of Ideas. A series of addresses*. New York : Institute for Religious and Social Studies; Harper, s. 37-51.

LAUBER, A. a A. KRAPP, 2013. Interessengeleitete Medienaneignung. In: A. HARTUNG, A. LAUBER a W. REISSMANN, ed. *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. München : Kopaed, s. 89-106.

LEDVINKA, F., 1966 & 1967. 30 let výukového filmu. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, **6**(1 & 2), 15–16 & 25–29.

LESSNER, D., 2014. Analýza významu pojmu „Computational Thinking“ [online]. *Journal of Technology and Information Education*, **6**(1), 71-88. Dostupné z: <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2014/01/06.pdf>

LIVINGSTONE, S. a E.J. HELSPER, 2008. Parental Mediation of Children's Internet Use [online]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **52**(4), 581-599. Dostupné z: 10.1080/08838150802437396

LIVINGSTONE, S. a M. BOBER, 2006. Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents. In: D. BUCKINGHAM a R. WILLETT, ed. *Digital generations. Children, young people, and new media*. London : Routledge, s. 93-113.

LIVINGSTONE, S., 2004. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, **7**(1), 3-14.

LOMSKÝ, J., 1930. Střední škola a noviny'. *Duch novin: Revue pro vědecké badání o novinách*, **3**(10; 11; 12), 261–267; 278-283; 306-312.

LULL, J., 2014 [1990]. *Inside Family Viewing* : Routledge.

MALACH, A., 1992. Metodika výuky s využitím počítačů. In: G. ŠVEJDA, ed. *Didaktické technologie I.: sborník*. České Budějovice : Jihočeská univerzita.

MAŇÁK, J., 2009. Materiální didaktické prostředky. In: J. PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s. 258-264.

MANOVICH, L., 2002. *The language of new media*. 1st MIT Press pbk. ed. Cambridge, Mass. : MIT Press. Leonardo.

MAREŠ, J., 2007. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In: P. SAK a ET AL., ed. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. Praha : Portál.

MAŠEK, J. a Z. SLOBODA, 2010. *Media Pedagogics: An Innovative Subdiscipline of Czech Educational Sciences* [online]. Dostupné z: http://www.medialnipedagogika.cz/wp-content/uploads/Masek_Sloboda_MedPed-in-Czech-Rep_NEW.pdf

MAŠEK, J., 1993. *Videotechnika ve výuce. Určeno stud. 3. roč. UVVP a bakalářského studia*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita.

MAŠEK, J., 1997. Některé aktuální otázky vlivu technických komunikačních prostředků na vzdělávání a výchovu. In: ČAPV, ed. *Svět výchovy a vzdělání včera, dnes a zítra. Sborník referátů z mezinárodní konference [konané ve dnech 13.–15. listopadu 1997]*. České Budějovice : Jihočeská univerzita.

MAŠEK, J., 2002. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta.

MAŠEK, J., 2007. Mediální pedagogika. Významná subdisciplína české pedagogiky o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií? In: ČAPV, ed. *Sborník z konference ČAPV. "Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu"*.

MAŠEK, J., 2010. Mediální didaktika. Významná subdisciplína české mediální pedagogiky? In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU.

MAŠEK, J., P. MICHALÍK a V. VRBÍK, 2004. *Otevřené technologie ve výuce*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita.

MAŠEK, J., Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed., 2010. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU.

- MAYRING, P., 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim : Beltz,
- MCLUHAN, M., 1964. *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York : Signet.
- MCNAMARA, J., 14. května 2014. In the Image of God: John Comenius and the First Children's Picture Book [online]. *The Public Domain Review* [cit. 17. února 2020]. Dostupné z: <https://publicdomainreview.org/2014/05/14/in-the-image-of-god-john-comenius-and-the-first-childrens-picture-book/>
- MCQUAIL, D., 1985. Sociology of Mass Communication. *Annual Review of Sociology*, **11**(1), 93-111.
- MCQUAIL, D., 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4., rozšíř. a přeprac. vyd. Praha : Portál.
- MCQUAIL, D., 2015. Mass Communication. In: G. MAZZOLENI, ed. *The International Encyclopedia of Political Communication* : Wiley, s. 1-12.
- MEAD, G.H., 2008. Self. In: S. APPELROUTH a L.D. EDLES, ed. *Classical and Contemporary Sociological Theory. Text and Readings*. New York : Pine Forge Press, s. 332-344.
- MEDIARESEARCH, 14. dubna 2009. *LSS Děti 2008*. Americkém centrum Praha.
- MERTON, R.K., 1967 [1949]. *Social Theory and Social Structure. Revised and Enlarged Edition*. 11. vyd. New York : The Free Press.
- MERVART, J. a J. PETERA, 2010. *Média a multimédia v pedagogické praxi: Filmová a multimediální tvorba*. Hradec Králové : Gaudeamus.
- MEYROWITZ, J., 1994. Medium Theory. In: D. CROWLEY a D. MITCHELL, ed. *Communication Theory Today*. Polity Press, s. 50-77.
- MÍČIENKA, M. a J. JIRÁK, 2006. *Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Partners Czech.
- MÍČIENKA, M. a J. JIRÁK, 2007. *Základy mediální výchovy*. Vyd. 1. Praha : Portál.
- MICHALEC, Z., 1960. Škola, Film a televize. *Film a doba*, **6**(1), 58-59.
- MICHALEC, Z., 1965. *Dítě a televize*. 1. vyd. Praha : SPN.
- MIKULCOVÁ, K. a K. KOPECKÝ, 2020. *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- MORLEY, D., 1986. *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure*. London : Routledge.
- MŠMT, 2014. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Praha : MŠMT.
- MŠMT, 2016. *Průběžné hodnocení implementace Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Stav plnění k 22. 12. 2016*. Praha : MŠMT.
- MUSIL, J.V., 1996. *Úvod do sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého.
- MÝLEK, V., L. DEDKOVA a G.S. MESCH, 2023. Czech Adolescents' Face-to-Face Meetings With People from the Internet: The Role of Adolescents' Motives and Expectations [online]. *Journal of youth and adolescence*, **52**(1), 15-28. Dostupné z: [10.1007/s10964-022-01697-z](https://doi.org/10.1007/s10964-022-01697-z)

- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha : Academia.
- NEKVAPIL, J., 1986. Některé mechanismy a možnosti interdisciplinarity jazykovědy. In: J. NEKVAPIL a O. ŠOLTYS, ed. *Teoretické otázky jazykovědy*. Praha : Ústav pro jazyk český Československá akademie věd, s. 129-159.
- NEKVAPIL, J., 2017. Interdisciplinarity jazykovědy. In: P. KARLÍK, M. NEKULA a J. PLESKOTOVÁ, ed. *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.
- NĚMEČEK, M., ed., 1978. *Velmi krátký film ve vyučování na základní škole*. 1. vyd. Praha : SPN.
- NIESYTO, H., 2001. VideoCulture – interkulturelle Kommunikation mit Video. In: S. AUFENAGER, R. SCHULZ-ZANDER a D. SPANHEL, ed. *Jahrbuch Medienpädagogik*. Opladen : Leske + Budrich, s. 351-362.
- NIKLESOVÁ, E. a D. BÍNA, 2010. *Mediální gramotnost a mediální výchova. Studijní texty*. 1. vyd. České Budějovice : Vlastimil Johanus.
- NIKLESOVÁ, E., 2007. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice : Pedagogická fakulta JU.
- NUMERATO, D., 2004. Mediální výchova: Oddůvěřňování důvěrného světa. *Revue pro média*, (8), 1-9.
- NÚV, 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha : NÚV.
- PARSONS, T. a E.A. SHILS, 2008. Categories of the Orientation and Organization of Action. In: S. APPELROUTH a L.D. EDLES, ed. *Classical and Contemporary Sociological Theory. Text and Readings*. New York : Pine Forge Press, s. 364-378.
- PASQUIER, D., C. BUZZI, L. D'HAENENS a U. SJÖBERG, 1998. Family Lifestyles and Media Use Patterns. An Analysis of Domestic Media. *European Journal of Communication*, **13**(4), 503-519.
- PASTOROVÁ, M. a J. JIRÁK, ed., 2015. *K integraci mediální výchovy*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- PASTOROVÁ, M., J. JIRÁK a H. PAVLIČÍKOVÁ, 2011. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání*. Praha : VÚP.
- PAUS-HAASE, I., C. LAMPERT a D. SÜSS, 2002. *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PAVLIČÍKOVÁ, H., M. ŠEBEŠ a M. ŠIMŮNEK, 2009. *Mediální pedagogika. Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. 1. vyd. České Budějovice : Jihočeská univerzita.
- PECKA, K., 1982. *Základy tvorby didaktického filmu. Určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha : SPN.
- PLÁŠEK, R., 2004. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství (nástin předpokladů, možností a limitů). *Revue pro média*, **4**(8), 1-7.
- POKORNÝ, J., 2003. *Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století*. Praha : Karolinum.
- POLÁK, V., 1992. Informační a komunikační technologie na školách v SRN. In: G. ŠVEJDA, ed. *Didaktické technologie I.: sborník*. České Budějovice : Jihočeská univerzita.

- POSPÍŠIL, J. a L.S. ZÁVODNÁ, 2009. *Mediální výchova*. Vyd. 1. Kralice na Hané : Computer Media.
- POSPÍŠIL, J., 1969. Školská televize – její efekt, efektivita, intenzita využití na školách a její optimalizace ve vyučování. *Učební pomůcky ve vzdělávání a osvětě*, **10(2)**, 33-35.
- POTTER, J.W., 2010. State of Media Literacy [online]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **54(4)**, 675-696. Dostupné z: 10.1080/08838151.2011.521462
- POTTER, W.J., 2004. *Theory of media literacy. A cognitive approach*. Thousand Oaks Calif. : Sage Publications.
- PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha : Portál.
- PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha : Portál.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. Praha : Portál.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. Praha : Portál.
- PRŮCHA, J., ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál.
- PŘIBYLSKÁ, L., 2017. *Filmová výchova ve světle historické a současné diskuse*. magisterská diplomová práce. Olomouc.
- RABUŠICOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita; Georgetown.
- RAMBOUSEK, V., ed., 1989. *Technické výukové prostředky*. Praha : SPN. Učebnice pro vysoké školy [A University Textbook].
- REIFOVÁ, I. a KOL., 2004. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál.
- RUE, V.M., 1974. Television and the Family: The Question of Control. *The Family Coordinator*, **23(1)**, 73-81.
- RŮŽIČKA, M. a P. VAŠÁT, 2011. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus [online]. *AntropoWebzin*, **7(2)**. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/zakladni-koncepty-pierra-bourdieu-pole-kapital-habitus>
- ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido.
- SAK, P. a K. SAKOVÁ, 2007. Nové informační a komunikační technologie ve vzdělávání. In: P. SAK a ET AL., ed. *Člověk a vzdělávání v informační společnosti*. Praha : Portál.
- SAK, P., 2000. *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha : Petrklíč.
- SANDER, U., F. von GROSS a K.-U. HUGGER, ed., 2008. *Handbuch Medienpädagogik*. 1. vyd. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. SpringerLink : Bücher.
- SCHÄCHTER, M., 2001. *Reiche Kindheit aus Zweiter Hand*. München : Kopaed.
- SCHALLER, K., 1962. *Die Pädagogik der Johann Amos Comenius und die Anfänge der pädagogischen Realismus der 17. Jahrhundert*. Heidelberg : Quelle & Meyer.
- SCHORB, B. a H. THEUNERT, 2001. *Jugendmedienschutz – Praxis und Akzeptanz. Eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum*

Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum Jugendschutzinstrument Vorsperre. Berlin : Vistas Verlag.

SCHORB, B. a Z. SLOBODA, 2010. Teorie mediální pedagogiky. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009.* Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU, s. 7-11.

SCHORB, B., 1995. *Medienalltag und Handeln.* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHORB, B., 2005. Sozialisation. In: J. HÜTHER a B. SCHORB, ed. *Grundbegriffe Medienpädagogik.* München : Kopaed, s. 381-389.

SCHORB, B., 2007. Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz. In: B. SCHORB, N. BRÜGGEN a A. DOMMASCHK, ed. *Mit eLearning zu Medienkompetenz.* München : Kopaed, s. 15-34.

SCHORB, B., 2008a. Der medienpädagogische zeitgemäße Zeitgeist oder Medienbildung statt Medienkompetenz! In: K.-D. FELSMANN, ed. *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien.* München : Kopaed.

SCHORB, B., 2008b. Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: U. SANDER, F. von GROSS a K.-U. HUGGER, ed. *Handbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 75-86.

SKALKOVÁ, J., 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno : Paido.

SLÁDEK, E., 1962. Pojetí školního filmu a předpoklady jeho rozvoje. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 3(2), 49-52.

SLADOVÁ, J., 2012. Komunikační a mediální výchova v kontextu osobnostního pojetí výchovy a vzdělávání. In: M. MLČOCH, ed. *Komunikační výchova a školská praxe.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 56-70.

SLOBODA, Z., 2005. *Vliv médií na socializaci dětí. Vliv televize na utváření genderové identity dětí.* magisterská práce. Magisterská práce. Praha : FSV UK.

SLOBODA, Z., 2006. Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti. *Miscellanea Sociologica. Sborník z příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV UK a FF UK 25. - 26. 5. 2006.* Praha : FSV UK; FF UK, s. 27-48.

SLOBODA, Z., 2010. Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti. dílčí výsledky z výzkumu. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice: Plzeň, 17.-18. června 2009.* Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU, s. 27-36.

SLOBODA, Z., 2012. Diskurs mediální gramotnosti v ČR po roce 1989. In: M. MLČOCH a E. STRÁNSKÁ, ed. *Komunikační výchova v teorii a praxi.* Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, s. 116-125.

SLOBODA, Z., 2013. *Mediální výchova v rodině. postoje, nástroje, výzvy.* Olomouc : Univerzita Palackého.

SLOBODA, Z., 2016. Mediální socializace v rodině: několik poznámek k její konceptualizaci [online]. *Mediální studia*, 11(1), 86-112. Dostupné z: <https://medialnistudia.files.wordpress.com/2016/06/mediacc81lnicc81-st-1-16-sloboda1.pdf>

SLOBODA, Z., 2018a. Considering historical (dis)continuities of Media (Literacy) Education in the Czech Republic for the future approach. *Communication Today*, **9**(1), 5-19.

SLOBODA, Z., 2018b. Digitale Bildung aus der Perspektive Tschechiens. *merz – medien+erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, **62**(5).

SLOBODA, Z., B. SCHORB, J. KEILHAUER a J. HNILICOVÁ, 2011. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání. Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal.

SLOBODA, Z., P. FORETOVÁ, M. MICHLOVÁ a K. SUDKOVÁ, 2021. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let*. Praha.

SLOVÁKOVÁ, A., 2017. *Co je nového ve filmové vědě*. 1. vydání. Praha : Nová beseda.

SMEJKAL, Z., 1969. *Film jako předmět školní výuky*. kandidátská disertační práce. Brno.

SOCHOROVÁ, D., 2016. *Mediální výchova. Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita.

SRUBAR, H., 2008. *Ambivalenz des Populären: Pan Tau und Co. Zwischen Ost und West*. Konstanz : UVK.

STERNBERG, R.J., 2002. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál.

SÜSS, D., C. LAMPERT a C. TRÜLTZSCH-WIJNEN, 2013. *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden : Springer VS.

SZCZEPANIK, P., ed., 2004. *Nová filmová historie. Antologie současného myšlení o dějinách kinematografie a audiovizuální kultury*. Vyd. 1. Praha : Herrmann & synové.

ŠEBESTA, K. a J. JIRÁK, 1995. Mediální výchova a její výhledy. *Učitelství noviny*, (19).

ŠEBESTA, K., 1995. Výchova komunikační a výchova mediální. *Český jazyk a literatura*, 7-8.

ŠEBESTA, K., 1999. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 1. vyd. Praha : Karolinum. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia. 132.

ŠEBEŠ, M., 2004. Simulace a hyperrealita. Kritická reflexe médií v díle Jeana Baudrillarda. In: J. VOLEK a P. BINKOVÁ, ed. *Média a realita: 04. Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, s. 66-93.

ŠEBEŠ, M., 2016. *Mediální výchova v Čechách [online]. kontury a kontexty školního mediálního vzdělávání v České republice. Dostupné z:*
https://www.academia.edu/22432912/Medi%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova_v_%C4%8Cech%C3%A1ch_kontury_a_kontexty_%C5%A1koln%C3%ADho_medi%C3%A1ln%C3%ADho_vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_v_%C4%8Cesk%C3%A9_republice_Media_Education_in_Bohemia_Contours_and_Contexts_of_School_Media_Education_in_the_Czech_Republic

ŠEĐOVÁ, K., 2004. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, **54**(1), 19-33.

ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Děti a rodiče před televizí. Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno : Paido.

ŠEĐOVÁ, K., 2009. Mediální pedagogika. In: J. PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál.

ŠIMEK, V., 1967/68. TVŠ a jeho problémy. *Socialistická škola*, **8**(6), 327-330.

ŠIMEK, V., 1974. *Výuková televize. Racionalizace výchovně vzdělávacího procesu (Sborník studií a výzkum. prací)*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický.

ŠMAHEL, D., H. MACHÁČKOVÁ, G. MASCHERONI, L. DĚDKOVÁ, E. STAKSRUD, K. OLAFSSON, S. LIVINGSTONE a U. HASEBRINK, 2020. *EU Kids Online 2020: survey results from 19 countries*. London : London School of Economics and Political Science.

ŠŤASTNÁ, L., 2021. *Mediální gramotnost pohledem aktérů mediálního vzdělávání dospělých*. Disertační práce. Praha.

ŠVEJDA, G., ed., 1992. *Didaktické technologie I.: sborník*. České Budějovice : Jihočeská univerzita.

THEUNERT, H. a B. SCHORB, 2000. Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: I. PAUS-HAASE a B. SCHORB, ed. *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden. ein Arbeitsbuch*. München : KoPäd, s. 33-57.

THEUNERT, H., M. LENSSEN a B. SCHORB, 1995. "Wir gucken besser fern als ihr": *Fernsehen für Kinder*. München : KoPäd. Televizion.

TOLLINGEROVÁ, D., V. KNĚŽŮ a V. KULIČ, 1968. *Programované učení*. Praha : SPN.

TOMEČ, J., 10. září 2021. Mládež a film. *Školní kinematografie: časopis pro uvedení filmu jakožto výchovné učební pomůcky*, 1(3), 2.

TREBIŠOVSKÝ, J., 1962. Uvažujeme o struktuře školských filmů. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 3(2), 54-55.

TREBIŠOVSKÝ, J., 1965/66. 25 roků školského filmu na Slovensku. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, 5(4), 60-66.

TREBIŠOVSKÝ, J., 1968/69. Budoucnost' školského filmu z hlediska nových metod a foriem vyučovania. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě*, (8), 13-14.

TREBIŠOVSKÝ, J., 1978. Pedagogické a psychologické zřetele účinného využívání velmi krátkého filmu. In: M. NĚMEČEK, ed. *Velmi krátký film ve vyučování na základní škole*. Praha : SPN.

TUČEK, M., 2003. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha : SLON. Edice Studie.

TUČEK, M., 2009. Socializace -náctiletých - vychodnocení možných vlivů a působení nejčtenějších časopisů pro mládež. In: J. ŠAFR a M. TUČEK, ed. *Dynamika hodnot, distinkcí a kulturní reprodukce*. Praha : Sociologický ústav AV ČR.

TULODZIECKI, G., 2011. Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien [online]. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20(Medienbildung - Medienkompetenz), 11-39. Dostupné z: 10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X

TULODZIECKI, G., 2015. Medienkompetenz. In: F. von GROSS, D.M. MEISTER a U. SANDER, ed. *Medienpädagogik - ein Überblick*. Weinheim : Beltz Juventa, s. 194-229.

UNESCO, 2013. *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies*. Paris : UNESCO.

VÁGNEROVÁ, M., 1996. *Úvod do psychologie*. Praha : Portál.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál.

VALENTA, P., 2014. Symbolická moc médií jako pedagogický faktor. *Pedagogická orientace*, 24(2), 244-258.

- VALENTA, P., 2017. Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace*, **27**(3), 473-494.
- VALENTA, P., Z. BROM a I. KELLEROVÁ, 2016. *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. 1. vydání. Praha : Raabe.
- VALKENBURG, P.M. a J. PETER, 2011. Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks [online]. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, **48**(2), 121-127. Dostupné z: 10.1016/j.jadohealth.2010.08.020
- VALKENBURG, P.M., M. KRČMAR, A.L. PEETERS a N.M. MARSEILLE, 1999. Developing a scale to assess three styles of television mediation [online]. "Instructive mediation," "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **43**(1), 52-66. Dostupné z: 10.1080/08838159909364474
- VANČÁT, J., 2003. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. vyd. Praha : Sdružení MAC.
- VANČÁT, J., 2009. *Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Gnozeologické předpoklady analýzy obrazové stránky nových médií*. Vyd. 1. Praha : Karolinum.
- VÁVRA, M., 2010. Socializace médií na příkladu časopisu Bravo. In: J. MAŠEK, Z. SLOBODA a V. ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice : Plzeň, 17.-18. června 2009*. Plzeň : Fakulta pedagogická ZČU.
- VELEMÍNSKÝ, K., 1930. Škola novin. *Duch novin: Revue pro vědecké badání o novinách*, **3**(4), 110-112.
- VELÍŠEK, J. a A. VAŠÍČEK, 1934. *Úzký film ve škole a lidovýchově*. Praha : Dědictví Komenského.
- VELÍŠKOVÁ, H., 1936. *Školní film*. Brno : Čs. spol. pro vědeckou kinematografii.
- VERNER, P. a M. BEZCHLEBOVÁ, 2007. *Mediální výchova. Průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly : Albra; SPL - Práce.
- VOLEK, J., 1999. Televize jako spolutvůrce domova a extenze rodiny. *Sociální studia. Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity*. Brno : FSS MU, s. 17-42.
- VOLEK, J., 2004. Mediální studia mezi kritikou ideologie a kritikou informace. In: J. VOLEK a P. BINKOVÁ, ed. *Média a realita: 04. Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno : Masarykova univerzita v Brně, s. 11-34.
- VOLEK, J., J. JIRÁK a B. KÖPPOVÁ, 2006. Mediální studia: východiska a výzvy. *Mediální studia*, **1**(1), 8-20.
- VOLLBRECHT, R. a C. WEGENER, ed., 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. 1. vyd. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VRABEC, J., 1966. *Organizace televizní tvorby. Určeno pro posl. filmové a televizní fak. AMU*. 1. vyd. Praha : SPN.
- VRÁNKOVÁ, E., 2004. Mediální gramotnost. *Revue pro média*, (8).
- VYGOTSKIJ, L.S. a J. ŠTAUBER, 1976. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha : SPN.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro základní školství*. Praha : VÚP.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2006. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázium*. Praha : VÚP.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2010. *Filmová a audiovizuální výchova – RVP*. Praha : VÚP.

WALTEROVÁ, E. a ET AL., 2004. *Úkoly školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido.

WALTHER, J.B., C.T. CARR, S.S.W. CHOI a ET AL., 2011. Interaction of Interpersonal, Peer, and Media Influence Sources Online. In: Z. PAPACHARISSI, ed. *A Networked Self-Identity, Community and Culture on Social Network Sites*. New York : Routledge, s. 17-38.

WANG, R., S.M. BIANCHI a S.B. RALEY, 2005. Teenagers' Internet Use and Family Rules: A Research Note [online]. *Journal of Marriage and Family*, **67**(5), 1249-1258. Dostupné z: 10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x

WARREN, R., P. GERKE a M.A. KELLY, 2002. Is There Enough Time on the Clock? Parental Involvement and Mediation of Children's Television Viewing [online]. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **46**(1), 87-111. Dostupné z: 10.1207/s15506878jobem4601_6

WEBSTER, F., 1995. *Theories of the information society*. London : Routledge.

WIJNEN, C.W., 2008. *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA*. Dissertation, Universität Salzburg. München : Kopaed.

WODAK, R. a M. MEYER, 2001. *Methods of critical discourse analysis*. London : Sage.

WOLÁK, R., 2015. Metodické opory, výukové materiály a podpůrné zdroje pro učitele mediální výchovy. In: M. PASTOROVÁ a J. JIRÁK, ed. *K integraci mediální výchovy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 155–162.

WOLÁK, R., 2017. *Mediální výchova v ČR. k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému*. Rigorozní práce. Praha : FSV UK.

WRIGHT, C.R., 1974. Functional Analysis and Mass Communication Revisited. In: J.G. BLUMER a E. KATZ, ed. *The Uses of Mass Communication. Current Perspectives on Gratifications Research* : Sage, s. 197-212.

WRONG, D.H., 1961. The Oversocialized conception of Man in Modern Sociology. *American Sociological Review*, **26**(2), 183-193.

ZILLMANN, D. a J. BRYANT, 1985. *Selective exposure to communication*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

ZILLMANN, D., 1991. Television viewing and physiological arousal. In: J. BRYANT a D. ZILLMANN, ed. *Responding to the Screen. Reception and reaction processes*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, s. 103-133.

ZOUNEK, J. a K. ŠEĎOVÁ, 2009. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno : Paido.

ZOUNEK, J., 2009. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno : Masarykova univerzita.