

Katedra divadelních, filmových a mediálních studií
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

VÝUKA AUDIOVIZE U NÁS A V ZAHRANIČÍ
AUDIOVISUAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC AND ABROAD

Diplomová práce

Petr Pláteník

filmová věda - česká filologie

Vedoucí práce: Mgr. Petr Bilík, Ph.D.

OLOMOUC 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Poštorné dne 20. 11. 2007

.....

Chtěl bych poděkovat Mgr. Petru Bilíkovi, Ph.D. za chápavé a trpělivé odborné vedení mé práce.

OBSAH

Úvod	6
1. Vymezení základních pojmů, charakteristika audiovizuální výchovy a určení jejího postavení v současných konceptech uvažování o školní výuce	11
2. Výuka audiovize v zahraničí	18
2.1. Různé úrovně realizace audiovizuální výuky v zahraničních školských systémech	20
2.1.1. Řecko	21
2.1.1.1. Představení řeckého vzdělávacího systému	21
2.1.1.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy	23
2.1.2. Irsko	26
2.1.2.1. Představení irského vzdělávacího systému	26
2.1.2.2. Pozice mediální výchovy v irském vzdělávacím systému	27
2.1.2.3. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy	31
2.1.3. Finsko	32
2.1.3.1. Pozice mediální výchovy ve finském vzdělávacím systému	33
2.1.4. Slovinsko	37
2.1.4.1. Pozice mediální výchovy ve slovinském vzdělávacím systému	39
2.1.4.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy	40
2.1.5. Norsko	42
2.1.5.1. Pozice mediální výchovy v norském vzdělávacím systému	
2.1.5.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy	45
2.1.6. Maďarsko	47
2.1.6.1. Pozice mediální výchovy v maďarském vzdělávacím systému	47
2.1.6.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy	51

2.2. Shrnutí zahraniční zkušenosti a inspirativní podněty pro české školství	52
3. Výuka audiovize v České republice	57
3.1. Charakteristika českého školského systému a jeho základních kurikulárních dokumentů	57
3.2. Pozice audiovizuální výchovy v českém školství a její možné perspektivy	64
3.3. Projekty usilující o prosazení filmové (audiovizuální) výchovy na českých školách	71
3.3.1. Film a škola	72
3.3.1.1. Charakteristika projektu	73
3.3.1.2. Cíle projektu	75
3.3.1.3. Formy realizace	76
3.3.1.4. Závěrečné hodnocení projektu Film a škola	79
3.3.2. Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy	80
3.3.2.1. Charakteristika projektu	81
3.3.2.2. Cíle projektu	83
3.3.2.3. Realizace projektu	88
3.3.2.4. Závěrečné zhodnocení projektu Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy	93
Závěr	96
Seznam použité literatury a pramenů	102

Úvod

Při volbě tématu této diplomové práce jsme byli vedeni zjevným nedostatkem realizace audiovizuální výchovy v českém školství. S přihlédnutím k velice diskontinuitní návaznosti snah o prosazení (dříve) filmové výchovy do školní výuky v České republice, o něž je usilováno na různých úrovních aplikace takřka od doby vynálezu kinematografu, je nutno uvažovat o v podstatě iniciační aktivitě snažící se postavit výuku audiovize na systémových a funkčních základech.

Konkrétnímu vymezení možných postupů aplikace audiovizuální výchovy v systému českého školství musí předcházet důsledná analýza systémových dokumentů tohoto školského systému a jeho aktuální situace. Nesmíme ani zapomínat na mezinárodní kontext. Je faktem, že v určitých zemích se nejen že realizuje určitá forma audiovizuální výuky, ale v některých případech je dokonce na velmi vysoké úrovni. Při studiu realizací audiovizuální výuky v zahraničí musíme vycházet ze dvou základních předpokladů:

- 1) Školský systém každé ze studovaných zemí se vyznačuje osobitými specifiky, kterými se v konkrétních detailech odlišuje od ostatních zemí.
- 2) Realizace audiovizuální výchovy se v každém konkrétním národním případě děje v odlišných edukativních, kulturních a společenských podmínkách. Není tedy možno uvažovat o jednoduchém převedení fungujícího modelu do našeho školství.

Struktura této práce je uzpůsobena aplikačnímu principu, tzn. že směřuje od obecného ke konkrétnímu. Po vymezení

základní terminologie a seznámení s určujícími teoretickými přístupy k audiovizuální výchově následuje oddíl zabývající se realizacemi audiovizuální výuky v zahraničí. Představeno bude postupně několik národních aplikací audiovizuální výuky, přičemž volba jednotlivých národních lokalizací byla vedena dvěma zřeteli:

- 1) Systémovou blízkostí k situaci v českém školství.
- 2) Mírou inspirativnosti při úspěšné a efektivní realizaci audiovizuální výchovy.

Každá položka tohoto oddílu zasvěcená jedné z národnostních realizací audiovizuální výchovy bude obsahovat krátké představení národního školského systému s jeho specifiky a výběrovou charakteristiku realizace audiovizuální výchovy v tomto národním kontextu. Cílem tohoto oddílu, jenž by měl rezultovat v zobecňujícím závěru vyjadřujícím mezinárodní zkušenost z výuky audiovize, by mělo v souhrnu být vyjádření inspirativních vlivů, o jejichž vztažení na český školský systém je možno uvažovat. Autor této práce vnímá úspěšné realizace audiovizuální výchovy v některých zahraničních zemích jako eventuality možného postupu v České republice, s přihlédnutím k specifickým místního školství. Právě sledování postupného vývoje začleňování výuky audiovize, přirozeně kopírujícího proces prosazování audiovizuálních médií ve společnosti, se může stát inspirací českého postupu, v mnohém již zaostávajícího za všeobecným vývojem.

Právě možnostem a perspektivám prosazení audiovizuální výchovy do českého školství bude zasvěcen druhý oddíl této práce. V kontrastu k mezinárodní zkušenosti s (většinou úspěšným) prosazováním audiovizuální výchovy bude nejdříve

vyličená současná situace (ne)prosazování audiovizuální výchovy v českém školském systému. Výchozím bodem, a nulovou hypotézou zároveň, bude konstatování absence jakékoli systémově garantované audiovizuální výchovy v českém školství. Analýzou stávajících a předcházejících školských dokumentů a situace na českých školách bude tento předpoklad opodstatněn.

Následovat bude krátké představení několika v podstatě neformálních aktivit, které ale nejsou institucionálně zaštiťovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a ani s ním nejsou v podstatě nijak provázány. Vedle partikulárních snah o zapojení jisté formy audiovizuální výchovy do přípravy budoucích učitelů tak, jak se děje na Masarykově univerzitě v Brně, a ve svém efektu dosti nekoncepčního projektu Film a škola Asociace českých filmových klubů se budeme zabývat především projektem dotovaným z Evropských sociálních fondů nazvaným Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti divadelní, filmové a mediální výchovy, jehož realizace započala roku 2006 na půdě Katedry divadelních, filmových a mediálních studií Univerzity Palackého v Olomouci.

Na základě takto charakterizovaného stavu aktuální úrovně audiovizuální výuky v systému českého školství a neformálních aktivit usilujících o nápravu dané situace budou v závěru proponovány možnosti dalšího postupu v této oblasti, a to jak na úrovni institucionální, tak i neformální. Inspirací v tomto případě poslouží zkušenosti s realizací audiovizuální výuky ve státech, v nichž je tato úspěšně prováděna. Přihlíženo samozřejmě bude k specifikům českého školství, která jsou určována jednak pedagogickou tradicí, ať už přenášenou systémem pedagogického vysokého školství, nebo v rámci školních institucí, jednak nastavením českého školského

systému, které je nejexplicitněji vyjadřováno v základních školských dokumentech.

Metodologie zvolená pro tuto práci vyplývá ze samotné její podstaty. Jelikož není v silách autora této práce vést empirické výzkumy v zahraničních zemích, musí se při vypracovávání prvního oddílu věnovanému úrovni realizace audiovizuální výchovy ve vybraných zemích spoléhat na záznamy výzkumů prováděných na toto téma jinými pracovníky. Aktivita autora této práce se proto zaměřuje na sumarizaci nastudovaných faktů a následnou dedukci inspirativních podnětů pro české školství. Tzn. že nebude pracováno s primárními zdroji, ale s ohledem i na relativně omezený prostor této práce bude docházet k excerpci z obsáhlejšího fondu informací.

Část věnovaná českému školství a realizaci audiovizuální výchovy uvnitř něj bude založena především na analýze dokumentů, ať už oficiálních školských, nebo ustanovujících a charakterizujících činnost institucí, jež nejsou v přímém vztahu k Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V tomto případě je opravdu nutné sáhnout k primárním zdrojům, protože v případě problematiky audiovizuální výuky kromě několika diplomových a disertačních prací¹ a několika publikací věnujících se spíše partikulárním problémům neexistuje sekundární literatura ani časopisecké prameny.²

Při proponování možných přístupů k realizaci audiovizuální výchovy v systému českého školství bude vycházeno jednak ze zahraniční zkušenosti, jednak z konkrétních potřeb a nedostatků samotného systému. Výsledkem a zároveň i hlavním

¹ Např. Nechvátal, František. Filmová estetická výchova. České Budějovice, 1997. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

² „V polistopadovém období nevyšla v českém prostředí monografie zabývající se danou problematikou a nevyšší zůstala vůči tématu i odborná periodika české pedagogické vědy. Čtvrtletník Pedagogika mlčí o problematice zcela a stejný přístup charakterizuje i další dva oborové časopisy – Pedagogickou revue a Pedagogickou orientaci.“ In: Vacek, Patrik. Stručně k reflexi české filmové výchovy (nejen) po roce 1989. Cinepur 14, 2006, č. 49, str. 22.

cílem této práce odkazující k alternativní hypotéze, tj. k tvrzení, že v českém školství je úspěšně realizována audiovizuální výchova, by měl být souhrn instrukcí a možných kroků vedoucích k ustanovení audiovizuální výchovy jako pevné součásti českého školského systému, samozřejmě v intencích možností daných jeho vymezením základními školskými dokumenty.

V současné době je možno konstatovat, že v situaci určované nastupujícím uplatněním rámcových vzdělávací programů (RVP) vzniká tolik potřebný prostor pro aplikaci audiovizuální výuky ve školních hodinách. V souladu s v podstatě dosti liberálním nastavením RVP záleží jen na samotných pedagozích, zda nabízených možností využijí. V tomto směru by měla sehrát hlavní úlohu správně směřovaná osvěta doprovázená institucionální záštitou projevující se především v materiální a metodologické podpoře.

1. Vymezení základních pojmů, charakteristika audiovizuální výchovy a určení jejího postavení v současných konceptech uvažování o školní výuce

Vývoj přístupů k tomu, co my v naší práci označujeme jako audiovizuální výchova, odráží už samotné definování názvu pro školskou disciplínu zaměřenou na práci s audiovizuálními médii, které jsou pojímány nejen jako prostředek přenosu informace, ale také jako svébytný objekt vědeckého zkoumání, u něž je možno stejně jako v případě literatury uvažovat o jeho teoretické, metodologické, historické, a kritické složce.³ Tedy o jisté formě velice simplifikované filmové (audiovizuální) vědy, která má být ovšem pro účely primární a sekundární výuky rozšířena o složku praktickou a aplikační.

Původně užívaný termín „filmová výchova“ nevyhovuje v obou svých pojmech. Zúžené vymezení pouze na „filmovou“ výchovu, pro niž do určité doby⁴ byl film jediným prostředkem přenosu audiovizuální informace, se v dnešní multimediální době jeví již jako elitářské. Pro přesnější určení předmětu naší práce, jež je uváděna do souvislosti s aktivitou vyvíjenou domovskou katedrou autora, tedy Katedrou divadelních, filmových a mediálních studií Univerzity Palackého, volíme vymezení „audiovizuální“ odpovídající širšímu spektru prostředků přenosu audiovizuální informace. Při pohledu do mezinárodního kontextu musíme považovat označení „audiovizuální výchova“ jako provizorní a notně zužující spektrum záběru současných pedagogických věd v tomto směru.

³ Vymezení základních literárněvědných disciplín, viz. Petrů, Eduard. Úvod do studia literární vědy. Olomouc: Rubico, 2000, str. 20.

⁴ Myšlen je nástup televize roku 1936.

Zahraniční zkušenost nám dokazuje, že koncept filmové, potažmo audiovizuální výchovy byl nahrazen širším a požadavkům současného života vstřícnějším vymezením, pro něž se užívá označení anglickým souslovím „media education“. Překlada a výkladu tohoto cizojazyčného termínu se budeme věnovat později, postačí, když si v tomto případě vypomůžeme českým ekvivalentem mediální výchova. Pro naše účely je důležité poznání, že na základě své mediální podstaty jsou audiovizuální prostředky řazeny do širšího rámce médií, potažmo masmédií. Důvody takového tematického uspořádání a spojení učební látky do mediálního bloku jsou několikery.

Především, a z toho je nutno vycházet i při hodnocení situace českého školství, v žádné z námi zkoumaných zemí není mediální výchova samostatným vyučovacím předmětem. Ve většině případů představuje edukace mediálních forem a obsahů integrální součást základních školských dokumentů, především jejich obsahových částí. V situaci, kdy nemá ani komplexněji určená mediální výchova své disciplinární zaštitění a v podstatě je závislá na začleňování do konceptů jiných vyučovacích předmětů, vyvstává silný argument pro konsolidaci jednotlivých mediálních forem do jednotného vyučovacího rámce. Řečeno lapidárně, průraznost a závažnost takového vyučovacího bloku je daleko větší, než v případě samotné audiovizuální výchovy.

Dalším, neméně podstatným, argumentem pro integraci rozdílných mediálních forem do souhrnného vyučovacího rámce je povaha samotné současné společenské reality. Jednotlivé projevy mediální skutečnosti jsou takřka nepřehledně provázány a bez ohledu na prostředek přenosu informace můžeme uvažovat o jednolitém textu, který se nabízí svému příjemci k dekódování. Hranice mezi jednotlivými mediálními formami se stírají a

v důsledku je možno mluvit o shodných komunikačních strategiích, jimž je příjemce vystavován. Nemluvě ani o tom, že nezřídka dochází ke křížení různých mediálních forem či že příjem informace se odehrává na různých kanálech.

Musíme proto přiznat, že koncepce označovaná pro účely této práce jako výuka audiovize je určitým zúžením manévrovacího prostoru vymezovaného pro různé mediální formy v zemích s vyspělejší realizací výchovy a vzdělávání v oblasti audiovize i ostatních mediálních forem jako mediální výchova. Autor této práce si je vědom jistého zjednodušení, které je ale vedeno motivy čistě účelovými, a to především jeho studijní orientací na projevy audiovizuální kultury. Je zřejmé, že poměrně často bude v této práci docházet k překrývání podřadícího pojmu výuka audiovize komplexnějším pojmem mediální výchova. Především v oddílu věnovaném zahraniční zkušenosti bude nezbytně častěji figurovat pojem mediální výchova, protože v intencích audiovizuální výchovy není na této úrovni uvažování již rozvíjeno. Nicméně je nutno mít neustále na zřeteli, že pod pojmem mediální výchova je imanentně zahrnuta i výuka audiovize a všechny charakteristiky přisuzované realizaci mediální výchovy v podstatě náleží veškerým mediálním formám tvořícím její obsah.

K uplatňování audiovizuální výchovy konkrétně bude přihlíženo především při rozpracovávání oddílu věnovaném českému školství a výuce audiovize v rámci něj. Autor této práce se ve svém přesvědčení ztotožňuje s koncepcí mediální výchovy jako širšího a efektivnějšího rámce prosazování (pro český školský systém stále ještě v podstatě nových) mediálních forem do výuky. Přesto ale bude-li hovořeno o aplikaci mediální výchovy, bude vždy v první řadě uvažováno o

eventualitě audiovizuální, tzn. že budou voleny příklady právě z této oblasti.

Neméně důležitým se pro vymezení pole působnosti námi určovaného vyučovacího konstrukt⁵ jeví druhá položka sporného sousloví „filmová výchova“. V původních představách o ustanovení filmové výchovy jako autonomního předmětu bylo uvažováno o jeho samozřejmém zařazení po bok uměnovýchovných předmětů, jako jsou hudební a výtvarná výchova, potažmo literární výchova, u níž nepřesnost takového označení pocítujeme dosti zřetelně. Rozčlenění vyučovacího procesu na vzdělávací a výchovnou složku jeví se s postupujícím časem jako dosti omezené.

Nahlédneme-li do pedagogického slovníku⁶, najdeme tuto obecnou definici výchovy: „Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačními jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou osobností.“⁷ Je zřejmé, že v systému školské výuky je pojem výchovy pojímán ještě úžeji, a to nejčastěji v opozici k pojmu vzdělávání. Mluví-li se o výchovně-vzdělávacím procesu, je tím myšlen komplex činností a vlivů vedoucí k celostnímu rozvoji osobnosti žáka. Vymezování některých školních předmětů jako „výchov“ má signalizovat jejich zaměření na rozvoj těch složek žákovy osobnosti, které nesouvisí přímo se vzdělávací oblastí. Akcentován je také aspekt převážně činnostní, kdy si žák spíše než vědomosti osvojuje dovednosti a postoje.

⁵ Nechceme mluvit o předmětu, protože jako takový se ještě v žádné z námi pozorovaných zemí neetabloval.

⁶ Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.

⁷ Tamtéž, str. 277-278.

V případě hudební a výtvarné výchovy je toto očekávání naplňováno v oblasti rozvoje estetických hodnot. Struktura předmětu i jeho náplň v podstatě odpovídají výše zmíněné charakteristice výchovného předmětu, i když se stoupajícím stupněm školského systému jsou začleňovány do výuky i aspekty vzdělávací. Problematičtější je status literární výchovy, která by sice měla v předmětovém souboru nazvaném český jazyk a literatura zastupovat výchovnou složku vedle vzdělávacích oblastí zaměřených na jazyk a sloh, ale je zřejmé, že se tak zcela neděje. Při pohledu na poměr hodinové dotace na středních školách, který se většinou ustálil na koeficientu 3:1 pro literární výchovu proti jazykové a slohové složce, musíme konstatovat, že literární výchova nabývá povahy ryze vzdělanostní. Místo na práci s textem, která ještě dominuje na základních školách, orientuje se výuka na středních školách především na výuku dějin literatury, jejichž znalost je očekávána a zkoušena při závěrečných zkouškách. Zde už onen pojem „výchovy“ uplatňovaný v případě hudební a výtvarné výchovy poněkud ztrácí opodstatnění.

Při v zásadě úplně novém definování mediální, potažmo audiovizuální výchovy, i s přihlédnutím k zahraniční zkušenosti, narážíme na obdobný problém. Je naprosto neudržitelná představa, že by se mediální (audiovizuální) výchova omezovala pouze na názvem sugerovanou výchovnou složku, tj. že by média sloužila pouze jako přenašeč informace či estetického vjemu. Je zřejmé, že v soudobé informační společnosti, v níž je mnohdy uplatnitelnost člověka v pracovním poměru měřena jeho schopností pracovat účelně s informacemi, je nezbytné vnímat média nejen jako zdroj informací, ale také jako svébytný fenomén, v jehož vývoji a charakteristice se zrcadlí proces jeho fungování. Proto by pod

pojmem mediální výchova měla být zahrnuta jak složka výchovná, původně určující povahu školní disciplíny, ale i vzdělávací, orientovaná na aktuální trendy ve vývoji tohoto fenoménu.

Z tohoto důvodu Patrik Vacek a Jana Krátká ve svém článku *Filmová a audiovizuální výchova: mnoho problémů, (skoro) žádné metody*⁸ navrhuje pro označení vyučovacího celku věnovanému výuce audiovize název audiovizuální edukace: „Problematičnost označení filmová (audiovizuální, mediální atd.) výchova tkví zejména v tom, že je terminologicky reduktivní, či spíše zavádějící. Dané slovní spojení totiž ignoruje skutečnost, že vědy o vzdělávání a výchově (educational sciences), v českém prostředí označované jako pedagogika, dávají přednost spojení „výchovy“ a „vzdělávání“ do jednoho celku, který úsporně a funkčně vyjadřuje pojem edukace (v zahraničí běžně media education, l'éducation audiovisuelle, screen education). Tento termín tak není pouhým pojmovým balastem akademické sféry nebo projevem snah české pedagogiky přiblížit se v terminologických otázkách dominanci angloamerického diskurzu, ale odráží faktickou upotřebitelnost slova v každodenní práci učitele, který zcela přirozeně operuje s oběma složkami výchovně-vzdělávacího procesu. Proto vycházíme vstříc zahraničním zkušenostem a soubor činností a reflexe audiovizuálního vzdělávání a výchovy vymezujeme zavedeným termínem audiovizuální edukace.“⁹

Toto terminologické zpřesnění, jak je uváděno výše, má své opodstatnění, pokud chceme pregnantněji pojmenovat oblasti výchovně-vzdělávací činnosti. Nicméně pro aplikaci mediální (audiovizuální) výchovy jako předmětového konstruktu

⁸ Vacek, Patrik. Krátká, Jana. *Filmová a audiovizuální výchova: mnoho problémů, (skoro) žádné metody*. In: *Cinepur 14*, 2007, č. 49, str. 18-19.

⁹ Vacek, Patrik. Krátká, Jana. *Filmová a audiovizuální výchova: mnoho problémů, (skoro) žádné metody*. In: *Cinepur 14*, 2007, č. 49, str. 18.

implementovaného do školského systému, nejlépe v podobě oblasti vymezené ve vzdělávacích osnovách, nehraje otázka pojmenování žádnou roli. Autor této práce, s přihlédnutím k dlouhodobější tradici pojmenovávání oblastí výuky zaměřených na umělecká díla (literární, hudební, výtvarná), zachovává výchovné označení i pro sféru audiovize, potažmo médií. Jde tedy o jisté převzetí tradičního pojmenování pro vyučovací oblast, která by se měla teprve etablovat v českém školství a jež svým vymezením překračuje v podstatě dost arbitrární vazbu mezi označením literární výchovy a obsahem její realizace.

2. Výuka audiovize v zahraničí

Na úvod oddílu věnovanému tématice výuky audiovize v některých zahraničních zemích je nutno zmínit zdroje, z nichž bylo čerpáno, spolu s jejich krátkými charakteristikami vystihujícími povahu zvolených cílů a metod zkoumání. V našem případě se jedná o dvojici publikací, jež svou profesní fundovaností a dlouholetými zkušenostmi zaštitil Dr. Andrew Hart¹⁰, jeden z nejvýznamnějších výzkumníků v oblasti mediální výchovy a její velký propagátor. Konkrétně jde o tituly *Media Education in 12 European Countries*¹¹, editoři Andrew Hart a Daniel Süß, a *Teaching the Media: International Perspectives*, editor Andrew Hart.¹² Do češtiny bychom jejich názvy mohli přeložit jako Mediální výchova ve 12 evropských zemích a *Vyučovat média: Mezinárodní perspektivy*.¹³

Obě práce představují komparativní studie srovnávající úroveň mediální výchovy v prvním případě ve vybraných evropských zemích, v druhém případě v anglických mluvících zemích. Výchozím bodem se v obou případech stává výzkum, který je paralelně veden v zemích zapojených do projektu, přičemž tento výzkum se zakládá na souboru principů, jež jsou povinni výzkumníci v jednotlivých zemích zachovávat, aby byla zaručena

¹⁰ Dnes již zesnulý Andrew Hart působil jako docent pedagogiky a ředitel Centra pro mediální výchovu při Univerzitě v Southamptonu. Byl to odborník, který často publikoval o problematice mediální výchovy a zároveň spolupracoval s učiteli přímo v praxi. Úplný výčet všech jeho činností a funkcí v oblasti mediální výchovy by byl velmi široký, zmiňme jen např., že byl vedoucím Fakulty postgraduálního studia a výzkumu Pedagogického výzkumného programu (Research and Graduate School of Education's Research Training Programme) či vedoucím Hnutí za mediální výchovu (Media Education Group). Mimo jiné také vydával Mezinárodní časopis pro mediální výchovu (*International Journal of Media Education*). In: Hart, Andrew, Süß, Daniel. *Media Education in 12 European Countries*. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology, 2002, str. 7.

¹¹ V tomto případě se jedná o vůbec první výzkumný projekt (Andrew Hart mluví přímo o Euromedia projektu) zabývající se v tomto rozsahu na evropské půdě realizací mediální výchovy ve školství. In: Hart, Andrew, Süß, Daniel. *Media Education in 12 European Countries*. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology, 2002, str. 3.

¹² Bohužel ani jedna z prací nebyl a přeložena do češtiny, proto všechny přímé citace budou pořizovány v překladu autora této práce.

¹³ Překlad Petra Pláteníka.

jistá validita výsledku. Direktivně určenými metodami výzkumu jsou přímé pozorování vyučovacích hodin a interview s učiteli realizujícími mediální výchovu. Věková rozpětí žáků, u nichž je zkoumáno působení mediální výchovy, se pohybuje mezi 14 a 16 rokem jejich života, tedy období, které v našem školském systému odpovídá přibližně 1.-2. ročníku sekundární školy.

„Každá národní studie obsahuje obecnou analýzu rozvoje a současného stavu mediální výchovy v specificky národním kontextu, s přihlédnutím k tomu, jak je tato ovlivňována dílčími teoretickými a praktickými problémy.“¹⁴ Klíčové otázky stanovené ve studii Media Education in 12 European Countries¹⁵, kde vyjadřují oblasti zájmu výzkumníků, můžeme formulovat v několika bodech:

- 1) Do jaké míry je život současných učitelů a studentů ovlivňován multimedialním světem, a to jak v soukromém životě, tak ve školní praxi.
- 2) Jaká je míra odpovědnosti škol jako vzdělávacích institucí. Jestli je utvořeno povědomí o významu kurikulárního nadstandardu, tj. těch oblastí, které přesahují oblasti vytyčené základními kurikulárními dokumenty.
- 3) Zda současně užívaná kurikula podporují zapojování nových technologií do výuky.¹⁶

Dílčími cíli obou prací potom je:

¹⁴ Hart, Andrew, Süss, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 3. Překlad Petra Pláteníka.

¹⁵ Totéž platí i o koncepčně podobné práci Teaching media: International Perspectives.

¹⁶ Hart, Andrew, Süss, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 3.

- 1) Zdokumentovat odlišné chápání předmětu vyučování i záměry a praktiky učitelů mediální výchovy v rozdílných mezinárodních oblastech.
- 2) Podniknout srovnávací analýzu týkající se jak rozdílných přístupů k mediální výchově uvnitř jednotlivých národních celků, tak mezi různými národními pojetími.
- 3) Povzbudit diskusi o vhodných modelech učení v odlišném prostředí a rozdílných podmínkách.
- 4) Zpřístupnit diskusi o vhodné metodologii pro praktický výzkum v oblasti mediální výchovy.
- 5) Položit základ dalšího vývoje mediální výchovy jako samostatné školní disciplíny.¹⁷

Očekávaným výstupem v národních realizacích Euromedia projektu se měly stát dvě sady rozdílných dat týkajících se jednak principů práce učitelů mediální výchovy, které byly zjišťovány prostřednictvím interview, a metod jejich práce, jejichž zdrojem se stalo přímé pozorování vyučovací hodiny.

2.1. Různé úrovně realizace audiovizuální výuky v zahraničních školských systémech

Jak je pochopitelné, úroveň realizace mediální výchovy není v různých zemích zapojených do tzv. Euromedia projektu stejná. Pro účely naší práce orientovali jsme volbu prezentovaných zemí podle tří stupňů úspěšnosti realizace mediální výchovy v místním školském systému. První skupinu tvoří země, v nichž mediální výchova neexistuje nebo je na velmi nízkém stupni realizace (Řecko, Rusko, Španělsko,

¹⁷ Hart, Andrew, Süss, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 4.

Švýcarsko). Z těchto subjektů jsme zvolili Řecko jako extrémní případ takřka naprosté absence mediální výchovy.

V druhém okruhu zemí, jež se s myšlenkou mediální výchovy začínají potýkat, ale zatím jejich aktivity nedosahují potřebné úrovně (vlámská část Belgie, Německo, Irsko), seznámíme čtenáře této práce s výsledky irské práce v oblasti mediální výchovy.

Poslední skupinu zemí tvoří ty, v nichž se mediální výchova nejen etablovala, ale je v této oblasti dosahováno patřičných výsledků. Protože každá místní zkušenost je v něčem odlišná, budou v této práci představeny varianty realizace mediální výchovy v zemích, jako jsou Finsko, Slovinsko, Norsko a Maďarsko.

U každé národní (ne)realizace mediální výchovy bude většinou nejdříve představen samotný školský systém té které země s jeho individuálními specifiky. Následovat bude obrysově vylíčení způsobů realizace v místním školském systému, doplněné informacemi získanými z výsledků prováděného výzkumu.

2.1.1. Řecko¹⁸

2.1.1.1. Představení řeckého vzdělávacího systému

Řecký školský systém je možno charakterizovat jako centralizovaný a výrazně byrokratický, především v oblastech, jako jsou tvorba kurikulárních dokumentů, osnov, rozvrhů apod. Všechny postupy v oblasti školství jsou určovány ministerstvem školství v doslova uniformní podobě, která nechává minimum

¹⁸ Autorkou studie o realizaci mediální výchovy v řeckém školství, z níž při tvorbě této kapitoly vycházíme, je Chrysoula Kosmidou-Hardy.

prostoru pro učitelskou kreativitu a celkovou autonomii jejich práce.

Nejdůležitější změny, jimiž řecký školský systém prochází, jsou spojeny s modifikací kurikulárních dokumentů. Jedná se především o implementaci nových vyučovacích předmětů (např. informatiky) a tvorbu náležitě upravených osnov.

Přesto ale všechny snahy o zásadní proměnu řeckého školského systému jsou teprve na svém začátku. Velmi silně je pocítována potřeba systémového řešení na politické úrovni, protože dosavadní snahy několika ministrů školství o provedení zásadních reforem se neseťkaly s očekávanou podporou.

V centralizovaném systému školství jsou z rozhodování o zásadních školských dokumentech vyloučeni nejdůležitější partneři, tj. učitelé či školní poradci. Jejich pole působnosti, ve kterém jsou relativně autonomní, se omezuje pouze na mikrostrukturní úroveň, konkrétně na realizaci vlastní školní hodiny. Experimentování a jakýkoli rozvoj kreativních přístupů je limitován aspoň ze tří základních důvodů:

- 1) Příprava učitelů na vysokoškolské úrovni je založena na tradičním modelu, který neposkytuje učitelům dostatečnou průpravu odpovídající nové pedagogické a sociální realitě.
- 2) Výchovně-vzdělávací proces je stále ještě orientován především na zkoušení a vše směřuje jen k úspěšnému zvládnutí přijímacího řízení na terciární úroveň školství.
- 3) Vymezení školních předmětů v osnovách je striktní, čas na realizaci omezený, navíc učitelé úzkostlivě daný stav

zachovávají a vůbec mnohdy zanedbávají důležitost významných problémů.

Jedním z těchto problémů je právě mediální výchova, která není vůbec zahrnuta do učební látky. Pokusy o zapojení mediální výchovy do řeckého školského systému sice jsou starší dvacetilet, ale jejich výsledky jsou doposud nedostačující. Jedná se především o aktivity:

- 1) Řeckého pedagogického institutu, podílejícího se na tvorbě kurikulárních dokumentů pro tzv. přípravu pro povolání (Careers Education and Guidance), osnov a učebních materiálů.
- 2) Vzdělávání učitelů, zajišťujících přípravu pro povolání v seminářích organizovaných Řeckým pedagogickým institutem a Evropskou unií.

2.1.1.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy

Při zaměření naší práce na audiovizuální výchovu je nutné poznamenat, že v systému řeckého školství, tak to bylo aspoň zaznamenáno u vzorku zkoumaných učitelů, není časté užívání technologických prostředků, pouze v případě učitelů informační výchovy. Pracovními materiály se stávají především noviny, časopisy a reklamní materiály.

Učitelův přístup lze ve většině případů definovat jako direktivní, až dominantní. Nejčastější forma výuky je frontální. Skupinová práce či práce v párech nachází minimální využití. Jedinými případy samostatné činnosti studentů jsou ty, které přesahují rámec školní výuky a řadit je můžeme spíše do volnočasových aktivit, např. tvorba školního časopisu.

Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že charakteristiky, které nejčastěji spojují s mediální výchovou, vystihují pojmy jako experimentální, nahodilý a odhalující. S přihlédnutím k dlouhodobějším cílům většina participantů výzkumu zdůrazňovala nutnost propagace konceptů kritického myšlení, otevřenosti vůči současnému světu, ochrany proti politické a ekonomické moci, získávání včasných a platných informací a povědomí o fungování médií. Z toho důvodu panuje výrazná podpora zapojení mediální výchovy do řeckých základních kurikulárních dokumentů z důvodů větší systematičnosti a efektivity přístupu k výuce médií.

Všichni zúčastnění učitelé pozitivně kvitují zapojování prvků mediální výchovy do výuky, i když na minimální a velmi obecné úrovni, z důvodů pozitivního působení na jejich přístup k výuce.

Přesto je pocíťováno jako nedostatek, že mediální výchova není ustanovena jako samostatný předmět či kurz v soustavě řeckých kurikulárních dokumentů. Základní témata související s mediální výchovou jsou sice obsažena v náplni jiných vyučovacích předmětů, ale v soustavě vyučovacího systému by bylo daleko efektivnější, kdyby mediální výchova mohla fungovat jako prostředek mezipředmětových vztahů s jasně vymezenými pozicemi uvnitř etablovaných školních předmětů.

Při výuce témat spojených s médii a jejich rolí v současném světě učitelé zdůrazňují principy kritického myšlení a celkové kritické dekonstrukce médií a sociální reality.

Podle autorky řecké studie je učitelům poskytován určitý prostor realizovat mediální výchovu v rámci školních osnov, ale veškerá využitelnost dosažených závěrů závisí na jejich

vlastní iniciativě v kontextu předešlých pedagogických zkušeností.

Další výraznou překážkou aplikace mediální výchovy v řeckém školském systému se ukazuje neexistence důležitých učebních materiálů. Jedinými podklady, s kterými mohou učitelé operovat, jsou ty, které si sami vyrobí, popřípadě získají od svých kolegů.

Jako jedno z východisek stávajícího stavu jeví se příprava učitelů, především mateřského jazyka, v oblasti mediální výchovy už na pedagogických vysokých školách.

Další, už konkrétní, aktivitou směřující k většímu začleňování prvků mediální výchovy je vyvíjející se model kritické pedagogiky, který usiluje o rozvoj sebeuvědomění studentů, jejich osobnostní rozvoj a posílení sociální inteligence. Tohoto cíle má být dosaženo především upevněním principu interdisciplinarit, kvůli němuž bývá tento koncept někdy označován jako Syntetický.

Na závěr můžeme konstatovat, že v systému řeckého školství absentuje systematické zapojení mediální výchovy. Jedním z řešení současného stavu je ustanovení mediální výchovy jako průřezového předmětového celku, který bude v intencích mezipředmětových vztahů zapojován do různých stávajících vyučovacích předmětů. Nezbytné je ovšem začlenění mediální výchovy do kurikulárních dokumentů všech vyučovacích stupňů, především toho vysokoškolského, protože s úspěšnou přípravou učitelů v oblasti mediální výchovy souvisí i začlenění tohoto mezipředmětového celku do řeckého školství.

2.1.2. Irsko¹⁹

2.1.2.1. Představení irského vzdělávacího systému

Stejně jako v případě Řecka je možno irský školský systém charakterizovat jako centralizovaný a v některých oblastech zaostávající za vývojem v pedagogicky vyspělejších zemích. Většina reforem, které směřují ke zkvalitnění účinků vzdělávacího systému, byla nastartována až v poslední dekádě.

Oblasti školského systému navazující na primární vzdělávání jsou z historicky determinovaných důvodů značně komplikované ve své struktuře. Sekundární školy jsou buď v soukromém vlastnictví, pod správou církevních institucí, nebo, a to ve většině případů, zřizované státem. Devadesát pět procent škol se účastní otevřeného vzdělávacího plánu (free education scheme) a čerpá z paušálních grantů a různých dávek. Zbývajících pět procent představují plně privátní školy.

Klíčovým datem, jež je vnímáno jako počátek kurikulárních inovací v irském školském systému, je rok 1992, kdy vešel v platnost dlouho diskutovaný dokument Vzděláním ke změně světa (Education for a Changing World). Tzv. Zelená kniha (Green Paper) se snaží vyjadřovat k otázkám, které byly dlouho probírány všemi participanty vzdělávacího procesu.

V první řadě šlo o pojetí školského systému, který zůstával dlouho nezměněn a zakládala se především na examinačním principu. Provádět jakékoli změny v základních kurikulárních dokumentech bylo z tohoto úhlu pohledu prakticky nemožné.

Velice pestrá a široce rozvrstvená debata o budoucnosti vzdělávání, jeho obsahu a struktuře měla patřičný vývoj, jehož

¹⁹ Autory studie jsou Brian O'Neill a Helen Howley

vyvrcholením se stalo ustanovení Národní vzdělávací dohody (National Education Convention) roku 1993, vládní Bílé knihy vykreslující budoucnost našeho vzdělávání (White Paper Charting Our Education Future) z roku 1995 a Vzdělávacího zákona (1998). Těmito direktivními dokumenty bylo v podstatě vymezeno další směřování irského školského systému a jeho klíčové cíle.

Reformy kurikulárních dokumentů pro primární a sekundární stupeň vzdělávání dále pokračují a výsledky jejich působení jsou v jisté míře uspokojivé, co se týče školního života i přípravy studentů na život v prudce se proměňujícím světě. Práce Národní rady pro tvorbu kurikula (National Council for Curriculum and Assessment) našla oporu v legislativě, čímž je zajištěna větší citlivost pro kurikulární změny a inovace.

2.1.2.2. Pozice mediální výchovy v irském vzdělávacím systému

Implementace mediální výchovy do základních kurikulárních dokumentů přišla v irském případě poměrně pozdě a jednalo se o postupný až opatrný proces. Nejprogresivnější projevy mediální výchovy byly rozvíjeny v podstatě v marginálních oblastech kurikula, jakými jsou různé odborné programy, v nichž je tradičně učitelům poskytován větší prostor pro flexibilní jednání v souladu s novými pedagogickými přístupy.

Z historického hlediska je možno proces začleňování mediální výchovy do výuky charakterizovat jako určitou formu očkování, tzn. prevence proti nežádoucím vlivům, která je ale prováděna násilným zásahem zvenčí. První pokusy o ustanovení mediální výchovy v Irsku se datují na přelom 70. a 80. let minulého století, kdy se potřeba výrazných reforem místního

vzdělávacího systému stala naprosto markantní. Demografické změny spolu se snížením veřejných výdajů a nedostatkem pracovních příležitostí uvedly celý systém v krizi. Na druhou stranu proměny irské společnosti také pod vlivem rozvoje médií hledaly své vyjádření v systému školství.

Osamoceným snahám některých pedagogů v oblasti mediální výchovy se dostalo oživení prostřednictvím vytvoření organizačního networku ze strany Vzdělávacího oddělení Irského filmového institutu (Education Department of Irish Film Institute), který v podstatě převzal zodpovědnost za rozvoj kultury mediálního vzdělávání. Vedle seminářů a kurzů, které pořádá, vystupuje Irský filmový institut jako propagátor mediálního povědomí nejen na školské úrovni, ale v irské společnosti obecně.

Další významnou institucí zabývající se mediální výchovou je Asociace učitelů pro mediální vzdělávání (Teachers' Association for Media Education), která vznikla v polovině 80. let. Tato asociace byla založena z důvodu podpory učitelů mediální výchovy na primárním a sekundárním stupni. Dalšími cíli organizace je lobování ve prospěch mediální výchovy, příprava učitelů a rozvoj zdrojů mediální výchovy.

Jak již bylo zmíněno, první průniky mediální výchovy do irského kurikula se děly na obecnější úrovni. V podstatě šlo o ustanovení jedné z položek komunikativní výchovy, která se zabývala způsoby komunikace prostřednictvím nových médií a samotnými těmito médii.

Pozici mediální výchovy v systému irského školství ztěžovala skutečnost, že byla od počátku vykazována do odborné sféry. Právě distinkce mezi tradičním kurikulem na sekundárním stupni školství a kurikuly odborně specializovaných škol poznamenala celá 80. léta, a to především z důvodu prudkého

rozvoje průmyslu a jeho technologií, který si vyžadoval přípravu odborně vyškolených pracovníků.

Snahy o začlenění mediální výchovy do kurikula všeobecných oborů slavily první úspěch zapojením do osnov anglického jazyka a literatury a o něco později i do předmětů, jako jsou výtvarná výchova, občanská výchova, sociální a politická věda. Zásadní změnu znamenalo prosazení tzv. programu pro přechodové období (Transition Year Programme)²⁰, který pro tuto etapu školní docházky umožňoval školám vytvářet kurikula uzpůsobená jejich vlastním potřebám a specifikům. Přesto lze ale mluvit jen o částečném úspěchu, protože stále ještě není dosaženo takového stavu na všech stupních a úrovních školského systému.

Prostor vymezený pro mediální výchovu v současném irském vzdělávacím systému nacházíme v poupravených osnovách předmětu anglický jazyk a literatura, a to na obou úrovních (tzv. Junior a Senior Level) sekundárního školství. Usouvztažnění mediální výchovy s anglickým jazykem a literaturou se zakládá na předpokladu, že stále ještě progresivní média se mohou stát nejpřirozenějším zprostředkovatelem informací, a to zejména těch, u nichž nacházíme spojitost se současným stavem světa. S tím souvisí i získání takových schopností a dovedností, jako jsou sociální inteligence a kulturní gramotnost, jež jsou v dnešním světě nerozlučně spjaty právě s mediální gramotností.

Vzrůstající význam mediální výchovy a jejího začlenění do základních kurikulárních dokumentů se v Irsku projevuje i vznikem publikací, v nichž se toto téma objevuje. Na mysli

²⁰ Transition Year představuje čtvrtý ročník sekundárního stupně školství, jakýsi přechodový ročník mezi úrovněmi nazývanými Junior a Senior Level. Tzv. Junior Level začíná zpravidla s dvanáctým rokem života, trvá tři roky a je ukončen závěrečnými zkouškami. Tzv. Transition Year je součástí Senior Levelu a jistým způsobem připravuje studenty na studium na úrovni naší střední školy. Čerpáno z portálu Education Ireland. www.educationireland.ie/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=23

máme např. Učitelské průvodce (Teachers' Guides), kde je věnován prostor i problematice zapojení tzv. mediálních studií (Media Studies) do vzdělávacích programů, nebo Úvod do mediálních studií, který představuje propedeutickou publikaci pro studenty prvního ročníku (12-13 let) sekundárního stupně, uvádějící je do problematiky médií. Podobná práce je věnována např. problematice reklamy.

V souvislosti s tematizací audiovizuální, potažmo filmové výchovy jistě stojí za pozornost proces zapojování konkrétně filmového média do výuky v Irsku. Na tzv. vyšším stupni (Senior Level) sekundárního školství je film vnímán jako vhodný prostředek pro uvedení do problematiky tradičních literárních žánrů. Pojem „jazyk“ je spojován nejen s lingvistikou, ale s komunikací vůbec, ať už se jedná o její vizuální, audiovizuální či dramatickou formu. Studenti jsou vedeni k rozboru filmových děl, k odhalování mechanismů vyprávění a všeobecného působení na diváka.

Poslední výraznou změnu, definující postavení státu a mediální výchovy v kurikulárních dokumentech, představovala tzv. Úprava maturitních zkoušek (Leaving Certificate Applied), která nabízí alternativu k tradičnímu přístupu k závěrečným zkouškám na druhém stupni založeném především na vymezených vyučovacích předmětech. Tento program, do nějž se už zapojilo 200 škol, je tvořen z třiceti procent předměty základního vzdělání, z dalších třiceti procent odbornými předměty a z pětadvaceti procent odbornou přípravou. Komunikační média představují jeden z modulů v široce pojatém mezipředmětovém přístupu ke komunikační výchově, prostřednictvím kterého mají být posilovány sociální inteligence a kulturní povědomí studentů.

2.1.2.3. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy

U většiny učitelů byl vyzorován tzv. diskriminační přístup při výuce médií. Kromě povědomí o moci médií očekávali učitelé u svých studentů dosažení schopnosti hodnotit mediální informace kriticky. Přesto je možno uvažovat o tom, že oproti jiným složkám kurikula anglického jazyka a literatury je možno v případě mediální výchovy přemýšlet o potenciálu stát se pedagogickým přístupem zaměřeným přímo na žáka.

V pozorovaných hodinách byly v případě témat souvisejících s mediální výchovou často užívány formy výuky, jako jsou diskuse či samostatná aktivita studentů. Přesto dominujícím přístupem zůstává frontální výuka. I v případě diskusí jsou tyto usměrňovány zejména ze strany učitele. Přesto v některých momentech vzniká prostor pro skupinovou práci a za perspektivní je možno považovat i dlouhodobější projekty.

Jako omezující se ukazuje přílišná závislost učitelů anglického jazyka a literatury na učebnicích tohoto předmětu, v nichž je mediální výchově věnováno minimum prostoru. Také dosud není na všech úrovních sekundárního školství poskytnut mediální výchově dostatečný prostor v kurikulárních dokumentech. Tato je potom vykazována do sféry mimoškolních aktivit, jako jsou různé zájmové kroužky.

Na závěr je nutno poznamenat, že začlenění mediální výchovy na sekundárním stupni irského školského systému ještě není na dostatečné úrovni. Její prosazování závisí do značné míry na vůli a iniciativě učitelů, jestli dokáží využít limitovaných prostředků pro výuku mediální výchovy.

2.1.3. Finsko²¹

Realizaci mediální výchovy ve Finsku lze charakterizovat jako založenou na konceptu komunikační výchovy. Pojem mediální výchovy je ve Finsku definován a) na základě předmětu mediální výchova, tj. že média jsou chápána jako učební materiál, b) za podmínky, že jsou zkoumány mediální obsahy, c) pokud je mediální informace ve formě televizního či rádiového programu. Bohužel ani ve Finsku, tj. zemi s rozvinutou kulturou mediální výchovy, není tato na vyšších stupních základního vzdělávání ustanovena jako samostatný předmět, ale je včleněna v dílčích prvcích do osnov jiných vyučovacích předmětů, jako jsou mateřský jazyk a literatura, občanská výchova či výtvarná výchova.

Politická definice mediální výchovy je ve Finsku výrazně ovlivněna rozvojovými programy Národního vzdělávacího výboru (development programmes of the National Board of Education), jejichž cílem je tzv. komunikační demokracie (communicative democracy). Tímto termínem je míněn otevřený přístup všech občanů k informacím, bez ohledu na jejich socioekonomický původ.

Plány Národního vzdělávacího výboru směrem k začlenění mediální výchovy do finského vzdělávacího systému jsou notně ovlivněny stávajícími zdroji mediality, tj. informačními technologiemi. Cíle výuky musí být proto založeny na zdokonalování dovedností požadovaných informační společností. Pro dosažení plánovaných cílů vytyčil Národní vzdělávací výbor několik specifických plánů:

²¹ Autory studie, z níž vycházíme, jsou Markku Varis, Johanna Pihljamäki a Nina Vuontisjärvi.

- a) zpřístupnit každému kompetence vyžadované informační společností
- b) znásobit využitelnost informačních sítí
- c) rozšířit a rozrůznit náplň pojmu informační společnost
- d) posílit soustavy informační společnosti v oblasti výuky a výzkumu

2.1.3.1. Pozice mediální výchovy ve finském vzdělávacím systému

I ve finském případě netvoří mediální výchova samostatný vyučovací předmět, ale je součástí modulu zabudovávaného do školského systému, jenž je označován jako komunikační výchova. V praxi je tedy mediální výchova včleňována prostřednictvím mezipředmětového principu zahrnujícího kooperaci mezi různými předměty, především mateřským jazykem a literaturou, občanskou výchovou a výtvarnou výchovou. Jako vysvětlení takového přístupu je nejčastěji uváděno, že mediální výchova představuje určitý hybrid různých vědeckých oborů.

Podle národního kurikula je komunikační výchova tvořena kulturou mluveného projevu a mediální výchovou. Na druhé straně ale součástí mediální výchovy je i tak široký pojem jako masová komunikace. Komunikační výchova vymezená ve vztahu k předmětu mateřský jazyk a literatury vyzdvihuje takové hodnoty, jako jsou komunikační dovednosti, schopnost analyzovat text, komunikativnost a jazyk jako prostředky vypořádávání se se životem. Z tohoto úhlu pohledu můžeme cíle komunikační výchovy rozdělit do tří oblastí:

- a) studenti v procesu přijímání informací
- b) studenti jako komunikátoři
- c) studenti ve svém komunikačním prostředí

Podoba mediální výchovy na vyšších stupních sekundárních škol je ovlivněna i netradiční délkou hodin, které oproti standardním 45 mají 75 minut. V některých případech je mediální výchova v podobě jistých komunikačních kurzů, v nichž je výuka zajišťována za součinnosti učitelů mateřského jazyka a literatury a informační výchovy. Učitelé informační výchovy se starají o technickou stránku výuky a učitelé mateřského jazyka a literatury o obsah.

Navzdory navyklému dělení na tzv. tradiční média a nová média není tento přístup příliš důležitý z pedagogického hlediska, protože všechny média jsou zapojována do mediální výchovy. Spíše než určení prostředků sdělení jsou důležité samotné informace těmito médii přenášené, stejně jako povědomí o podstatě a podmínkách přenosu informace.

Média slouží také jako mediátor v jiných vyučovacích předmětech, často jsou využívány z ilustrativních důvodů.

Poměrně obvyklým prvkem finského školství je pořádání diskusí s odborníky z oblasti médií (filmaři, novináři navštěvují školy), popřípadě jsou organizovány exkurze do míst spojených s tvorbou mediální informace.

Po technologické stránce jsou finské školy vybaveny dobře. Standardem se stalo používání televize s videorekordérem, stále rozšířenější je výskyt dataprojektorů. Školy také disponují vlastními videotékami, jež jsou k dispozici nejen k účelům výuky.

Neexistují ale vyhovující učebnice mediální výchovy, pouze několik teoretických studií a průvodců nápomocných učitelům.

Jako nedostatečná se jeví hodinová dotace vymezená pro výuku předmětu mateřský jazyk a literatura, v jehož rámci je mediální výchova nejčastěji vyučována. Náplň tohoto předmětu je v jistém smyslu naddimenzována, protože s rozvíjející se komunikační společností rozšiřuje se i spektrum témat a problémů, jež je nutno zahrnout do ranku komunikační či mediální výchova.

Podle jedné z učitelek, zúčastněných na výzkumu, „patří mezi nejdůležitější cíle mediální výchovy dosažení toho, aby se studenti naučili, jak vyhledávat informace, kriticky s nimi nakládat, stejně jako, aby se naučili opatrnému vystupování vstříc mediální manipulaci“.²² Jako nejproblematictější se jí naopak jeví dosažení tzv. mediální gramotnosti u jejích studentů, protože je podle ní např. „velmi obtížné, aby studenti porozuměli ideologickému podkladu zpráv“.²³

Příprava učitelů v oboru mediální výchova je ve Finsku realizována na třech univerzitách. Mediální výchova je zde nahlížena jako mezipředmětový průsečík, v němž se střetávají sociální, pedagogické, interpretační, výrazové a výrobní aspekty audiovizuální mediální kultury.

Vyučování mediální výchovy vyžaduje součinnost vědeckých poznatků s uměleckými projevy. Mediální kompetence by měla být založena na teoretickém, pedagogickém a estetickém způsobu myšlení.

²² Hart, Andrew, Süss, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 37. Překlad Petra Pláteníka.

²³ Hart, Andrew, Süss, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 37. Překlad Petra Pláteníka.

Využití médií ve školní výuce je v předmětu mateřský jazyk a literatura odkázáno především na tyto oblasti, kdy jsou média vnímána:

- a) jako prostředek získávání informací
- b) jako studijní materiál
- c) jako prostředek sebevyjádření
- d) jako komunikační kanál
- e) jako prostředek udržování mezinárodních vztahů
- f) jako nástroj zdokonalování mediální kompetence

Na závěr je nutné poznamenat, že momentální postavení mediální výchovy jako (převážně) součásti předmětu mateřský jazyk a literatura je dosti problematické. To souvisí i s dosti nestabilním včleněním mediální výchovy do širšího rámce komunikační výchovy, jež někdy takřka zcela přebírá status předmětu mateřský jazyk a literatura. Dochází tím k nepatřičné fragmentarizaci hodin a partikulizaci jejich obsahu.

Přes to všechno autoři studie věnované úrovni mediální výchovy ve Finsku na závěr poznamenávají, že v stávajících kurikulárních dokumentech není dostatečný prostor pro realizaci mediální výchovy jako samostatného předmětu. Dosud platným řešením takové situace je včlenění některých obsahů a metod mediální výchovy do předmětu mateřský jazyk a literatura.

2.1.4. Slovinsko²⁴

System sekundárního školství je ve Slovinsku národně standardizovaný a neexistují v jeho rámci nějaké výraznější rozdíly na úrovni jednotlivých škol. Jedná se ve většině případů o státní školy, které jsou technologicky dobře vybavené.

90. léta představují období velkého rozšíření mediální výchovy ve Slovinsku. Projekt mediální výchovy byl rozvíjen Výzkumnou skupinou pro začlenění mediální výchovy do kurikula (Media Education Curriculum Research Group) složenou ze tří odborníků v oboru komunikace. Členové skupiny mimo jiné konstatovali, že „hlavním cílem mediální výchovy ve Slovinsku je vychovávat autonomní, kompetentní, společensky zodpovědné a aktivní občany, kteří vědí, jak si vybírat kvalitní informace a zároveň zodpovědně komunikovat prostřednictvím médií a jiných společenských forem komunikace“²⁵.

Mediální výchovu podle této výzkumné skupiny tvoří tři základní komponenty:

- 1) Vytváření povědomí o mikroprocesech mediální komunikace, obnášející schopnost analyzovat a vyhodnocovat informace a zapojovat je do další komunikace. V této složce mediální výchovy rozvíjí studenti své dovednosti analyzovat a produkovat mediální sdělení, přičemž dochází k rozšiřování tradičních dovedností zahrnovaných pod pojem gramotnosti, jako jsou kritické čtení a vytváření mediálních obsahů. Koncept výuky je mimo jiné tvořen elementárními charakteristikami masmédií a jejich

²⁴ Autory studie jsou Karmen Erjavec a Zala Volčič.

²⁵ Hart, Andrew, Süß, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 111. Překlad Petra Pláteníka.

produktů (typy médií, žánry, kódy, vyprávěním, estetickými složkami) a charakteristikou publika. Na tomto pomyslném prvním stupni by studenti měli objevovat vztahy mezi mediálními texty a jejich příjemci. Mělo by se jednat i o možnost poznat techniky a technologie, užívané při tvorbě médií a jejich obsahu, i samotné instituce zapojené do mediální produkce. Do sféry tvorby a přijímání médií a jejich obsahu náleží dále dovednost kriticky vyhodnocovat mediální sdělení a odhadnout roli publika v procesu získávání mediálního sdělení.

- 2) Vytváření povědomí o makroprocesech mediální komunikace. Míněna je schopnost analyzovat politické, ekonomické, sociální a kulturní kontexty mediálního prostředí. Mediální výchova má potenciál posilovat u studentů schopnost kriticky ocenit vztah médií k politice a ekonomice ve veřejné sféře a vůbec analyzovat vliv médií na sociální strukturu a na kulturní reprodukci. Na této úrovni mediální výchovy jde o to získat povědomí o tom, jak jsou mediální instituce utvářeny historickými, politickými, ekonomickými a společenskými silami. Studenti jsou seznamováni s tím, jak fungují mechanismy přesvědčování a manipulace.
- 3) Účast na mediálním provozu a jiných způsobech komunikace ve společnosti. Tato úroveň mediální výchovy zahrnuje účast na:
 - a) úsilí mobilizovat schopnosti studentů identifikovat sporné otázky
 - b) podpořit snahu studentů porozumět demokratickému systému, vysvětlit jej a podílet se na něm

2.1.4.1. Pozice mediální výchovy ve slovinském vzdělávacím systému

Snaha začlenit mediální výchovu do slovinského vzdělávacího systému byla uskutečňována na všech stupních školství. Dokonce experimentálně byly prvky mediální výchovy zapojovány do „výuky“ v některých mateřských školách.

Mediální výchova je důležitou součástí kurikula prvního stupně školství. Je povinnou součástí předmětu mateřský jazyk a literatura v průběhu povinné školní docházky, přičemž je navíc v určité podobě přítomna mediální výchova i v učivu občanské výchovy a kurzů etiky na vyšších stupních primárních škol. Důležité je říci, že mediální výchova je implementována do učiva a rozvíjena jako volitelný kurz v posledních třech ročnících primárních škol.

Na úrovni sekundárního školství je mediální výchova zapojena jako povinná součást obvyklých předmětů, jako jsou mateřský jazyk a literatura, sociologie, psychologie a dějiny umění.

V sociologii se žáci učí o mediálních institucích a o politickém, ekonomickém, sociálním a kulturním kontextu mediálního prostředí, o mediálním konstruování reality, mediálním přesvědčování a technikách propagandy.

Mateřský jazyk a literatura zase zapojuje prvky mediální výchovy v podobě informací o charakteru mediálních textů.²⁶

V psychologii se studenti učí o působení médií na publikum, zvláště o mediálním násilí a stereotypch.

²⁶ Podle Národního kurikula pro slovinský jazyk na středních školách jsou hlavní cíle mediální výchovy tyto:

- a) zkoumat různé mediální texty a druhy uplatňovaných stylů
- b) rozvíjet schopnost analyzovat gramatickou stránku mediálního jazyka
- c) porozumět základním vlastnostem základních žurnalistických žánrů

In: Hart, Andrew, Süß, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology, 2002, str. 112. Překlad Petra Pláteníka.

Bohužel doposud není zajištěno, aby všem budoucím učitelům (především mateřského jazyka a literatury) byla zprostředkována příprava v oblasti mediální výchovy. Mediální výcvik je v dnešních dnech nabízen jenom zainteresovaným učitelům. Součástí přípravy učitelů v mediální oblasti jsou jednak různé přístupy k médiím, zaměřené na schopnost porozumět jim, jednak pedagogické dovednosti umožňující učit efektivněji.

Ve Slovinsku nejsou učitelé mediální výchovy organizováni v žádné profesní organizaci. Naopak se jim ale dostává podpory v podobě různých učebních textů vytvářených od roku 1996 Výzkumnou skupinou pro začlenění mediální výchovy do kurikula. Přesto stejně jako ve většině ostatních zemí směřuje nejvíc státních dotací do oblasti vybavenosti informačními technologiemi, v podstatě nepoměrně k potřebám v mediální oblasti.

2.1.4.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy

Jedním z hlavních důvodů, proč se stále více slovinských učitelů kvalifikuje v oboru mediální výchova, je transformace základních slovinských kurikulárních dokumentů v průběhu 90. let (která zahrnovala i zapojení nových témat do předem daných předmětů) a společenská poptávka po takovém druhu vědomostí.

Učitele věnující se mediální výchově můžeme rozdělit do dvou skupin na tzv. „ochranáře“ a „kritické uživatele“.

Obě skupiny učitelů by měly postupovat v souladu s kurikulem, kde je jedna pětina všeho učiva věnována mediální výchově. Tzv. učitelé „kritičtí uživatelé“ inklinují k tomu zaměřovat se na mediální témata v návaznosti na všechna

související témata v rámci předmětu mateřský jazyk a literatura.

Výuka mediální výchovy je ale i ve Slovinsku stále ještě do značné míry závislá na aktivitě jednotlivých učitelů. V případě učitelů mateřského jazyka a literatury je často mediální výchova chápána jen jako způsob analýzy různých mediálních textů, především co se týče jejich gramatické složky a literární hodnoty.

Věkově mladší učitelé, kteří ve většině případů spadají do kategorie tzv. kritických uživatelů, jsou schopni sledovat technologický a mediální vývoj. Jsou také mnohem aktivnější při zapojování mediální výchovy do výuky.

Zato věkově starší učitelé (přes čtyřicet let), které označujeme jako „ochranáře“ vyšší kultury, chápou média a nové technologie jako hrozbu pro národní kulturu a identitu.

Při celkovém pohledu na realizaci mediální výchovy ve Slovinsku je nutno konstatovat, že nejvýraznějším nedostatkem je absence systémového přístupu a celostního postupu. Autoři studie konstatují znatelný nedostatek přípravných programů pro učitele mediální výchovy na primárním a sekundárním stupni školství. Proto je také značný díl zodpovědnosti za výuku mediální výchovy přenesen na samotné učitele, na jejichž iniciativě závisí, zda bude realizována. Řešení se nabízí v soustavné a intenzivní přípravě učitelů všech předmětů souvisejících s mediální výchovou, která by měla být organizována ze strany státních institucí, zejména ministerstva školství.

2.1.5. Norsko²⁷

Z ideologického hlediska začíná být mediální výchova na norských školách stále šířeji přijímána. Svou roli jistě hraje zvyšující se význam médií a nových technologií, sloužících k zprostředkování mediální informace. Důležité je, aby učitelé byli schopni udržovat krok s překotným vývojem v oblasti médií, a nedocházelo tak k prohlubování rozdílu mezi globálně komercializovanou mediální společností a silnou tradicí školní kultury. Současné nastavení základních kurikulárních dokumentů je ve vztahu k realizaci mediální výchovy ve školní výuce dosti vstřícné.

2.1.5.1. Pozice mediální výchovy v norském vzdělávacím systému

Počátky mediální výchovy v Norsku můžeme datovat do 20. a 30. let 20. století, kdy se poprvé začal používat film pro účely školní výuky. Jednalo se ale spíše o učení prostřednictvím filmu než o učení o filmu. 50. a 60. léta poté přinesla zásadní obrat ve vnímání volnočasových aktivit a kulturních vlivů obecně jako možností pro rozšíření a obohacení školní výuky.

Norský systém školství je ve své podstatě značně rovnostářský. Takřka všichni studenti navštěvují státní školy. Ve snaze zajistit podobný stav ve všech částech země předepisuje Národní kurikulum dosti rozsáhlá omezení a nabízí perspektivy možného postupu v oblasti učebního obsahu, ideologie a metod. Na druhou stranu kontrolní mechanismy nejsou v Norsku tak rozvinuté a rigidní jako např. ve Velké

²⁷ Autorkou studie je Elise Seip Tønnessen.

Británii. Kontrola je v místním školském systému uplatňována především prostřednictvím centrálního zkušebního systému pro nižší stupně sekundárních škol.

Ústřední myšlenkou při realizaci mediální výchovy v kontextu norského školství je ponechat učitelům jistou míru svobody v daném kurikulárním rámci.

V průběhu 90.let prošel norský vzdělávací systém řadou změn. Národní kurikulum z roku 1997 přineslo značné změny v organizaci a celkové ideologii školské výuky. Povinná školní docházka byla rozšířena z devíti na deset let, se začátkem v šesti letech věku dítěte.

Výraznou změnu také např. oproti předešlým kurikulárním dokumentům představovalo rozdílné vymezení školních předmětů, které se dříve zakládalo na daleko větší míře instruovanosti. Dále byla posílena role mezipředmětových celků, mezi něž řadíme i mediální výchovu. Hlavní zodpovědnost za výuku mediální výchovy byla rozdělena mezi učitele mateřského jazyka a literatury, společenských věd a uměleckých oborů. O významu mediální výchovy vypovídá, že je zmiňována jako významné téma ve 22 ze 37 kapitol již předcházejícího Národního kurikula z roku 1987.

V základním kurikulárním dokumentu z roku 1997 byl konkrétně stanovený obsah jednotlivých kapitol nahrazen rámcovou organizací školní práce. Tematicky zaměřené a projektově založené aktivity mají naplňovat podstatnou část školní práce. Pro nižší stupně školského systému by tematicky zaměřená práce měla představovat 60 % veškerého času, na vyšších stupních by její podíl měl klesnout na 20 %, především s přihlédnutím k místním specifikům a osobitým požadavkům školy, jež jsou zahrnuty do koncepce Národního kurikula.

Negativně je nutno v případě Národního kurikula z roku 1997 naopak hodnotit kladení menšího důrazu na sociální a institucionální aspekty masmédií v porovnání s předcházejícím kurikulem. Z mediální výchovy se stává převážně textová záležitost, pozornost je věnována hlavně kritické a formální analýze mediálních textů.

Naopak vzrůstá úroveň učebnic a učebních textů. Od roku 1997 se žádná učebnice mateřského jazyka a literatury neobejde bez kapitol a položek věnovaných mediálním tématům.

Vývoj ve vysokoškolské přípravě učitelů směřuje v Norsku od čistě předmětové profilace k učitelské všestrannosti. Ačkoli v některých školách ještě přetrvává přenášení zodpovědnosti za každý předmět na jednotlivé učitele, všeobecná tendence směřuje k organizování učitelského sboru do týmu dělícího se o zodpovědnost za výuku v jednotlivých třídách či na školních stupních.

Proces uplatňování nového kurikula pro přípravu učitelů vyznačil začátek intenzivních reforem norského vzdělávacího systému, stejně jako se o pár let později stal výsledkem podniknutých aktivit. Ve všech kurikulech z tohoto období zaměřených na přípravu učitelů byla vždy obsažena možnost celoroční přípravy učitelů v oboru mediální výchova. Ve skutečnosti ovšem je počet budoucích učitelů mediální výchovy dost nízký v porovnání s celkovým počtem studentů vysokých škol připravujících se na povolání učitele.²⁸ Tento neutěšený stav je způsoben především nedostatkem zájmu mezi studenty.

V souhrnu je možno ideologické podloží mediální výchovy v norských školách usouvztažnit s modely vytyčenými v práci

²⁸ Z celkového počtu 2500 studentů dokončujících přípravu na učitelské povolání jich jenom 100 – 120 absolvovalo školení v oblasti mediální výchovy. Počty se týkají učitelů primárních škol. In: Hart, Andrew, Süs, Daniel. *Media Education in 12 European Countries*. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology, 2002, str. 92.

autorů Harta a Hickse²⁹. Tradiční „kriticko-komunikativní“ dichotomie kombinuje pedagogické myšlení ovlivněné „ochranářským“ modelem se „zástupným“ (reprezentativním) přístupem vyzdvihujícím kritické myšlení a komunikační zplnomocnění jako prostředek ochrany mladých lidí, kteří vyrůstají v mediální kultuře.

2.1.5.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy

Jedním z hlavních cílů výzkumů vedených ve školních třídách bylo zjistit, jak jsou převáděny idey a vize, vyjádřené v kurikulu, do každodenní praxe. Při školní výuce se mnohdy osobní preference učitelů a jejich aplikace kurikulárních obsahů střetá s reálnými omezeními, jako jsou školní tradice, navykklé způsoby myšlení, omezené prostředky, hodinová dotace apod.

Učitelé si také stěžují v profesních debatách na školní byrokratismus svazující jim ruce přemírou administrativní práce.

Co se týče technologických prostředků na norských školách, začíná být pocítováno jako nedostatečné vybavení technikou pro tvorbu a úpravu audiovizuální informace. Z této perspektivy je možno označit užití audiovizuálních médií jako veskrze receptivní.

Nemožnost aktivnějšího začlenění médií do výuky, tedy dosažení něčeho, co bychom mohli nazvat mediální gramotností, je některými učiteli vysvětlována tím, že většina z nich vystupuje ve vztahu k médiím jako konzument, ne jejich producent.

²⁹ Hart, Andrew. Hicks, Alun. Teaching Media in English. Southampton: Research and Graduated School of Education, 1999.

Všichni učitelé zapojení do výzkumu se vyjadřovali v tom smyslu, že realizaci mediální výchovy ve výuce velmi prospívá aktivní zapojení studentů a jejich pozitivní motivace. Také tvrdí, že je pro ně důležité zakládat své vyučování na vědomostech studentů, získaných dříve, a na jejich zálibách.

Rozdíl mezi tím, čeho učitelé chtějí dosáhnout, a tím, co jim dovolují současné možnosti, je možno překlenout prostřednictvím nových výukových metod. Jak vyplývá z výzkumu, je stále ještě převládající organizační formou výuka frontální, učitel je stále ještě příliš dominantní, k čemuž ho tlačí i nedostatek času pro realizaci jiných forem výuky a využití nových metod.

Z výše řečeného vyplývá, že mediální výchova v norských školách směřuje spíše k textovému a analytickému přístupu než k vylíčení souvislostí institucionálních a politických, jak dokazuje učitelský přístup a ve výzkumu pozorované hodiny. Přesto naznačené možnosti a potenciální vize budoucnosti načrtnuté učiteli zapojenými do výzkumu nesvědčí o zužujících se a omezených perspektivách mediální výchovy.

Všichni učitelé zúčastnění na výzkumu navíc předpovídají v budoucnu rostoucí zájem o mediální výchovu. Dochází ke vzniku a rozvoji učitelských skupin se zájmem o mediální výchovu, nemluvě o nových metodách práce vůbec, které v podstatě připravují podmínky pro více flexibilní výuku ve třídách. Slabší stránkou vzdělávacího systému v Norsku se zdá být školní management, který by mohl vyvíjet větší aktivitu ve směru podpory učitelů v jejich činnosti, ať už se jedná o efektivnější organizaci práce, snazší přístup k potřebnému vybavení nebo o větší míru inspirace zprostředkovanou v různých přípravných kurzech.

2.1.6. Maďarsko³⁰

Vývoj mediální výchovy v Maďarsku je specifický v tom, že byl její záběr dlouhou dobu zúžen pouze na filmovou, posléze na audiovizuální výchovu. Profilace na film měla svou vyhraněnou podobu, kdy bylo z počátku uvažováno o zapojování výhradně a výsostně uměleckých filmových děl. Souvislost předmětu s masovou kulturou a masovou komunikací se objevuje až v posledních dvaceti letech.

2.1.6.1. Pozice mediální výchovy v maďarském vzdělávacím systému

Maďarský vzdělávací systém v porovnání s případy v jiných zemích poměrně rychle zareagoval na prudký vývoj v sektoru audiovizuální kultury. Bývá dokonce uváděno, že co se týče uvedení filmově-estetického vzdělávání do výuky nemá maďarský příklad obdoby v evropském kontextu.

Vývoj filmové výchovy, později kultury pohyblivého obrazu a nakonec mediální výchovy můžeme v Maďarsku rozdělit do pěti období. První etapa začíná roku 1957 zakládáním prvních filmových klubů a trvá do roku 1965, kdy byl ústředním kurikulem film ustanoven jako složka požadovaného vzdělání na středoškolské úrovni.

Druhé období se datuje do rozmezí let 1965 až 1978. V tomto časovém rozpětí vyšlo nové ústřední kurikulum. Filmová výchova zde nesla označení „filmová estetika“ a byla vyučována v rámci předmětu mateřský jazyk a literatura. Žádná vysokoškolská příprava učitelů v tomto oboru ještě neexistovala.

³⁰ Autorem studie věnované stavu mediální výchovy v Maďarsku je Imre Szijártó.

Mezi léty 1978 a 1980 ztrácelo nastavené kurikulum postupně svou legitimitu, což vedlo k tomu, že výuka v oblasti filmové výchovy takřka ustala.

Čtvrté období vymezujeme léty 1980 až 1995. Charakterizováno je využíváním alternativních metod a experimentálních způsobů práce spolu s decentralizací řízení vzdělávacího systému.

Pátá fáze je spojena s prosazením Národního základního kurikula, které bylo přijato roku 1995. Tento dokument ustanovil požadovaný národní rámec veřejného vzdělávání a poskytl filmové a mediální výchově prostor v rámci tzv. uměleckých oborů, kde jsou sdruženy spolu s výtvarnou výchovou, hudební výchovou a dramatickou výchovou.

V Národním základním kurikulu jsou umělecké obory organizovány podle čtyř základních principů: porozumění uměleckému dílu a možnosti jeho tvorby, umělecké povědomí, kulturní historie a komunikační systém. U každé z těchto složek jsou stanoveny jejich studijní plány, postup vzdělávání (získané vědomosti, kompetence) a získané minimální kvality. Předmět Kultura pohyblivého obrazu a mediální poznání je předepisován pro sedmý až desátý stupeň vzdělávání. Není přitom striktně vymezeno, jaká hodinová dotace náleží tomuto předmětu v kterém ročníku. Je jen procentuálně vymezeno, kolik z celkové hodinové dotace by mělo připadat na jednotlivé předměty.

V období kolem roku 2002 používali studenti na středních školách v Maďarsku učebnice autorů László Hartaie a Kláry Muhiové nazvané *Kultura pohyblivého obrazu a mediální poznávání* určené pro žáky od 12 do 18 let. Tato učebnice je založena na modulové formě výuky. Na rozdíl od dvou dalších

učebnic tohoto předmětu se tato nedrží striktně základního kurikula, ale různě jej variuje.

Učebnice filmové a mediální výchovy prošly také svým vývojem. První pokusy vycházeli z mimetické podstaty umění, proto byl např. upřednostňován především filmový realismus, protože jeho normativní hodnoty se daly snadno usouvztažnit se současnou literární výchovou.

Druhá generace učebnic filmové a mediální výchovy se už vyznačuje stabilitou, co se týče vědomostí v oboru filmové vědy, a je možno uvažovat o uplatňování elementárního sémiotického hlediska.

Třetí generace učebnic již zřetelně odráží podvojnou kvalitu umění pohyblivého obrazu: dualitu technické reprodukovatelnosti a audiovizuální prezentace.

V příručce určené pro učitele nazvané *Manuál pro učitele kultury pohyblivého obrazu a mediálního poznávání* tvrdí László Hartai, že nové typy kurikulárního uspořádání by mohly rozšiřovat Národní základní kurikulum. Moderní metodologické myšlenky jsou schopny ustanovovat kurikulární bloky jak na úrovni teoretické, tak praktické.

Autor příručky doslova ve své práci tvrdí, že hlavním cílem studia kultury pohyblivého obrazu a mediálního poznávání „jako školního předmětu je převážně rozvoj porozumění jazyku pohyblivých obrazů, ujasnění si jeho sociální funkce a zpracování audiovizuálního materiálu.“³¹ Didaktické cíle jsou uváděny Hartaiem jako ty, jichž se má držet text Národního základního kurikula.

V 70. letech, během decentralizace vzdělávacího řízení, po sobě následující ministři školství, v souladu s

³¹ Hart, Andrew, Süss, Daniel. *Media Education in 12 European Countries*. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002, str. 68. Překlad Petra Pláteníka.

činností správních útvarů nižších instancí, utvářeli podmínky pro vznik profesních workshopů, které se staly základem inovací v oblasti vzdělávání.

Interní cíle pedagogických institucí zapojených do procesu vzdělávání jsou tyto: disponovat štábem lidí trvale připravených podílet se na údržbě škol a na výchově studentů, organizovat studentské soutěže a další vzdělávání učitelů, publikovat profesní materiály.

Tzv. profesní rady jsou tvořeny místními učiteli, jež jsou sdružováni podle své specializace. Profesní rady nemají formální právo dohlížet a provádět kontroly na školách. Mohou navštěvovat školy jen na jejich vlastní žádost. K dnešnímu dni vystupuje v Maďarsku několik poradců, kteří se mohou vyjadřovat ve věci předmětu kultura pohyblivého obrazu a mediální poznávání.

Po roce 1996 nově utvořená Regionální centra pro mediální vzdělávání, která vznikají spolu s jinými pedagogickými institucemi, pracují jako zájmové skupiny v konkrétních regionech. Tyto instituce jsou provázány se svým prostředím na různých úrovních. Regionální centra pro mediální vzdělávání zahrnují pod svou správou všechny možné instituce, organizace a jednotlivce nějakým způsobem spojené s mediální výchovou. Na neformální úrovni zajišťují centra propojení mezi školami a jejich sociálním prostředím.

Roku 1996 také učitelé věnující se filmové a mediální výchově založili Unii učitelů filmové a mediální výchovy, která organizuje konference na toto téma a spravuje webové stránky věnované mediální výchově.

2.1.6.2. Výsledky výzkumu v oblasti mediální výchovy

Mezi lety 1960 až 2000 byla v Maďarsku filmová a následně mediální výchova postupně osvobozována z područí předmětu mateřský jazyk a literatura. Navíc dochází k rostoucí míře profesionalizace tohoto odvětví školní výuky. V posledních letech se začínají objevovat nově vyškolení učitelé, jež by měli být schopni naplňovat očekávání vyjádřená výzkumem.

Na obecné úrovni byla zjištěna snížená míra flexibility a variability v oblasti mediální výchovy. Jedná se o zajímavý protiklad: jsou to vlastně inovace (které směřují k ustavení masové komunikace jako tématu a prostředku výuky), co vyvolává efekt segregačního posílení. Podle nejčastěji uváděného cíle mediální výchovy by tato měla pomoci studentům stát se z pouhých mediálních konzumentů participanty mediálního procesu.

Z historického hlediska, přihlédneme-li k teoretickému pozadí výuky filmové a mediální výchovy v Maďarsku, zjistíme, že se tato vyvíjela od exkluzivního estetického přístupu přes symbolicko-teoretický přístup až k funkční interpretaci audiovizuálních elementů. Obecně můžeme mluvit o stupňovitém pokroku od symbolicky a esteticko-teoretického přístupu k přístupu definovanému sociálními vědami v širším měřítku a sociologií konkrétně.

Trend, který se prosazoval v systému stanovování cílů filmové a mediální výchovy, závisel na vývoji celého vzdělávacího systému. Do roku 1978 byla filmová výchova chápána jen jako přídatný obor k jiným předmětům, jejichž pedagogické cíle byly vnímány jako nadřazené. Po roce 1978 začala filmová a posléze mediální výchova získávat daleko

větší prostor i význam v intencích kurikulárních dokumentů a školní praxe.

Současný stav integrace filmové a mediální výchovy do systému veřejné výuky úzce souvisí se zapojením profesních organizací. V Maďarsku k dnešnímu dni existuje několik občanských sdružení zastupujících jak učitele, tak odborníky v oblasti audiovizuální a masmédií.

2.2. Shrnutí zahraniční zkušenosti a inspirativní podněty pro české školství

Jak vyplývá z výše uvedených údajů, úroveň mediální, potažmo audiovizuální výchovy v zahraničí se liší příklad od příkladu. Pro českou zkušenost nacházíme v předestřených údajích různé paralely k situaci u nás i mnoho inspirativních podnětů pro další vývoj.

Velkou překážku pro rozvoj otevřeného a mediální výchově nakloněného školského systému představuje jeho centralizovaný charakter. Řecký příklad nás jasně přesvědčuje o tom, že pro rozvoj nadstandardních složek kurikula je nutno reformovat základní kurikulární dokumenty a systém jejich tvorby a zavádění do praxe. Celková restrukturalizace školského systému musí nacházet oporu zejména v politické sféře.

Je také nutno proměnit podobu školského systému v oblasti výstupů školní výuky. Není možno tuto zakládat jen na examinačním principu, který simplifikuje dosažené výsledky na pouhý sled verifikovatelných dat.

Také není možno nahlížet mediální výchovu jen jako jakýsi prostředek prevence před nežádoucími jevy zprostředkovanými médii. Dochází tak k nežádoucímu zjednodušení vnímání velmi aktuálního problému a jeho edukace v prostředí školy.

Pozice mediální výchovy není v žádném ze sledovaných případů založena na statutu vyučovacího předmětu. Předpokládá se, že výuka médií vychází z průsečíku několika vědeckých odvětví (sociologie, psychologie apod.) a uměleckých oborů (výtvarné umění, hudba, audiovizuální umění apod.), s nimiž je neoddelitelně spjata, a tudíž je daleko vhodnější rozložit obsah konceptu mediální výchovy do několika předmětů³².

V některých případech je mediální výchova pojímána jako součást nadřazeného celku nazývaného komunikační výchova, jenž bývá umisťován do předmětu mateřský jazyk a literatura. Zdůrazňován je tzv. mezipředmětový princip, podle kterého je mediální výchova chápána jako určitý most mezi jednotlivými předměty, jenž je vystavěn na syntetické povaze většiny z médií.

Při nepsaném úzu a takřka výhradním pravidle, že garanty mediální výchovy na jednotlivých školách jsou učitelé mateřského jazyka a literatury, je nutno přemýšlet o mírném přehodnocení statutu tohoto předmětu. Z důvodu vstřebávání stále nových informačních zdrojů a jejich projevů, jež pojí s předmětem mateřský jazyk a literatura především textová povaha jejich sdělení, dochází k zřetelnému naddimenzování obsahu tohoto předmětu. Bylo by dobré tedy uvažovat jednak o zvýšení hodinové dotace pro tento předmět, jednak o vyjasnění statutu předmětu mateřský jazyk a literatura a o vyjasnění tématických příslušností určitých látek ke konkrétním vyučovacím předmětům.

Vyjdeme-li ze slovinského vzoru, kde jsou v experimentálních případech zaváděny prvky mediální výchovy už do předškolní výuky, jeví se jako žádoucí zapojování

³² Nejčastěji je v kurikulárních dokumentech obsah mediální výchovy rozložen mezi předměty mateřský jazyk a literatura, občanská výchova a umělecké obory. V školských systémech s rozvinutější úrovní specifikace vyučovacích předmětů bývají uváděny ještě psychologie, sociologie.

mediální výchovy do výuky už na úrovni primárního školství. V informačně a technologicky rychle se rozvíjející společnosti stávají se (mas)média jedním z nejpřirozenějších a nejrozšířenějších zdrojů informace. Je proto nutné, aby schopnost přijímat mediální sdělení a kriticky s ním pracovat byla rozvíjena od nejtělejšího věku dítěte. Měla by se stát jeho přirozeností. Jenže výuka mediální výchovy se nesmí omezovat pouze na textovou analýzu mediálních sdělení, tzn. jejich gramatické a literární složky, ale je nutno ji vnímat v širším společenském a mediálním kontextu.

Jinou stránku představuje příprava učitelů na výkon praxe mediální výchovy. Zařazení specializace v oboru mediální výchovy, ať už v podobě samostatného oboru, nebo jako jedné ze složek jiné specializace, představuje jeden z předpokladů pro přirozené začlenění mediální výchovy do systému školství. Dokazuje se, že v zemích, kde je takováto příprava, i když ne celoplošně, zprostředkovávána (Finsko, Maďarsko), je prosazování mediální výchovy do jisté míry usnadněno. Protože nestačí jen reformovat kurikulární dokumenty, ale je nutné i adekvátně připravit učitele pro výuku (v některých zemích takřka nově ustanovené) mediální výchovy.

Samotná realizace mediální výchovy ve výuce ve většině zmiňovaných zemí stále do značné míry závisí na aktivitě pedagogů. Na jedné straně tento fakt vypovídá o nedostatečné podpoře ze strany státních i nestátních institucí³³ a celkové nesystémovosti přístupu k mediální výchově, na druhé straně

³³ V tomto bodě je nutno podotknout, že vysokou mírou inspirativnosti působí příklad Irského filmového institutu, jenž do značné míry v určitém časovém období převzal zodpovědnost při zajišťování a garanci mediální výchovy od irského státu. Je zřejmé, že se jedná o extrémní řešení, protože partikulární instituce nemůže suplovat činnost státních orgánů, ale rozhodně je možno mluvit o působivém příkladu pro některé české instituce (ať už se jedná o paralelní Národní filmový archiv či o Asociaci českých filmových klubů), jež by měly vyvíjet aktivitu alespoň v mezích svých možností.

musíme konstatovat, že právě minimum vnějších podnětů determinuje učitelské pojetí výuky.

Stále ještě i v případě progresivně se ustanovující mediální výchovy převládá frontální forma výuky, ve vyhrocených případech je přímo mluveno o dominanci učitele. V daleko menší míře jsou využívány formy dialogické, či skupinové. Je možno uvažovat i o tom, že nedostatek odvahy a invence v oblasti variování forem výuky a metod souvisí s omezeními, jež musí učitelé zdolávat především na školské a ideologické úrovni, ať už se jedná o školní tradice, navyklé způsoby myšlení, omezené prostředky, hodinovou dotaci apod.

Důležitým činitelem ovlivňujícím začlenění mediální výchovy do školského systému dané země je existence či neexistence potřebných učebnic a učebních textů. Za vhodnou můžeme považovat situaci v Maďarsku, kde vznikla učebnice zaměřená přímo na výuku audiovizuální a mediální výchovy. Také v jiných zemích (Finsko, Norsko, Slovinsko) jsou témata související s mediální výchovou pevnou součástí učebnic a učebních textů především předmětu mateřský jazyk a literatura. I v státě s nedostatečně rozvinutou aplikací mediální výchovy, jakým je Irsko, byly vytvořeny publikace věnované partikulárním otázkám mediálního vzdělávání, bohužel prozatím určené jen pro učitele.

Na základě pozorování hodin a rozhovorů s pedagogy vedenými v rámci výzkumu můžeme určit dvojí učitelský přístup k výuce mediální výchovy. Autoři slovinské studie hovoří o tzv. učitelích „ochranářích“ a „kritických uživatelích“. Zatímco první pojmají výuku mediální výchovy jako určitý způsob prevence před nežádoucími jevy, jež s sebou existence a fungování médií přináší, ti druzí si reálněji uvědomují potenciál médií a jimi přenášených informací a vedou žáky ke

kritickému a uvědomělému postoji. I když ne ve všech případech, ale přesto je možno mluvit o dělicí čáře probíhající mezi věkově staršími učiteli (staršími čtyřiceti let) a jejich mladšími kolegy, jež rozděluje učitelstvo na tzv. „ochranáře“ a „kritické uživatele“.

Při pokusu o nějaké globální zhodnocení stavu mediální výchovy v evropských zemích musíme vždy počítat s jistou mírou diferenciací v konkrétních národních lokalizacích, a proto bychom inspirativní podněty pro realizaci mediální výchovy v České republice měli čerpat z více zdrojů a poučeně studovat i omyly a chyby, jichž se daleko vyspělejší země v oblasti mediální výchovy dopustily.

3. Výuka audiovize v České republice

Navzdory konstatování v předešlém oddíle, že výuka samotné filmové či audiovizuální výchovy se v zemích s vyspělejšími edukativním systémem již neuplatňuje, a to na úkor rozsáhlejšího a komplexnějšího bloku mediální výchovy, budeme se v této části zabývat především problematikou uplatnění audiovizuálních médií a audiovizuálního poznání v české školní výuce.

Samozřejmě, že autor této práce neopouští koncept mediální výchovy jako rámujiící řadu rozdílných mediálních projevů, ale z důvodu limitovaného prostoru daného touto prací a především autorovy specializace omezujeme se pouze na audiovizuální komponent mediální výchovy. Jsme si samozřejmě vědomi jistého zjednodušení, kterého se dopouštíme, ale na druhou stranu jednotlivé složky mediální výchovy zastupují dosti odlišné projevy mediální kultury, ke kterým by při formulaci mediální výchovy a jejího obsahu mělo být přistupováno částečně odděleně, přičemž by se oborová specifikace mediální výchovy měla zakládat právě na její syntetické interdisciplinární povaze.

3.1. Charakteristika českého školského systému a jeho základních kurikulárních dokumentů

Český školský systém 3. září 2007 vstoupil do nové etapy svého vývoje. Tohoto dne započala na všech základních školách výuka v 1. a 6. ročníku podle školních vzdělávacích programů, které si jednotlivé školy podle svých potřeb a možností vypracovaly na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Samozřejmě, že se jedná teprve o první

krok směrem k úplné reformě školského systému, jež by měla znamenat radikální změnu v pojetí a výkladu základních kurikulárních dokumentů a jejich aplikace v praxi.

Pohlédneme-li do minulosti, zjistíme, že český školský systém je možno před nástupem rámcových vzdělávacích programů označit jako centralizovaný. Přestože po roce 1989 došlo k odstátnění škol a jejich převedení pod zřizovatelskou povinnost obcí, na úrovni řízení školského systému si stále přenechávaly určující pravomoc státní instituce.

Všechny kurikulární dokumenty předcházející rámcovým vzdělávacím programům striktně a direktivně určovaly cíle vzdělávání i jeho obsah. Vznikl tak systém školství sice plně standardizovaný, ale na druhou stranu nezohledňující specifika jednotlivých škol. Učitelům nejen že nebyl poskytován prostor pro výraznější projevy kreativity, ale ve velice přesném a vyžadovaném rámci náplně učiva docházelo k efektu přetížení a zahlcení informacemi, tzn. že určitá látka musela být odučena v určitém časovém horizontu, aby se stihlo zvládnout vše vyžadované učebními osnovami.

Nahlédneme-li do Učebních dokumentů pro gymnázia³⁴, setkáme se s naprosto přesným a konkrétním vymezením výukových cílů a náplně učiva. Cíle výuky jsou orientovány především na oblast vědomostní, tj. zvládnutí určitého kvanta informací, samozřejmě s přihlédnutím k rozvoji postojů a hodnotové orientace studentů. V učebních osnovách je učební látka nejenže závazně³⁵ rozdělena do jednotlivých vyučovacích předmětů, ale v jejich rámci ještě přesně rozepsána do jednotlivých ročníků. Učitelé řídící se Učebními dokumenty pro

³⁴ Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.

³⁵ „Učební plán stanovuje minimální hodinovou dotaci, jednotlivých vyučovacích předmětů, kterou nejde snižovat.“ In: Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999, str. 10.

gymnázia museli své časově-tématické plány³⁶ velmi podrobně odvozovat od tohoto kurikulárního dokumentu, protože jeho plnění bylo zpětně zjišťováno prováděnými školními inspekcemi.

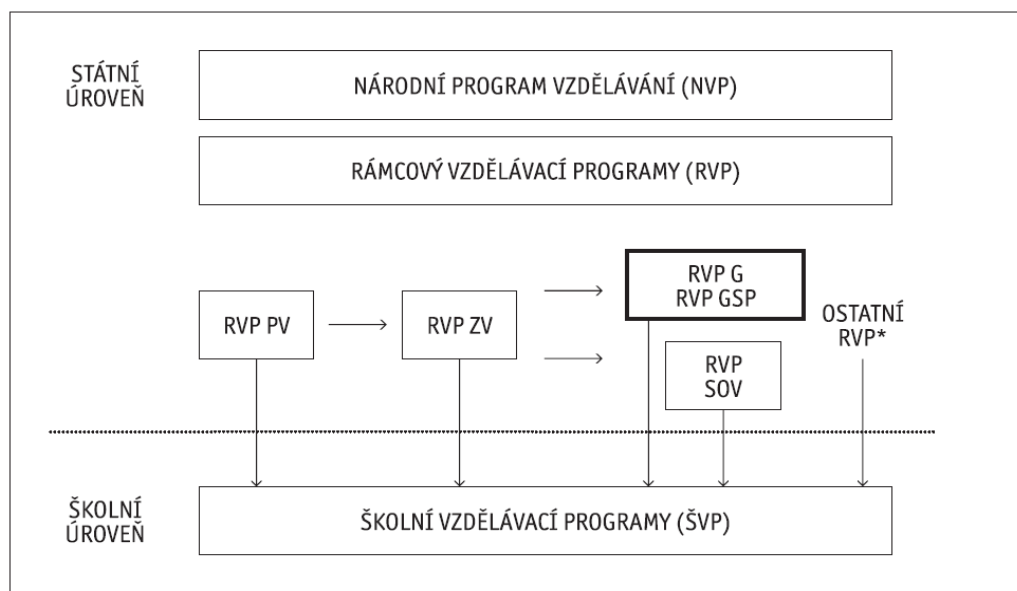
Direktivnost českého (československého) školského systému se tedy zakládala na propracované síti požadavků, kladených jak na učitele, tak na studenty (žáky), které byly stanovovány bez přihlédnutí k místním a personálním okolnostem jednotlivých škol. Na jednu stranu tedy vznikl systém zaručující jednotu a až uniformitu vzdělávání, což například umožňovalo bezproblémový přestup žáků mezi školami, na druhou stranu nejen že školský systém pomaleji reagoval na společenské, kulturní, technologické a jiné změny, ale ani vůbec nevycházel vstříc individuálním kvalitám učitelů a školním specifikům.

S nástupem rámcových vzdělávacích programů je očekávána výrazná proměna českého školského systému. Určitá forma decentralizace, inspirovaná příklady z jiných zemí, se zakládá na rozložení procesu tvorby kurikulárních dokumentů do dvou úrovní. Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy určené rámcové vzdělávací programy (pro základní vzdělávání, pro gymnázia), které odpovídají jedné z položek tzv. národního kurikula, přesně v duchu svého názvu reprezentují jen jakýsi požadovaný rámec pro realizaci výuky.³⁷ Dochází zde k daleko

³⁶ Jedná se o pedagogický dokument, v němž by si učitelé měli rozepsat učivo do hodin v průběhu celého roku, tzn. co bude vyučováno v té které hodině. I přes změnu systému při přechodu na RVP G a jeho zdánlivou rozvolněnost, ukazuje se tvorba časově-tématických plánů žádoucí z důvodu zpřehlednění průběhu učiva, a to především v souvislosti s návazností učiva v jednotlivých ročnících.

³⁷ „Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.“ In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 5.

větší míře zobecnění, a to jak v oblasti cílů výuky i její náplně.³⁸



Graf 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.³⁹

Nejviditelnějším novem, které přináší rámcové vzdělávací programy, je vymezení tzv. klíčových kompetencí. Ty můžeme chápat jako velmi obecně definované cíle výuky.⁴⁰ Takovéto

³⁸ Cíle vzdělávání jsou v RVP G vyjádřeny tímto způsobem:

„Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o naplnění těchto cílů:

- vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G;
- připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.“

In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 8.

³⁹ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 5.

⁴⁰ „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu. Pro lepší pochopení klíčových kompetencí a snazší práci s nimi v ŠVP jsou klíčové kompetence v RVP G zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují.“

In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 8.

výstupy výuky ovšem nejsou zaměřeny výhradně na vědomostní složku, ale spíše na dovednostní a postojovou složku. Tedy, jak jsou studenti schopni orientovat se ve světě, jak jsou schopni pracovat s informacemi, jak jsou schopni platně se zapojit do společnosti.

Obecné vymezení cílů výuky má své výhody i omezení. Jednoznačným kladem je otevření prostoru při konkretizování cílů výuky, tzn. že učitelé budou moci volit cíle podle aktuálních okolností a potřeb a přizpůsobovat je celkovému rozvrhu výuky. Jediným korektivem jejich aktivit má být vědomí povinnosti docílit u studentů osvojení klíčových kompetencí stanovených RVP G. Cesty vedoucí k tomuto cíli už se mohou lišit podle učitelského přístupu.

Nevýhodou se může zdát přílišná vágnost definicí vyjadřujících stanovené klíčové kompetence.⁴¹ Můžeme uvažovat o tom, že přílišné zobecnění povede k mnoha rozdílným výkladům, které se budou lišit v zásadních bodech. Další negativní aspekt nacházíme ve sféře provádění kontroly dosažených výukových výsledků. Na základě dosti obecně formulovaných klíčových kompetencí nemůžeme jasně prokázat jejich dosažení bez zevrubnější analýzy vědomostí, schopností a postojů získaných studenty v průběhu výuky.⁴²

Nejzřetelnější rozdíl oproti předešlým kurikulárním dokumentům nacházíme u RVP G v oblasti dřívějších učebních osnov, tedy náplně výuky. Jsou zde zaváděny tzv. vzdělávací oblasti, jež se sice zakládají na dřívějším předmětovém

⁴¹ Např. „Žák kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.“ In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 9.

⁴² Ještě komplikovaněji se tento problém jeví při přihlédnutí k zaváděným státním maturitám, které přesně vymezují, co by měl student zvládnout na úrovni vědomostní. V učitelích by se tak mohli střetávat dvě protichůdné síly: snaha dosáhnout u svých studentů požadovaných klíčových kompetencí prostřednictvím autonomního výkladu RVP G a nutnost připravit je k maturitám, jejichž procentualita zvládnutí odráží úspěšnost školy a promítá se do jejího hodnocení.

pojetí, ale nejsou považovány za absolutně závazné a nabízejí učitelům možnost aplikovat a rozvíjet mezipředmětové vztahy. Tento prvek je umocňován sdružováním tematicky a oborově blízkých dřívějších předmětů do již zmiňovaných vzdělávacích oblastí.⁴³ Záleží jen na učitelích, jak při rozepisování školních vzdělávacích programů naloží s náplní vzdělávacích oblastí a jak ji do rozvrhu rozloží.

Jednotlivé položky vzdělávacích oblastí jsou rozepisovány také dosti povšechně. „Každá vzdělávací oblast obsahuje charakteristiku vzdělávací oblasti, cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah.

Charakteristika vzdělávací oblasti vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti na gymnáziu a její návaznost na koncepci oblastí v základním vzdělávání.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti vyjadřuje, jak vzdělávací oblast a její obory přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Cílové zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí musí škola respektovat při formulování výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou popsány v učebních osnovách každého vyučovacího předmětu ve školním vzdělávacím programu. Jsou to vlastní postupy, které si učitelé naplánují a které podle jejich zkušeností povedou k cílenému utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Může se jednat například o různé metody a formy práce, nejruznější aktivity, které se uplatňují v jednotlivých předmětech.

Vzdělávací obsah je propojený celek očekávaných výstupů a učiva. Očekávané výstupy vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru

⁴³ Jedná se např. o vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (zahrnující Český jazyk a literaturu a Cizí jazyk), Matematika a její aplikace, Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie) atd. .“ In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

dosáhnout, tzn. jakými žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat. Vypovídají nejen o znalostech, ale hlavně o schopnostech a dovednostech využívat osvojené znalosti při komplexnějších myšlenkových procesech a v praktických činnostech. Představují výsledky vzdělávání, které jsou využitelné v životě a v dalším studiu a ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji. Očekávané výstupy formulované v RVP G jsou pro tvorbu ŠVP závazné. Stejně jako očekávané výstupy je i učivo vymezené v RVP G pro ŠVP závazné a je chápáno jako prostředek k dosažení stanovených očekávaných výstupů.“⁴⁴

Jak je naznačeno výše, samotná náplň učiva je v rámci vzdělávacích oblastí vyjádřena jen v určitých obrysech, tzn. že není určeno do přesných detailů, co musí být v průběhu výuky na gymnáziu odučeno. Učitelé tak mohou nejen volněji rozhodovat o učebním obsahu, ale i o jeho řazení a rozvržení. Navíc ve vztahu ke stanoveným klíčovým kompetencím není upřednostňována složka vědomostní, ale minimálně na stejnou úroveň jsou staveny složky dovednostní, postojové a hodnotové.⁴⁵

Celkově je možno na zaváděné rámcové vzdělávací programy pohlížet jako na otevřenou položku nabízející českému školství možnost provést vnitřní proměnu prostřednictvím reformy základních kurikulárních dokumentů. Navzdory vlně odporu ze strany řady praktikujících učitelů, která do jisté míry souvisí s relativní prudkostí přechodu k novým kurikulárním

⁴⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 11-12.

⁴⁵ To znamená, že např. v případě předmětu Český jazyk a literatura je zdůrazňována a do popředí kladen schopnost pracovat textem, jeho prostřednictvím získávat informace.

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání.“

In: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 13.

dokumentům, v nichž nevidí žádný přínos pro svou vyučovací praxi, spíše jen další komplikace, je možno v dlouhodobějším horizontu očekávat pozitivní výsledky ve smyslu liberalizace českého školského systému a jeho ústupu od výrazně vědomostního zaměření.

3.2. Pozice audiovizuální výchovy v českém školství a její možné perspektivy

„Od té doby do dneška (myšleno je rozpětí let 1945–1960) prodělalo naše školství několik zásadních obsahových i organizačních změn, při nichž často byla přímo či nepřímo zkrácena právě estetická výchova. Filmové umění se rozvíjelo, ale škola to nestačila zaznamenat celých patnáct let po osvobození...

V roce 1960 vyšly osnovy Český jazyk a literatura pro základní devítileté školy. V nich se učitelé ukládá, aby v rámci předmětu probíral s žáky:

„Základní poznatky o filmové tvorbě, v souvislosti s návštěvou filmového představení; prostý ideově umělecký rozbor zhlédnutého filmu; společenská úloha filmu; film jako syntetické umění; námět, scénář, záběr; filmoví tvůrčí pracovníci.“⁴⁶

Nutno poznamenat, že od doby, kdy psal Boris Jachnin svou studii nazvanou Filmová estetická výchova se toho v oblasti filmové (audiovizuální) výchovy příliš neudálo. Paradoxně lze považovat 60. léta za nejplodnější co do úrovně publikační činnosti⁴⁷ o filmové výchově i ve vztahu k vyvíjeným aktivitám

⁴⁶ Jachnin, Boris. Filmová estetická výchova. Praha: Filmový ústav, 1968, str. 42-43.

⁴⁷ Soupis relevantních článků a prací věnovaných filmové výchově, které vznikly v 60. letech, je uveřejněn v seznamu literatury publikace Filmová estetická výchova autora Borise Jachnina.

na tomto poli, a to zejména ze strany tehdejšího Filmového ústavu.⁴⁸

„Ani přes pokračující diskusi v 70. a 80. letech nebyl přijatelně vyřešen ani obsahový, ani pedagogický, ale ani ekonomický princip výuky filmu na školách.“⁴⁹

O situaci na poli filmové (audiovizuální) výchovy před vznikem Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia vypovídá její vyjádření v Učebních dokumentech pro gymnázia. Na prvním místě musíme poznamenat, že v žádném případě není možno mluvit o nějakém koncentrovaném a systematickém přístupu k filmovému vzdělávání. Na druhou stranu ale už v Učebních dokumentech pro gymnázia je tematika vztahující se k filmu a jeho projevům rozložena mezi několik vyučovacích předmětů, tedy v souladu s interdisciplinárním principem vzdělávání filmem a o filmu, vycházející z jeho podstaty jako syntetického umění.

Jedná se o tyto školní disciplíny: český jazyk a literatura (pod něž byly prvky filmové (audiovizuální) výchovy nejčastěji kladeny), výtvarná výchova a hudební výchova. Bohužel v rámci těchto vyučovacích předmětů zaujímají

⁴⁸ „Pokusy o rozšíření výuky filmu v polovině 60. let, v některých školách již experimentálně zaváděné, troskotaly především na nepřipravenosti učitelů. V roce 1966 jsou z iniciativy ČSFÚ zahájeny přednášky o výchově filmem na pedagogických fakultách v Praze, Plzni, Olomouci, Českých Budějovicích, Hradci Králové a Ústí nad Labem, vedené především vědeckými pracovníky Filmového ústavu. Přednášky byly zanedlouho přerušeny a jejich nová koncepce již nebyla uvedena v život.“

V roce 1969 byly publikovány definitivní výsledky práce na koncepci filmové výuky na základních a středních školách, vytvořené pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického ve spolupráci s Československým filmovým ústavem. V rámci tohoto dodnes inspirativního návrhu byl zaveden nový předmět estetika, pokrývající filmovou výchovu v kontextu literatury a estetiky, a koncept byl odstupňován podle jednotlivých věkových skupin a zajímavě zahrnul také Filmové kluby mládeže a filmové kroužky...

Návrh byl rozpracován do podrobností, určoval obsah učiva, které filmy mají být na které hodině promítnuty a kladl důraz na formující divácké období mezi 7. a 9. třídou. Obsahem výuky měl být např. tzv. přístup k filmovému dílu, tj. témata z teorie a sociologie filmu, a „dějiny filmového umění“ v chronologicky a národně řazených kapitolách. Projekt nikdy nebyl uveden do praxe. V Československu se film, na rozdíl od Velké Británie, NSR, Rakouska, Maďarska, Skandinávie i Sovětského svazu, nikdy nestal důstojnou součástí základního povinného vzdělání.“

In: Dvořáková, Tereza. Film jako předmět výuky a výchovy dětí a mládeže před rokem 1989. Cinepur 14, 2006, č. 49, str. 20-21.

⁴⁹ Dvořáková, Tereza. Film jako předmět výuky a výchovy dětí a mládeže před rokem 1989. Cinepur 14, 2006, č. 49, str. 21.

prvky filmové (audiovizuální) výchovy dosti marginální postavení.

V rozsahu českého jazyka a literatury je film jako učební látka zmiňován jen jako jedna z položek učiva o meziválečné literatuře.⁵⁰ Samozřejmě, že se jedná o období v podstatě konstituování filmového umění jako svébytného projevu lidské tvořivosti, ale omezovat výuku filmu jen na tento jeden aspekt je žalostně málo.

Jen o něco lépe je k projevům filmové výuky přistupováno v intencích předmětů výtvarná výchova a hudební výchova. Součástí učebních osnov výtvarné výchovy je i formulace doslova příkazující návštěvu mimo jiné filmových představení.⁵¹ Dále se s prvky filmové výuky setkáváme v souvislosti s tematickým celkem Proměny tvaru a prostoru, v jehož rámci je film zmiňován ve vztahu k času a jeho plynutí, tedy jako typický příklad umělecké formy odvíjející se v čase.⁵² Zdůrazňována je v tomto případě schopnost studentů vnímat jednotlivé složky filmového díla z hlediska výtvarného.

Co se týče hudební výchovy, nacházíme v Učebních dokumentech pro gymnázia vlastně jedinou mimodruhovou vazbu mezi hudbou a filmovým uměním, a to v tematickém celku nazvaném Hudba a jiné druhy umění.⁵³

V celku je ovšem možno v případě Učebních dokumentů pro gymnázia pozitivně hodnotit pouze ony projevy

⁵⁰ V podstatě se jedná jen o krátkou položku nacházející se až za položkami Drama a divadelnictví či Ze slovenské literatury. Přesně je výuka filmu specifikována v Učebních dokumentech pro gymnázia takto: „Specifikace filmového umění; film a literatura.“ In: Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999, str. 38.

⁵¹ „Přirozenou a nutnou složkou všech okruhů jsou společné návštěvy stálých expozic, výstav soudobého umění, vzdělávacích programů galerií a muzeí, významných uměleckých památek, filmů, pořadů o umění a besed s výtvarnými umělci.“ In: Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999, str. 177.

⁵² Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999, str. 181.

⁵³ Konkrétně se jedná o položku tematického celku obsahující tuto formulaci: „Hudba a film, další možnosti uplatnění hudby ve filmu (např. hudba k loutkovému filmu – J. Trnka). Hudební filmy muzikálového typu (Kdyby tisíc klarinetů apod).“ In: Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999, str. 170.

mezipředmětovosti navozující rozprostření prvků filmové výchovy mezi několik vyučovacích předmětů. Jinak ale o nějaké soustavnosti nebo uceleném přístupu není možno hovořit. Pokud je film dáván do souvislosti s učební látkou, je to jen v případě, kdy není možno opomíjet toto v dnešních dnech jedno z nejvýznamnějších médií. Vždy ale je výuka filmu chápána jako připojená k učivu vyučovaného předmětu. Navíc stopové projevy filmové výchovy v osnovách zmiňovaných předmětů nezavdávají mnoho podnětů k souvislému rozvíjení filmové (audiovizuální) výchovy, a to především s přihlédnutím k jejímu interdisciplinárnímu charakteru.

Poněkud jiná situace by měla zavládnout po celoplošném zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia v rámci českého školství. Minimálně potenciálně vzniká v intencích tohoto kurikulárního dokumentu prostor pro rozvíjení filmové (audiovizuální) výchovy, a to především z důvodu větší míry rozvolněnosti při stanovení učební náplně a kvůli důrazu na kompetence kritického vnímání textů všech podob. Také v základním textu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia nacházíme tzv. průřezové téma Mediální výchova⁵⁴, s nímž spojuje filmovou výuku právě mediální povaha filmu a všech ostatních audiovizuálních projevů.

Jednou z možností pevného začlenění filmové výuky do školního vzdělávání je právě její systémové podřízení komplexnímu předmětu mediální výchova.⁵⁵ Samozřejmě se vychází

⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 77-81.

⁵⁵ K problematice vztahu filmové a mediální výchovy se vyjadřuje např. Jan Jiráček v diskusi vedené na serveru www.rvp.cz: „Otázka položená autorem zní jasně: je mediální a filmová výchova (a) jedno a totéž, nebo se jedná (b) o dvě svébytné, byť dotýkající se oblasti výchovy a vzdělávání? Osobně se domnívám, že "b je správně", a pokusím se ze své pozice vyložit, proč si to myslím. Patřím k těm, kdo se snaží v českých podmínkách rozvíjet mediální výchovu. S využitím poznatků, k nimž mediální výchova dospěla v jiných zemích a u renomovaných autorů, snažili jsme se od samého začátku koncipovat mediální výchovu jako "přípravu k životu s médii", tedy jako sociálně ekologickou disciplínu se zřetelným rozměrem uživatelským a jasným zacílením na zvyšování kvality života, v nouzi pak na obranu před jejím snižováním. Vtahovat do této koncepce film, resp. kinematografii, a podřizovat jí tomuto rámci je, myslím, v zemi s tak vyspělou kinematografickou tradicí možné,

z představy, že se mediální výchova stane jedním z předmětů učitelské aproby, tzn. že na její vyučování budou učitelé připravováni na pedagogických vysokých školách. Při prosazování takového postoje, který zdánlivě bagatelizuje význam filmové výchovy, se vychází z hodnocení stavu filmového vzdělávání na českých školách.

Čeští studenti totiž dlouhodobě dosahují podprůměrných výsledků v mezinárodních srovnávacích výzkumech zaměřených na čtenářskou gramotnost. Asi nejrozšířenějším z nich je Programme for International Student Assessment (zkráceně PISA), který „organizuje od roku 2000 v pravidelných tříletných cyklech Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)“^{56, 57}

Je možno namítat, že výzkumy PISA se zaměřují pouze na čtenářskou gramotnost ve vztahu k tištěnému textu, ale musíme si uvědomit, že myšlenkové operace⁵⁸ spojené s příjmem a zpracováním audiovizuální informace můžeme považovat za ještě komplikovanější z důvodu spojení minimálně dvou forem přenosu informace, tj. obrazové a zvukové.

ale zbytečně omezující. S trochou zjednodušení: je to podobné, jako bychom literární výchovu podřizovali výchově k občanství (byť souvislost by se tu také našla). Přesto je zřejmé, že styčných ploch, překryvů a vzájemných vazeb mezi mediální a filmovou výchovou je hodně: od filmové (a televizní) řeči přes prezentaci filmových děl v televizi (a na internetu) až po skutečnost, že média se stávají součástí marketingových strategií filmových produkcí, zvláště u tzv. diváckých filmů. Ostatně soudím, že právě tento socioekonomický rozměr existence kinematografie by měl být předmětem zájmu jak mediální, tak filmové výchovy, jelikož v mnohém tvoří rámec pochopení současného světa vůbec. Možnost pochopit film jako umělecké dílo (pokud se jím snaží být), schopnost rozkrývat významy obrazové řeči a intertextové vazby a hry filmové tvorby by přece jen mělo být výsadou filmové výchovy - včetně její tvořivé stránky. Pokud si někde žák či student zkouší napsat pokus o filmovou kritiku či malý scénář k vlastnímu filmu, měl by tak činit právě ve filmové výchově.“

www.rvp.cz/diskuse/3/13

⁵⁶ Procházková Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Metodický portál RVP. www.rvp.cz/clanek/74/448.

⁵⁷ Více informací o čtenářské gramotnosti českých školáků v článku Ivany Procházkové na serveru www.rvp.cz. (Procházková Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Metodický portál RVP. <http://www.rvp.cz/clanek/74/448>.) nebo na stránkách obchodní společnosti Kritické myšlení (www.kritickemysleni.cz), případně přímo na stránkách programu PISA (www.pisa.oecd.org)

⁵⁸ V podmínkách výzkumu PISA jsou stanoveny tyto typy činností, které žáci musí vykonat při řešení čtenářské úlohy: obecné porozumění, získávání informací, interpretace, posouzení obsahu a posouzení formy textu. In: Procházková Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Metodický portál RVP. www.rvp.cz/clanek/74/448.

S přihlédnutím k výsledkům PISA⁵⁹ je nutno uvažovat nejdříve o dosažení tzv. mediální gramotnosti⁶⁰ u studentů a až následně o rozvoji relativně autonomní filmové (audiovizuální) výchovy. To znamená, že při formulování školních vzdělávacích programů by mělo být v nejbližším horizontu uvažováno především o komplexní mediální výchově, která by byla pojímána jako prostředek dosažení mediální gramotnosti.

Z tohoto úhlu pohledu se jeví jako nejvhodnější podporovat trvalé začlenění průřezového tématu Mediální výchova do školní výuky. A to i v podobě pevně stanovených týdenních hodin, případně jako povinné součásti stanovených vyučovacích předmětů. Tomu vychází vstříc i poměrně volně formulovaná náplň jednotlivých navrhovaných vyučovacích předmětů.

Např. v případě českého jazyka a literatury, především v části věnované literární komunikaci (protože film má pro převládající narativitu přece jen blíže k literatuře), nacházíme velmi obecné formulace týkající se studentovi schopnosti vnímat, zpracovat a interpretovat text, které s ohledem na textovou povahu filmu můžeme vztáhnout i na něj.⁶¹ Je možno si představit, že většina textových operací bude aplikována i na filmové médium, tzn. že v textové intenci nerozhoduje povaha textu.

Stejným způsobem je možno uvažovat o začlenění prvků filmové (audiovizuální) výchovy do jiných vyučovacích předmětů. Ze své podstaty se jako nejvhodnější jeví předměty

⁵⁹ „Výsledky českých žáků v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti jsou tradičně mezinárodně podprůměrné (s výjimkou žáků 1. stupně základních škol). V testu PISA v roce 2000 si naši žáci nejhůře vedli při vyhledávání různých typů informací. Výrazně nejhůře řešili úlohy zasazené do pracovních situací, kde se umístili na jednom z posledních míst. Zároveň se potvrdil poznatek z předchozích výzkumů, že lépe dovedou pracovat s nesouvislými texty (grafy, mapami, tabulkami apod.) než s texty souvislými.“ In: Procházková Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Metodický portál RVP. <http://www.rvp.cz/clanek/74/448>.

⁶⁰ Myšlena je nejen schopnost „číst“ mediální sdělení, ale i na základě konkrétní zkušenosti s tvorbou mediálního produktu (např. filmu) se zorientovat v konstrukci mediální informace.

⁶¹ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 15-16.

tzv. estetické výchovy, tj. výtvarná výchova, hudební výchova, popřípadě dramatická výchova, styčné body s mediální výchovou nalezneme ale i u dějepisu či základů společenských věd. Jinak samozřejmě závisí na povaze samotného promítaného filmu, jaké vazby k různým předmětům u něj vyučující učitel najde.

Úspěšné a prospěšné začlenění průřezového tématu Mediální výchova v podobě mezipředmětového konceptu předpokládá vytvoření propracované metodiky navrhuující⁶² možnosti zapojování prvků mediální (a v jejím rámci i filmové, audiovizuální) výchovy do školní výuky. Tzn. že bude existovat manuál, který učitelům poradí, kdy je vhodné doplnit výuku vyučovacího předmětu látkou či metodami spojenými s mediální výchovou. Pokud by existovaly i vyhovující učebnice a učební pomůcky, určitě by to věci pomohlo.

V souhrnu je možno říct, že rámcové vzdělávací programy představují pouze možnost pozitivně proměnit výuku na českých školách. Bude záležet jen na jednotlivých školách, na aktivitě a schopnostech pedagogických pracovníků, jak s danou možností naloží. S ohledem na dlouhodoběji neuspokojivý stav v oblasti filmové (audiovizuální, mediální) výchovy se v tento moment nacházíme stále takřka na začátku a záleží jen na iniciativě vyvíjené v tomto směru, zda-li dojde k nějakým pokrokům. Reforma školského systému v tomto směru by měla být prováděna především zevnitř, k čemuž právě zavádění rámcových vzdělávacích programů poskytuje prostor.

⁶² Protože školní vzdělávací programy jsou koncipovány tak, že by se měli (a asi i budou) lišit školu od školy.

3.3. Projekty usilující o prosazení filmové (audiovizuální) výchovy na českých školách

Soupis aktivit usilujících o prosazení filmové výchovy na českých školách by byl velmi krátký. Jak dokazuje článek Patrika Vacka *Stručně k reflexi české filmové výchovy (nejen) po roce 1989* otištěný v Cinepuru č. 49, bylo toho v průběhu 90. let, ale i na počátku nového tisíciletí uděláno ve směru filmové výchovy velmi málo, takřka nic.⁶³ První významnější snahy spojené s filmovou výchovou můžeme zaznamenat až ve spojitosti s buď vysokoškolskými, nebo filmovými institucemi.

Na tomto místě je nutno zmínit činnost již několikrát zmiňovaného Patrika Vacka a jeho kolegyně Jany Krátké, kteří dlouhodobě usilují o popularizaci otázky, jak oni sami definují, audiovizuální edukace a o prezentování tohoto tématu na odborné úrovni. Pro účely naší práce je ovšem důležitá především jejich činnost v rámci Filozofické fakulty a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Z pozice členů obou fakult⁶⁴ zavedli do výuky semináře orientované na audiovizuální výchovu.⁶⁵

Jedná se v jistém smyslu o přelomový počín, protože se vlastně poprvé po roce 1989 ustanovuje na vysokoškolské půdě filmová (audiovizuální) výchova jako předmět připravující budoucí, potenciální učitele na její výuku. Jedná se sice prozatím pouze o volitelné semináře nabízené takřka všem pedagogickým (na Filozofické fakultě filmovědným) oborům a počet studentů, kteří se mohou zapojit do semináře, je omezen,

⁶³ Vacek, Patrik. *Stručně k reflexi české filmové výchovy (nejen) po roce 1989*. Cinepur 14, 2006, č. 49, str. 22.

⁶⁴ Jana Krátká působí jak odborný asistent na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty. Patrik Vacek je doktorandem v Ústavu filmu a audiovizuální kultury.

⁶⁵ Jedná se konkrétně o tyto semináře: *Filmová a audiovizuální výchova*, *Filmová a mediální výchova*, *Praktikum z audiovizuální edukace* (Pedagogická fakulta), *Základy audiovizuální edukace*, *Didaktika audiovizuální edukace* (Filozofická fakulta).

ale je možno předpokládat pevné etablování tohoto semináře v struktuře výuky. S perspektivním prosazováním filmové výchovy na českých školách lze očekávat pevné usazení těchto seminářů ve výuce Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a jejich zpřístupnění pokud možno nejširšímu okruhu budoucích učitelů především těch aprobací, u nichž nacházíme nejvíce styčných bodů s filmovou (audiovizuální) výchovou.

Další aktivity vyvíjené na poli filmové výchovy jsou zastoupeny rozsáhlejšími projekty přístupujícími k filmovému vzdělávání komplexněji. Jedná se především o projekt Film a škola Asociace českých filmových klubů a projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy, jehož realizátorem je Katedra divadelních, filmových a mediálních studií Univerzity Palackého v Olomouci.

3.3.1. Film a škola

Autoři a realizátoři projektu Film a škola, tj. pracovníci Asociace českých filmových klubů odpovědní za tento projekt, na svých webových stránkách www.filmaskola.cz tvrdí, že se jedná o první iniciativu tohoto druhu na českém území.⁶⁶ V jistém směru nelze projektu Film a škola toto prvenství upírat. Navíc je velmi sympatické, že taková iniciativa vychází z míst, které nejsou primárně zaměřeny na pedagogickou činnost a ani nejsou ve spojení s pedagogickými institucemi.⁶⁷ Přesto ale ve vztahu k zavedení filmové (audiovizuální) výchovy do českých škol jako komplexně a systematicky pojaté

⁶⁶ „Vítejte na oficiálních webových stránkách prvního českého projektu všeobecné filmové výchovy Film a škola.“ In: www.filmaskola.cz

⁶⁷ Ze zahraniční zkušenosti víme, že v zemích, ve kterých se výrazněji zapojují do filmového vzdělávání i filmové instituce, daří se filmové výchově velmi dobře. Na myslí máme např. aktivit Irského filmového institutu či Britského filmového institutu.

součástí výuky jeví se přístup realizátorů projektu Film a škola jako pouze partikulární, řešící jen určité aspekty problematiky filmového vzdělávání.

3.3.1.1. Charakteristika projektu

„Projekt Film a škola, stejně jako podobné projekty již realizované v některých vyspělých evropských zemích (např. ve Francii, Skandinávii), si klade za cíl rozšíření vědomostí v oblasti filmového umění a historie. Hlavní cílovou skupinou budou především studenti středních škol, v některých fázích však lze začít i s žáky škol základních (především tříd 2. stupně). Prostřednictvím kvalitního filmu je totiž možné probudit nejenom zájem o filmové umění, ale současně prohloubit obecné estetické cítění i znalosti v oblasti filmové historie. Všechny tyto zmiňované aspekty obsahuje nejenom poslední návrh „kulturní“ politiky Ministerstva kultury ČR, ale také připravovaná změna osnov základních i středních škol ve směru posílení předmětu estetické a multikulturní výchovy. Navíc lze díky filmu zefektivnit cestu k dalším předmětům (literatura, historie, společenské vědy, výuka jazyků, ...).“⁶⁸

Jak vyplývá z citace, chápou realizátoři projektu Film a škola filmovou výchovu jako nadstandardní formu vzdělávání rozšiřující vědomosti studentů v oblasti filmového umění a historie. Především formulace „kvalitní film“ si vyžaduje podrobit kritickému pohledu především s přihlédnutím k požadavkům školní výuky.

Můžeme totiž namítnout, že pro účely filmové (audiovizuální) výchovy, kterou chápeme především jako

⁶⁸ Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

rozvíjení dovedností vnímat a interpretovat filmové dílo, samozřejmě ve vztahu k vědomostní složce vyjádřené základními dějinami filmu a filmovou teorií, nehraje kvalitativní stránka filmu zase takovou roli.

Naopak takové pojetí filmové výchovy tenduje k elitářskému přístupu, který Asociace českých filmových klubů posiluje vypisováním anket, v nichž jsou vybírány filmy náležející do zlatého fondu české a světové kinematografie.⁶⁹ Učiteli se tak dostává pomůcky, podle níž se může lépe zorientovat v záplavě titulů tvořících dějiny kinematografie, na druhou stranu při letmém pohledu do seznamů zlatých fondů narazíme na spoustu titulů, jejichž uvádění i na středoškolské úrovni vyvolává mírné rozpaky.⁷⁰

Nutno poznamenat, že aktivity vyvíjené ve směru selektivního výběru hodnotných děl, jež by se měl stát základem školní filmové výchovy, představují nejprogresivnější složku projektu Film a škola, a to spolu s pořádáním projekcí doplněných často lektorskými doprovody, které mají suplovat onu filmověvzdělávací podstatu projektu. Vychází z neformální povahy projektu Film a škola ve vztahu k vzdělávacímu systému, že o tom, jestli se zapojí do akcí pořádaných Asociací českých filmových klubů, rozhodují školy samy a jejich účast tedy není ničím povinována. Projekt Film a škola

⁶⁹ „Základem projektu Film a škola je vytvoření Zlatého fondu světové i domácí kinematografie ve formě písemné, ale i fyzické (kopie pro školní projekce) a zveřejnění maximálního množství vhodných informací (fotografie, technické údaje, bibliografie ...). Zlatý fond musí vznikat za předpokladu následujících vlastností, popřípadě omezení: kvalita, srozumitelnost, reprezentativnost a výběrovost.

Na základě těchto jednoduchých kritérií se podařilo zorganizovat již dvě velké ankety, jejichž výsledkem byl Zlatý fond světové a Zlatý fond domácí kinematografie.

Podobným způsobem budou v budoucnu organizovány další ankety - současný stav bude považován za základ, omezený počet odborníků doplní filmy posledního období a co nejširší okruh zájemců a milovníků filmu doplní své vlastní hodnocení ke každému filmu. Konečný počet titulů v obou Zlatých fondech ponecháme a předpokládáme, že v drtivé většině doposud navržené filmy ve Fondu zůstanou, větší pohyb a změna nastane vždy jen v posledním období.“ In: www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=3

⁷⁰ Namátkou uvádíme např. tyto filmy, jejichž zapojení do středoškolské výuky se nám nezdá úplně vhodné: Ovoce stromů rajských jíme, Zbehové a poutníci, Případ pro začínajícího kata, Evropa, Nenápadný půvab buržoazie, Hanba atd.

je tedy možno vnímat jako možnost rozšiřovat a obohacovat svou výuku o prvky filmové výchovy, kterou AČFK školám nabízí.

3.3.1.2. Cíle projektu

O projektu Film a škola nám mnohé vypoví cíle stanovené jeho realizátory. Už první z nich, požadující prohloubení filmového vzdělání, se opět zakládá na určitém elitářském postoji. „Zhlédnutí kvalitního filmu přináší nejenom praktickou zkušenost, ale budí zájem o další tvorbu příslušného režiséra, o filmy obdobného charakteru, o filmové recenze a úvahy, o filmové dějiny.“⁷¹

Vychází se zde z poněkud jednoduchého předpokladu, že filmová výchova rovná se sledování filmů. Takto můžeme ovšem filmovou výchovu pojímat jen v procesu sebevzdělávání, tedy mimoškolních aktivit. Při zapojení filmu do školní výuky musí být brán zřetel i na konstitutivní složky vzdělávacího procesu. Filmové dílo by mělo být zapojováno do výuky především s přihlédnutím k možným vazbám k učební látce různých vyučovacích předmětů. Opět je zde zdůrazňován mezipředmětový charakter filmu jako prostředku a objektu vzdělávání.

„Silný umělecký zážitek pomáhá posilovat kritické estetické vnímání – na jedné straně nutí k dalšímu hledání podobně silných děl, na straně druhé pak zažitá zkušenost pomáhá lépe „odmítat“ pseudohodnoty a v současnosti jen velmi těžko rozpoznatelné nekvalitní napodobeniny skutečných uměleckých počinů.“⁷² Z této formulace vyjadřující další z cílů projektu Film a škola, tentokrát týkajícího se posilování

⁷¹ Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

⁷² Tamtéž.

kritického estetického vnímání, opět číší nezměrný entuziasmus, který ovšem nebere v potaz pedagogickou realitu. Pojmy jako „silný umělecký zážitek“ či „pseudohodnoty“ vnímáme jako velmi vágní a v jistém smyslu dosti nepřesné. Navíc takovéto chápání filmové výchovy vychází z předpokladu studenta vybaveného dostatečnou schopností vnímat umělecké dílo ve všech jeho aspektech. Bohužel jak dokazují dříve zmiňované výzkumy PISA, jednou ze schopností, činící českým studentům obtíže, je právě vnímání, kritické přijetí a interpretace textu.

Dalším z očekávaných účinků působení projektu Film a škola na poli filmové výchovy by mělo být rozšíření zájmu studentů o další druhy umění. Zde nelze než jen souhlasit, protože „film jako jediné médium umí využívat snad všech druhů umění, a tak k němu usnadnit cestu.“⁷³

Cíle stanovené realizátory projektu Film a škola můžeme označit za vznešené, filmová výchova je pojímána jako svébytná oblast vzdělávání kladená na roveň ostatním vyučovacím předmětům, bohužel ale není přihlíženo ke stavu a úrovni českého školství v dnešních dnech.

3.3.1.3. Formy realizace

V dokumentu nazvaném Základní charakteristika, podstata a poslání je vyjmenováno několik způsobů, jak směřovat k výše uváděným cílům, jejichž podstatu autoři projektu zjednodušeně vyjadřují formulací „zpřístupnit díla Zlatého fondu“⁷⁴.

Prvním, a údajně nejdůležitějším, krokem je podle autorů projektu Film a škola změnit povahu povinných hromadných

⁷³ Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

⁷⁴ Tamtéž.

školních projekcí. „V současnosti ale většina těchto představení má jen rekreativní a komerční charakter. Jedním z praktických úkolů projektu Film a škola je vytvoření podmínek pro změnu charakteru těchto filmových představení - místo komerčních filmů nabídnout filmy za Zlatého fondu a změnit tak rekreativní typ tak, aby filmové představení bylo součástí celého systému vzdělání.“⁷⁵

Pokud jde o to změnit (a vlastně vůbec vytvořit) dramaturgii povinných školních filmových představení, jimiž se do dnešních dnů na většině škol odbývá povinnost zapojovat prvky filmového vzdělávání do výuku, musíme jen souhlasit. Za předpokladu, že by školní návštěvy kin byly organizovány s nějakým globálnějším záměrem a zároveň by byla sledována snaha využívat poznatků a dojmů ve výuce, můžeme uvažovat o rozvoji filmové výchovy. Bohužel počet návštěv kin ze strany škol se pohybuje kolem 3-4 ročně⁷⁶, což pro vedení nějaké souvislejší filmové výchovy jistě nestačí.

Prostorem, kde se může AČFK lépe realizovat v oblasti filmového vzdělávání, je pořádání výběrových školních představení a nepovinných projekcí mimo rámec školy. Zde, myslíme, by mohlo dojít i k naplnění pojetí filmové výchovy v intencích přístupu AČFK. Tedy jistého nadstandardu vzdělávání zpřístupňovaného studentům s bližším zájmem o filmové umění. Koncepce zlatých fondů by v tomto případě nacházela opodstatnění, protože takový způsob filmového vzdělávání by měl směřovat k příjemcům s určitou úrovní percepčních dovedností a zájmem o jiné než poznávací funkce filmového média.

⁷⁵ Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

⁷⁶ Údaje čerpáme z dokumentu Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

Bohaté zkušenosti mohou nabídnout tzv. kinolektoři, jež se AČFK kluby snaží organizovat a zapojovat do svých akcí. Pořádání úvodů, rozborů a besed považujeme za vhodné rozšíření některých filmových představení. Nespornou výhodou takových výstupů a debat je přímý kontakt s filmovým dílem. Účastníci takovýchto projekcí jsou ponoukáni k tomu odpoutat se od pouhého pasivního přijímání audiovizuální informace a za pomoci erudovaných lektorů směřovat ke komplexnějšímu porozumění filmovému dílu. Navíc pokud vezmeme v potaz prvek interaktivity, zpřesňování a rozšiřování filmového vzdělávání, děje se toto v okamžitém kontaktu s odborníky na danou oblast. Jednou z povinností AČFK, pokud chce nadále úspěšně pokračovat v započaté činnosti, je zajistit přípravu dostatečného počtu kinolektorů, jejichž vystupování bude přístupné co nejširší veřejnosti.

S tím také souvisí další plánovaná položka na seznamu možných realizací projektu Film a škola, totiž školení pedagogů a organizátorů. Nejen že by se tedy AČFK zaměřovala na proškolení vlastních kinolektorů, ale svou působnost by rozšířila i na přípravu učitelů a pedagogických pracovníků. „Ve spolupráci s pedagogickými i filmovými fakultami, za odborné asistence filmových odborníků i nejaktivnějších organizátorů projektu plánujeme pravidelná krajská, případně celorepubliková školení pedagogů a organizátorů projektu.“⁷⁷ Pokud by AČFK tento svůj záměr naplnila, mohla by, samozřejmě dočasně, suplovat činnost pedagogických vysokých škol, na jejichž půdě je, až na výjimky, vyvíjena minimální aktivita v tomto směru. Splnění takového cíle ovšem předpokládá dobrou organizační bázi zajišťující vzdělávání učitelů na žádoucí úrovni a pokud možno v pravidelných cyklech.

⁷⁷ Základní charakteristika, podstata a poslání. Dokument volně stáhnutelný na webových stránkách projektu Film a škola. www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

Z povahy AČFK jako organizace zajišťující organizování a existenci klubového hnutí u nás vyplývá asi nejvýznamnější možnost participace na filmovém vzdělávání. Myšleno je právní zaštitění filmů a jejich distribuce do škol. AČFK disponuje archivem 35 mm kopií filmů, které jsou použitelné pro školní filmové projekce zajišťované místními kiny. Důležitější je ovšem vytvoření určité videotéky (nejlépe) DVD titulů (nejen) z tzv. zlatých fondů, jež by byla k dispozici školám. Vznikl by tak materiální network, který by minimálně na úrovni zajištění filmů pro školní výuku poskytoval dostačující fondy.

Další možnosti, jak přispět k rozvoji filmového vzdělávání v České republice, se nabízejí AČFK v rámci projektu Film a škola např. v oblasti publikační činnosti či kooperace s veřejnoprávní televizí.

3.3.1.4. Závěrečné hodnocení projektu Film a škola

Při neutěšeném stavu filmového vzdělávání je nutno hodnotit iniciativu AČFK pozitivně. Přesto je možno vytknout realizátorům projektu několik nedostatků, jejichž odstranění může vést k efektivnějším výsledkům.

Vedle projekcí pořádaných pro školy i mimo rámec školní výuky jde především o zajišťování přípravy učitelů na výuku filmové výchovy a vytvoření materiálního networku pro filmovou výchovu na školách.

Jelikož v systému českého školství jsou to především vysoké školy, kdo zajišťuje přípravu budoucích, nebo stávajících učitelů, měly by právě ony poskytnout věcné i duchovní fondy pro vzdělávání v oblasti filmové (audiovizuální) výchovy. Jelikož ale v případě filmového vzdělávání by mělo docházet k součinnosti pracovníků různých

oborů vysokoškolského vzdělávání (minimálně pedagogických a filmovědných oborů), mohla by AČFK v rámci svého projektu Film a škola vystupovat jako zprostředkovatel a organizátor přípravy učitelů na filmovou (audiovizuální) výchovu. Právě tím, že by se jednalo o iniciativu vycházející z okruhu mimo české akademické prostředí, mohlo by být dosaženo patřičných výsledků. Navíc by byla vyřešena institucionální otázka přípravy učitelů v oblasti filmové (audiovizuální) výchovy, protože organizátor by pocházel ze sfér mimo akademické struktury.

Další oblastí, v níž by AČFK mohla uplatnit své materiální zdroje i dlouholeté zkušenosti, je vytvoření videotéky (DVD) titulů pro účely zapůjčování do škol a samozřejmě i distribuční sítě usnadňující proces půjčování.

3.3.2. Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy

Projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy představuje na rozdíl od projektu Film a škola iniciativu vzešlou ze školského prostředí. Realizátorem projektu je Katedra divadelních, filmových a mediálních studií Univerzity Palackého v Olomouci. Jedná se tedy o subjekt Filozofické fakulty Univerzity Palackého bez přímé vazby na Pedagogickou fakultu. Projekt je pojímán jako součást tzv. rozvoje celoživotního vzdělávání, tzn. jako aktivita usilující o rozšíření vzdělání učitelů v tomto případě v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy.

Jelikož se jedná o ještě probíhající projekt⁷⁸ nemůžeme v této práci vycházet z nějakých analýz výsledků. Spíše budeme usilovat rozbořením předpokladů a nastartovaných aktivit o vylíčení jeho perspektiv a možností ovlivnit stav audiovizuálního (filmového) vzdělávání v České republice.

3.3.2.1. Charakteristika projektu

Projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy je dotován z Evropských sociálních fondů jako jedna z realizací Operačního programu Rozvoje lidských zdrojů, speciálně zaměřená na rozvoj dalšího vzdělávání učitelů a pracovníků ve školství.⁷⁹

„Projekt je komplexním systémem, jenž vytváří předpoklady pro začlenění filmu, médií a divadla do rámcových vzdělávacích programů všech typů středních škol. Základní ideou je ustavení několika úrovní výukových a praktických modulů zacílených na vzdělávání středoškolských pedagogů v oblasti, která dosud není programově řešena.

Současný systém středoškolského vzdělávání vybízí k zařazení či rozšíření výuky nových disciplín v souladu s moderními edukativními trendy ve vyspělých zemích světa, ať už jsou využity jako médium ke vzdělávání v jiné oblasti, anebo sledovány jako samostatný technologický, sociální či estetický fenomén. Podle zkušeností autorů projektu je na

⁷⁸ Časové rozmezí stanovené ve Formuláři žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy je vymezeno daty 1. srpna 2006 až 31. července 2008. In: Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2

⁷⁹ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2

středních školách velký zájem jak ze strany studentů, tak i pedagogů, nechybí ani nutné technické zázemí. Pilotní projekt „Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy“ nabízí středoškolským učitelům potřebnou přípravu a podporu k nabytí kompetencí, jejichž absence je na samých středních školách pocítována jako hlavní překážka k naplnění záměru v této sféře.“⁸⁰

Důležitou poznámkou vyjádřenou v předešlých řádcích je, že realizátoři projektu Formování kompetencí... považují oblast filmové, mediální a divadelní výchovy za nedostatečně naplňovanou v systému českého školství. Sami své aktivity chápou jako podnět k rozsáhlejším opatřením, která by měla být učiněna ve prospěch filmové, mediální a divadelní výchovy.

Vycházejí přitom z dřívějších zkušeností, které získali na poli rozšiřujícího vzdělávání v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy poskytovaného středoškolským učitelům v rámci Katedry divadelních, filmových a mediálních studií. Projekt se jmenoval Filmová, divadelní a mediální studia a jednalo se o dvousemestrální kurz⁸¹, jehož náplní byly přednášky členů katedry zaměřené na základy oborové historie a teorie.

Zapojením do Evropských sociálních fondů dosáhli realizátoři projektu Formování kompetencí... lepšího materiálního zajištění a podpory ze strany státních i evropských institucí. Původní kurzy pro středoškolské učitele,

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ „Cílem studia je nahradit neexistující filmovou, divadelní a mediální přípravu na základních a středních školách, tak aby byla v co nejtěsnějším kontaktu s platnými školními osnovami. Pedagogové získají přehled týkající se historie i aktuálního stavu filmu, divadla a nových médií, což jim umožní zmapovat moderní kulturní a společenské trendy. Studium dále slouží jako odborná příprava pro dekódování soudobých mediálních strategií, které mají na život mladé generace určující vliv. Výběrové kapitoly ze základů mediálních nauk s přesahy do estetiky, sociologie a psychologie mají rozkrýt způsob fungování jednotlivých médií a jejich roli v současné společnosti. Studium zahrnuje kromě ukázek a záznamů doplňujících výklad jednotlivých lektorů i praktický nácvik dovedností vztahujících se k současné technice, distribuci a marketingu kulturních artefaktů.“ Citováno z žádosti o akreditaci kurzu Filmová, divadelní a mediální studia.

pořádané už v předešlém projektu Filmových, divadelních a mediálních studií, byly doplněny o institucionální bázi.⁸² Jedním z nejpodstatnějších výstupů projektu by se také mělo stát vytvoření souboru metodických materiálů a pedagogických pomůcek, jež by měly být k dispozici (nejen) učitelům zapojeným do projektu.

Důležité je na tomto místě poznamenat, že se v případě projektu Formování kompetencí... jedná o iniciativu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků. Tedy že kurz je propagován mezi středoškolskými učiteli a jeho koncepce vychází z předpokladu rozšíření kvalifikace středoškolských učitelů. Z toho důvodu (a samozřejmě i z příčin kapacitních) je jeho pole působnosti do jisté míry omezeno. Jedná se v podstatě o naplnění jednoho ze dvou komplementárně propojených požadavků vyvolaných absencí filmové, mediální a divadelní výchovy na českých školách. Vedle do vzdělávání již praktikujících učitelů, tak jak je o to usilováno v rámci projektu Formování kompetencí..., je nezbytné zapojení přípravy na výuku filmové, mediální a divadelní výchovy i do kurikulů pedagogických fakult. Z tohoto důvodu můžeme vnímat projekt Katedry divadelních, filmových a mediálních studií zaměřený na přípravu středoškolských učitelů jako pilotní, tj. stojící na počátku dalších aktivit, které budou vycházet ze zkušeností získaných právě v pilotním projektu.

3.3.2.2. Cíle projektu

„Hlavním cílem projektu je formování nových kompetencí středoškolských učitelů v režimu celoživotního vzdělávání v

⁸² Myšleny jsou především internetové stránky projektu, které naleznete na adrese www.film-divadlo-media.cz, a různé propagační a informační dokumenty, které jsou distribuovány do školských zařízení

oblasti filmu, divadla a médií. Stěžejní cíl je naplňován prostřednictvím vzniku vzdělávací platformy, která plní řadu dílčích cílů OPRLZ a strategických dokumentů Vlády ČR a Evropské unie.“⁸³

Cíle projektu Formování kompetencí... jsou tedy rozprostřeny mezi dvojí perspektivu: na jedné straně stojí záměr kompetenčního vzdělávání, tj. směřování výuky k dosažení určitého komplexu kompetencí, s nimiž jsou propojeny prvky vědomostní, na druhé straně vzdělávací politika České republiky směřující k rekonstrukci českého školského systému v intencích požadavků Evropské unie.

Určitou systémovou nezačleněnost projektu Formování kompetencí..., která se mohla podle předchozích řádků jevit jako nevýhoda především pro jeho plné nezapojení do systému českého školství, můžeme z jiné perspektivy vnímat i jako výhodu. Je totiž zřejmé, že evropských perspektiv vzdělávání, nastíněných např. v tzv. Lisabonském procesu⁸⁴ a odrážejících se v Národním

⁸³ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2.

⁸⁴ Evropská komise v této souvislosti vytyčila 3 strategické záměry a 13 cílů: Strategický záměr č. 1
Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii

Cíl 1.1: Zlepšení vzdělávání učitelů

Cíl 1.2: Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech

Cíl 1.3: Zajištění přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro všechny

Cíl 1.4: Zvýšení počtu studentů v přírodovědných a technických oborech

Cíl 1.5: Maximální využívání zdrojů

Strategický záměr č. 2

Zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny

Cíl 2.1: Vytvoření prostředí otevřeného pro učení

Cíl 2.2: Zvýšení atraktivity učení

Cíl 2.3: Podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti

Strategický záměr č. 3

Otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu

Cíl 3.1: Posílení vazeb mezi světem práce, výzkumem a celou ostatní společností

Cíl 3.2: Rozvíjení podnikatelského myšlení

Cíl 3.3: Zkvalitňování studia cizích jazyků

Cíl 3.4: Posílení mobility a výměn

Cíl 3.5: Rozvíjení evropské spolupráce

In: Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010.

programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)⁸⁵, bude dosaženo až v delším časovém horizontu a postupnými kroky. Proto se jako nejefektivnější z krátkodobé perspektivy jeví postup prostřednictvím pořádání kurzů a školení rozšiřujících vzdělání učitelů v rozmezích stanovených Evropskou unií. Mělo by se jednat o kroky vedoucí k postupné vnitřní reformě školství.⁸⁶

„Oblast filmu, divadla a médií nebyla ani v minulosti součástí výukových programů na vysokých školách a učitelé středních škol tak neměli možnost získat nezbytné kompetence. Projekt si klade za cíl poskytnout systémové řešení stávající situace a nabídnout vyučujícím prostřednictvím několika semestrálních kurzů možnost průřezového vhledu do historie a teorie filmu, divadla a médií.“⁸⁷

Vzniku projektu Formování kompetencí... tedy předcházela analýza stavu vzdělávání v oblasti filmu, médií a divadla na všech stupních českých škol. Konstatování nedostatečné saturace vzdělávacích potřeb souvisejících s filmovou, mediální a divadelní kulturou stojí v základu celého projektu.

Ono systémové zapojení je ale dosti problematické, především z důvodu rozsahu a dosahu působnosti kurzů. Prvek systémovosti můžeme vidět především ve snaze organizovat

⁸⁵ „Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice

Cíl č. 5 Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků
opatření 5.3. Dobudování systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Komplexní systém dalšího vzdělávání bude sloužit nejen osobnímu a profesionálnímu rozvoji jednotlivých pedagogických pracovníků (a tedy jejich kariérnímu i platovému postupu), ale bude pomáhat také jednotlivým školám v plnění jejich nových úkolů.“

In: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, str. 95.

⁸⁶ Kurzy rozšiřujícího vzdělání totiž neplní jen cíl rozšiřovat specializaci učitelů o nové vědomosti, dovednosti a postoje formulované formou kompetencí, ale i jako jakési zkušební moduly, v nichž jsou prověřovány nové organizační formy vzdělávání, učební metody.

⁸⁷ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2.

projekt podle stanovených kritérií a v souladu s českými a evropskými vzdělávacími dokumenty.

Otázkou zůstává, zda formulace „průřezového vhledu do historie a teorie filmu, divadla a medií“ je adekvátní potřebám českého školského systému. Respektive zda s přihlédnutím k takřka úplné absenci filmové, mediální a divadelní výchovy na českých školách je oním krátkodobým cílem zakládat výuku těchto oborů na jejich oborové historii a teorii, stejně jako tomu je na specializovaných katedrách vysokých škol. Zde myslím by stálo za zvážení pro příště organizovat takové kurzy za spolupráce pracovišť filozofické a pedagogické fakulty, při které by došlo k propojení odborných znalostí a zkušeností potřebných při výuce filmové, mediální a divadelní výchovy.

„Projekt zabezpečuje dovzdělání pedagogů středních škol spolu s vytvořením potřebného zázemí odborných textů, původních audiovizuálních a dramatických děl, metodologického konceptu, kontaktu a databází. Cílem je zformovat nové kompetence cílové skupiny do té míry, aby byl posílen potenciál profesní uplatnitelnosti cílové skupiny na trhu práce. Výběr cílové skupiny vychází ze zkušeností řešitelského týmu v oblasti celoživotního vzdělávání středoškolských učitelů, zohledněny jsou rovněž poznatky příbuzných iniciativ. Ve sféře sekundárního vzdělávání dlouhodobě absentuje podpora kompetencí, jež jsou předpokladem naplnění rámcových vzdělávacích programů jak ve sféře modernizace výuky tradičních disciplín tak v úrovni tzv. průřezových témat. Autoři projektu konstatují, že tuto podporu nejvíce postrádají

učitelé českého jazyka a literatury, hudební a výtvarné výchovy, občanské nauky, historie a cizích jazyků.“⁸⁸

Právě důraz na uplatnitelnost na trhu práce vychází vstříc konceptu zaměstnanosti učitelů, která bude záviset i na jejich odborné specializaci. Samozřejmě vycházíme z předpokladu, že audiovizuální (filmová, mediální, divadelní) výchova bude představovat interdisciplinární celek, kdy se o její výuku budou dělit učitelé několika výše zmíněných aprobací. S tímto záměrem je i koncipován projekt Formování kompetencí... .

Pojem kompetencí je navíc zřetelně kladen do souvislosti s rámcovými vzdělávacími programy, jejichž plná realizace předpokládá mimo jiné i dostatečně připravené učitele schopné autonomní a kreativní realizace na poli tzv. školních vzdělávacích programů.

Projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy si klade za cíl podporu a rozvoj filmové, mediální a divadelní výchovy prostřednictvím do vzdělávání středoškolských učitelů v kurzech zaměřených na oborovou historii a teorii. Směřován je především perspektivně, tzn. především do blízké budoucnosti, kdy proběhne úplný přechod českých škol na rámcové vzdělávací programy. Interdisciplinární potenciál, který v sobě tyto nové kurikulární dokumenty nesou, by měl vést k ustanovení filmové, mediální a divadelní výchovy na českých školách také díky připravenosti učitelů na tuto skutečnost.

⁸⁸ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2.

3.3.2.3. Realizace projektu

Při realizaci projektu Formování kompetencí... jsou kroky vedoucí k jeho naplnění rozděleny do čtyř tzv. klíčových aktivit:

- 1) Vytvoření zázemí pro formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti médií, audiovize a divadla

a) Příprava a realizace technického a právního manuálu
V tomto bodě se jedná především o tvorbu tiskových materiálů a zajištění plnohodnotných webových stránek. Také je počítáno s vytvořením právního manuálu, v němž bude na dostatečné úrovni popsána a vysvětlena možnost využití audiovizuálních děl a záznamů ve školní výuce. Dalším výstupem by se mělo stát vytvoření adresáře distributorů, festivalů, divadel a klubových aktivit, od nichž bude možné získat jednotlivá díla, a jednoduchého výpočtu minimálních materiálních nároků pro provozování filmové, mediální a divadelní výchovy.⁸⁹

- b) Příprava a realizace učebních textů a materiálů pro jednotlivé disciplíny

Učební texty a materiály by měly být utvářeny podle dvou kritérií. Jednak by mělo jít o stručné učebnice filmových, mediálních a divadelních studií, ale i např. o učebnici audiovizuální tvorby. Zároveň by měly být zpracovány textové materiály a seznamy audiovizuálních děl, které mohou být ideálními mediátory pro výuku jiných předmětů.⁹⁰

⁸⁹ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

⁹⁰ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

„Dvojkolejnost metody umožňuje dlouhodobou platnost kurikulí a celého projektu, jelikož předpokládá dynamický vývoj v sekundárním edukativním procesu směrem od využití filmu, divadla a médií jako podpůrných „pomůcek“ k akcentování jejich vlastní teorie, historie a praxe. Tato metoda je konzultována přímo se SŠ pedagogy, kteří ji vzhledem ke struktuře výuky na svých školách vyžadují.“⁹¹

c) Příprava a realizace databáze stěžejních děl jednotlivých oborů

V rámci projektu bude vytvořena databáze filmových děl a záznamů divadelních představení, jejíž fondy budou moci využívat střední školy. Součástí nákupu nosičů bude i zakoupení dostatečných práv pro zapůjčování do škol. Výběr titulů bude stejně jako u projektu Film a škola řízen principem tzv. zlatého fondu, tzn. selekcí zvolených výjimečných děl světové i české kinematografie a dramatického umění. Databáze bude k dispozici i po skončení projektu a její katalogy budou přístupny na (za tím účelem zřízených) webových stránkách.⁹²

d) Příprava a realizace původních a přejetých příkladových studií a analýz

Součástí realizace projektu by mělo být i vytvoření souboru učebních textů, jež by měly sloužit učitelům jako pomůcka při práci s filmem či záznamem divadelního představení v hodinách příslušných vyučovacích předmětů. Vychází se přitom právě z ineterdisciplinárního charakteru filmové, mediální a

⁹¹ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

⁹² Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

divadelní výchovy umožňující zapojení prvků jednotlivých disciplín do výuky stanovených předmětů.⁹³

e) Příprava a realizace příkladových výukových aktivit „Za přítomnosti středoškolských pedagogů proběhnou jak na středních školách, tak v prostorách vysokých škol příkladové lekce jednotlivých disciplín. Pro tento účel je možné využít i festivalové akce, které se na vzdělávání soustředí (Academia film Olomouc, Letní filmová škola, Aeduca). Tento typ vzdělávání zároveň poskytuje přesnou představu o vhodné metodice výuky.“⁹⁴

2) Příprava kurzů dalšího vzdělávání středoškolských učitelů

„V rámci přípravy průběžných i jednorázových kurzů budou vytvořeny studijní plány jednotlivých aktivit a kurikula disciplín. Lektoři zpracují anotační listy a sylaby, které vyučující obdrží v realizační fázi. Organizační garanti projektu zajistí propagaci, technické a organizační zázemí kurzu (zpracování nabídky, oslovení středních škol a potenciálních zájemců z řad středoškolských učitelů, vytvoření databáze účastníků kurzu, zajištění technického zázemí včetně pronájmu místností, případně technického vybavení apod.)

Tato fáze projektu předpokládá akreditaci semestrálních dozdělávacích kurzů filmových, divadelních a mediálních studií pro středoškolské pedagogy. Akreditace bude zajištěna ve spolupráci s odbornými guaranty.“⁹⁵

⁹³ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

⁹⁴ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

⁹⁵ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 10.

3) Realizace kurzů dalšího vzdělávání středoškolských učitelů

„V rámci projektu budou probíhat bezplatné semestrální kurzy pro čtyři skupiny účastníků (minimální počet účastníků je 25, setkání budou probíhat vždy jedenkrát za měsíc) a deset celodenních jednorázových soustředění (osm hodin pro nejméně 15 účastníků).

Kurzy jsou sestaveny z přednášek, seminářů, workshopů a projekcí.

Kurzy jsou profilovány ve třech základních podobách:

- a) formou přednáškových a seminárních kurzů z filmové a divadelní historie tak, aby látka byla v co nejtěsnějším kontaktu s existujícími osnovami pro SŠ
- b) formou přednášek a seminářů orientovaných na výběrové kapitoly ze základu mediálních nauk a jim přidružených oborů (estetika, sociologie, psychologie), jejichž úkolem je rozkrýt způsob fungování jednotlivých médií a jejich roli v současné společnosti
- c) formou prakticky využitelných referencí, díky nimž budou frekventanti informováni o současném stavu techniky, distribuce a marketingu kulturních artefaktů. Všechny formy výuky předpokládají použití ukázek a názorných příkladů, stejně jako aktivní přístup ze strany účastníku kurzu.“⁹⁶

4) Evaluace kurzů dalšího vzdělávání středoškolských učitelů

⁹⁶ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 11.

Samozřejmou součástí kurzu je i evaluace ze strany frekventantů kurzu, kteří na konci každého bloku vyplňují evaluační dotazníky. Získané výsledky, po vyhodnocení odbornými a organizačními garanty, budou sloužit nejen jako výstupy projektu, ale také pro jeho vnitřní kontrolu. K evaluačnímu procesu náleží i vyhodnocení mediálního ohlasu projektu.⁹⁷

Činnosti nastartované projektem Formování kompetencí.. budou pokračovat i po skončení podpory ze strany ESF. „Univerzita Palackého se zavazuje podporovat takové odborné a organizační aktivity, které vedou ke shodnému cíli s předkládaným projektem.“⁹⁸

Na projekt Formování kompetencí.. by přirozeně měly navázat další do vzdělávací kurzy, organizace modelové výuky na středních školách či podpora edukativní sekce Academia filmu Olomouc. Počítá se při tom s podporou zainteresovaných stran, tj. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jako garanta vzdělávání, Ministerstva kultury ČR, do jehož kompetence spadá filmová, mediální a divadelní kultura, Olomouckého kraje a Statutárního města Olomouc, jako zřizovatelů školních zařízení.

„Zachována bude rovněž struktura networku mezi všemi zainteresovanými subjekty, know-how projektu bude poskytnuto jak partnerským institucím, tak organizacím a aktivitám s obdobnou náplní činnosti (Asociace českých filmových klubů, Národní filmový archiv, Masarykova univerzita, Karlova

⁹⁷ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 11.

⁹⁸ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 9.

univerzita, Janáčkova akademie múzických umění, FAMU, Česká televize Ostrava, Divadelní archív).“⁹⁹

Veškeré materiální výstupu projektu budou poskytnuty k dalšímu využití i po skončení projektu a měly by se stát věcnou podporou začleňování filmové, mediální a divadelní výchovy do systému českého školství.¹⁰⁰

3.3.2.4. Závěrečné zhodnocení projektu Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy

„Inovativní aspekty projektu Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy spočívají ve sloučení úsilí několika nezávislých aktivit, usilujících o zapojení filmu, divadla a médií do českého vzdělávacího systému. V tomto ohledu jde o vůbec první projekt svého druhu.“¹⁰¹

Na iniciativu vyjádřenou v projektu Formování kompetencí... musíme v mnoha ohledech pohlížet jako na svého druhu průkopnickou, samozřejmě se všemi pozitivy i negativy, které nacházení nových způsobů řešení přináší.

Je neoddiskutovatelným faktem, který byl v předchozím textu několikrát zdůrazněn, že v českém školském systému absentuje filmová, mediální i divadelní výchova jako autonomní prvek výuky. Jejich zavedení alespoň na úrovni, kterou můžeme pozorovat v některých zahraničních státech, předpokládá rozsáhlejší zásahy do vzdělávacího systému úpravou

⁹⁹ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 9.

¹⁰⁰ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 9.

¹⁰¹ Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2, str. 12.

kurikulárních dokumentů počínaje a zajištěním dostatečné přípravy učitelů konče.

Realizátoři projektu Formování kompetencí... si za svou cílovou skupinu zvolili praktikující středoškolské učitele. Tato volba, podmíněná limitovaným rozsahem projektu, je zdůvodnitelná snahou působit na přímé participanty vyučovacího procesu a jejich prostřednictvím ovlivnit zavádění filmové, mediální a divadelní výchovy do českých škol.

Z tohoto důvodu je metodická a didaktická stránka projektu odvozována od nejnovějšího a postupně zaváděného kurikulárního dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. RVP G nejenže poskytuje větší prostor pro rozvoj mezipředmětových vztahů, do jejichž rámce je možno filmovou, mediální a divadelní výchovu řadit, ale svou celkovou méně závaznou koncepcí poskytují učitelům prostor pro kreativní přístup k výuce, mimo jiné např. s přihlédnutím k projevům filmové, mediální a divadelní výchovy.

Kompetenční přístup navíc odráží elementární principy RVP G, v němž je také kladen největší důraz na dosažení určitého souboru klíčových kompetencí, které jsou vnímány jako komplexní soubory vědomostí, dovedností i postoje složky vzdělávání.

Projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy by rozhodně neměl zůstat ojedinělou aktivitou svého druhu a české školství by si zasloužilo, aby se v takových iniciativách pokračovalo. Už jen z toho důvodu, že realizátoři projektu některé své snahy pouze započali, a pokud bychom měli uvažovat o plnohodnotném a systémovém začlenění filmové, mediální a divadelní výchovy do systému českého školství, je nutno

uvažovat o rozsáhlejších a komplexnějších aktivitách podnikaných v tomto směru.

Právě z limitujícího rozsahu projektu vyplývají jeho největší nedostatky. Proto je také nutno zdůraznit jeho pilotní charakter, kdy je iniciativa Katedry divadelních filmových a mediální studií Univerzity Palackého vnímána především jako podnět k dalšímu jednání v této oblasti. Možná i na míře úspěšnosti realizace projektu budou záviset možné další aktivity na poli filmové, mediální a divadelní výchovy.

Závěr

Vezmeme-li v potaz současnou úroveň audiovizuální (filmové, mediální) výchovy na českých školách, musíme se v tento moment ztotožnit s nulovou hypotézou stanovenou v úvodu této práce. Konfrontační moment nám poskytují údaje uvedené v prvním oddílu věnovanému realizaci audiovizuální (filmové, mediální) výchovy v zahraničí.

Jednoduchým srovnáním zjistíme několik podstatných faktů stvrzujících nedostatečnou úroveň audiovizuální (filmové, mediální) výchovy v českém školském systému:

- 1) Decentralizace českého školství na úrovni institucionální proběhla ihned po roce 1989, ale ve sféře řízení prostřednictvím kurikulárních dokumentů k ní dochází až nyní. Rámcové vzdělávací programy, které jsou nositeli progresivních změn v plánování výuky, jejích cílů a záměrů, jsou na základních školách zaváděny s postupnou tendencí od letošního roku. U gymnázií je startovní datum určeno na 1. září 2009.
- 2) Audiovizuální (filmová, mediální) výchova nedošla do dnešních dnů požadovaného naplnění v systému českého školství. Vyjma 60. let 20. století, kdy především ze strany tehdejšího Filmového ústavu, za spolupráce s vysokými školami, byla vyvíjena aktivita na poli filmové výchovy¹⁰², neobjevila se iniciativa usilující o programové začlenění audiovizuální (filmové, mediální) výchovy do českého vzdělávacího systému. V tomto směru není takřka na co navazovat a je

¹⁰² Hlavně z důvodů dějinný zvrátů po roce 1968 byly snahy Filmového ústavu co se týče filmové výchovy pozastaveny a v 70. letech na ně nebylo navázáno.

zarážející, že, nahlédneme-li do práce Borise Jachnina *Filmová estetická výchova*, která vznikla takřka před čtyřiceti lety, musíme konstatovat skoro identický stav českého školství na poli dnešní audiovizuální (filmové, mediální) výchovy.

- 3) Pro rozvoj audiovizuální výuky v českých školách je třeba dostatečně proškoleného pedagogického personálu, který bude připraven na výuku audiovizuální (filmové, mediální) výchovy. Aktivita vedené v tomto směru můžeme stále považovat za partikulární, tzn. že zasahují jen omezený počet pedagogických pracovníků. Pokud budeme usilovat o globální zavedení (prvků) audiovizuální (filmové, mediální) výchovy do systému českého školství, je nutné uvažovat o proměně kurikulí vymezujících přípravu budoucích učitelů, jejichž pevnou součástí by se měla stát audiovizuální (filmová, mediální) výchova, a to na všech pedagogických fakultách.
- 4) Pro úspěšné zapojení audiovizuální (filmové, mediální) výchovy do českého vzdělávacího systému je také nezbytné vytvoření dostatečné metodické a didaktické základny pro výuku tohoto učebního oboru. A nehraje roli to, zda se bude jednat o právoplatný vyučovací předmět¹⁰³, nebo nikoli. Ideálním (a v podstatě nezbytným) stavem jeví se v tomto případě zapojení oficiálních pedagogických institucí, které spadají pod správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Nejen že tato zařízení disponují kvalifikovanými týmy pracovníků, ale navíc by úřední posvěcení ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR,

¹⁰³ Toto kritérium navíc v souvislosti se zaváděnými rámcovými vzdělávacími programy pozbude na významu, protože o podobě předmětů a jejich náplni budou rozhodovat sami učitelé ve školních vzdělávacích programech.

udělené metodickým a didaktickým materiálům, pomohlo globálnímu prosazení audiovizuální (filmové, mediální) výchovy na českých školách.

- 5) Iniciativa na poli audiovizuálního (filmového, mediálního) vzdělávání by měla nacházet odezvu i mimo pedagogickou oblast. Myšlena je především podpora ze strany filmových (mediálních) institucí. Jistou aktivitu vyvíjí Asociace českých filmových klubů, ale jistě by i např. po irském vzoru a v návaznosti na činnost v 60. letech, bylo velmi prospěšné zapojení Národního filmového archivu a jiných zařízení vystupujících na poli audiovizuální kultury, jakými jsou např. Česká televize či někteří provozovatelé internetových služeb.

Konstatování neutěšeného stavu audiovizuálního (filmového, mediálního) vzdělávání na českých školách musíme vnímat jen jako východisko pro další činnost směřující k plnohodnotnému zapojení audiovizuální (filmové, mediální) výchovy do systému českého školství.

Situace vylíčená v druhém oddíle této práce naznačuje perspektivy možné proměny v aplikaci audiovizuální (filmové, mediální) výchovy v českém školství.

Spolu se zaváděním rámcových vzdělávacích programů vzniká prostor pro uplatňování „nových“ přístupů k vyučování, k nimž bohužel musíme řadit i vzdělávání v oblasti audiovizuální (filmové, mediální) výchovy. Tuto skutečnost začínají také již reflektovat některé iniciativy usilující o dosažení uváděných cílů.

Na Masarykové univerzitě byly zřízeny první semináře věnované konkrétně audiovizuální výchově (edukaci), její

didaktice a aplikaci, s přihlédnutím k rámcovým vzdělávacím programům.

Projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy je určen praktikujícím středoškolským učitelům. Jeho koncepce je utvářena již s ohledem na nové kurikulární dokumenty. Neformálně vytyčeným cílem je ustavení filmové, mediální a divadelní výchovy na českých školách prostřednictvím aktivity samotných učitelů, kteří na základě svého vzdělání budou hledat pro ně místo ve variabilním prostoru vymezeném rámcovými vzdělávacími programy.

Snahy AČFK vyjádřené v projektu Film a škola by do budoucna měly směřovat především k zajištění dostatečné materiální základny, která by byla k dispozici středním školám, a v pořádání tzv. kinolektorátů, tj. speciálních filmových představení, která budou doprovázena zasvěceným výkladem ze strany filmových odborníků.

Jako alternativní hypotézu by autor této práce do příštích let vytyčil možné perspektivy postupu v otázce zavádění audiovizuální (filmové, mediální) výchovy v českém školství:

- 1) Při řešení problému definování (nového) učebního oboru prosazovaného do českého vzdělávacího systému se přikláníme k variantě, která zahrnuje filmové vzdělávání do širšího rámce mediální výchovy. Ovlivnění zahraniční zkušeností se domníváme, že při hledání prostoru pro učební obor věnovaný různým projevům mediální kultury najde větší opodstatnění, pokud se bude jednat o tematický blok sdružující různé projevy mediální kultury. Navíc, i s přihlédnutím k výsledkům PISA v oblasti

čtenářské gramotnosti českých žáků a studentů, je nutno postupovat od zvládnutí tzv. mediální gramotnosti k estetickým, poznávacím a jiným funkcím mediálního sdělení. Tzn. že bychom nejdříve měli naučit české studenty číst mediální texty a až pak s nimi směřovat k jejich dalším hodnotám.

- 2) V souvislosti s definováním učebního předmětu mediální výchova by mělo dojít k zavedení aprobace této disciplíny v systému vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Do škol by měli přicházet učitelé, kteří prošli několikaletým vzděláváním v oblasti mediální výchovy. Samozřejmě, že takový stav je možný až v delším časovém horizontu, proto by měly probíhat všeobecně přístupné kurzy rozšiřujícího vzdělávání, v jejichž rámci by byli případně na výuku mediální výchovy připravováni již praktikující učitelé.¹⁰⁴
- 3) Pro výuku mediální výchovy je nezbytné vytvoření dostatečné základny učebních, metodických a didaktických textů. Jako nejvýše žádoucí se jeví už v krátkodobém horizontu vytvoření učebnice mediální výchovy, jež by v prvním sledu vycházela vstříc pojetí mediální výchovy jako interdisciplinárního oboru, který je zapojován do výuky různých disciplín.

Aby bylo dosaženo predestinovaného stavu, kdy se stane audiovizuální vzdělávání jako součást oborového rámce mediální výchova pevnou a bezpodmínečnou součástí českého školského systému, bude potřeba ještě mnoho přesvědčování a činorodé

¹⁰⁴ Přechod k výuce obsahující mediální výchovu jako aprobační předmět by se neděl skokem, ale předcházelo by mu zapojování prvků mediální výchovy do vyučování učitelů různých předmětů v souladu s interdisciplinárním charakterem mediální výchovy.

činnosti. Snad i tato práce svým malým dílem přispěje k pokroku ve směru audiovizuální (filmové, mediální) výchovy.

Seznam použité literatury a pramenů

Základní literatura

1. Hart, Andrew. Teaching the Media: International Perspectives. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1998.
2. Hart, Andrew. Süß, Daniel. Media Education in 12 European Countries. Zurich : Swiss Federal Institute of Technology , 2002.
3. Jachnin, Boris. Filmová estetická výchova. Praha: ČSF - Filmový ústav, 1968.

Další použitá literatura

1. Petrů, Eduard. Úvod do studia literární vědy. Olomouc: Rubico, 2000.
2. Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.

Prameny

1. Cinepur 14, 2006, č. 49, str. 16-37.
2. Formulář žádosti o finanční podporu z OP RLZ pro projekt Formování kompetencí středoškolských učitelů v oblasti filmové, mediální a divadelní výchovy. Registrační číslo CZ.04.1.03/3.1.15.2
3. Lisabonský proces - Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010.
4. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - nakladatelství Tauris, 2001,

5. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.
6. Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Nakladatelství Fortuna, 1999.
7. www.film-divadlo-media.cz
8. www.filmaskola.cz
9. www.rvp.cz
10. Základní charakteristika, podstata a poslání.
www.filmaskola.cz/index.php?id=info&iid=2

Resumé

This diploma is about realization of audiovisual education in the Czech republic and abroad. It has three parts. In the beginning of the work it is talking about the meaning of basic terminology.

The theme of the second part of the work is a realization of audiovisual education in the chosen european countries. Author uses here the methods of translating and excerption. He uses the the work of Andrew Hart, the specialist in the sphere of the media education, as the source above all.He shows possible variants of audiovisual education. Author's findings are summarize in the some inspirations for the czech school system. He is talking about the formation of the school discipline media education, about the decentralization of czech school system in the sphere of tha planning of education or about terciary preparation of teachers of media education.

In the third part author analyses the situation of audiovisual education in the Czech republic. He starts from the description of contemporary czech school system. Author claims, that the czech education is going to the liberalization through new curricula documentation. So called Frame Education Programmes would be more open for the teacher's work in the sphere of planning and realization of education, including media education. At the end it is talking about the projects, there are making audiovisual (film) education. But the number of the projects is little in this time.