

Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra žurnalistiky

**Komparace perspektiv empowerment a protectionist
v mediální výchově**

Comparison of Empowerment and Protectionist Perspectives in Media
Education

Bakalářská diplomová práce

Veronika Svrčinová
Vedoucí práce: Mgr. Alena Hesová

Olomouc 2018

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně na základě literatury a zdrojů uvedených v kapitole Seznam literatury a elektronických zdrojů. Přesný počet znaků (včetně mezer, bez příloh, seznamu literatury a poznámek pod čarou) je 127 224.

V Olomouci dne

.....

Veronika Svrčinová

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala za odborné vedení práce a trpělivost Mgr. Aleně Hesové, která mi poskytla cenné rady a připomínky. Mé díky patří také všem ostatním, kteří mě v psaní bakalářské práce podporovali a poskytli mi pomoc s jazykovou, stylistickou i obsahovou stránkou textu.

Abstrakt

Tato bakalářská diplomová práce se zabývá dvěma perspektivami pohledu na mediální výchovu, a to empowerment a protectionist. Jedním z cílů je popis obsahu a historického vývoje těchto pojmů, na jejichž základě provádíme analýzu a následnou komparaci. Práce se tak zaměřuje zejména na jejich hlavní teze, možná shodná či odlišná stanoviska a aplikovatelnost v praxi. Zároveň představuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, které upravují výuku mediální výchovy na základních školách a nižším i vyšším gymnáziu. Jejich podobu mediální výchovy pak porovnává s perspektivami empowerment a protectionist, sleduje jejich vazby, průniky a odchylky.

Klíčová slova

Mediální výchova, mediální gramotnost, empowerment perspektiva, protectionist perspektiva, děti, škola, vliv médií, analýza, komparace, Rámcový vzdělávací program

Abstract

This bachelor thesis deals with the two perspectives of media education – empowerment and protectionist. The thesis aims to describe these terms and their historical development, which serve as a base for further analysis and comparison. Therefore, the thesis focuses particularly on their main propositions, possibly identical or different opinions, and applicability in practice. It also presents the Framework Education Programme for Elementary Education and Framework Education Programme for Secondary General Education, which deal with the way how media education is carried out on elementary and secondary education levels. Media education, as described in these frameworks, is then compared with the empowerment and protectionist perspectives, while exploring their mutual connections, intersections and differences.

Key words

Media Education, Media Literacy, Empowerment Perspective, Protectionist Perspective, Children, School, Influence of Media, Analysis, Comparison, Framework Education Programme

Obsah:

1	Úvod.....	7
2	Představení pojmů a teorií.....	9
2.1	Mediální pedagogika	9
2.2	Mediální výchova	10
2.3	Mediální gramotnost.....	11
2.3.1	Znalostní rozměr mediální gramotnosti	14
3	Historický vývoj mediálně-pedagogických koncepcí	17
3.1	Počátky úvah o mediální výchově	17
3.2	Vývoj německé mediální pedagogiky obohacený o české reálie	18
3.3	Mediální pedagogika ve Velké Británii.....	20
3.4	Mediální pedagogika v USA	22
3.5	Protectionist a empowerment perspektivy.....	24
4	Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech	26
5	Metodologie	29
6	Mediální výchova podle protectionist perspektivy	31
6.1	Analýza protectionist perspektivy	34
6.1.1	Účinky médií	37
7	Mediální výchova podle empowerment perspektivy	40
7.1	Analýza empowerment perspektivy	40
8	Komparace protectionist a empowerment perspektiv	44
8.1	Komparace základních charakteristik.....	44
8.2	Komparace ostatních východisek	46
8.3	Přehled základních rozdílů obou směrů.....	50
9	RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia	51
10	Analýza RVP a porovnání s perspektivami protectionist a empowerment.....	54
10.1	Analýza RVP pro základní vzdělávání	54

10.2	Analýza RVP pro gymnázia	57
11	Závěr.....	60
12	Seznam literatury a elektronických zdrojů.....	63
13	Seznam příloh.....	67

1 Úvod

V dnešní době „alternativních faktů“, fenoménu fake news a informačního přesycení začíná být stále jasnější, že je mediální gramotnost pro jedince neodmyslitelnou kompetencí. V Česku ale nemá diskuze o její podobě bohatou historii jako v jiných zemích (např. v USA, Velké Británii nebo Německu), kde je implementace mediální výchovy do vzdělávání vyústěním dlouhodobého vývoje a formulování myšlenek. První tuzemské debaty o začlenění do učebního kurikula začaly v polovině 90. let a vedly k průřezovému tématu rámcového vzdělávacího programu platného od školního roku 2006/2007. Protože u nás neexistovala téměř žádná zkušenost s výukou o médiích, došlo k převzetí konceptů mediální gramotnosti z jiných oblastí. Více než deset let po zavedení mediální výchovy se však zdá, že si s ní většina vyučujících neví rady¹. Existuje jen pár didaktických příruček a učitelé postrádají také odborné proškolení. Komplexnost mediální výchovy a všech jejích přístupů je pro ně těžko pochopitelná a uchopitelná. Zvláště když odbornější literatura nebo statě nejsou přeloženy do češtiny.

Tato diplomová práce si klade za cíl popsat dva základní směry empowerment a protectionist v mediální výchově, které se v americkém, britském a německém historickém vývoji postupně formovaly a výrazně přispěly k její dnešní podobě. Významným přínosem práce je, že se oběma směry uceleně nikdo nezabýval a především nebyly práce, které se dílčími způsoby nebo formou vědeckých rozprav zabývají, přeloženy do češtiny. Většina teoretiků navíc český koncept mediální výchovy napojuje především na Německo, které je polohově a kulturně nejbližší. Tato práce ale zahrnuje také vývojové směry ve Velké Británii a USA. Perspektivy empowerment a protectionist vybíráme proto, že jsou důležitými formativními prvky, které se prolínají mediální výchovou a determinují její podobu, zvláště pak v prostředích, ze kterých vychází tuzemské pojetí. S RVP oba směry porovnáváme, abychom zjistili, na který z nich navazuje české kurikulum a jakou formu mediální výchovy učitelům a žákům předkládá.

Hlavní výzkumná otázka celé diplomové práce zní „*Jak se přístupy empowerment a protectionist k výuce mediální výchovy podobají a liší?*“. Abychom na ni dokázali odpovědět, je nutné zabývat se několika dalšími podotázkami. Ty se věnují také absenci nebo přítomnosti perspektiv v rámcových vzdělávacích programech. Dílčí výzkumné otázky jsou:

- Jaké je teoretické ukotvení mediální výchovy a mediální gramotnosti?

¹ To vyplývá z výzkumu realizovaného agenturou Median ve spolupráci s Člověkem v tísni (Median 2018). Podle něj učitelé středních škol neví, jak mediální výchovu učit a až 72 % z nich neabsolvovalo žádné mediálně-vzdělávací školení.

- Jaké je teoretické vymezení směrů empowerment a protectionist?
- Jak se perspektivy empowerment a protectionist postupně formovaly?
- V čem se směry empowerment a protectionist shodují?
- V čem se směry empowerment a protectionist liší?
- Jaké mají směry empowerment a protectionist nedostatky?
- Jakým způsobem je mediální výchova implementována do rámcových vzdělávacích programů?
- V jaké míře a jak konkrétně se perspektivy empowerment a protectionist objevují ve vybraných RVP?

Zodpovězením hlavní otázky a všech dílčích podotázek dojde ke komplexnímu pochopení perspektiv empowerment a protectionist k výuce mediální výchovy, nalezení jejich průniků s oběma RVP a zhodnocení nedostatků nebo překážek při aplikaci do vzdělávacího prostředí.

Abychom tohoto cíle dosáhli, je třeba nejprve definovat pojmy mediální pedagogika, mediální výchova a mediální gramotnost. Mediální gramotnost, jež je samostatně těžko uchopitelná, popisuje práce nejprve optikou empowerment perspektivy, později přidává také vymezení skrze protectionist. Následně představíme historický vývoj obou perspektiv od počátečních úvah po ucelené směry ve třech klíčových zemích a částečně také v Česku. Tento krok je důležitý pro pochopení důvodů vzniku směrů a faktorů (společenské a politické změny, vývoj technologií), které je ovlivnily.

Pozornost věnujeme také českému vzdělávacímu prostředí a rámcovým vzdělávacím programům (RVP). Konkrétně RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia, které pokrývají výuku v 1. až 9. třídě základních škol a na čtyřletých a osmiletých gymnáziích (a zasahují tak většinu žáků a středoškoláků).

Pro důkladný popis a porovnání obou přístupů a rámcových vzdělávacích programů využívá práce základních teoretických metod – komparace, analýzy, syntézy, indukce a dedukce. S jejich pomocí analyzujeme přístupy empowerment a protectionist, identifikujeme jejich klíčové teze a důvody stávající podoby. Porovnání obou směrů, ale také požadovaných cílů či shodných a odlišných pohledů poté dosáhneme komparací. Teprve vzájemným srovnáním dokončíme komplexní vhled na celkovou podobu perspektiv empowerment a protectionist. Stejně budeme postupovat také v případě rámcových vzdělávacích programů a sledovat, jak se v nich směry projevují nebo neprojevují.

2 Představení pojmů a teorií

Vzhledem k zaměření bakalářské práce je třeba nejprve vymežit základní pojmy a teoretické koncepce, kterých se dotýká. Klíčové je především uchopení a zasazení pojmů *mediální výchova* a *mediální gramotnost*, které budeme dále detailně popisovat. V jejich případě považujeme za zastřešující pojem *mediální pedagogika*, jež s nimi neodmyslitelně souvisí.

2.1 Mediální pedagogika

Mediální pedagogika (Medienpädagogik) vznikla již v roce 1976 a představuje širší oborový rámec systematického uchopení mediální výchovy. I když působí dojmem pouze německého fenoménu, najdeme ji v různých formách také ve Skandinávii, Francii nebo Kanadě² (Schorb–Sloboda 2010: 7). Schorb však právě německý model považuje za ten nejvíce propracovaný.

V českém prostředí je mediální pedagogika poměrně mladou disciplínou, a tak čerpá z německého pojetí. To vychází ze dvou historických perspektiv – integrující mediální pedagogiky a mediální pedagogiky zaměřené na jednání³.

Důležité je zmínit značnou interdisciplinaritu mediální pedagogiky, jelikož zahrnuje velké množství disciplín, zejména vědy o médiích, vzdělávání a společnosti. Na obor také nelze nahlížet jako na pouze teoretický, naopak zahrnuje všechny úrovně – výzkum, teorii a praxi, které se vzájemně ovlivňují.

Základním cílem mediální pedagogiky je popis, teoretická konceptualizace a praktická podpora osvojování si médií samotným subjektem. Osvojování pak chápe jako komplexní sociální proces, nejde tedy o izolovaný jev, ale jev, do něhož vstupují další, společností i psychikou jedince determinované proměnné (Schorb–Sloboda 2010: 8).

Niklesová (2007: 19–20) rozlišuje dva základní směry – *pedagogiku o médiích*, která je užším vymezením mediální pedagogiky, a *pedagogiku s médii*. Ke sklouzávání k druhé z nich často dochází ve školním prostředí. Učitelé se totiž místo vyučování o médiích samotných zajímají spíše o jejich využití jako vyučovacích prostředků. Cílem je v tomto případě zefektivnit proces učení. V hodinách tak například pouštějí dokumenty k dovysvětlení a obohacení určité problematiky jako anorexie a tak dále.

² V těchto oblastech se často používá pouze označení mediální výchova (Media Education).

³ Oběma zmíněnými směry se speciálně zabývá kapitola 3.

K tomuto rozdělení pak Sloboda (2013: 32) připojuje ještě praktickou oblast *mediálně-pedagogického výzkumu*. V tom jde o aplikaci metod sociologie, psychologie, pedagogiky a mediálních studií na zkoumání oblastí mediálně-pedagogického zájmu a jeho specifických cílových skupin.

2.2 Mediální výchova

Mediální výchova je někdy chápána jako synonymum k mediální pedagogice. Jak jsme ale nastínili v předchozí kapitole, je spíše jejím užším vymezením. Specifická je u mediální výchovy snaha o konceptualizaci obsáhlé definice, která se nebude vztahovat jen na tištěné, ale také audiovizuální a internetové obsahy (Buckingham 2003: 4). Mediální uživatelé by měli být vzděláni a vychováni pro efektivní užívání všech typů médií.

Média se v posledních letech stala neodmyslitelnou součástí našich životů. Stále více společensky relevantních komunikačních aktivit se odehrává prostřednictvím médií (Mičienka–Jirák 2007: 9). Skrze ně také získáváme informace o světě⁴. Míra hojnosti mediálních sdělení a neprůhlednost skrytých záměrů v nich ukrytých je jedním z hlavních impulsů vzniku mediální výchovy. „Žít s médii“, jak upozorňuje Jirák (Mičienka–Jirák 2007: 8), stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu.

Sloboda (2013: 44) mediální výchovu definuje jako záměrné socializační působení⁵, které vychází z určitých (i latentních) pedagogických představ a potřeb, to znamená, že za výchovnými aktivitami je jakýsi (třeba i neuvědomovaný) „pedagogický plán“ rodičů. V kontextu této práce je ale nutné definici upravit do školního prostředí a rodiče nahradit školou.

Důležité je zmínit také kritérium interakce. Mediální výchova není jednosměrným procesem, ale zejména ve školním prostředí by mělo jít o vyjednávání dané rovnocenným vztahem učitele a studenta. Mediální výchova potřebuje více reflektující, nehierarchický a dialogický styl učení, který ve školním prostředí zatím není obvyklý. Student by měl být brán jako rovnocenný partner k diskuzi, protože často s médii tráví více času než samotní učitelé a může k problematice přispět svými postřehy. Zkušenost s médii mohou děti tematizovat

⁴ To, co o světě víme, víme dominantně z médií a toho, jakým způsobem zobrazují sociální realitu. Touto myšlenkou se zabývali např. Berger a Luckman v knize *The Social Construction of Reality (1967)*, v níž představili teorii *sociálního konstrukcionismu*. Podobně se médii zabývá také Baudrillardův koncept *simulaker a hyperreality (Simulakra a simulace, 1981)*, který tvrdí, že média ovlivňují, jak vypadá svět, jak mu rozumíme a jak se chováme.

⁵ V tomto případě učitelů, učebních plánů a školy jako instituce.

a problematizovat jiným způsobem než učitel a všimnout si také odlišných aspektů mediálních obsahů⁶.

Zkráceně je tedy mediální výchova procesem vyučování a učení o médiích. Mediální gramotnost je potom očekávaným výsledkem, který zahrnuje určité získané vědomosti a schopnosti jedinců.

2.3 Mediální gramotnost

S proměnami masových médií v posledních letech⁷, které provázela digitalizace, se o téma mediální gramotnosti začalo zabývat stále více odborníků z různých vědeckých oblastí. Díky náhledu z odlišných diskurzivních perspektiv a zázemí tak vznikla bohatá škála definic, z nichž každá pojímá mediální gramotnost jiným způsobem. Proto neexistuje jednotné pojetí, které bychom mohli považovat za jediné správné.

Za cílem jeho vytvoření uspořádali američtí odborníci Národní konferenci leadershipu o mediální gramotnosti⁸ (Aufderheide 1993: 1–44). I když se jedná o koncept vzniklý v americkém prostředí, velké množství odborníků ho přejímá i do svých studií, u nás například Bína (2005: 20). Proto i v této práci pracujeme s jejich definicí jako se zastřešující. V rámci představení a definice mediální gramotnosti nelze odhlédnout od určitého teoretického zakotvení. Nami využívaná definice je součástí empowerment perspektivy.

Ve zprávě z konference vymezují mediální gramotnost jako *schopnost občanů přistupovat, analyzovat, vyhodnocovat a produkovat sdělení v nejrůznějších formátech* (Aufderheide 1993: 6–7). Definice se tak vztahuje jak na tištěné a audiovizuální obsahy, tak i ty internetové. Právě aplikaci na poslední ze zmíněných někteří autoři kritizují a operují s pojmem mnohočetných nebo měnících se gramotností (viz dále).

Podle Bíny (2005: 20) lze rozlišit dva směry mediální gramotnosti. *Znalostní rozměr*, který zahrnuje vědomosti o mediálním průmyslu, mediálních sděleních, mediálním publiku a mediálních efektech (Martens 2010: 3–6). Buckingham (1998: 36–40) k nim doplňuje ještě mediální technologie a mediální reprezentace. Druhým směrem je *dovednostní složka*, do které spadá rozvíjení schopností přístupu, analýzy, vyhodnocování a produkce všech druhů mediálních sdělení (Livingstone 2004: 5–8).

⁶ Takový pohled na školní praxi prosazuje empowerment.

⁷ Zejména od 60. let 20. století, které lze spojovat s nástupem nových médií (McQuail 2009: 50), se kterými McQuail (2009: 149) proces digitalizaci pojí.

⁸ Přeložený název konference je v anglickém originálu uveden jako National Leadership Conference on Media Literacy.

Mediálně gramotný člověk dokáže mít užívání médií pod kontrolou a využívat je jak ve svůj prospěch (Jirák 2006: 16), tak pro osobní rozvoj, uspokojení potřeb a vzdělání (Bína 2005: 20). Sloboda (2013: 26) také akcentuje, že mediální výchova je celoživotní proces, který nekončí jen „odchozením“ nějakého kurzu. Díky velké proměnlivosti komunikačních technologií se stále můžeme učit něčemu novému a nikdy nejsme „plně“ mediálně gramotní.

Během konference o mediální gramotnosti se odborníci shodli také na základních obecně platných vlastnostech⁹, které mají média společné (Aufderheide 1993: 10):

- média jsou konstruována a vytvářejí realitu,
- média mají komerční implikace,
- média mají ideologické a politické implikace,
- forma a obsah spolu v každém médiu vzájemně souvisí a každý z nich má svou unikátní estetiku, kódy a konvence.

Tyto body výrazně ovlivňují fungování médií ve společnosti a uživatelé by si je měli při styku s nimi uvědomovat a upravovat podle toho svá jednání. Proto musí být nějakým způsobem zahrnuti i v podobě mediální gramotnosti.

Jak už bylo zmíněno výše, někteří autoři celý koncept jedné mediální gramotnosti aplikovatelné na všechny druhy a formy médií odmítají. Přiznávají mu sice jeho praktičnost a zjednodušení pro další bádání, ale vidí také určité nedostatky, především při použití na online média. Počítače a multimediální technologie vyžadují nové schopnosti a kompetence¹⁰, a pokud má být vzdělávání relevantní pro problémy a výzvy současného života, učitelé musí rozšířit koncept gramotnosti a vyvinout nové učební plány a styly učení (Kellner–Share 2005: 369–370). Podobně uvažuje i Livingstone (2004: 8–11), která navrhuje, že mediální gramotnost by neměla být brána pouze jako soubor znalostí nebo schopnosti, ale jako komplexní vztah mezi uživatelem a technologiemi. Pokud se mění technologie, mění se i použitá gramotnost.

Podle zastánců této myšlenky je gramotnost vázána na konkrétní médium a neexistuje pouze jedna, pod kterou bychom ji mohli zahrnout. Každé médium obsahuje unikátní

⁹ Podobně vymezují vlastnosti médií, které by měla mediální výchova obnášet také Kellner a Share (2005: 374–377). Zajímavé je srovnání s Potter (2010: 680–682), který je zasazuje v rámci protectionist přístupů. Vlastnostem médií podle ochranné perspektivy se budeme věnovat ještě v další části práce, konkrétně v kapitole 6.

¹⁰ Situaci, kdy na základě starých médií definujeme nová, pojmenovává například *teorie zpětného zrcátka* představitele torontské školy McLuhana (*The Gutenberg Galaxy*, 1962).

technologické, ale i kulturní a politické proměnné, které ovlivňují jeho vztah s uživatelem a neustále se mění.

Přes nedostatky zastřešující definice s ní budeme pracovat i nadále, protože její obsáhlejší aktualizace, na které by se odborníci shodli, zatím neexistuje. Nyní si rozpracujeme její jednotlivé části podle toho, jak je pojímá Livingstone (2003, 2004). Ta je dělí na přístup, analýzu, vyhodnocení a produkci sdělení.

Přístup k médiím neobsahuje pouze fyzickou dostupnost, ale také její méně patrnou kulturní a technickou dimenzi (Livingstone 2003: 6). Užívání médií závisí na typu přístupu. Například sociální kontext před obrazovkou může ovlivňovat způsob zapojení a učení se z práce s médiem. Podobně fungují i další prvky.

První debatu na toto téma započal příchod tištěných médií a telefonů. V jejich případě se diskutovalo o souvislostech se vzděláním, sociální mobilitou či poskytnutím univerzální služby zajišťující sociální participaci. Podobně se o veřejné službě dostupné pro všechny mluvilo i v případě audiovizuálních médií. Další otázky pak přinesla nová média. Tady převládaly obavy o to, aby nové komunikační technologie neoslabily rovnocennost ve vzdělávání, participaci a kultuře, ale spíše ji posílily a usnadnily. Livingstone (2004: 5–6) také zdůrazňuje, že přístup je dynamickým sociálním procesem, a ne jen jednorázovým aktem poskytnutí. Okolnosti přístupu totiž naše užívání ovlivňují neustále.

Otázky rovnosti ve vzdělání, kultuře a participaci řeší kromě přístupu i *analýza*. Uživatelé by měli být gramotní, a to ve smyslu kompetentnosti a motivovanosti vůči určitým kulturním tradicím a hodnotám (Livingstone 2004: 4). Zejména pak vůči těm, které reprezentují média. Analýza zahrnuje porozumění a znalost klíčových vědomostí, které jsme zmínili už v rámci znalostního rozměru mediální gramotnosti. Podrobněji se jim budeme věnovat ještě v kapitole 2.3.1. Příkladem analýzy může být odhalení způsobu, jakým média referují o určité menšině ve společnosti a zobrazují ji. V jakých kontextech se příslušníci těchto menšin objevují, zda média používají emocionálně zabarvená slova apod.

Třetí kompetencí naší definice je *vyhodnocení* či evaluace. Bez chvályhodného cíle nebo kritického síta se brouzdání po internetu pro mnohé z nás stává jen bezcílným zabíjením času. Pro současného uživatele médií je stále důležitější umět v přemíře informací odfiltrovat ty irelevantní.

Livingstone (2003: 12) ale upozorňuje, že evaluace není jenom schopností (identifikovat datum nebo autora webové stránky), ale závisí také na znalostech. Důležité je pak především zasazení do širšího sociálního, kulturního, ekonomického, politického a historického kontextu, ve kterém mediální obsah vzniká. Příkladem této kompetence v praxi je odlišení zprávy ze

seriózního a alternativního webu. Alternativní weby často neuvádějí svou vlastnickou strukturu, autory článků nebo zdroje svých zjištění. K odhalení jejich zavádějících obsahů nám pak pomáhá také znalost širšího kontextu, kterého se články týkají.

Poslední ze zmíněných schopností je trochu problematická, jelikož ne všechny definice ji obsahují. Právě proto také Hobbs (1998: 20–21) ve své stati zařadila *mediální produkci* mezi jednu ze sedmi velkých debat o mediální gramotnosti.

Zastánci zařazení mediální produkce do konceptu mediální gramotnosti vyzdvihují, že lidé díky ní získají lepší porozumění zvyklostí a výhod profesionálně produkováných materiálů (Livingstone 2003: 13). Nejčastěji zaznívají tři argumenty (Livingstone 2004: 7–8), a to *pedagogický* (lidé se o médiích dozví nejvíce skrze jejich tvorbu), *zaměstnanecký* (získané schopnosti mohou zúročit i na trhu práce) a *kulturní* (mediální produkce jim umožňuje sebevyjádření a kulturní participaci).

Naopak z druhé strany vyvstávají obavy, že mediální produkce učí pouze napodobovat profesionály, kteří reprodukují status quo a studenti tak ztrácejí kritický a analytický nadhled (Hobbs 1998: 20).

Problematikou mediální produkce se ve svém výzkumu zabývala i Bragg (2002: 47). Ta došla k závěru, že teorie je pro studenty občas špatně pochopitelná, a proto může být mediální produkce v některých případech vhodnější. Úspěšnější se jeví zejména u studentů s nízkými vědomostmi nebo problémovým chováním, pro něž jsou praktické aktivity „poslední šancí“. Mají v nich totiž lepší prospěch než studenti, kteří vynikají v teoretických znalostech.

2.3.1 Znalostní rozměr mediální gramotnosti

V této kapitole se detailněji podíváme na znalostní složku podle Martense (2010: 3–6), který ji dělí na čtyři části. Mezi ně začleňuje vědomosti o *mediálním průmyslu*, *mediálních sděleních*, *mediálním publiku* a *mediálních efektech*. Tyto složky zároveň považuje za součást kritického myšlení. Buckingham (1998: 36–40), který ve své práci rozpracovává model Bazalgetteho (1989) a Britského filmového institutu, přidává ještě *mediální technologie* a *mediální reprezentace*.

Myšlenka znalostního rozměru mediální gramotnosti se rozvinula v rámci kulturních studií (Martens 2010: 2). Odborníci tohoto směru kritizovali, že pouhé schopnosti, které uživatelé „nějak“ získají, nestačí, nutné je budovat u žáků také znalosti.

První složkou, které se budeme věnovat je znalost *mediálního průmyslu*. Média se orientují převážně na zisk a jejich hlavním cílem je přilákat co největší množství příjemců.

Tento fakt spolu s vlastnickou strukturou a tržními silami významně ovlivňuje podobu mediálních výstupů (Martens 2010: 3–4).

Konkrétním příkladem mohou být politické, mocenské nebo obchodní důvody majitele novin, které redaktory vedou k přejímání určitých postojů v článcích nebo zvýznamňování či opomíjení některých událostí. Mediální sdělení jsou tvořena lidmi, kteří se rozhodují, co a jak sdělit. Výsledná sdělení jsou proto ovlivněna subjektivitou, předpojatostmi i sociálním kontextem (Kellner–Share 2007b: 12). Mediální gramotnost by tak mimo jiné měla učit studenty vnímat selektivnost producentů zpráv a odkrývat jejich motivy, záměry a úhly pohledu¹¹. Buckingham (1998: 39) místo mediálního průmyslu používá pojem mediální zastoupení a klade si otázku *Kdo komunikuje co a proč?*¹²

Dalším působícím faktorem je podle Martense (2010: 4) výrobní proces *mediálních sdělení*. Charakteristika média, například jeho typ, obsahové zaměření, ale i pravidelnosti a zákonitosti produkce (jako obrácená pyramida ve zpravodajství, objektivita, používaný jazyk nebo v případě audiovizuálních médií hudba, záběr kamery atd.), ovlivňuje percepci výsledných mediálních produktů. Odlišnosti si můžeme ilustrovat na jednoduchém příkladu titulní strany dvou odlišných novin. Zatímco u prvních bude hlavní zprávou dne jednání vlády o důležitém společensky podstatném zákonu a na první pohled (ve většině případů) bude převažovat na stránce text, druhé noviny se zaměří na osobní život nějaké celebrity a stranu zaplní především fotografiemi, působícími na základní pudy příjemce. Oba dva nejmenované tituly v těchto odlišnostech determinují jejich výrobní procesy. Buckingham (1998: 39) podobně pojmenovává mediální kategorie (používá otázku *Jaký je to typ textu?*), v nichž pracuje s odlišnými typy médií, formáty a žánry a mediální jazyk (ptá se *Jak víme, co to znamená?*).

Martens dále zmiňuje *mediální publikum* (2010: 4) a zdůrazňuje, že různí lidé mohou tutéž zprávu vnímat odlišným způsobem. Na příjemce tak není nazíráno jako na pasivní, ale aktivní¹³. Při interpretaci sdělení dochází k působení sociálního zázemí, věku, pohlaví, rasy, ale i individuálních způsobů zpracovávání informací recipienta. Skrze tyto procesy dochází k aktivnímu vyjednávání významů příjemci. Může se tak například stát, že příjemci pochopí význam sdělení odlišným způsobem, než zamýšlel, či si vůbec uvědomoval původce. Stejně

¹¹ Zpracování a výběr zpráv, které se do média dostanou, ovlivňuje třeba *gatekeeping* (McQuail 2009: 318) nebo *teorie zpravodajských hodnot*, kterou představil Lippmann (*Public Opinion*, 1922).

¹² Ekonomickými aspekty fungování médií se zabýval například Bagdikian v knize *The New Media Monopoly: A Completely Revised and Updated Edition With Seven New Chapters* (2014).

¹³ S myšlenkou aktivního publika poprvé přišel představitel birminghamské školy Hall (1980) ve stati s názvem *Decoding and Encoding in Television Discourse*.

tuto kategorii zmiňuje i Buckingham (1998: 39). Jedná se o průlomový obrat ve vnímání publika, které bylo v počátcích bráno jako pasivní. Odborníci se domnívali, že příjemci přijímají nekriticky vše, co jim média zprostředkovávají.

Poslední znalostí, na kterou Martens (2010: 5–6) klade důraz, je oblast *mediálních efektů*. Podle něj by si uživatelé měli být vědomi účinků, které média mohou mít na jednotlivce a společnost (např. agresivní chování, alkoholismus, užívání tabákových výrobků a podobně). Tento postoj odpovídá spíše protectionist čili ochrannému pohledu na mediální výchovu, jehož hlavním cílem je ochrana před potenciálně škodlivými účinky médií. Právě z tohoto důvodu mediální efekty jako nutnou znalostní oblast nejspíše zcela vynechává Buckingham, který je jedním z hlavních představitelů kulturních studií a konceptu mediální výchovy z empowerment perspektivy (1998: 39). Zároveň ale zdůrazňuje, že to samozřejmě neznamená, že média na děti nemají žádné efekty, pouze se jim empowerment perspektiva nevěnuje tolik jako protectionist (Buckingham 1998: 37).

Další oblast – *mediální technologie* částečně souvisí s mediálním sdělením a jeho strukturací podle typu média. Buckingham (1998: 39) v tomto případě používá otázku *Jak jsou mediální obsahy vytvářeny?* To znamená, že se soustředí na to, jaké typy technologií jsou komu dostupné a jak mohou případně ovlivnit produkční proces i finální produkt.

Posledním prvkem jsou *mediální reprezentace*. Ty představují vztah mezi mediálními texty a skutečnými místy, lidmi, událostmi a myšlenkami (Buckingham 1998: 39). Patří sem také stereotypy, předpojatosti a jejich důsledky. Díky získání znalostí z této oblasti si studenti a uživatelé médií pomáhají uvědomovat, že média neprezentují realitu jako průhledná okna, ale jsou spíše jejím pokrouceným odraženým obrazem. Poskytují kanály, kterými jsou reprezentace a obrazy světa prezentovány nepřímo/zprostředkovaně (Buckingham 2003: 3)¹⁴.

¹⁴ Podrobněji se mediálním reprezentacím věnuje například již zmíněný koncept *simulaker a hyperreality* od Baudrillarda či *sociální konstrukcionismus* Bergera a Luckmanna.

3 Historický vývoj mediálně-pedagogických koncepcí

Jak už jsme naznačili výše, pohled na mediální pedagogiku a mediální výchovu není jednotný. Různé kulturní kontexty vedly v historickém vývoji k nejednotným, i když velmi podobným, teoretickým koncepcím. Abychom pochopili, co iniciovalo vznik současných směrů (a perspektiv protectionist a empowerment), je nutné podívat se na okolnosti, které k jejich formování přispěly.

Jako první zmíníme náznaky a počátky mediálně-pedagogických koncepcí v minulosti. Pro popis českého prostředí budeme pracovat s modelem Slobody (2013: 28–29), který tuzemský vývoj napojuje na německý, jenž ho výrazně ovlivnil. Protože jsou ale ústředními texty této práce vědecká pojednání Pottera (2010) a Hobbs (2011a) – viz dále, zmíníme také anglické a americké směry mediální výchovy.

3.1 Počátky úvah o mediální výchově

První znaky alespoň triviální mediální výchovy se objevují již v antickém Řecku. Jiráček a Mičienka (Mičienka–Jiráček 2007: 10) zmiňují Platónovu Republiku, která upozorňovala na působení divadla na řeckou mládež.

Další náznak, který připomíná Bína (2005: 18, 26–28), je možné nalézt v katolickém prostředí. S tím, jak si církev a panovníci uvědomovali rostoucí vliv mediálních obsahů na veřejné mínění, se stupňovaly také různé represivní nebo autoritativně-normativní opatření. Proto začaly církevní autority v 16. století vydávat první seznamy zakázaných knih¹⁵, jež sloužily k ochraně katolických myšlenek. Podobně postupovaly i vládnoucí elity, které uplatňovaly cenzurní opatření, ať už v podobě předběžné nebo následné cenzury¹⁶.

Jako prvního, kdo požadoval začlenění čtení novin do školní výuky, označuje Jiráček (Mičienka–Jiráček 2007: 10) Jana Amose Komenského¹⁷. Sloboda (2013: 13) ukazuje, že Komenský média považoval za prostředek sloužící ke kultivaci jazyka, získání informací o moderních dějinách nebo geografii a také jako možnost seznámení s novinářstvím. V Labyrintu světa Komenský novináře přirovnává k pištcům, kteří lákají lidi na různé melodie. Tím upozorňuje také na prvoplánovou líbivost či přemíru nabízených informací. Primárním

¹⁵ Index librorum prohibitorum, tedy index zakázaných knih, vznikl v roce 1559 a zrušen byl až v 70. letech 20. století.

¹⁶ Předběžná cenzura znamená kontrolu a úpravu mediálního obsahu ještě před vydáním. Následná cenzura může upravovat již vydané médium, ať už v podobě kolku, postihů a trestů nebo jiných zátěží.

¹⁷ Své úvahy o médiích a školní výuce začlenil Komenský do knih *Velká didaktika* (1948) a *Labyrint světa a ráj srdce* (1958).

cílem používání médií jsou v jeho případě živé a aktuální informace, a ne mediální gramotnost, jak si ji představujeme v dnešní době (Mičienka–Jirák 2007: 10).

Ucelené představy mediální výchovy vznikají až v průběhu minulého století.

3.2 Vývoj německé mediální pedagogiky obohacený o české reálie

Schorb (Schorb–Sloboda 2010: 8) a Sloboda (2013: 26), který na něj navazuje, považují za nejlépe propracovaný německý model mediální pedagogiky. Díky blízkosti obou prostředí docházelo k významnému ovlivňování tuzemské mediální pedagogiky tou německou.

Sloboda (2013: 27) uvádí, že podoba mediální pedagogiky je spojená s vývojem uvažování o médiích, především pedagogického uvažování o médiích, tak jak se jednotlivé technologie v rámci 20. století objevovaly. Podmiňující byly při formování také sociologické a psychologické koncepty účinků médií na jedince a společnost. Důležité je zmínit, že o jednotlivých směrech nelze uvažovat tak, že by nový nahradil ten starý, který by zároveň zanikl. Spíše jde o rozšiřování možných pohledů, z nichž v každé vývojové etapě byl jeden dominantním.

Sloboda (2013: 28–29) staví vývojové fáze na německé literatuře a dále je rozšiřuje o české reálie. V tomto případě odlišuje celkem sedm následujících proudů.

Preventivně-normativní proud zasazuje Sloboda (2013: 28) do 20. let 20. století, které jsou spojeny s nástupem klasických masových médií – rozhlasu a filmu. Uvažovalo se nejen o využití filmu jako výukového média, ale také jeho možných účincích během veřejného promítání na publikum.

Odborníci začali upozorňovat na nízkou kulturu mnohých filmů a kritizovat devalvací vkusu diváka. To vedlo ke snaze regulovat média a především chránit obyvatelstvo, hlavně děti, před negativními účinky médií (Sloboda 2013: 28).

Niklesová (2007: 71) ale ukazuje, že zároveň s ochrannými tendencemi fungovalo Filmové reformní hnutí (Kinoreformbewegung), které usilovalo o popularizaci vědy skrze filmy.

Propagandisticko-„socializační“ proud převládal v Německu před druhou světovou válkou a po ní. V Československu je ale možné počítat s jeho dominancí až do 90. let 20. století (Sloboda 2013: 28). Jak už napovídá název, jde o využití médií k propagandistickým účelům.

Niklesová (2007: 71) říká, že nelze mluvit o mediální pedagogice jako takové, protože celý předchozí koncept byl v podstatě zrušen. Veškeré mediální obsahy byly pod kontrolou režimu, který podle Slobody (2013: 28) počítal také se socializačním/výchovným působením médií a jejich rolí při vytváření „správného“ občana.

Po druhé světové válce identifikuje Sloboda (2013: 29) zejména v západních společnostech a Německu snahu vyvarovat se předchozí manipulaci a propagandě, která měla za příčinu *návrat k preventivně-ochranitelskému proudu* mediální pedagogiky.

Odborníci začali pracovat s empiricky získanými poznatky, zkoumajícími vliv filmu na lidskou psychiku. Niklesová (2007: 72) zmiňuje, že tyto poznatky vedly k předpokladu, že děti a dospělí jsou bez pomoci vydáni manipulační síle přílivu obrazů a iluzí, což vedlo k řadě opatření tykajících se ochrany mládeže před médii. Jiráček (2007: 10) připomíná také kritické čtení novin v Německu, které bylo jednou ze součástí programu denacifikace.

Čtvrtý ze zmíněných proudů souvisí s rostoucími účinky médií a zejména masovým vzestupem komerční mediální produkce v USA během 50. a 60. let. Pro *kriticko-receptivní* jinak též *emancipačně-participační proud* byly podle Jiráčka (2007: 10–11) rozhodující americké výzkumy z 60. let, které ukazovaly, že mládež mezi zpravodajskými a reklamními sděleními nevidí téměř žádný rozdíl.

Postupně se prostřednictvím kin a televize šířila komercializace i do Evropy, kde ale nebyla díky téměř výlučnému monopolu státních a veřejnoprávních médií tak silná. Výjimku představovalo Německo, v ostatních zemích tento proud dominoval spíše až od 80. let, v Československu postupně až od 90. let.

Pouze normativní omezení médií a ochrana před potencionálně negativními účinky přestaly být v tomto období dostačující. Proto, aby se lidé mohli emancipovat ze závislosti na médiích a aktivně, ale kriticky a reflexivně se účastnit mediální konzumace, je nutné budovat kriticky-receptivní kompetence (Sloboda 2013: 29). Těmi by měl jedince vybavit vzdělávací systém nebo rodiče.

Paralelně s kriticky-receptivním proudem vzniká v 70. letech *technologicko-funkcionální proud*. Podle Slobody (2013: 29) je spojen s techno-optimizmem a nadějemi vkládanými v „nová“ média (televize po drátě, výukové stroje, později začínající počítače). Zároveň se od mediální výchovy (učení o médiích) odděluje mediální didaktika (učení s médii).

Tento model můžeme nalézt také v Československu. Protože měl komunistický režim k technickému rozvoji pozitivní postoj, vznikají na pedagogických fakultách první katedry výukových či didaktických technologií.

Mediální pedagogika zaměřená na jednání se od 90. let etabluje spolu se zlevněním produkčních technologií a příchodem internetu a počítačů. Lidé díky tomu mohou sami začít tvořit mediální obsahy a šířit je ve veřejném prostoru. Sloboda (2013: 29) v souvislosti s tím zdůrazňuje potřebu reflexe vlastního počínání, a tudíž požadavek na komplexní mediální gramotnost.

Niklesová (2007: 77–79) zároveň hovoří o přesunu pozornosti z médií na publikum. To je bráno jako schopné kritického zhodnocení, utváření a využití médií k uspokojení svých osobních potřeb.

Integrující mediální pedagogika, v níž je mediální gramotnost klíčovým pojmem, se teprve etabluje. Zdůrazňuje, že je potřeba integrativní multimedialní výchovy nutné k důkladnému a kritickému vypořádání se s obsahy, které nám média zprostředkovávají (Niklesová 2007: 79).

O tomto směru jsme se částečně zmínili už v případě mediální pedagogiky. Stejně jako ona přistupuje k tématům svého zájmu – mediální každodennosti, konvergenci, mediatizaci atp., jak teoreticky, tak i výzkumně a prakticky.

3.3 Mediální pedagogika ve Velké Británii

I přes obdobné tendence a proudy existují v britském prostředí jistá specifika a odlišnosti. Stejně jako v případě německé mediální pedagogiky si popíšeme jednotlivé vývojové etapy, tentokrát podle Buckingham (1998, 2003). Ten rozlišuje celkem tři proudy, ke kterým připojuje ještě současný přístup britské mediální pedagogiky.

Buckingham (1998: 34) uvádí, že za počátky britské mediální pedagogiky lze považovat práci *F. R. Leavise a Denyse Thompsona* s názvem *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (1933). Tento první ucelený soubor poznatků navrhoval jednak školní cvičení obsahující žurnalistické, kulturně-populární a marketingové obsahy, jednak také definoval cíl tehdejší „mediální výchovy“. Účelem proudu *diskriminace* či *rozlišování* bylo podpořit studenty, aby rozlišovali a odolávali – obrnili se proti falešnému a poškozujícímu vlivu masových médií (Buckingham 1998: 34). Zároveň bylo důležité zachování literárního dědictví. Studenti měli být schopni odlišovat skutečné hodnoty kvalitního umění od toho povrchního a masového.

Otázkou, zda by mediální výchova měla učit studenty oceňovat kvalitní umění, se odborníci zabývají dodnes. Výrazné jsou především spory, jestli do vyučování zařadit i populární kulturu nebo ne. Hobbs (1998: 21–22) se tomuto tématu věnuje v rámci jedné ze

svých sedmi velkých debat. Současné teoretické koncepty spíše doporučují zařazení populární kultury do školního prostředí. Zkoumáním obsahů, které studenti považují za hodnotné, budou motivováni k větší spolupráci s učitelem a ochotnější přijímat mediální gramotnost.

Kritici přístup diskriminace/rozlišování popisují také jako prostředek k ochraně proti negativním účinkům a připodobňují jej k očkování. Proto se můžeme setkat také s označením „očkovací teorie“¹⁸. Buckingham (2003: 6–7) považuje za hlavní nedostatek sebevědomí jejich zastánců, kteří předpokládají, že učitelé zvládnou sami odlišit všechno „špatné“ v mediálních sděleních.

V 50. a 60. letech 20. století vznikla britská *kulturální studia*, která přinesla zcela nové vnímání *populárního umění*. Na kulturu přestalo být nazíráno jako na soubor privilegovaných artefaktů či schválených literárních textů, jako v předcházejících letech. Místo toho se do forem kulturního vyjádření začala zařazovat jak vysoká, tak i každodenní kultura (Buckingham 2003: 7–9). Tento zlom přispěl k šíření filmu jako vyučovacího média do tříd.

I přes to, že tato perspektiva umožnila začlenění populárních textů do výuky a znamenala částečné oslabení očkovací teorie, obsahuje v sobě i nadále určité kulturní rozdíly. Ty je podle Buckingham (2003: 7–9) možné nalézt v odlišném pohledu na kulturu průmyslové dělnické třídy a kulturu vznikající v Hollywoodu a jiných místech spojených s vyšší elitou.

Televizní výchova a demystifikace se ve Velké Británii začala objevovat v 70. letech 20. století. Jejím cílem je přenos přístupů z oblastí psychologie, sociologie, komunikace a mediálních studií (jako sémiotika, strukturalismus, psychoanalytická teorie a marxistická teorie ideologie) do školního prostředí. Hlavním důvodem ale bylo ukázat, že mediální texty jsou vytvářeny a konstruovány producenty zpráv a mohou obsahovat a šířit ideologie dominantních skupin ve společnosti (Buckingham 2003: 8). Za jednoho z ústředních představitelů je považován Masterman.

K odhalení skrytých implikací zpráv navrhuje televizní výchova použít analytické metody spolu s ekonomickými znalostmi mediálního průmyslu.

Buckingham (2003: 8) dodává, že studenti byli nabádáni, aby odložili subjektivní reakce a zapojili se do systematických forem analýzy, která v mediálních textech odhalí „skryté“ ideologie a tím pádem studenty „osvobodí“ od mediálních vlivů. Od kulturní diskriminace se tak mediální pedagogika přesunula k politické či ideologické demystifikaci.

¹⁸ V originále označována jako *inoculation theory*. Je aplikovatelná na celý směr protectionist a jeho ochranné tendence.

Buckingham (2003: 12) ukazuje, že země s dlouhou praxí mediální výchovy se s postupem času od protectionist perspektivy odklonily a začaly hledat nové teoretické východisko. Tím má být tzv. *pojmový rámec*, který jsme si představili už v rámci mediální gramotnosti a její znalostní složky¹⁹.

K tomuto přesunu došlo z několika důvodů, které předkládá ve své knize Buckingham (2003: 12–14). Prvním z nich jsou výzkumy, které ukázaly, že děti jsou mnohem více samostatným a kritickým publikem, než se původně očekávalo, a jsou k mediálním sdělením schopny přistupovat aktivně. S technologickým vývojem také začalo být stále složitější zabránit dětem v přístupu k potenciálně nebezpečnému nebo nevhodnému obsahu. Protože média podporují aktivní participaci, došli odborníci k závěru, že vhodná není ani regulace médií. Dále se ukázalo, že ochranný přístup nemusí být vždy úspěšný. Zvláště pokud studenty přesvědčuje o nekvalitnosti jejich vlastních a známých populárních kultur, mohou tento učitelský pohled spíše odmítat. Navíc děti podle Hobbs (1998: 19) nemají rády, když se s nimi počítá jako s bezmocnými oběťmi (mediálních vlivů), které musí být zachráněny. Takové zacházení v nich může vzbudit antipatie k výuce mediální gramotnosti.

Pojmový rámec na rozdíl od ochranných přístupů začíná u již existujících znalostí studentů o médiích a „nevnučuje“ jim pohled učitele či někoho jiného. Cílem by mělo být informované rozhodování ve vlastním zájmu, které je spíše přípravou na konzumaci než ochranou nebo očkováním proti médiím. Na rozdíl od ostatních přístupů se pojmový rámec nesnaží nahradit subjektivní reakce objektivními ani neutralizovat potěšení z užívání médií (Buckingham 2003: 13). Zastánci tohoto přístupu, jak upozorňuje Livingstone (2004: 11), zdůrazňují, že mediální gramotnost je politicky a ideologicky nabitá a může být použita nejen jako prostředek sociální kontroly či regulace, ale také k emancipaci. Jejím důsledkem jsou aktivní občané, kteří se zajímají o dění ve společnosti.

3.4 Mediální pedagogika v USA

Kellner a Share (2007a, 2007c) rozdělují americkou mediální pedagogiku na čtyři vývojové etapy. Protože se ve většině bodů podobají již zmíněným perspektivám, budeme se jim věnovat o něco stručněji než v případě předešlých dvou prostředí.

Protectionist a ochranný přístup se na počátku vývoje mediální pedagogiky projevují i v americkém prostředí. Stejně jako se v předchozích případech odborníci snažili příjemce

¹⁹ Znalostní složku mediální gramotnosti rozebírá kapitola 2.3.1.

chránit před populární kulturou či negativními efekty, v USA byl tento „boj“ namířen proti médiím. Odborníci tvrdili, že mediální kultura, strukturace či reprezentace a ideologie obsažené v mediálních sděleních mohou být strůjci sociálních problémů (Kellner–Share 2007c: 60).

Kellner a Share (2007c: 60) tento přístup nicméně kritizují, protože náš komplexní vztah s médii příliš zjednodušuje, dekontextualizuje a obsahuje pouze negativní předpoklady. Navíc nebere v potaz možné pozitivní vlivy médií či jejich emancipační (empowerment) potenciál.

Později došlo k obratu v pohledu na média, který vedl k *vzdělávání v oblasti mediálních umění*. Studenti se skrze kreativní produkci a sebevyjádření učili oceňovat mediální kvality. Kellner a Share (2007a: 61) ale upozorňují, že takový přístup může vést k pouhému zdokonalování technických schopností bez kritické reflexe mediálních postupů. To pak přispívá k reprodukci dominantních ideologií, reprezentací a statusu quo. Jak už jsme naznačili výše, učení skrze produkci také naopak vede k větší motivovanosti studentů a zapojení i těch méně teoreticky zdatných.

Další fáze přinesla založení *Hnutí mediální gramotnosti*²⁰, které se skládá ze dvou národních členských organizací – *The Alliance for a Media Literate America (AMLA)* a *The Action Coalition for Media Education (ACME)*. AMLA používá stejnou definici mediální gramotnosti jako tu, kterou představili odborníci na Národní konferenci leadershipu o mediální gramotnosti a se kterou jsme již pracovali (Aufderheide 1993: 6–7).

Členové AMLA věřili, že mediální výchova má být politicky neutrální a nemá se soustředit na zpochybňování ideologie a otázek moci (Kellner–Share 2007a: 62). Takový přístup sice napomáhá bezkonfliktnímu šíření mediální výchovy do škol, ale zároveň zanedbává její potenciál přispívat k aktivnímu občanství.

Kritická mediální gramotnost obsahuje určité aspekty všech tří předcházejících modelů. Zabývá se ideologií, otázkami moci a dominance, a také analýzou mediální reprezentace podle pohlaví, rasy, postavení a sexuality. Různé skupiny totiž mohou být v médiích prezentovány s odlišnou frekvencí i kontextem. Proto kritická mediální gramotnost rozšiřuje analýzu o zkoumání sociálního kontextu, kontroly a zábavy (Kellner–Share 2007a: 62).

V rámci mediální výchovy počítá také s mediální produkcí jako důležitým komponentem. Na rozdíl od předchozích přístupů pracuje s publikem, které je aktivní a vyjednává jednotlivé významy během konzumace mediálních obsahů. Důležité také je, že tištěnou gramotnost rozšiřuje o informační, technickou a víceúčelovou, zahrnující více prostředků a typů komunikace.

²⁰ V anglickém originále pod názvem *Media Literacy Movement*.

Cílem vývoje by podle Kellnera a Shareho (2007b: 9) měl být posun ke kritické mediální gramotnosti, která by byla brána jako sociální proces, jenž zahrnuje několik forem a interakcí s různými technologiemi a zároveň je propojena s transformací vzdělání a demokratizací společnosti.

Hobbs (2005: 866) říká, že kritická gramotnost je založena na reflexi, analýze a vyhodnocení nejenom obsahu a prvků struktury určitých mediálních textů, ale také sociálních, ekonomických, politických a historických kontextů, v nichž jsou sdělení utvářena, šířena a přijímána publikem.

Kritická mediální gramotnost obsahuje také čtyři důležité pojmy – *demokratizace*, *radikální demokracie*, *kritická autonomie* a *kritická solidarita*. Demokratizace je složka mediální gramotnosti, která by měla podporovat rovný vztah učitele a žáka, a tzv. inquiry learning²¹ (Buckingham 1998: 35). Radikální demokracie označuje participaci ve společnosti, jinak také aktivní občanství (Kellner–Share 2007c: 62). Aktivního příjemce, který je schopný samostatně efektivně a pozorně přijímat mediální obsahy a také s nimi pracovat označuje termín kritická autonomie. Zároveň bychom však neměli zapomínat na kritickou solidaritu, která učí interpretaci v rámci humanistického, sociálního, historického, politického a ekonomického kontextu a uvědomovat si vzájemné vztahy a důsledky svých činů a životních stylů (Kellner–Share 2005: 381). Cílem by měl být jedinec nezávislý na médiích.

3.5 Protectionist a empowerment perspektivy

Během historického vývoje se objevovaly ve všech popsaných kontextech vždy dvě protichůdné tendence. Každá z nich, jak upozorňuje Aufderheide (1993: 18), obsahuje předpoklad, že prostředí masových médií je v něčem problematické. Veřejnost musí být buď chráněna (protectionist), nebo „zmocněna“/emancipována (empowerment), aby negativní účinky médií byly potlačeny a pozitivní zesíleny. V rámci empowerment perspektivy je mediální gramotnost brána jako rozšířená konceptualizace gramotnosti (Hobbs 2011a: 422).

Buckingham (1998: 35–37) pak v rámci britského prostředí hovoří o ochranné složce jako obranné, kterou staví do rozporu s demokratizací. Obranný směr popisuje, že po analýze mediálních textů a pochopení ekonomických vztahů mediálního průmyslu jsou děti posílány (empowered) proti negativním mediálním účinkům (Buckingham 2003: 9–10). Buckingham

²¹ Tento vztah mezi učitelem a žákem Hobbs (1998: 27) popisuje jako tzv. „pedagogy of inquiry“, tedy pedagogiku založenou na tázání otázek o mediálních textech. Hobbs s Jensen (2009: 3–4) ukazují, že učitel se při něm zdržuje osobních názorů, podporuje vyrovnaný vztah mezi učitelem a žákem, aktivní studentskou motivaci a dotazy na cokoliv, co ve výuce zazní.

(1998: 36) potom rozděluje tři možné motivace ochranných tendencí, které je všechny možno zachytit v historickém vývoji. Jsou jimi důvody kulturní (střet mezi kvalitní a populární/mediální kulturou), morální (možné mediální efekty, např. násilí, konzumerismus, materialismus, alkoholismus nebo sexuální chování) a politické (užívání mediální výchovy s cílem odstranit falešné názory a ideologie vyplývající z těchto efektů).

Sloboda (2013: 136–140) zase tyto dvě perspektivy spojuje s mediocentrickým a subjektocentrickým přístupem. Mediocentrická teorie chápe média jako primární činitele společenských změn (McQuail 2009: 26). Ty způsobují především mediální efekty, a proto je nutné usměrňovat média represivními či restriktivními mechanismy. Subjektocentrický pohled naopak pracuje s aktivními příjemci disponujícími mediální gramotností (Sloboda 2013: 136–140).

Praktické důsledky těchto přístupů pak Sloboda (2013: 137–140) rozděluje do pěti oblastí, z nichž první tři odpovídají spíše mediocentrickému pohledu a poslední dvě subjektocentrickému. První oblastí jsou státní regulace formou zákonných opatření (např. zákaz vysílání pořadů obsahujících prvky nevhodné pro děti), jako další jmenuje samoregulační opatření (především etické kodexy mediálních organizací) a institut médií veřejné služby (v případě České republiky jsou jimi Česká televize, Český rozhlas a Česká tisková kancelář, které poskytují servis pro všechny skupiny obyvatelstva a produkují vzdělávací a osvětové pořady). Třetí oblastí jsou institucionální nástroje mediální výchovy (sem můžeme zařadit různá doporučení, informační a poradenské možnosti nebo technická opatření) a poslední je mediální gramotnost, která přesunuje aktivitu směrem k obyvatelstvu a publiku.

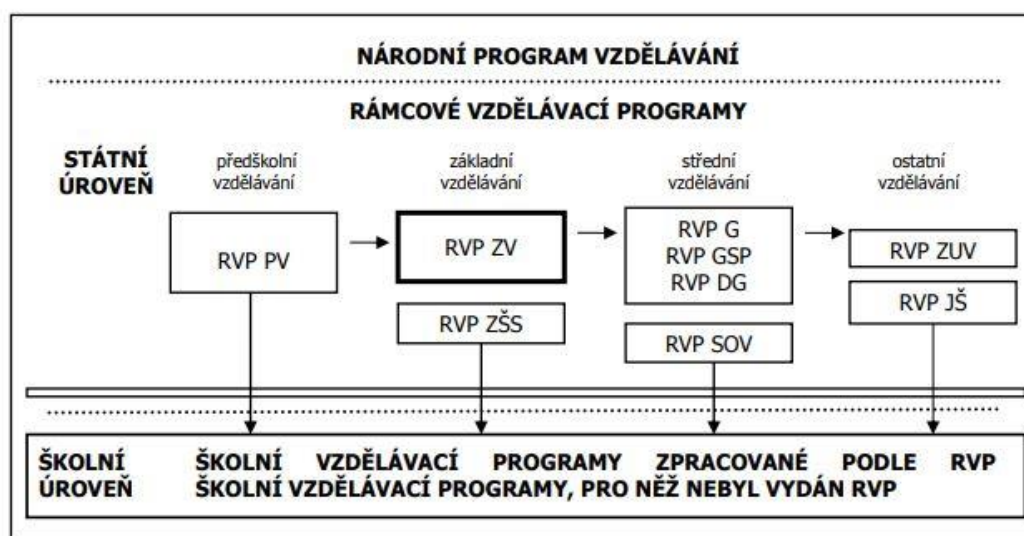
Rozdílům a aspektům těchto dvou přístupů se budeme detailněji věnovat ještě v kapitole 8.

4 Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech

Jedním z asi nejúčinnějších nástrojů, kterým může stát intervenovat do mediální výchovy dětí a mládeže je samozřejmě vzdělávací systém (Sloboda 2013: 65). Otázka zasazení mediální výchovy do školního kurikula se v České republice objevuje až v 90. letech 20. století (Bína 2005: 23), které byly spojeny s pádem komunistického režimu a státních médií jako jedinými možnými. S tím, jak postupně vznikala komerční média a rostla jejich zábavní funkce, zvyšoval se také požadavek na určité schopnosti mediálního publika.

Z těchto důvodů vypracoval Výzkumný ústav pedagogický spolu s předními mediálními odborníky (např. Jirákem) v roce 2000 mediální výchovu jako průřezové téma rámcového vzdělávacího programu. Od školního roku 2006/2007 se výuka mediální výchovy stala součástí realizované kurikulární formy²² (Jirák 2007: 11).

Schéma č. 1: Systém kurikulárních dokumentů (VÚP 2016: 4)



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

²² Realizovaná kurikulární forma znamená, že školy musí změny v rámcovém vzdělávacím programu zapracovat do individuálních školních vzdělávacích programů a od daného školního roku je také vyučovat.

Důležité je zmínit, že se v této práci budeme zabývat dvěma typy rámcových vzdělávacích programů. Prvním je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, určený pro první stupeň základního vzdělávání (tedy 1.–5. ročník) a druhý stupeň základního vzdělávání (tedy 6.–9. ročník základních škol a nižší osmiletá gymnázia). Vyšší stupeň osmiletých gymnázií a čtyřletá gymnázia ošetřuje *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*.

Průřezová témata mají v rámcovém vzdělávací programu (dále RVP), na rozdíl od ostatních vzdělávacích oblastí specifické postavení. Nejsou samostatnými vzdělávacími obory s určenou časovou dotací, ale měla by zasahovat do několika vzdělávacích oborů. To ale neznamená, že by nebyla povinnou součástí vzdělávání žáků. Výběr konkrétních témat, způsob zpracování a rozsah v učebních osnovách je zcela v kompetencích školy. Průřezová témata nemusejí mít zastoupení v každém ročníku (VÚP 2017: 126).

Způsob realizace průřezových témat je možné rozdělit do tří skupin. První možností je, že škola vytvoří samostatný předmět a využije tak disponibilní časové dotace, která pro první stupeň základního vzdělávání představuje 16 vyučovacích hodin, pro druhý stupeň základního vzdělávání 18 hodin (VÚP 2017: 141) a pro gymnázium 26 hodin (VÚP 2007: 83). Druhým způsobem je integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů. Tato možnost je podle výzkumu realizovaného agenturou Median ve spolupráci s Člověkem v tísní (Median 2017: 10) v případě mediální výchovy na gymnáziích nejčastější. Nejobvyklejší je podle výzkumu (Median 2017: 11) zapojení na gymnáziích v rámci občanské výchovy a českého jazyka. Škola také může průřezová témata začlenit v podobě jednorázových projektů, seminářů, kurzů nebo besed (VÚP 2007: 65). Výzkum Medianu také uvádí (Median 2017: 14), že průměrný středoškolský student absoluuje méně než 10 hodin výuky mediální výchovy.

RVP popisuje (VÚP 2007: 65), že průřezová témata vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Ovlivňovat mají především postoje, hodnotový systém a jednání žáků.

Průřezová témata RVP pro základní vzdělávání představuje celkem 6 oblastí, a to Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova a Mediální výchova. Stejně oblasti s výjimkou Výchovy demokratického občana obsahuje také RVP pro gymnázia.

Všechna průřezová témata mají v obou RVP jednotné zpracování. V části *charakteristika průřezového tématu* je popsán význam tématu a jeho postavení, následuje vyjádření vztahu ke vzdělávacím oblastem a *přínos k rozvoji osobnosti* žáka, a to jak v rámci vědomostí, dovedností a schopností, tak i postojů a hodnot. Obsah jednotlivých témat je dále

rozpracován do *tematických okruhů*, které jsou rozčleněny do nabídky *témat*, která obsahují různé činnosti a náměty.

Detailněji se rozboru obou RVP budeme věnovat v kapitole 9 a 10. Úryvek RVP pro základní vzdělávání zabývající se mediální výchovou zobrazuje Příloha č. 1. Mediální výchova v RVP pro gymnázia je v plném znění v Příloze č. 2.

5 Metodologie

Hlavním cílem této práce je analýza přístupů protectionist a empowerment a jejich následná komparace mezi sebou a dále také s oběma RVP. Na úrovni metodologie tedy budeme pracovat se základními teoretickými metodami, převážně *analýzou a komparací*. Tyto postupy budou podle typu problémů doplněny ještě o *syntézu, indukci a dedukci*.

V případě protectionist přístupu představíme nejprve jeho detailnější popis a vysvětlení, na které naváže analýza. U empowerment perspektivy pouze shrneme poznatky z předchozích částí, které nás s jejími východisky seznámily. Důležitá bude zejména následná podrobná analýza.

Analýzu Sedláková (2014: 25) definuje jako rozklad celku složitější skutečnosti na jednodušší části. Detailněji ji pak popisuje jako klasifikaci jednotlivých částí celku a jejich rozdělení do kategorií podle společně sdílených (nebo naopak rozdílných) znaků. Dalším krokem je zkoumání struktury celku a toho, jak jednotlivé části fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy (Hendl 2012: 32).

Pro shrnutí a zobecnění poznatků analýzy použijeme *syntézu*, která postupuje opačně (Sedláková 2014: 25). Hendl (2012: 32) upřesňuje, že jde o složení dílčích částí do celku.

Po poskytnutí komplexního pohledu na oba přístupy je porovnáme prostřednictvím *komparace*. Stejný postup poté zopakujeme také při porovnání perspektiv empowerment a protectionist s RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia.

Sedláková (2014: 25) uvádí, že základem komparace je hledání společných či shodných nebo naopak rozdílných vlastností zkoumaných jevů. Důležité je však zmínit, že nejde o pouhý popis několika jevů jako u prostého srovnávání. Komparace postupuje podle přísnějších pravidel. Musí být jasně určen její objekt, cíl a předem stanovená kritéria komparace. Šanderová (2009: 70) zároveň dodává, že jde v zásadě srovnávat cokoli, nalezneme-li nějaká společná kritéria, jejichž prizmatem (úhlem pohledu) se lze na srovnávané objekty dívat.

V průběhu zkoumání obou přístupů využijeme také již zmíněných metod *indukce* a *dedukce*. Indukce z pravidelností zkoumaných událostí odvozuje obecné pravidlo (Hendl 2012: 33). Zjednodušeně tedy postupuje od jednotlivého k obecnému nebo také od konkrétního k abstraktnímu (Sedláková 2014: 26). Dedukce naopak vyvozuje závěry o specifických jevech z obecných teorií a z obecného se přesouvá ke zvláštnímu (Sedláková 2014: 27).

S pomocí komparace tedy oba směry vzájemně zhodnotíme. Najdeme jejich shodná, odlišná či podobná východiska, ukážeme si, v čem se nějakému tématu věnují více do hloubky nebo naopak. Dále kriticky reflektujeme některé jejich předpoklady o mediální výchově.

Shrnuté poznatky nabyté z komparace empowerment a protectionist poté srovnáme s aktuálním zněním obou RVP. Analyzujeme, která ze zmíněných perspektiv se v nich objevuje častěji a kde by případně bylo vhodnější některou z nich zařadit nebo odebrat. Na závěr zhodnotíme, která témata RVP zcela opomíjí a co by do nich bylo vhodné zařadit.

6 Mediální výchova podle protectionist perspektivy

První historickou perspektivou, která našla své místo ve všech mediálně-výchovných prostředích, kterými jsme se zabývali, je protectionist. Jasně ochranné tendence v rámci Německa můžeme nalézt v *preventivně-normativním proudu* upozorňujícím na nízkou kulturu filmu a jeho obnově proti manipulaci a propagandě po druhé světové válce. Ve Velké Británii je to zase trend *diskriminace* a střetu kvalitní a masové kultury, který částečně přetrval i v *kulturálních studiích*. Před skrytými implikacemi zpráv varovala v Británii ještě *televizní výchova a demystifikace*. Rozporem mezi tradiční tištěnou a mediální kulturou se zabýval zase *protectionist proud* v USA.

Pro popis protectionist perspektivy použijeme jako klíčovou stať Pottera s názvem *The State of Media Literacy* (2010), kterou obohatíme o přínosy dalších teoretiků. Jak ukazuje Martens (2010: 9) ochranné tendence preferují především odborníci ze sociálních věd a hlavní užívanou výzkumnou metodou je testování efektů různých intervencí do mediální výchovy v kontrolovaných výzkumných podmínkách. Hobbs (2005: 869–871) také upozorňuje, že Potter je při studiu mediální výchovy ovlivněn výzkumem sociálně-kognitivních mediálních efektů, a především svým *modelem zpracovávání informací*²³.

Jak už bylo řečeno, hlavním cílem protectionist perspektivy je ochrana publika před možnými negativními účinky médií. Potter (2010: 679) ve své stati vyzdvihuje stejnou definici mediální gramotnosti, kterou jsme použili již na začátku této práce²⁴. Mediálně gramotný člověk rozumí tomu, jak slova, obrazy a zvuk ovlivňují způsob, jakým jsou utvářeny a v současné společnosti šířeny významy. Zároveň je schopný připsat hodnotu, cenu a význam užívání médií a mediálním sdělením (Potter 2010: 679). Protectionist perspektiva zahrnuje (Potter 2010: 679–670) do mediální výchovy všechny typy médií.

Stejně jako v případě empowerment perspektivy i tady shrnuje Potter (2010: 680–682) vlastnosti, které mají média povětšinou společná:

- masová média mají potenciál ovlivňovat jednotlivce širokou škálou případně negativních efektů – součástí jsou i možné pozitivní efekty,

²³ Tzv. *information-processing model*. Potter (2004: 58) v jeho rámci definuje mediální gramotnost jako soubor perspektiv, ze kterých se vystavujeme médiím a interpretujeme význam sdělení, se kterými se střetáváme. Mediální gramotnost tak staví na základních vědomostech o médiích, procesech zpracovávání informací a reflexivním zkoumání vlastního způsobu výběru, zvyků a reakcí.

²⁴ Tedy jako *schopnost občanů přistupovat, analyzovat, vyhodnocovat a produkovat sdělení v nejrůznějších formátech* (Aufderheide 1993: 6–7).

- záměrem mediální gramotnosti je pomoci lidem s obranou proti potenciálně negativním efektům,
- mediální gramotnost se musí rozvíjet – není jednorázovým, ale dlouhodobým procesem učení,
- mediální gramotnost je mnohorozměrná – média ovlivňují jednotlivce v mnoha směrech, ať už kognitivně, postojově, emocionálně, psychologicky nebo skrze jejich chování.

Především u prvních dvou a posledního bodu lze rozeznat objevující se ochranné tendence.

Další důležitou charakteristikou protectionist přístupů je jeho vztah k jednotlivcům přijímajících mediální výchovu. Média jsou brána jako nesmírně mocná (Buckingham 2003: 9). Učitelé často využívají negativní evaluace kultury, kterou studenti vidí jako svou vlastní (například akční filmy šířící násilí) a se kterou se mohou také osobně ztotožňovat (Bragg 2002: 41). Dochází tak k potlačení potěšení, které uživatelé z užívání médií mají. Místo toho je na publikum nahlíženo jako na nekritické a pasivní, neschopné odolávat různým efektům a manipulacím²⁵. Proto nastupuje mediální výchova. Ta však místo toho, aby studenty učila porozumět mediálním procesům, vytváří negativní evaluace přijímaného obsahu (Nathanson 2004: 322).

Pro ochranu uživatelů médií před negativními účinky slouží tzv. *intervence*²⁶. Potter (2010: 684) je definuje jako specifické strategie určené k tomu, aby lidem, zvláště dětem, pomáhaly chránit se před potenciálně negativními efekty vyplývajícími z vystavení médiím. Intervence se dělí na *přirozené* (vyvinuté rodiči) a *konstruované* (vyvinuté a testované odborníky). Studie zabývající se mediálními efekty pracují vždy se čtyřmi konstrukčními charakteristikami (Potter 2010: 685). První je *zprostředkovatel*, tedy člověk nebo nástroj přenášející intervenci (např. rodič, učitel atd.). Následuje *cílová osoba*, která intervenci přijímá (nejčastěji děti/studenti). Obsah intervence se označuje jako *zpracování* (mediální produkce, schopnosti, znalosti) a poslední zmiňovanou charakteristikou je *očekávaný výsledek* (aspekt cíle, který by se vlivem intervence měl změnit).

²⁵ Jak už jsme zmiňovali výše, tento postoj (že jsou studenti bezmocné oběti, které musí být zachráněny) může podle Hobbse (1998: 19) v dětech vzbudit antipatie k výuce mediální gramotnosti nebo vést k pasivnímu přejímání faktů a interpretací schválených učitelem, aby pouze „zvládli“ následný test.

²⁶ V originále tzv. *interventions*.

Začneme nejprve *přirozenými intervencemi*, které vznikají v každodenních přirozených podmínkách. Zprostředkovatelé jsou laici, tedy rodiče a částečně učitelé (kteří se liší od vědců, již zkoumají také úspěšnost jednotlivých intervencí). Typy přirozených intervencí se podle Valkenburg *et al.* (1999: 53–54)²⁷ dělí na *restriktivní*, *instruktivní* a *společné sledování*. Sporně zmiňovaným typem je ještě *nezáměrné vedení*. Sloboda (2013: 211) přidává navíc *permisivní* styl.

Restriktivní výchovný styl se projevuje stanovováním příkazů a zákazů upravujících sledování určitých obsahů (ve třídě to může být například zákaz používání telefonů v průběhu vyučování nebo právní mediální úprava). Během *společného sledování* se děti a vyučující dívají společně na nějaký mediální obsah nebo jej konzumují, ale bez toho, aby o něm diskutovali. Ve školním prostředí se může jednat o pouštění dokumentů, ukázkou dobových novin apod. Jen velmi zřídka ale učitelé obsah nijak nekomentují alespoň na začátku nebo konci promítání/konzumace, to už by se jednalo o *instruktivní* styl. Představit si jej můžeme jako aktivní diskusi o zhlédnutém dokumentu, ať už během jeho promítání, před ním nebo po něm. Velmi podobné jsou pak dva poslední typy intervencí. *Nezáměrné vedení* označuje neorganizovanou a nezáměrnou spolukonzumanci médií, při které dochází k spontánní či mimoděčné diskusi o obsazích. Výzkumně ale tento styl nebyl dostatečně prokázán (Valkenburg *et al.* 1999: 54). Poslední *permisivní* styl nekontroluje a nezakazuje, ale vkládá důvěru v děti samotné (Sloboda 2013: 211). Výběr konkrétního stylu záleží podle Valkenburg *et al.* (1999: 52) na obavách z negativních účinků. Sloboda (2013: 123) za nejvhodnější označuje spolukonzumaci s diskuzí, tedy *instruktivní* styl. Nejčastěji se ale podle jeho výzkumu objevuje v českých domácnostech *restriktivní* styl (Sloboda 2013: 171).

Na rozdíl od přirozených intervencí ty *konstruované* vymýšlejí odborníci pro zlepšení nějakých aspektů mediální gramotnosti u cílových osob. Po jejich aplikaci zpravidla následuje měření úrovně mediální gramotnosti u cílů, aby se rozpoznalo, zda intervence skutečně přispěla ke změně nebo ne. Podle zkoumaných mediálních obsahů je Potter (2010: 688–689) dělí do pěti oblastí: *násilí*, *sexuální obsah*, *zdraví*, *stereotypy* a *obsah vyvolávající strach*. Martens (2010: 8) přidává ještě *estetiku*. Zároveň poukazuje na to, že jedním z úkolů mediální gramotnosti je mladé uživatele chránit a ukázat jim, že média jsou na straně prodejců produktů a chování, které pro ně nemusí být vždy prospěšné (Martens 2010: 7).

V rámci *násilí* se odborníci (Potter 2010: 688–689) snaží o snížení agresivních reakcí na násilné mediální sdělení (agresivita hráčů „stříleček“/násilných videoher apod.). To vyplývá

²⁷ Jiné typy dělení přirozených intervencí shrnul například Sloboda (2013: 163–171).

z předpokladu, že u dětí často vystavených násilným obsahům je větší pravděpodobnost antisociálního a agresivního jednání (Martens 2010: 7). U *sexuálního obsahu* je to podobné jako u předchozího, mediální výchova v tomto případě může působit třeba proti podcenění sexuální aktivity u adolescentů nebo ovlivňuje její vnímání (jako sociálního benefitu, vyvrací sexuální mýty atd.). Obsahová analýza mediálního obsahu uživatelům ukazuje, že zábavná a reklamní sdělení přikrášlují určitá vyobrazení, a ty pak mohou publikum vést k *nezdravým* životním stylům jako kouření nebo poruchy příjmu potravy. Ovlivňovat mohou mediální obsahy také *stereotypy*. Posilují předsudky spojené třeba s věkem, pohlavím nebo rasou. Poslední oblastí podle Pottera (2010: 689) je *obsah vyvolávající strach*. Zařadit sem můžeme negativní reakce jak na zpravodajství, tak „strašidelné filmy“ a horory. *Estetiky*, kterou sem zařazuje Martens (2010: 8) jsme se částečně dotkli i v rámci historických mediálně-pedagogických perspektiv. Jde o ochranu před určitým typem kultury, který odborníky není v daném období nebo prostředí vnímán jako „kvalitní“. Může to být populární, masová, filmová nebo mediální kultura.

6.1 Analýza protectionist perspektivy

V této části navážeme na popis protectionist perspektivy v předchozí kapitole a pomocí analýzy najdeme shodné (tedy klíčové) a také sporné body, které teoretikové při jejím studiu nacházejí. Zároveň provedeme kritické zhodnocení a upozorníme na možné nedostatky. Na celou stať Potter (2010) v *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, kterou jsme použili jako základní konstrukci pro vysvětlení protectionist perspektivy, kriticky reagovala Hobbs (2011a). V odborném článku s názvem *The State of Media Literacy: A Response to Potter* rozebírá nejdiskutovanější části protectionist perspektivy, ale i nedostatky komplexního shrnutí Pottera. Proto použijeme z velké části i tyto poznatky.

Ústřední myšlenkou, na které se shodují všichni zastánci protectionist perspektivy, je její ochranný charakter. Důvod ochrany publika ale může být různý, jak ilustrují buď již představené historické mediálně-pedagogické koncepce, nebo různé motivace podle Buckingham (1998: 36) představené v kapitole 3.5. Kulturní, morální nebo politické důvody se objevují podle konkrétních místních prostředí, aktuálních společenských uspořádání a problémů nebo právě převládajících ideologií. Obecně lze ale hovořit o obavách z různých typů negativních účinků médií. I když Potter (2010: 680–682) zmiňuje i možné pozitivní efekty, v celé stati je zanedbává a nijak s nimi nepracují ani ostatní odborníci.

Shodné stanovisko panuje i v pohledu na média jako držitele obrovské moci, která na publikum nejen během konzumace, ale i v rámci každodenního života působí (Buckingham 2003: 9). S příjemci je zacházeno jako s pasivními a neschopnými bránit se jakýmkoliv intencím, manipulacím a efektům ze strany médií. Výjimkou je, jak upozorňuje Martens (2010: 12), tzv. MIP model – v překladu model interpretace sdělení. Autorem jsou Austin, Pinkleton a Funabiki (2007), kteří jej představili ve stati s názvem *The desirability paradox in the effects of media literacy training*. Martens (2010: 9) model vysvětluje jako rámec pro studium způsobů, jakými logické a emoční dimenze rozhodování spolupracují na utváření rozhodnutí. Protože i když se studenti snaží při analýze mediálních sdělení aplikovat logiku, často jejich finální rozhodnutí ovlivní emoce. Nejedná se sice o čistě aktivní pohled na publikum, přesto je tento posun probíhající v posledních letech u některých vědců nový.

Z pasivního publika vychází další shodný závěr, a to důraz na evaluační složku mediální výchovy (Nathanson 2004: 323). Z něj pak vyplývají další konsenzuální stanoviska protectionist. Pokud jsou příjemci pasivní, není důležité učit je nějaké faktické znalosti, ale spíše jim ukázat, co konkrétně je špatné a mediální sdělení přímo vyhodnocovat (Martens 2010: 13). Studenti tak ale místo pochopení mediálních procesů přejímají stanoviska učitele (Hobbs–Jensen 2009: 8). Kritici protectionist ukazují, že to nemusí být vždy prospěšné. Negativní evaluaci populární nebo jiné kultury (a také popíráním potěšení s ní spojených při konzumaci), kterou studenti berou jako vlastní (například soutěže jako Superstar, hollywoodské filmy jako Avangers apod.), může docházet k rezistenci k novému učivu a nechuti brát mediální výchovu vážně (Buckingham 2003: 12–13).

Učitel vstupuje do vztahu učitel – žák v dominantním postoji autority, která vždy dokáže negativní efekty správně odhalit, popsat a „vymýtit“ (Buckingham 1998: 37). Tento nerovný vztah, ve kterém učitel disponuje věděním nedostupným studentům bez jeho pomoci, je pro současné vzdělávání typický. Většina pozdějších kritických studií ale ukazuje, že studenti se necítí pohodlně v pozici bezbranných příjemců, kteří musí být učitelem zachráněni, aby je negativní efekty neovlivnily. Podobné zacházení může podle Hobbs (1998: 4) vést k pouhému přejímání učitelových „faktů“ a zapisování do poznámek, které studenti vepíší do testu a získají dobrou známku. Kritické zhodnocení nebo zamyšlení nad schválenými evaluacemi tak chybí.

Potter v některých svých pracích zmiňuje důležitost zařadit do mediální výchovy zároveň jak schopnosti, tak dovednosti²⁸. Jsou jimi například vědomosti o mediálním průmyslu, sděleních, efektech, o reálném světě a procesech zpracovávání informací, v případě schopností pak analýza, vyhodnocení, seskupování, indukce, dedukce a syntéza (Martens 2010: 2). Buckingham (2003: 9–10) popisuje, že po analýze mediálních textů a pochopení ekonomických vztahů mediálního průmyslu jsou děti posíleny (empowered) proti negativním mediálním účinkům. Stať Pottera (2010) ale hovoří spíše o opaku. Staví se proti komunikačním schopnostem a kritickému myšlení a místo toho vyzdvihuje přesvědčování a „očkování“, což dokazuje třeba její důraz na intervence. Hobbs (2011a: 427) upozorňuje, že pokud učitel prosazuje ve třídě určité negativní nebo pozitivní úhly pohledu na zpravodajství, reklamu, videohry, internet nebo zábavní média, pohybuje se na velmi úzké hranici s propagandou. Podobně jako Potter ale kladou priority i ostatní odborníci zabývající se protectionist. Výjimkou může být Martens (2010: 7–8), který doporučuje analytické pozorování a kritickou diskuzi spolu s vědomostmi o mediální produkci a mediálních efektech v rámci ochrany proti efektům souvisejícím s veřejným zdravím.

Hobbs (2010: 424–425) Potterovi také vytýká zúžený úhel pohledu na mediální produkci. Zatímco Potter (2010) ji zcela vynechává, protectionist odborníci produkční aktivity do svých studií a mediální výchovy začali v posledních letech pomalu implementovat a zkoumat jejich důsledky.

Další důležitou částí protectionist perspektivy jsou intervence. V zásadě se většina studií shoduje na dělení přirozených intervencí podle Valkenburg *et al.* (1999) na restriktivní, instruktivní a společné sledování. I když styly nazývají výzkumníci jinak nebo je detailněji dělí, jejich obsah zůstává podobný. Další možné typy rozdělení shrnuje třeba Sloboda (2013: 163–171). Hobbs (2010: 426) vidí za hlavní nedostatek přirozených intervencí jejich zaujatost pouze domácím/rodičovským prostředím. I když jsme se v předchozí kapitole snažili o aplikaci do školního prostředí, dominantní určení je stále zřejmé. Začleněním těchto stylů do tříd se odborníci z kruhů protectionist příliš nezabývají a zkoumají je v rodinném prostředí (viz například výzkum Slobody 2013).

Další výtkou ze strany Hobbs (2010: 420) je, že Potter pouze zmiňuje, že některé intervence jsou úspěšnější než jiné (Potter 2010: 688). S ostatními zastánci protectionist opomíjí tzv. boomerang effects. Přestože student ví o škodlivosti sledovaného obsahu, nemusí

²⁸ I ve stati *The state of media literacy* (2010: 679) vyzdvihuje definici mediální gramotnosti jako *schopnosti občanů přistupovat, analyzovat, vyhodnocovat a produkovat sdělení v nejrůznějších formátech* (Aufderheide 1993: 6–7).

podle nich poznatky vždycky vést k menšímu zájmu nebo jiným výsledkům v chování. Naopak zájem o tento typ médií se může ještě zvětšit (Martens 2010: 12). I když děti ví, že chování, které televizní program prezentuje, je vymyšlené a nepravdivé, mohou ho stále chtít napodobovat. Touha po sociálním začlenění mezi vrstevníky tak u dětí převáží získané znalosti (Nathanson 2004: 324).

Co se týče konstruovaných intervencí, existují rozdíly ve vybraných rizikových oblastech. Potter (2010: 688–689) vybírá pět oblastí: *násilí, sexuální obsah, zdraví, stereotypy a obsah vyvolávající strach*. Martens (2010: 8) k nim přidává ještě *estetiku*. Odborníci se liší také v přiřazování důležitosti jednotlivým oblastem a podle toho často orientují i svůj výzkum. Na čem se ale shodnou, je důležitost měření úrovně mediální gramotnosti před aplikací mediálně-výchovných intervencí a po ní pro změření jejich efektivity.

Hobbs (1998: 18–19) také poznamenává, že ochranný postoj nejčastěji zaujímají ti, kteří se pohybují mimo školní prostředí. Možná právě proto zaměřují svůj výzkum na mediální výchovu v rodině a neuzpůsobují celý koncept také pro učitele a žáky. Tento aspekt hodnotíme jako největší slabinu protectionist perspektivy.

6.1.1 Účinky médií

Obava z možných účinků médií je významným faktorem vzniku a vývoje protectionist perspektivy. Představy o pasivním příjemci, kterého je nutné před širokou škálou možných negativních účinků bránit, mají základ v dobových teoriích a výzkumech. Důležité je proto zabývat se také tím, jak tato ostražitost před mediálními obsahy vznikla. Z tohoto důvodu se samostatné analýze účinků a vývoji jejich zkoumání budeme věnovat v této kapitole. Zároveň představíme některé teorie a výzkumy, jež k ochranným tendencím přispěly.

Reifová (2004: 300) popisuje mediální účinky jako důsledky působení masových médií, projevující se v chování, jednání či mínění. Mediálním účinkem pak rozumí změnu intenzity nebo orientace postoje (jak behaviorální, tak kognitivní a emocionální), která by bez styku s mediálním obsahem nebo dlouhodobého působení médií nenastala.

Moc médií a jejich účinků může být podle McQuaila (2009: 476, 484–485) ovlivněna různými zprostředkujícími proměnnými. Účinnější se jeví sdělení opírající se o autoritativní, důvěryhodný nebo naopak atraktivní či příjemci blízký zdroj. Roli hraje také opakování, konzistence, absence alternativ spolu s jednoznačností a konkrétností. Větší efekt na příjemce bývá u vzdálených a méně známých témat. Rozhodovat může také stupeň motivace či zapojení diváka při konzumaci sdělení. Moc médií je navíc proměnlivá v závislosti na čase. V průběhu

významných historických událostí nebo mezinárodních krizí význam médií roste a s tím i jejich potenciální dopad a vliv.

Orientace na zkoumání mediálních účinků je typická pro behaviorální přístup k publiku (Kunczik 1995: 19–20). Jeho základem je, že každý stimul (označováno S) má za následek nějakou reakci (R). V prostředí médií tak staví rovnítko mezi moc a pravděpodobnost dosažení daného cíle. K překonání S–R modelu vedly výzkumy, které příjemcům začaly přisuzovat individuální reakce a ne jen pasivní přejímání vjemů.

S účinky médií je spojen také jeden paradox. I když víme, že nás média mohou ovlivnit, je nesmírně obtížné jakékoliv účinky předvídat nebo dokázat, že se skutečně objevily²⁹. Přesto je jejich vliv, ať už malý nebo velký, neoddiskutovatelný. Lidé například podle předpovědi počasí obvykle volí ráno teplé nebo letní oblečení, vybíráme si bezpečnou zemi pro letní dovolenou, nakupujeme potraviny a hračky pro děti a tak dále.

Podle McQuaila (2009: 470–475) lze rozdělit čtyři fáze výzkumu vlivu médií na *fázi všemocných médií* (má moralistický charakter, představuje obavy o dopady médií zejména na děti a mládež, též „teorie injekční stříkačky/očkování“), *fázi omezených účinků* (výzkumy médií potvrdili jejich mnohem menší moc), *fázi znovuobjevení moci médií* (obrat k dlouhodobým změnám a poznávacím procesům) a *fázi tzv. dohodnutého vlivu* (moc médií spočívá v konstruování významů a systematickém překládání publiku, které si sdělení samo interpretuje). Rozdělení odpovídá vývoji od protectionist k empowerment perspektivě, který tyto výzkumy a posuny ovlivnily.

Důvody ochranných tendencí můžeme spojit s několika významnými teoriemi a experimenty, které jsou dnes ve větší míře překonané. Bandura v roce 1986 představil *teorii sociálního učení*, podle níž se děti z mediálních modelů učí, jaké chování bude odměněno a jaké potrestáno (McQuail 2009: 496). Tato teorie počítá s tím, že se lidé nemohou učit jen osobním pozorováním a zkušeností. Významnou roli hrají nepřímé zdroje učení jichž jsou masová média součástí.

O něco dříve uspořádal Bandura experiment s *panenkou Bobo* (1961). Děti, které viděly násilnou konfrontaci pozorované ženy s panenkou měly větší tendence agresivní chování napodobovat než děti, které viděly si tutéž ženu s panenkou hrát (Giles 2012: 25). Stejný vliv může mít sledovaný mediální obsah. Kunczik (1995: 224–225) ale Bandurovy závěry kritizuje.

²⁹ Dokonce u měření před aplikací určité intervence a po ní není jistý její účinek ani při zaznamenané zvýšené mediální gramotnosti. I když jsou děti úspěšné během školního testu prověřujícího jejich znalosti, nemusí se tyto poznatky a dovednosti projevit při styku s médii mimo školní prostředí a při jejich každodenním užívání (Bragg 2002: 41). Proto by bylo vhodnější provádět v této oblasti hlavně longitudinální výzkumy, které ale nejsou tak časté (Martens 2010: 13).

Ukazuje, že děti neměly žádný důvod chování nenapodobovat (nikdo jim neřekl, že je to špatné), navíc byly v neznámém laboratorním prostředí a nejistota vzbuzuje ochotu napodobovat něčí chování. Kromě toho se u podobných výzkumů v umělých podmínkách objevuje efekt morčete, tedy zjednodušeně řečeno – sledované objekty mají tendenci upravovat přirozené chování a reakce na základě toho, že jsou si vědomy skutečnosti, že je někdo pozoruje. Odborníci také mohli jako agresivitu interpretovat intenzivní hravost dětí.

Násilné chování a strach z mediálního obsahu zkoumá Gerbnerova *kultivační teorie*. Televize podle ní dominuje našemu „symbolickému prostředí“ a svým (zkresleným) sdělením o skutečnosti nahrazuje osobní zkušenost a jiné prostředky dozvídání se o světě. Primárně má televize sloužit k upevnění, stabilizaci a posílení konvenčních přesvědčení a chování (Gerbner 2002: 44–47). Podle Gerbnera také u lidí, kteří před obrazovkou tráví delší čas pozorováním komerčních (a často násilnějších) pořadů, dochází k většímu vyvolávání strachu ze společenských procesů a aktuální politické situace než u ostatních. Jensen (2002: 164) kultivační teorii vytýká, že je postavena pouze na jednom médiu – televizi. Příchod nových médií však její vliv, společně s kultivační teorií, oslabil.

Důležité je zmínit také teorii *agenda setting* od McCombse a Shawa. Ta má dvě úrovně. V prvním stupni se zabývá nastolováním a výběrem témat médií. V druhém stupni ale hovoří o tom, že média určují nejen to, jakým tématům věnujeme pozornost, ale i to, co si o nich myslíme (Kunczik 1995: 198–199).

Jak Kunczik (1995: 19) poznamenává, většina těchto výzkumů vznikala v počátcích teorie masové komunikace a vycházejí z předpokladu sociální izolovanosti pasivních jedinců. Ani zdaleka ale nejde o všechny práce, které ochranné směřování podnítily. V této kapitole jsme si ukázali jenom některé z nich a zároveň představili nedostatky, které ukázalo až další přezkoumání v pozdějších letech. Přesto protectionist teoretici některé z nich stále používají a ochranné tendence dále prosazují.

7 Mediální výchova podle empowerment perspektivy

Historicky navazující a mladší perspektivou je empowerment. Jak už jsme naznačili výše, jeho znaky lze rozpoznat ve všech námi zvolených prostředích vývoje mediálně-pedagogických směrů.

V rámci Německa do něj můžeme zařadit *kriticko-receptivní*, jinak též *emancipačně-participační* proud prosazující emancipaci ze závislosti na médiích a kriticko-reflexivní kompetence. Jisté průniky, například důraz na mediální produkci, komplexní mediální gramotnost, reflexi a aktivní publikum, značí také *mediální pedagogika zaměřená na jednání*. Dále bychom sem mohli zařadit ještě *integrující mediální pedagogiku*, která také zmiňuje kritický vztah k médiím. Ke stanoviskám empowerment postupně dospěly i proudy objevující se ve Velké Británii. Jejich zárodky představuje *televizní výchova a demystifikace*, podle níž je nutné mediální obsahy důkladně analyzovat a porozumět ekonomice mediálního průmyslu. Především znalostní složku mediální výchovy pak prosazuje *pojmový rámeček*. V USA nesou znaky empowerment dva směry. *Hnutí mediální gramotnosti* apelující na schopnostní složku mediální výchovy a *kritická mediální gramotnost*. Ta popisuje problémy mediální reprezentace, zdůrazňuje mediální produkci, víceúčelovou gramotnost a ohled na sociální, ekonomické, politické a historické kontexty vzniku zpráv.

Empowerment perspektivě jsme se důkladněji věnovali již na začátku této práce. Její hlavní myšlenky tedy shrneme jen velice stručně. Současný pohled na empowerment prosazuje zasadit do mediální výchovy jak znalosti (tady nejčastěji zaznívají oblasti mediálního průmyslu, sdělení, publika, technologie, reprezentace a efektů), tak schopnosti (přístupu, analýzy, vyhodnocení a produkce). Postupné zdokonalování v těchto sférách by mělo vést k samostatnému mediálnímu konzumentovi, který je aktivní a má nad danými obsahy kontrolu a moc.

7.1 Analýza empowerment perspektivy

Po představení empowerment perspektivy, která v současnosti mediální výchově dominuje, se zaměříme také na její analýzu. Možná právě proto, že jsou její stanoviska mladší a méně ustálená, obsahuje stejně jako protectionist několik odborníky neujasněných oblastí. Společně se podíváme jak na ně, tak na shodné body a zároveň některé její části kriticky zhodnotíme.

Empowerment perspektiva je výsledkem kulturního a kritického odborného rámce a většina jejích studií vzniká v kontextu reálného života (Martens 2010: 9). Nejpodstatnější je

její dělení na schopnosti a znalosti. I když se většina odborníků shoduje, že mediální výchova má obsahovat obě tyto oblasti (Martens 2010: 14), ve svém výzkumu a teoretickém zaměření zvyšně častěji pouze jednu z nich. Například Martens (2010) se věnuje znalostem (mediálního průmyslu, mediálních sdělení, mediálního publika a mediálních efektů), Livingstone (2003, 2004) rozpracovává hlavně dovednostní složku (přístup, analýza, vyhodnocení a mediální produkce). Buckingham (1998, 2003) naopak hovoří o důležitosti obou a věnuje jim daleko vyrovnanější prostor. Učit děti o médiích – umožnit jim analyzovat strukturu mediálních textů a porozumět ekonomice médií je vnímáno jako cesta k posílení příjemců, aby odolali jejich vlivu (Buckingham 1998: 36). Nathanson (2004: 322) pak vysvětluje hlavní cíl znalostní složky jako zlepšení studentova „smyslu pro fakta“. Tedy pochopení, že televizní události (ale i ostatní mediální obsahy) jsou vyrobeny a napsány podle scénáře.

Důležité místo tedy zaujímají v rámci empowerment perspektivy jak schopnosti, tak znalosti. Rozdílný úhel pohledu při detailnějším studiu v jednotlivých teoretických pracích je možné přisoudit pouze odlišnému zaměření konkrétní práce. Zvláště když odborníci kromě tohoto zvyšně zdůrazňují důležitost obou složek.

Livingstone (2004: 11) a někteří další autoři kritizují definici zaměřenou na schopnosti a znalosti, protože její konceptualizace vyplývá z aplikace na tradiční tištěná média. Tato problematika se týká měnících se nebo mnohonásobných gramotností³⁰. Livingstone popisuje, že díky tomu dochází k zanedbávání proměnných textů/výstupů a technologií a upřednostňování schopností jedince oproti znalostem a uspořádání společnosti.

Zda audiovizuální a nová média skutečně potřebují jiný přístup mediální výchovy, se teoretici zatím shodnout nedokáží. Zastánci mnohonásobných gramotností zdůrazňují určitá specifika nových rozhraní jako počítačů a televizních obrazovek. Uživatelé podle nich potřebují zcela nové dovednosti a znalosti například o fungování počítačů, vyhledávání na internetu, způsobu komunikace na sociálních sítích a chatu (Livingstone 2004: 8–9). Buckingham (2007: 116) navíc ukazuje, že nové technologie mohou spouštět zcela jiné způsoby učení například skrze pokus a omyl, průzkum, experiment, hru nebo spolupráci s ostatními. Stejně také Sloboda (2013: 92) zdůrazňuje, že mediální gramotnost může jedinec zlepšovat také užíváním média za účelem zábavy, a ne jenom prostřednictvím výukových obsahů.

Pádnými argumenty pro diferenciaci několika gramotností si není jistá ani sama Livingstone (2004: 10). Ta tvrdí, že to, co se jeví být pro internet zcela nové – heterogenita

³⁰ Částečně jsme se jich dotkli již v kapitole 2.3.

zdrojů, nelineární a vizuální formy reprezentace apod., se již dávno aplikovalo na knihovny, encyklopedie nebo učebnice. Podobně i Kellner a Share (2005: 369–370) říkají, že mediální gramotnost tak, jak ji známe a jak vyhovuje hlavně tradičním médiím, se dá bez problémů aplikovat i na ta nová a audiovizuální. Shodu na tomto poli by podle Livingstone (2004: 10) mohly přinést pouze důkladnější analýzy nových mediálních prostředí.

Relativní konsenzus odborníci zastávají v tom, co by mediální výchova měla rozhodně obsahovat. Livingstone (2004: 11) spolu s Buckinghamem (2007: 112) prosazují kritickou gramotnost a mediální produkci jako nejlepší možnou kombinaci. Právě mediální produkce ale představuje pro některé odborníky další kontroverzní součást.

Pro zařazení mediální produkce zaznívají různé argumenty. Zaprvé, že podporuje porozumění zvyklostem a výhodám profesionálně produkováných textů (Livingstone 2003: 13). Zadruhé, že skrze vyhodnocování vlastní a cizí mediální produkce a sledováním reakcí publika na tuto produkci se studenti učí rozpoznávat rozdíl mezi záměrem podavatele a výsledkem na straně příjemce (Buckingham 1998: 40). Či zatřetí, že mediální produkce umožňuje přenést studentům do výuky svá potěšení z konzumace a získané znalosti o mediálních obsazích. To potom vede k jejich většímu zapojení ve výuce a motivovanosti věnovat mediální výchově pozornost (Bragg 2002: 51). Bragg ukazuje také čtvrtý argument, kterým je potenciál mediální produkce naučit aspoň základní poznatky mediální gramotnosti také méně zdatné žáky³¹. Livingstone (2004: 7–8) do pěti vyjmenovává další trojici argumentů, a to pedagogický, zaměstnanecký a kulturní³². Hobbs spolu s Jensen (2009: 6–7) ještě upozorňují, že učitelé mají tendence nadhodnocovat kreativní činnosti studentů, i když tím, že jsou na internetu myslí studenti něco jiného (hrají hry, chatují) než učitelé (čtou zpravodajské články, používají mailovou komunikaci).

Hobbs (1998: 20) nebo Christ s Potterem (1998: 10) ale ukazují i opačnou stranu mince. Mediální produkce se ve školním prostředí může smrsknout pouze na část potřebných schopností, které nakonec přispějí k reprodukci statusu quo, dominantních reprezentací atd. Obávají se tak vymizení potřebného kritického a analytického nadhledu.

Spousta teoretiků se také zabývá různými faktory, které mohou ovlivnit výslednou mediální gramotnost. Podle Martense (2010: 15) je to třeba volba mezi hodinou vedenou učitelem nebo vrstevníkem³³ a odlišným důrazem na znalosti a mediální produkci.

³¹ Pro ně je kreativní vyjádření snazší než pochopení a zapamatování teoretických pouček a znalostí.

³² Viz kapitola 2.3.

³³ Studii zabývající se vlivem vrstevníků na vyučování mediální výchovy vedl například Pinkleton *et al.* (*Effects of a peer-led media literacy curriculum on adolescents' knowledge and attitudes toward sexual behavior and*

Důležitý je v rámci empowerment perspektivy také nový pohled na diváka. S tím souvisí pojmy aktivní publikum³⁴, inquiry model³⁵ a demokratizace³⁶, které jsme si všechny již představili. Na zařazení těchto pojmů a stanovisek do mediální výchovy se shodují všichni empowerment teoretici (Christ–Potter 1998: 10–11, Aufderheide 1993: 27, Martens 2010: 9–10, Buckingham 1998: 37, Buckingham 2003: 12–13). Kellner a Share (2005: 371) popisují, že výchovné prostředí zaměřené na studenta a vnímání studentovy kultury, vědomostí a zkušeností je pro mediální výchovu nezbytné. Buckingham (1998: 40) pak doplňuje ještě sebereflexivní styl učení a výchovy, v němž se staví na již existujících znalostech žáků a podle toho se přizpůsobuje učitelův výklad. Model vedení výuky na základě dotazování je potom naprosto klíčovým, protože překonává i určité nedostatky faktického přístupu.

Mediální gramotnost se jen zřídka vyučuje jako jediný cíl mediální výchovy (Martens 2010: 6). Výsledkem empowerment perspektivy by podle teoretiků mělo být také aktivní občanství, jinak též radikální demokracie³⁷ (Hobbs 1998: 21–22, Livingstone 2003: 22, Livingstone 2004: 11, Buckingham 2003: 13, Kellner–Share 2007b: 13–14, Aufderheide 1993: 9). Martens (2010: 6) vysvětluje, že v době, v níž jsou média brána jako jedna ze sociálních institucí, se na ně samozřejmě pohlíží také jako na důležitý aspekt občanství. Radikální demokracie prohlubuje zájem o ostatní jednotlivce a sociální problémy. Občané se v důsledku snaží jako celek dosáhnout vyrovnané a méně utlačované společnosti (Kellner–Share 2007c: 63).

Kellner a Share (2005, 2007b) se tématu vyrovnanější společnosti věnovali ve svých statích důkladněji. Navrhují, aby mediální gramotnost pečlivěji sledovala přehlížené a podreprezentované skupiny obyvatel v médiích. Žáci by měli umět takové reprezentace nejenom rozpoznat, ale také pochopit, jakým způsobem se tento stav dá změnit. Empowerment perspektiva by měla ukázat, že média mohou dát přehlíženým skupinám prostor a zvýraznit tak jejich „hlas“ (Kellner–Share 2005: 371, 2007b: 9). S tímto postojem jsme se částečně setkali již v britském mediálně-pedagogickém směru televizní výchova a demystifikace, objevujícího se v 70. letech 20. století. Je to také jedno z témat kritické mediální gramotnosti v USA.

Účelem empowerment perspektivy by obecně měl být přechod od ochrany/očkování k spotřebitelským radám publiku či jeho přípravě na konzumaci médií (Buckingham 2003: 13).

media portrayals of sex., 2008). Podle tohoto výzkumu mají vrstevníci pozitivní účinky na výsledné znalosti žáků. Může to být například kvůli touze společensky mezi spolužáky a staršími studenty zapadnout (Nathanson 2004: 323).

³⁴ Viz kapitola 3.

³⁵ Viz kapitola 3.

³⁶ Viz kapitola 3.

³⁷ Viz kapitola 3.

8 Komparace protectionist a empowerment perspektiv

V předchozích kapitolách jsme se důkladněji seznámili s oběma klíčovými přístupy k mediální výchově. Abychom pochopili, co odborníky vedlo k překonání protectionist přístupu a hledání nových teoretických východisek pro empowerment, provedeme v této kapitole jejich komparační srovnání. Díky tomu si budeme moct lépe udělat představu o tom, v čem se dané směry podobají nebo neshodují, co je pro ně důležité, jak se dívají na určité body mediální výchovy a jak je případně teoretici kriticky hodnotí.

8.1 Komparace základních charakteristik

Kdybychom měli nalézt rozhodující faktor, který ovlivňuje rozdílná stanoviska obou přístupů, je jím jejich odlišné odborné zakotvení. Protectionist vznikl v první polovině 20. let a zabývají se jím především teoretici ze sociálních věd (Martens 2010: 9). V současnosti ho navíc nejčastěji prosazují lidé z mimoškolního prostředí, což vede k orientaci na rodinnou mediální výchovu (Hobbs 1998: 18–19). Oproti tomu empowerment vzniká v 50. až 60. letech s příchodem britských kulturních studií, které změnily pohled na média a posunuly jejich vnímání. Výrazně k tomu přispěl také kritický odborný rámec.

Z prostředí sociálních věd (protectionist) vyplývá důraz na individuální zpracovávání informací příjemcem, díky kterému vznikají i ochranné tendence. Na publikum je nazíráno behaviorální optikou, která vidí jasné spojení mezi obrovskou mocí médií a dosažením cílů, které si podavatelé při tvorbě sdělení stanoví. Předpoklad, že bez ochrany děti negativní účinky ovlivní, ale počítá s jistou izolovaností příjemců, kteří vycházejí jen z toho, co jim média ukazují. Ve skutečném životě hraje roli také sociální prostředí, kultura a další proměnné. Ve školách například existují různé programy o sexuální výchově nebo nezdravých životních stylech, stejně na toto téma vysílá pořady také televize apod. Učitelé a rodiče rovněž potlačují a odsuzují jakékoliv násilí, které šíří média nebo okolní svět. Děti tak vidí následky (třídní důtku, zákaz používání mobilního telefonu, ale i sexuální choroby, anorexii nebo soudní řízení), které z přejímání negativních vzorců, jež média prezentují, vyplývají a mohou si vyhodnotit jejich závadnost i bez mediální výchovy. Je chybné domnívat se, že „věří“ jen mediálním reprezentacím a všechno ostatní přehlížejí. Důležitou roli v přejímání návyků hrají také vrstevníci a starší spolužáci, jejichž chování mohou napodobovat, aby lépe zapadli do kolektivu. Protectionist se však přehnaně soustředí pouze na mediální vlivy a zapomíná na ostatní faktory působící na naše chování.

Buckingham (2003: 47) se na tento předpoklad protectionist dívá podobným způsobem. Úsudky dětí o realističnosti přijímaného obsahu podle něj nelze považovat za pouze kognitivní, intelektuální nebo individuální proces. Naopak skrze kritické soudy tohoto typu definují děti také své sociální identity, jak ve vztahu k vrstevníkům, tak dospělým. Navíc empowerment se na přijímání a vyhodnocování obsahů příjemcem dívá jako na mnohem komplexnější proces, který je ovlivněn sociálními, kulturními, ekonomickými, politickými a historickými proměnnými daného kontextu (Hobbs 2005: 866).

Výrazný rozdíl lze sledovat také v hlavních cílech obou přístupů. Potter (2010: 680) zmiňuje, že účelem protectionist by měla být snaha zlepšit životy jedinců, nejčastěji tím, že jim dává kontrolu nad způsobem, jakým je média mohou ovlivnit. Intervence pak mají jediný cíl – chránit publikum před škodlivými účinky médií, a ne jim předat nějaké znalosti, které pak mohou využívat pro svůj prospěch a benefity z médií. To dokazují i vlastnosti médií představené v kapitole 6. Jejich jediným průsečíkem s empowerment je konstatování, že se mediální gramotnost musí neustále rozvíjet³⁸.

Martens (2010: 5) oproti tomu ukazuje, že by mediální výchova měla usilovat o mnohem aktivnější a kritičtější participaci v rámci mediální kultury, která příjemce obklopuje. Americká Národní asociace pro výchovu mediální gramotnosti (2007: 1) k tomu dodává, že učitelé mediální výchovy nemají studenty trénovat v hledání odpovědí, zda nějaké sdělení obsahuje předpojatosti (protože všechny je obsahují). Spíše by měli učit rozeznávat podstatu, zdroj a význam možných předpojatostí. Tyto kritické reflexe protectionist jsou shodné s empowerment, který chce vytvořit mediálně gramotného člověka, jenž média využívá ve svůj prospěch. Vlastnosti médií z pohledu empowerment³⁹ jsou pak naprosto odlišně vystavěné. Nejde v nich o obhajování ochranného přístupu, ale vyjmenování klíčových oblastí, které by si uživatelé médií měli při konzumaci uvědomovat a vycházet z nich při kritickém posuzování obsahu. Rozdílem tedy je, že protectionist pouze chrání, kdežto empowerment chce naučit uživatele, aby se případně chránili sami a především využívali média ve svůj prospěch.

Významným určujícím prvkem teorie obou přístupů jsou také jejich výzkumné metody. Zatímco protectionist zkoumá interakci médií a publika v kontrolovaných výzkumných podmínkách, empowerment teoretici provádí většinu výzkumů v kontextech reálného života (Martens 2010: 9). Kontrolované podmínky nemusí přinášet přesná data odpovídající realitě. Vliv na výsledky, ale mohou mít i jiné proměnné, a to jak ve skutečných, tak kontrolovaných podmínkách. Změřená mediální gramotnost u dětí (podle výsledků v testu/zkoušení ve škole)

³⁸ Obdobně to uvádí např. Sloboda (2013: 26).

³⁹ Viz kapitola 2.3.

například nemusí odpovídat skutečné mediální gramotnosti. Jedinci se mohou naučit jenom replikovat učitelův výklad bez skutečného porozumění a reflexe do každodenního života. Roli potom hrají také krátkodobé nebo longitudinální výzkumy. Druhé z nich zatím nejsou příliš časté (Martens 2010: 13).

8.2 Komparace ostatních východisek

Nyní se podíváme na hlavní předpoklady, které formují v obou přístupech jejich klíčové principy. Jak již bylo řečeno, protectionist vychází z behaviorálního přístupu k publiku, obrovské moci médií a pasivního publika, které musí být chráněno. Učitel tedy vystupuje v dominantním postavení, aby své žáky od škodlivých účinků „zachránil“ a ukázal jim, čemu se mají vyhýbat. Nedemokratický, autoritativní styl vedení výuky je ve školském prostředí dlouho přetrvávajícím modelem. V případě mediální výchovy ale podle nás není příliš vhodný. Děti se s novými technologiemi setkávají bezprostředně každý den a „rozumí“ jim mnohem snadněji a rychleji než někteří učitelé. Často je také vede jakýsi přirozený instinkt. Pedagogové musí absolvovat vzdělávací kurzy jak používat interaktivní tabule, programy Microsoft Office a podobně. V očích dětí tak nemusí být zcela důvěryhodným zdrojem pro pochopení mediálních a technologických procesů. Spíše je můžou frustrovat učitelovy nedostatečné znalosti či přístup a mediální výchovu tak brát jako „nudnou“ součást výuky, která jim nic nového nepřinese. Protectionist také prosazuje negativní evaluaci populární a masové kultury. Empowerment perspektiva všechny tyto závěry používá jako odrazový můstek a na základě jejich kritiky sestavuje vlastní mediálně-výchovný systém.

Behaviorálnímu přístupu a obrovské moci médií odporuje kulturní přístup a koncept aktivního publika, které vyjednává význam sdělení a může ho tudíž pochopit jiným způsobem, než vůbec plánoval původce (Martens 2010: 4). Buckingham (2003: 12) také ukazuje, že děti jsou mnohem více samostatné a kritické, než by se na první pohled mohlo zdát. Mediálně-výchovně na ně totiž už od dětství může působit také rodinné prostředí nebo každodenní používání médií⁴⁰. Díky mediální gramotnosti je publikum kriticky autonomní, solidární a produkuje aktivní občany. Oproti tomu protectionist se mediální výchovu od politické a ideologické agendy snaží oprostit. Aplikace empowerment perspektivy je tudíž vhodná především do demokraticky fungujících společností, které usilují o aktivní, participující občany zajímající se o dění ve společnosti. V jinak laděných prostředích, kde jedinci na

⁴⁰ Viz kapitola 7.1 kde jsme mluvili o učení například skrze pokus a omyl nebo zábavný obsah.

podobné chování nejsou zvyklí a politici jej nepodporují, nemusí být empowerment úspěšný. Mediální gramotnost a aktivní občanství se vzájemně ovlivňují.

Buckingham (1998: 38) kritizuje také dominantní postavení učitele, které ukazuje studenty jako „zmatené“, přičemž učitel vlastní klíč k jejich osvobození. Jde o přílišné zjednodušení učební praxe. Navíc učitel nemusí vždy na sto procent vědět, co všechno je v mediálním sdělení „špatné“. Vhodná podle něj není ani negativní evaluace populární kultury, která vede k odmítání mediální výchovy. Rozdíly mezi vysokou a populární kulturou⁴¹ se díky vývoji moderních komunikačních prostředků pomalu stírají (Buckingham 2003: 12). Vhodnější se tedy s postupem času ukázalo zařadit populární mediální texty do výchovy, když se s nimi studenti běžně každodenně setkávají (Hobbs 1998: 22).

Empowerment vstupuje do vztahu učitel–žák z opačného úhlu pohledu a začíná s tím, co studenti o mediální výchově již ví. Na existující znalosti poté s pomocí dialogu, demokratického vedení výuky a metody dotazování staví další kameny mediální gramotnosti. Začínat u již existujících znalostí ale může představovat pro učitele problém. Pokud vede třídu s přibližně třiceti žáky, bude pro něj obtížnější zjistit úroveň mediální gramotnosti všech jedinců. I když nějaký odhad například prostřednictvím dotazníku získá, nemusí být přesný. Navíc v případě, že většina třídy bude mít vysokou úroveň mediální gramotnosti a znalosti mediálních obsahů, musí učitel myslet také na méně zdatné žáky a přizpůsobovat jim výuku. Nemůže tak některé znalosti a schopnosti pojíci se s médii prostě vynechat a nemá ani prostor přistupovat ke všem žákům individuálně. Tento aspekt empowerment zcela zanedbává.

Cílem empowerment není ochránit mediální uživatele a navést je na „lepší“ mediální obsahy, ale naučit je se samostatně a informovaně rozhodovat. Na rozdíl od protectionist nedochází k potlačení potěšení z populární kultury ani nahrazení subjektivních reakcí objektivními (Buckingham 2003: 12).

I když oba přístupy operují s identickou definicí mediální gramotnosti, těžiště jejich zájmu leží zcela jinde. Protectionist schopnostní i znalostní složku zcela zanedbává na úkor ochrany a očkování pomocí intervencí a vyhodnocování mediálních obsahů jako „špatných“. Empowerment oproti tomu přímo nestanovuje co je „špatné“ nebo „dobré“, „vhodné“ pro mediální konzumenty či „nevhodné“. Místo toho chce jedincům předat určitý pojmový rámec, soubor doporučení, na jejichž základě a s jejichž pomocí budou sami schopni kriticky vyhodnotit dané obsahy. To je další ze základních rozdílů mezi oběma směry.

⁴¹ Rozdělení vysoké a nízké kultury se věnuje například *Umberto Eco* v knize *Skeptikové a těšitelé*, která v českém překladu vyšla v roce 1995.

Buckingham (1998: 39) jednu z hlavních výhod empowerment vidí právě v nespecifikování cílů mediální gramotnosti ani konkrétních schopností jedinců. Díky tomu mediální výchova zůstává stále aktuální a odpovídá měnícím se zájmům a zkušenostem studentů. Martens (2010: 15) s ním souhlasí a říká, že samotné nabytí schopností a znalostí mediální gramotnost neindikuje, protože se nemusejí přenést do každodenní konzumace médií. Jedinci musí také aktivně a uvědoměle tyto informace využívat během vystavení mediálním sdělením. Nestanovení jasného obsahu a struktury důležitých bodů mediální výchovy ale může mít i negativní dopady, a to zejména pro učitele, tvůrce RVP a školních vzdělávacích programů, kteří nevědí, jak učební osnovy správně konstruovat. Mediální gramotnost se pak stává hůře pochopitelnou a dochází ke sklouzávání k vyhodnocování obsahů, které je pro učitele jednodušší.

Distance empowerment od ochranných tendencí neznámá, že by zcela popíral existenci možných negativních efektů médií. Livingstone (2003: 26) upřesňuje, že začlenění obranných a ochranných schopností nevylučuje, ale není prioritou. Mnohem důležitější je pro empowerment pozitivní pohled na média, demokratické principy a kritická autonomie příjemců. Ani jeden z přístupů ale není vyvážený. Empowerment se zabývá pouze pozitivními účinky (i když zmiňuje i možné negativní účinky, tak je v rámci své teorie téměř nereflexuje a nevytváří pro ně konkrétní přístupy) a stejně, ale naopak (orientace na negativní účinky a zanedbávání pozitivních) postupuje také protectionist.

Co se týče školní praxe, již jsme zmínili, že protectionist přístup klade důraz především na vyhodnocování mediálních obsahů a faktická/informační složka pro něj není příliš důležitá. Úspěšností a rozdíly v aplikaci vyhodnocování nebo předávání informací se v mediální výchově zabývala například Nathanson (2004). Ta přišla na to, že závisí na věku dětí. U menších je podle jejího výzkumu větší úspěšnost vyhodnocovací složky, a to především proto, že fakta a informace o médiích pro ně mohou být méně srozumitelná. V tomto věku jsou média pro děti také silným socializačním faktorem. Úspěšnost u starších dětí naopak výrazně ovlivňuje, kolik s mediálními obsahy denně stráví času. Ty často vystavené mediálním obsahům benefitují z obou přístupů, zatímco u dětí občasně vystavených nemá výrazný vliv ani jeden z nich. Nathanson (2004: 332) tak doporučuje spojit jak vyhodnocování, tak předávání informací. V rámci empowerment perspektivy je ale ve školním prostředí důležitá také další proměnná, a to demokratizace a s ní spojená diskuze (*inquiry learning*)⁴², která umožňuje stavět na již získaných zkušenostech studentů a využít je při výuce.

⁴² Detailněji *inquiry learning* a principy diskuze ve třídě popisují např. Hobbs a Jensen (2009: 3–4). Viz kapitola 3.4.

Rozdílný je také pohled protectionist a empowerment na mediální produkci. Zatímco empowerment apeluje na zařazení produkce (Buckingham 1998: 40), protectionist s ní začal počítat spíše až v posledních několika letech (Hobbs 2010: 424–425). Přitom právě díky tomu, že si jedinci vyzkoušejí také roli producenta mohou mediálním procesům porozumět snáze, než cestou faktů (Bragg 2002: 47–51). Mediální produkce však na učitele mediální výchovy, která ani nemusí být samostatným předmětem, klade vysoké nároky. Nejenom, že musí bez jakéhokoliv školení o médiích⁴³ pochopit stěžejní myšlenky mediální výchovy, ale také si osvojit produkční procesy všech médií, umět používat kameru či natočit a sestříhat reportáž. Což klade nároky i na technickou vybavenost škol. Je také otázkou, jestli je mediální produkce opravdu tak úspěšná a vede automaticky ke zlepšení mediální gramotnosti. Závisí to na její konkrétní formě, například zda učitel požaduje pouze produkování obsahů nebo se snaží o vytvoření „fiktivní“ redakce, díky které žáci pochopí komplexní dynamiku mediální produkce a nenaučí se jen „jak psát zprávu“.

Empowerment teoretici se také mnohem důkladněji zabývají problematikou měnících se nebo více druhů gramotností, souvisejících s otázkou nových médií. Zároveň se někteří z nich (např. Kellner–Share 2005: 369–371) zabírají samotným konceptem gramotnosti a tím, zda je pro média a mediální výchovu vhodným ukotvením.

Martens (2010: 9) na konec dodává, že i když jsou protectionist a empowerment často brány jako protikladné směry, je vhodnější stavět se k nim jako k vzájemně se doplňujícím perspektivám o jednom mnohostranném výzkumném fenoménu. Hobbs (1998: 28) zároveň upozorňuje, že aby se důkladně prozkoumaly dopady zapojení těchto perspektiv a jejich určitých jejich stanovisek, je nutné vyvíjet na toto téma další výzkumy mapující komplexní proces výuky a učení o médiích. Teprve potom bude možné rozhodnout, které myšlenky z nich jsou úspěšnější.

Z provedené komparace tedy vyplývá, že perspektivy empowerment a protectionist mnoho společných průniků nemají. Shodují se pouze v pohledu na mediální výchovu jako celoživotní proces. Zbytek svých východisek spíše stavějí do vzájemných kontradikcí, což je dáno také tím, že empowerment vzniká jako odpověď na protectionist a reaguje na výzkumy, které ukazovaly překonání ochranných tendencí a důvodů, které k nim vedly. Oba směry mají určité nedostatky, které se projevují právě v aplikaci do školní praxe nebo při měření jejich efektivnosti.

⁴³ Z výzkumu agentury Median (Median 2018: 18) vyplývá, že až 72 % učitelů mediální výchovy na středních školách neabsolvovalo žádné mediálně-vzdělávací školení.

8.3 Přehled základních rozdílů obou směrů

Protože komparace stanovisek perspektiv empowerment a protectionist může v jednolitém textu zapadnout, vkládáme pro větší přehlednost tabulku, která základní poznatky o jejich rozdílech shrnuje. Věnuje se jak hlavním charakteristikám (doba vzniku, odborné zakotvení, výzkumné metody, cíle), tak principům, se kterými směry pracují (prostředky realizace mediální výchovy, přístup k publiku, orientace na mediální efekty, způsob vedení výuky, přístup ke kultuře a mediální produkce). Poslední charakteristika kategorizuje klíčové odborné teoretiky, které tato práce při popisu empowerment a protectionist cituje a používá.

Tabulka č. 1: Základní vymezení směrů protectionist a empowerment

Jednotlivé charakteristiky	Protectionist	Empowerment
Vznik (časově)	první polovina 20. let	50. až 60. léta 20. století
Odborné zakotvení	sociální vědy a behaviorismus	kulturní studia
Cíle	ochrana před negativními účinky médií	samostatné a uvědomělé užívání médií, aktivní občanství
Výzkumné metody	kontrolované výzkumné podmínky	výzkum v kontextu reálného života
Prostředky realizace mediální výchovy	intervence	znalosti a schopnosti
Přístup k publiku (příjemcům)	příjemci jsou pasivní, důraz na individuální zpracování informací příjemcem	příjemci jsou aktivní, přijímání mediálních obsahů je komplexní proces závisející na sociálním, kulturním, ekonomickém, politickém a historickém vymezení daného kontextu
Pohled na média	média mají obrovskou moc	média mají omezený vliv
Orientace na mediální efekty	negativní	pozitivní
Způsob vedení výuky	autoritativní, evaluativní	demokratický, rovnocenný, dialogický (inquiry learning), faktický, staví na znalostech žáků
Přístup ke kultuře	vyzdvihuje vysokou kvalitní kulturu a zbytek hodnotí negativně	zařazuje populární i masovou kulturu
Mediální produkce	až v posledních letech	ano
Teoretici	Potter, Nathanson, Sloboda, Valkenburg, Martens, Bragg	Buckingham, Hobbs, Livingstone, Kellner, Share, Martens, Sloboda

9 RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia

Před tím, než obě RVP konfrontujeme s představenými teoriemi, je nutné podívat se také na jejich strukturu a to, jaké části mediální výchovy zmiňují. Protože se rozsahem učiva i složitostí probírané látky navzájem liší, budeme k nim přistupovat jednotlivě. Z obou RVP vynecháme část upravenou pro žáky s lehkým mentálním postižením, která je jejich součástí od září 2016. Úpravu konkrétní podoby pro tyto žáky má vyvinutou pouze RVP pro základní vzdělávání, kdežto gymnázia si osnovy musí podle potřeby přizpůsobit sama. Druhým důvodem je, že tato úprava vychází z celé koncepce mediální výchovy a pouze ji zužuje a zjednodušuje.

Nejprve tedy začneme *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*. Do své struktury implementuje schopnosti, dovednosti, a dokonce i mediální produkci. Co se týče schopností, vyjmenovává důležitost umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Základní školy by žáky měly vybavit základní úrovní mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých klíčových poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení do mediální konzumace. Dále pak vyjmenovává především schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost, vyhodnotit jejich komunikační záměr, asociovat je s jinými sděleními, orientovat se v mediálních obsazích a umět volit odpovídající médium jako prostředek pro naplnění nejrůznějších potřeb (VÚP 2017: 138).

Mediální výchova má v RVP vazby na několik dalších vzdělávacích oblastí. Jsou jimi *Člověk a společnost* (kritický odstup a interpretace sdělení z hlediska informační kvality), *Jazyk a jazyková komunikace* (základní pravidla komunikace, dialogu a argumentace), *Informační a komunikační technologie* (věcná správnost a přesnost sdělení) a *Umění a kultura* (vnímání, interpretace a kritické hodnocení umělecké a běžné mediální produkce).

Výuka tohoto průřezového tématu by měla přispět k rozvoji vědomostní, dovednostní a schopnostní složky žáka a ovlivnit také jeho postoje a hodnoty (VÚP 2017: 139). Kapitola Přínos k rozvoji osobnosti žáka popisuje logický dopad tematických okruhů, které na výčet navazují a opakují zde prakticky stejné teze. Proto jí tolik pozornosti věnovat nebudeme. Tematické okruhy se dělí na receptivní a produktivní činnosti (VÚP 2017: 139–140).

Receptivní činnosti obsahují pět dílčích a dále rozpracovaných oblastí. Mezi ně patří *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* (důraz na odlišení informativních, zábavních a reklamních sdělení spolu s pochopením záměrů producentů zpráv), *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality* (problematika mediální reprezentace a hodnotového systému, který

média šíří a stanovují jako normální), *Stavba mediálních sdělení* (pravidelnosti stavby mediálních sdělení), *Vnímání autora mediálních sdělení* (jak se jeho názory a hodnoty ve sdělení odrážejí) a *Fungování a vliv médií ve společnosti* (jak ovlivňují společnost a jednotlivce, způsoby financování médií a jejich dopady).

Produktivní činnosti se dělí na dvě další oblasti související s mediální produkcí, a to *Tvorba mediálního sdělení* (výběr výrazových prostředků pro věcně správné a komunikačně vhodné sdělení) a *Práce v realizačním týmu* (souvisí s redakčními rutinami, ale i delegací úkolů a chováním při práci ve skupině).

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (VÚP 2007: 77) definuje mediální gramotnost jako soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit. Skrze rozbor reálné mediální produkce, vlastní tvorbu a osvojení poznatků o fungování médií ve společnosti mají žáci rozvíjet kritické a tvořivé nakládání s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup. Zejména pak RVP vyzdvihuje tyto předpoklady (VÚP 2007: 78):

- posílení vědomí vlastní jedinečnosti,
- udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích,
- včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy,
- kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.

Vědomostní složku mediální gramotnosti RVP pro gymnázia dělí na *společenskovědní* (role médií ve společnosti) a *mediovědní* (poznatky o médiích samotných a jejich chování). Cílem dovedností má být především vlastní mediální produkce (VÚP 2007: 78).

Stejně jako v předchozím RVP i tady souvisí mediální výchova s dalšími vzdělávacími oblastmi (VÚP 2007: 78). Dotýká se *Občanského a společenskovědního základu* (role médií v politice a demokracii, masovost mediální produkce a její dopady), *Českého jazyka a literatury* (jak použité výrazové prostředky mohou ovlivnit působení výsledného sdělení na příjemce) a *Dějepis* (souvislosti mezi vývojem médií a vývojem moderních společností).

V části věnované rozvoji postojů a hodnot a dále vědomostem, dovednostem a schopnostem RVP vyjmenovává především (VÚP 2007: 79): kritický odstup (související s racionálním a kontrolovaným nakládáním s médii), rozlišování mezi reálným světem a mediálním zobrazením (zejména v rámci mezilidských vztahů, životního stylu a kulturních rozdílů), získání představ o práci novináře a poznatků nezbytných pro orientaci v současném světě, samostatné rozhodování, práci v týmu, schopnost argumentace a vlastního vyjádření, orientaci v mediální nabídce, pochopení role médií ve společnosti a rozpoznání estetické hodnoty sdělení.

Tematické okruhy nedělí RVP pro gymnázia jako jeho předchůdce podle vědomostí a dovedností, ale podle různých výseků zájmu mediální výchovy na (VÚP 2007: 79–81): *Média a mediální produkci* (historický vývoj médií, faktory, které jejich fungování ovlivňují, profesní kodexy, redakční rutiny a tvorba psaných a nahrávaných materiálů), *Mediální produkty a jejich významy* (typy mediálních produktů, teorie zpravodajských hodnot⁴⁴, mediální reprezentace a vliv výrazových prostředků), *Uživatele* (charakteristiky publika, návyky při konzumaci médií, možnosti zpětné vazby, média pro specifické skupiny), *Účinky mediální produkce a vliv médií* (na každodenní život, vnitřní rozpoložení jedince, společnost) a *Roli médií v moderních dějinách* (postavení médií v historickém vývoji a společenských procesech).

⁴⁴ *Teorie zpravodajských hodnot*, se kterou poprvé přišel Lippmann (*Public Opinion*, 1922) ovlivňuje, jaké zprávy a v jakém zpracování se do médií dostanou.

10 Analýza RVP a porovnání s perspektivami protectionist a empowerment

V této části práce se budeme zabývat analýzou obou RVP a porovnáním s perspektivami protectionist a empowerment. Nejprve začneme Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Jeho teze konfrontujeme s empowerment a poté s protectionist perspektivou. Zaměříme se na to, jaké body s nimi sdílí, které zanedbává a které z perspektiv se více blíží. Stejně poté budeme postupovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia. V obou případech také kriticky zhodnotíme nedostatky při aplikovatelnosti do třídní praxe.

10.1 Analýza RVP pro základní vzdělávání

Hlavní body a uspořádání RVP pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV) jsme si představili v předchozích kapitolách 4 a 9. Ve většině na tyto poznatky navážeme, některé body ale rozpracujeme důkladněji, abychom mohli demonstrovat jejich podobnost s uvedenými perspektivami. Jak už jsme naznačili výše, jako první se zaměříme na *empowerment*, jehož poznatky v RVP ZV analyzujeme a porovnáme.

RVP ZV stejně jako empowerment zdůrazňuje zařadit do mediální gramotnosti výuku *schopností* (VÚP 2017: 138). Shodují se zejména na *analýze, vyhodnocení a produkci* mediálních obsahů. Navíc RVP ZV zmiňuje zpracování a využití podnětů z médií nebo posouzení jejich věrohodnosti. První z nich by se dalo zařadit do seberealizace a využití médií ve svůj prospěch. Druhé z nich můžeme zahrnout do znalostí mediálního průmyslu a záměru původce. RVP ZV zcela vynechává otázky přístupu k mediálním obsahům, které zejména u dětí mohou být významným socializačním faktorem⁴⁵.

Vrátíme se ještě k mediální produkci. Té se věnuje především část tematických okruhů produktivních činností (VÚP 2017: 140), která doporučuje vyzkoušet si produkci ve všech typech médií – tištěných, televizních, rozhlasových i internetových (stejně jako empowerment i protectionist). Skrze práci v týmu má dojít také k lepšímu pochopení mediálních rutin a pravidelností produkce. Co v RVP ZV chybí je ale vyjasnění, zda učitelé mají do výuky zařadit také populární kulturu. Jelikož se nikde nezmiňuje, RVP ZV s ní nejspíše nepočítá nebo

⁴⁵ Při navazování přátelství ve škole může hrát velkou roli, zda rodiče svým potomkům mohou koupit mobilní telefon nebo ne. Stejně je to pak také s televizí nebo počítačem. Děti, které je nemají, mohou být vyčleňovány z konverzace o zhlédnutých mediálních obsazích, počítačových hrách a podobně. S přístupem souvisí také znalosti používání médií, které jsou rovněž důležité.

rozhodnutí nechává na samotných učitelích. Přitom její zařazení má, jak jsme si ukázali výše, nezanedbatelné přínosy pro třídní praxi.

V případě *znalostí* je možné sledovat jejich průniky s empowerment v částech Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka i Tematických okruzích (VÚP 2017: 139–140). Nalezneme tady shody se znalostí výrobního procesu *mediálních sdělení* (zejména rozdílné typy sdělení a médií, zábavní a informativní prvky, znakové kódy jazyka, obrazu a zvuku, hodnotící prvky – např. výběr slov a záběr kamery, základy dialogu a argumentace, principy vzniku mediálních obsahů, mediální rutiny, pravidelnosti sdělení).

Stejně požadavky jako u empowerment lze nalézt také u *mediálního průmyslu* (objevují se zde způsoby financování médií a jejich dopady, organizace a postavení médií ve společnosti, ovlivnění chování médií, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá, explicitní a implicitní vyjádření postojů a názorů autora). Oproti stanoviskám empowerment u této znalosti chybí zmínění tržních sil, ekonomických principů média a vlivu reklamy a inzerce. Pro děti v 1. až 5. třídě sice tyto principy mohou být těžko pochopitelné, otázkou ale je aplikovatelnost do 6. až 9. tříd ZŠ nebo primy až kvarty nižších gymnázií, kde je to pro žáky už o něco méně složité a učivo koresponduje i s ostatními předměty společenskovedního základu.

Podobné teze RVP ZV popisuje i u *mediálního publika*, které vnímá jako aktivní. Navíc propaguje kritickou autonomii (využití médií ve svůj prospěch, potřeby a sebevyjádření) a radikální demokracii (role médií ve společnosti a demokratických procesech).

Další obsaženou znalostí jsou *mediální reprezentace* (vztah mediálního obrazu s realitou a sociální zkušeností, rozdíly mezi faktickým a fiktivním obsahem – v posledních letech důležitost této složky roste) a částečně *mediální efekty*⁴⁶ (cíle a záměry sdělení). V RVP ZV pak chybí začlenění *mediálních technologií*, které by jedincům přiblížily fungování především nových médií (jak napsat e-mail, jak funguje bezpečnost na internetu a sociálních sítích apod.). Právě v případě bezpečnosti jde o velmi důležitý aspekt, který by si jedinci měli při surfování po internetu uvědomovat⁴⁷.

Protnutí s empowerment signalizuje také důraz na kritický odstup od mediálních sdělení, který stejně zmiňuje i kritická mediální gramotnost. Naopak zde chybí některé pilíře empowerment jako demokratizace a inquiry learning. Vztah učitele a žáka tak odpovídá spíše

⁴⁶ Mediální efekty je ale vhodnější zařazovat spíše do protectionist. Cíle a záměry mediálních sdělení pak spadají do znalostí mediálního průmyslu.

⁴⁷ Částečně se tyto vědomosti protínají s vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie, takže žáci mohou mít nějaké poznatky už z těchto předmětů. Samostatně se o nich RVP ZV v případě mediální výchovy ale nezmiňuje.

protectionist, protože zkušenosti studentů nejsou relevantní a učitel má dominantní postavení „vševědoucího“. Obojí ale závisí také na nastavené školní praxi a může být upraveno konkrétním Školním vzdělávacím programem.

Nyní svou pozornost obrátíme k *protectionist*, protože i on má v RVP ZV své zastoupení. Jeho náznaky (podobné vlastnostem médií podle této perspektivy) je možné najít například ve zmínkách o vlivu médií na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života (VÚP 2017: 138). Ochranným tendencím odpovídá částečně také poznámka, že jsou mediální sdělení utvářena s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potencionálně manipulativními) záměry.

Jedním z cílů RVP ZV je také rozvíjení citlivosti vůči stereotypům, předsudkům a zjednodušujícím soudům (VÚP 2017: 139). Citlivost ale neimplikuje znalosti a teorii, na jejichž základě by se jedinci mohli samostatně rozhodnout a strhává spíše k hodnocení obsahu jako „špatného“ nebo „dobrého“. Nejvýrazněji pak lze *protectionist* vysledovat v tematickém okruhu Fungování a vliv médií ve společnosti (VÚP 2017: 140), který se věnuje vlivu mediální produkce na každodenní život, společnost, politický život a kulturu, a to jak z hlediska současné, tak historické perspektivy. Místo představení, proč a jak k těmto vlivům dochází (např. skrze sociologické a mediálně-vědní teorie), studenty spíše seznamuje s možnými vlivy, a sklouzává tak k oblastem konstruovaných intervencí.

Zajímavé je také to, že RVP ZV mediální výchovu spíše odděluje od politického a ideologického diskurzu stejně jako kdysi *The Alliance for a Media Literate America* z Hnutí mediální gramotnosti v USA. I když je zde napojení na vzdělávací oblast Člověk a společnost (VÚP 2017: 138), věnuje se především společenským hodnotám a kritickému odstupu od mediovaných sdělení. Někaké teze ještě může obsahovat role médií ve společnosti a demokratických procesech obsažené ve znalostech mediálního publika. Tato část by ale mohla být rozpracována mnohem detailněji.

Ze závěrečného shrnutí vyplývá, že v RVP ZV převládá zejména empowerment perspektiva. Jejimi nedostatky jsou ale zanedbání přístupu k médiím, nezařazení populární kultury, absence znalostí ekonomických vlivů, mediálních technologií a důrazu na demokratizaci výukových procesů a inquiry learning. I přes převahu empowerment, pracuje RVP ZV v klíčových oblastech *protectionist*, jako jsou mediální efekty spíše s ochrannými tendencemi.

10.2 Analýza RVP pro gymnázia

Stejně jako v případě RVP ZV jsme i Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jako RVP G) částečně představili již v kapitolách 4 a 9. RVP G vychází ze znalostí a schopností nabytých během základního vzdělávání, staví na nich a dále je rozšiřuje. Na jeho koncepci se podíváme nejprve optikou *empowerment*, a poté *protectionist*.

V podkladech pro gymnázia nalezneme zakotvené schopnosti i znalosti, které mají vést k účelnému a poučenému nakládání s mediální produkcí a využití médií ve svůj prospěch (VÚP 2007: 77). Žáci by tak měli podle RVP G naplňovat koncept kritické autonomie a být sami schopni přijímané mediální obsahy vyhodnotit.

Nejprve zaměříme naši pozornost na *schopnosti*. Z nich zaznívá rozbor aktuálního zpravodajství či reklamy, kritické vyhodnocení a odstup od nabízených informací a základy argumentace (VÚP 2007: 79–80). Oproti RVP ZV, tak RVP G schopnosti tolik nerozpracovává a předpokládá, že je žáci buď již získali v nižším stupni vzdělávání nebo je prohloubí na základě získaných předepsaných znalostí. Výjimku tvoří mediální produkce, která je zdůrazňována kvůli snazšímu pochopení znalostí o mediálních sděleních i mediálním průmyslu (VÚP 2007: 78). Zajímavé je pak zařazení přípravy reklamní kampaně, která má prohloubit ekonomické vědomosti. Stejně jako v případě RVP ZV aplikuje RVP G mediální gramotnost a mediální produkci na všechny typy médií (VÚP 2007: 80).

Otázkám *přístupu a mediálních technologií*, které spolu souvisí, se RVP G věnuje alespoň okrajově (na rozdíl od RVP ZV). Do výuky totiž doporučuje zařadit dějiny technických prostředků rozšiřujících možnosti komunikace. Díky tomu dochází k rozšíření informačně-komunikační oblasti o mediální diskurz, který v předešlém RVP scházel.

Ostatní oblasti *znalostí* zahrnuté v *empowerment* perspektivě tady také nalezneme (VÚP 2007: 79–81). Svě zastoupení má v RVP G *mediální průmysl* (masovost mediální produkce, orientace na zisk a spotřebu, financování médií, vnější vlivy na chování médií, představa o práci a profesích v médiích), chybí ale zmínění subjektivity a záměru ze strany producentů zpráv. Detailně se přenosu hodnot nebo názorů původce věnoval RVP ZV. Navíc v menším věku jsou motivace lépe pochopitelné než ekonomické procesy (Buckingham 2003: 42–43), a proto jsou v RVP nejspíše představovány postupně.

Objevují se zde také znalosti o výrobním procesu *mediálních sdělení* (vznik a typy médií a mediálních sdělení, výrazové prostředky a sekundární kódy charakteristické pro jednotlivá média, konotované významy, pravidelnosti produkce a redakční rutiny, kritéria pro výběr zpráv, reklama a její výrazové prostředky).

Stejně zůstává apel také na rozdíl mezi realitou a mediální konstrukcí reality v *mediální reprezentaci*. Ta kromě toho zmiňuje také uvědomění si podstaty nezprostředkovaných mezilidských vztahů.

Poslední znalosti podle empowerment mají žáky seznámit s *mediálním publikem* (poznatky o veřejnosti, publiku, občanech, uživatelích, konzumentech, návyky při konzumaci médií, poznatky usnadňující orientaci ve světě, pochopení současných trendů a jejich dopadů, představa o roli médií v jednotlivých typech společnosti a různých historických kontextech). S publikem je tedy stejně jako v předchozím případě nakládáno jako s aktivním, a i zde zaznívá jeden z dalších cílů mediální výchovy, totiž výchova k aktivnímu občanství (jinak též radikální demokracie).

Ani v RVP G nedošlo k zařazení demokratizace a inquiry learning do učebních procesů. I když v rámci samotných bodů, schopností a dovedností vypsanych v RVP se jejich existence může špatně naznačovat, mohli je autoři RVP zařadit do úvodní části a doporučit jejich využití. Právě jejich absenci považujeme za jeden z největších nedostatků. S takto nastaveným vztahem mezi učitelem a žákem nejspíše souvisí také vyřazení populární kultury a snaha naučit žáky oceňovat spíše estetické a umělecké kvality (VÚP 2007: 78). Obě překážky přitom u studentů vyvolávají rezistenci a odpor k mediální výchově, která v této podobě potlačuje potěšení z populární kultury a odpovídá protectionist perspektivě.

Znaky *protectionist* ale nalezneme i v jiných příkladech. Mediální gramotnost má jedinci podle RVP G poskytnout nástroje, skrze něž odhalí oblasti mediální produkce, které se s ním snaží skrytě manipulovat. Využití médií ve svůj prospěch (což odpovídá empowerment) pak doplňuje ještě jeden cíl – snížení rizik, která média představují (VÚP 2007: 77–78). RVP G tak naplňuje v oblasti efektů jeden ze zásadních prvků protectionist a přiznává ochranné tendence.

Shodný je v RVP G také pohled na stereotypy, kulturní rozdíly, hodnoty a životní styly nabízené mediálními obsahy. Stejně jako v předchozím RVP má docházet zejména k zvyšování citlivosti vůči nim, a ne k teoretickému seznámení s jejich východisky. Znovu tak může docházet pouze k přenosu vyhodnocení obsahů od učitele, a ne kritickému a samostatnému přístupu.

U RVP ZV jsme zmiňovali, že se od politického a ideologického diskurzu snaží spíše distancovat. RVP G je ale zařazuje mnohem častěji, a to zejména skrze vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a Dějepis. Samotná mediální výchova jim věnuje celý jeden tematický okruh s názvem Role médií v moderních dějinách. Ten obsahuje například vztah médií a svobody projevu, formování názorů skrze média nebo kapitolu dějiny a média

(jejich vztah ve vypjatých historických okamžicích). RVP G tak učí být nejenom aktivním občanem, ale skloubit poznatky z mediální výchovy s každodenním životem a utvářením pohledu na svět a prostředí, ve kterém žijeme. Samozřejmě politický a ideologický diskurz zároveň může představovat určitou překážku pro implementaci do škol i názor veřejnosti, pokud se domnívá, že se učitelé snaží šířit svůj politický názor a profilaci. Je tedy otázkou, zda je jeho začlenění přínosem nebo ne.

V RVP G tedy stejně jako v RVP ZV převládá ve většině jeho tezí empowerment perspektiva. U té ale schází větší prohloubení schopnostní složky mediální gramotnosti nebo připomínka subjektivity původce zpráv. Opět tady chybí důraz na inquiry learning a demokratizaci učebního procesu, které by na třídní praxi mohly mít pozitivní dopady. Znamenaly by však přenastavení stávajícího postavení učitele a žáka. Mediální efekty zůstávají doménou protectionist perspektivy a strachu z možných negativních vlivů na žáky. RVP G nepracuje ani s populární kulturou.

11 Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývala mediální výchovou, a to dvěma jejími přístupy – empowerment a protectionist. Hlavní výzkumná otázka zněla „*Jak se přístupy empowerment a protectionist k výuce mediální výchovy podobají a liší?*“. Protože je poměrně komplexní a rozsáhlá, podařilo se ji zodpovědět na základě dílčích výzkumných otázek. Ty představují pojmy mediální pedagogika, mediální výchova a mediální gramotnost. Dále vymezují perspektivy empowerment a protectionist, a to jak teoreticky, tak historicky. Analyzují jejich východiska a vzájemně je komparují, aby našly shodné a odlišné body. V případě rámcových vzdělávacích programů sledují způsob začlenění mediální výchovy a její průniky nebo odchylky s danými směry.

V historickém vývoji zpočátku převládala ve všech sledovaných prostředích obezřetnost před mediálními sděleními a masovou, populární nebo filmovou produkcí. S postupem času se ale pohled na média měnil. A tak v Německu vzniká integrující mediální výchova zdůrazňující potřebu kompetencí a multimediálního přístupu, ve Velké Británii pojmový rámec prosazující především znalostní složku a v USA kritická mediální gramotnost apelující na otázky ideologie, moci a mediální reprezentace.

Sledované perspektivy se ve svých závěrech příliš neshodují. To je dáno částečně tím, že empowerment vznikl jako reakce na protectionist. Obě využívají totožné definice mediální gramotnosti, ale protectionist se pak ubírá spíše směrem k intervencím. Stejně zmiňují mediální gramotnost jako celoživotní proces, který nikdy nekončí.

Výčet odlišností je mnohem delší. Empowerment vychází z kulturního a kritického rámce, podle nějž je publikum aktivní. Ve školním prostředí tak učitel staví na existujících znalostech studentů z domácího prostředí nebo každodenního užívání médií a bere je jako rovnocenné partnery k diskuzi. Nevyčleňuje populární a masovou kulturu a zařazuje mediální produkci. Výsledkem by měli být kriticky autonomní a kriticky solidární aktivní občané. Protectionist perspektiva oproti tomu navazuje na sociální vědy a behaviorální přístup. Na pasivní publikum podle ní působí obrovská moc médií a jejich negativní účinky. Protože se příjemci neumí bránit, vystupuje učitel jako jejich „osvoboditel“, který je v dominantním postoji autority zachrání. Během výuky sám vyhodnocuje hrozbu mediálních sdělení a negativně evaluuje populární a masové kulturu. Mediální produkci pak zařazuje až v posledních letech.

Z hlavní výzkumné otázky logicky vyplývá také hodnocení nedostatků obou směrů. U empowerment jde především o konceptualizaci schopností a znalostí na základě tištěných

médií (zanedbává nové a digitální média) či nespecifikování konkrétního obsahu mediální gramotnosti. Dalším problémem je vedení výuky mediální výchovy podle existujících znalostí studentů a vyžadovaný individuální přístup, který pro učitele nemusí být realizovatelný. Na nedostatky navazují také faktory ovlivňující úspěšnost obou směrů. Při aplikaci empowerment může rozhodovat, zda hodinu vede učitel nebo vrstevník žáků a jestli je vyučována v demokratickém prostředí. Úspěšnost protectionist vyplývá z jejího přístupu ke studentům. Zaprvé mohou žáci odmítat mediální gramotnost kvůli negativnímu vyhodnocování blízkých obsahů a zanedbávání jejich názoru. Učitele také mohou brát jako „neschopného“ pro výuku o médiích. Zadruhé se přijímané vědomosti a schopnosti nemusejí promítnout do každodenní konzumace, protože je pro žáky důležitější zapadnout mezi vrstevníky. Protectionist perspektiva navíc zanedbává možné pozitivní účinky médií a mediální výchovu primárně modeluje pouze do rodinného prostředí. Naopak empowerment vynechává negativní efekty.

Důležitou součástí práce je porovnání stavu mediální výchovy v České republice (skrze kurikulární dokumenty RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia) s perspektivami empowerment a protectionist. Mediální výchova se v rámcových vzdělávacích programech objevuje jako průřezové téma, které může být vyučováno formou samostatného předmětu, integrováno do ostatních předmětů nebo začleněno v podobě jednorázových projektů. V obou vybraných RVP (pro základní vzdělávání a pro gymnázia) převládá podle komparace empowerment perspektiva, ale v oblasti mediálních efektů se RVP přiklání spíše k protectionist. Empowerment odpovídá zejména důraz na znalosti a schopnosti, mediální produkci, kritickou autonomii, kritickou solidaritu, radikální demokracii a kritický odstup od mediálních sdělení. Naopak nedemokratický způsob vedení výuky a zvyšování citlivosti vůči předsudkům a stereotypům nebo varování před vlivem médií se shodují s protectionist. Sestavení obou RVP může mít i určité nedostatky. V případě RVP ZV se jedná o nezařazení vědomostí o ekonomických vlivech či mediálních technologiích a opomenutí schopnosti přístupu. Překážku ve výuce může znamenat nezařazení populární a masové kultury nebo autoritativní vedení vyučování. RVP G rovněž neobsahuje dvě na závěr zmíněné oblasti, navíc už se nevěnuje subjektivitě a záměrům původce nebo schopnostní složce mediální gramotnosti.

Odpověď na hlavní otázku je tedy následující. Empowerment a protectionist perspektivy se shodují jen v pohledu na mediální gramotnost jako celoživotní proces. Odlišnosti pak vyvstávají zejména v přístupu k publiku, efektům, kultuře, v pohledu na média nebo způsobu vedení výuky. Důležité jsou také požadované cíle a s nimi související důraz na znalosti a schopnosti nebo naopak využívání intervencí a negativní evaluace. Zatímco protectionist

autoritativně chrání, empowerment vybavuje znalostmi a schopnostmi pro vlastní, emancipované a uvědomělé rozhodování.

Nejzásadnější je, že se takto komplexním pohledem na empowerment a protectionist perspektivy v českém prostředí zatím nikdo nezabýval. Práce tak poprvé v češtině vymezuje, analyzuje a provádí komparaci dvou převládajících proudů mediální výchovy a zároveň sleduje jejich průniky s RVP pro základní vzdělávání a gymnázia. Může tak posloužit buď jako odrazový můstek pro další bádání, nebo pomoci učitelům mediální výchovy či jiným zájemcům lépe pochopit a uchopit toto téma pro budoucí výuku svých žáků.

12 Seznam literatury a elektronických zdrojů

AUFDERHEIDE, Patricia. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy [online]. Washington: Aspen Institute, Communications and Society Program, 1993. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>

BÍNA, Daniel a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN: 80-7040-844-8.

BRAGG, Sara. Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media Literate. In: Journal of Popular Film and Television [online]. 2002, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01956050209605558>

BUCKINGHAM, David. Media education goes digital: An introduction. In: Learning Media and Technology [online]. 2007, č. 2 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17439880701343006>

BUCKINGHAM, David. Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism. In: Journal of Communication [online]. 1998, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x/full>

BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, 2003. ISBN: 978-0-745-62830-1.

CHRIST, William G. – POTTER, James. Media Literacy, Media Education, and the Academy, In: Journal of Communication [online]. 1998, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x/full>

GERBNER, George *et al.* Growing up with Television: Cultivation Processes. In: BRYANT, Jennings a Dolf ZILLMANN ed. *Media Effects: Advances in Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2002. ISBN: 0-8058-3864-3.

GILES, David. *Psychologie médií*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012, s. 21–30. Kap. I. 2. Způsob přemýšlení o psychologii a médiích. ISBN: 978-80-247-3921-2.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 31–35. Kap. 1.3 Metodologie. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOBBS, Renée – JENSEN, Amy. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. In: The Journal of Media Literacy Education [online]. 2009, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/>

HOBBS, Renée. The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. In: Journal of Communication [online]. 1998, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02734.x/full>

HOBBS, Renée. The State of Media Literacy Education. In: Journal of Communication [online]. 2005, č. 4 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03027.x/abstract>

HOBBS, Renée. The State of Media Literacy: A Response to Potter. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media [online]. 2011a, č. 3 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08838151.2011.597594?needAccess=true>

HOBBS, Renée. What a Difference Ten Years Can Make: Research Possibilities for the Future of Media Literacy Education. In: The Journal of Media Literacy Education [online]. 2011b, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ985664>

JENSEN, B. Klaus. Media reception: qualitative traditions. In: JENSEN, B. Klaus, ed. *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and quantitative methodologies* [online]. London: Routledge, 2002 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: http://soniapsebastiao.weebly.com/uploads/2/0/3/9/20393123/ebook_handbook-of-media-and-communication-research.pdf

JIRÁK, Jan. Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In: MAŠEK, Jan, Zdeněk SLOBODA a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010. ISBN: 978-80-7043-851-0.

KELLNER, Douglas – SHARE, Jeff. Critical media literacy is not an option. In: Learning Inquiry [online]. 2007a, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2>

KELLNER, Douglas – SHARE, Jeff. Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In: MACEDO, Douglas a Shirley R. STEINBERG, ed. *Media Literacy: A Reader*. [online]. New York: Peter Lang Publishing, 2007b [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jeff_Share/publication/237225853_Critical_Media_Literacy_Democracy_and_the_Reconstruction_of_Education/links/02e7e52cb8789f2570000000.pdf

KELLNER, Douglas – SHARE, Jeff. Critical Media Literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. In: Policy Futures in Education [online]. 2007c, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2007.5.1.59>

KELLNER, Douglas – SHARE, Jeff. Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education [online]. 2005, č. 3 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596300500200169>

- KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN: 80-7184-134-X.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN: 978-80-7464-418-4.
- LIVINGSTONE, Sonia. Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. In: *The Communication Review* [online]. 2004, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10714420490280152>
- LIVINGSTONE, Sonia. *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. Media@LSE electronic working papers [online]. Londýn: Media@lse, London School of Economics and Political Science, 2003. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/13476/>
- MARTENS, Hans. Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. In: *Journal of Media Literacy Education* [online]. 2010, č. 1 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=jmle>
- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-574-5.
- MEDIAN. *Stav výuky mediální výchovy na středních školách* [online]. Praha: Median, 2018. [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/6517086_ucitele_medialni_vychovy_v21.pdf
- MEDIAN. *Výuka mediální výchovy na středních školách* [online]. Praha: Median, 2017. [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf
- MÍČIENKA, Marek – JIRÁK, Jan a kol. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. Kap. Proč rozumět médiím. ISBN: 80-239-6762-2.
- MÍČIENKA, Marek – JIRÁK, Jan. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4
- NATHANSON, I. Amy. Factual and Evaluative Approaches to Modifying Children's Responses to Violent Television. In: *Journal of Communication* [online]. 2004, č. 2 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02631.x/abstract>
- NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION. Core principles of media literacy education in the United States [online]. New York: National Association for Media Literacy Education, 2007. Dostupné z: <https://namle.net/publications/core-principles/>

- NIKLESOVÁ, Eva. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2007. ISBN: 978-80-7040-995-4.
- POTTER, W. James. The state of media literacy. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* [online]. 2010, č. 4 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08838151.2011.521462?needAccess=true>
- POTTER, W. James. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2004, s. 42–64. Kap. II. 3. Definitions and Distinctions. ISBN: 0-7619-2951-7.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016 [cit. 2018-04-22]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38919_1_1/
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017 [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- REIFOVÁ, Irena. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004, 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, s. 18–36. Kap. 1.1 Základní pojmy obecné metodologie. *Žurnalistika a komunikace*. ISBN 978-80-247-3568-9
- SCHORB, Bernd – SLOBODA, Zdeněk. *Teorie mediální pedagogiky*. In: MAŠEK, Jan, Zdeněk SLOBODA a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, ed. *Mediální pedagogika v teorii a praxi: Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*. Plzeň: Fakulta pedagogická ZČU, 2010. ISBN: 978-80-7043-851-0.
- SLOBODA, Zdeněk. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. *Kultura, média, komunikace. Paedagogia mediorum*. ISBN 978-80-244-4496-3.
- ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 70–73. Kap. 4.3.2 Komparace. ISBN: 978-80-86429-40-3.
- VALKENBURG, M. Patti *et al.* Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: “Instructive mediation,” “restrictive mediation,” and “social coviewing”. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* [online]. 1999, č. 1 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/08838159909364474?scroll=top>

13 Seznam příloh

- **Příloha č. 1:** Mediální výchova v RVP pro základní vzdělávání (VÚP 2017: 138–140)

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Sdělení, jež jsou médii nabízena, mají přitom nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.

Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními; dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast **Člověk a společnost**, zejména tím, že se média jako sociální instituce podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém měřítku. Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy

a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.). Propojení se vzdělávací oblastí **Jazyk a jazyková komunikace** se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel komunikace, dialogu a argumentace. V rámci vzdělávací oblasti **Informační a komunikační technologie** se jedná o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdrojů informací. Pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí a utvářením návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje. Vztah ke vzdělávací oblasti **Umění a kultura** je založen na vnímání specifické „řeči“ znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinací, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce.

Realizace průřezového tématu Mediální výchova bude v případě žáků s lehkým mentálním postižením zaměřena především:

- na uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění;
- na využívání potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času;
- na vytvoření představy o roli médií jak v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec, tak v každodenním životě v regionu;
- na rozvoj citlivosti vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení;
- na rozvoj citlivosti vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci;
- na rozvoj komunikačních schopností, zejména při veřejném vystupování;
- na využívání vlastních schopností v týmové práci a dovednosti přizpůsobit se potřebám a cílům týmu.

Znalosti a dovednosti, které budou součástí realizace průřezového tématu Mediální výchova pro žáky s lehkým mentálním postižením, zvolí vyučující vždy s ohledem na individuální možnosti žáků, tak aby vhodně doplňovaly a podporovaly utváření žádoucích postojů.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace
- umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
- učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času
- umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů
- vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zejména zpravodajských)
- umožňuje získat představu o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu)
- vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě)
- vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci
- rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu
- přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu
- přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení
- vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění
- rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci
- napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace

Tematické okruhy průřezového tématu

Mediální výchova na úrovni základního vzdělávání obsahuje základní poznatky a dovednosti týkající se médií a mediální komunikace. Tematické okruhy mediální výchovy se člení na tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností.

Tematické okruhy receptivních činností

- **Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; identifikování základních orientačních prvků v textu
- **Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem; hlavní rysy reprezentativnosti (rozlišení reality od stereotypů zobrazovaných médií jako reprezentace reality); vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících ze znalosti problematiky a nezaujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; identifikace zjednodušení mediovaných sdělení, opakované užívání prostředků (ve zpravodajství, reklamě i zábavě)
- **Stavba mediálních sdělení** – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství (zpravodajství jako vyprávění, sestavování příspěvků podle kritérií); principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, pozitivní principy (význam a užitečnost), zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost); příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (například skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)
- **Vnímání autora mediálních sdělení** – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu
- **Fungování a vliv médií ve společnosti** – organizace a postavení médií ve společnosti; faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne, na rejstřík konverzačních témat, na

postoje a chování; role médií v politickém životě (předvolební kampaně a jejich význam); vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti); role médií v politických změnách

Tematické okruhy produktivních činností

- **Tvorba mediálního sdělení** – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení
- **Práce v realizačním týmu** – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce

- **Příloha č. 2: Mediální výchova v RVP pro gymnázia (VÚP 2007: 77–81)**

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

Charakteristika průřezového tématu

Zařazení průřezového tématu Mediální výchova do RVP G vychází z toho, jakou povahu má současná společnost. Klíčovým jevem současnosti je obohacení života o proces „medializace“, tedy o skutečnost, že velká většina informací je zprostředkována masovými médii, jejichž produkce má svou vlastní logiku, své zákonitosti – a ty je třeba znát a rozeznávat. V úhrnu všech komunikačních aktivit neustále vzrůstá podíl těch, jež jsou stimulovány, vynucovány a zajišťovány moderními zprostředkujícími technologiemi – jinými slovy, že neustále stoupá účast jednotlivců i skupin na mediální komunikaci. Poznávání světa i rozhodování v rozmanitých životních situacích od intimního života až po volební chování se děje – mimo jiné – pod jistým vlivem sdělení, která nabízejí tzv. masová média. Tato média jsou ale zároveň součástí globalizující se ekonomiky, jejímž podstatným rysem je masový důraz na spotřebu, prožitek a přítomnost – rysy příznačné pro tzv. masovou společnost. To je trend, který s sebou přináší řadu výhod a obohacení, ale i velké množství rizik (od možné ztráty orientace ve společnosti a v jejích normách a hodnotách až po izolaci a možnost

sociopatologického chování). Současná společnost proto vyžaduje, aby se její členové dokázali co nejsamostatněji orientovat v mediální nabídce (od produktů „tradičních“ masových médií po možnosti „nových“ síťových médií). Tento požadavek je natolik silný a významný, že zvládnutí mediální nabídky se stává kompetencí svého druhu. Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“. Proto se soustavná příprava na „život s médii“ – tedy mediální výchova – stává samozřejmou a běžnou součástí vzdělávání ve všech vyspělých společnostech. Současný člověk musí být vybaven poznatky a dovednostmi, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat jí.

Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.

Mediální výchova se zaměřuje na to, aby v žácích – pomocí rozborů reálné mediální produkce a prostřednictvím vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup. Koncepce mediální výchovy se tedy opírá o představu mediální gramotnosti jako souboru dovedností a vědomostí nutných pro orientaci v nepřehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí (znakové, resp. symbolické) prostředí, v němž se současný člověk pohybuje. Mediální výchova by měla vést na jedné straně k obohacení života výchovou k racionálnímu a hodnotnému využívání mediální produkce, na druhé straně ke snížení rizik, jež mediální produkce představuje. Měla by pedagogickými prostředky navozovat směr osobnostního a sociálního vývoje, který by v žácích založil následující předpoklady:

- posílení vědomí vlastní jedinečnosti;
- udržování kritického odstupu od modelů životního stylu, nabízejících se v masových médiích;
- včlenění masových médií do souboru využívaných zdrojů informace, vzdělávání a zábavy;
- kritické prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji.

Mediální výchova zahrnuje dvě základní oblasti:

- vědomostní
 - společenskovední – nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti a jejích dějinách – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí význam médií pro život společnosti, zjistí, jakou roli média sehrávají v každodenním životě (organizují rytmus dne, nabízejí vzory chování, odrážejí vztahy nadřazenosti a podřazenosti apod.) i v historicky vypjatých okamžicích (není náhodou, že zlomové okamžiky nejmodernějších českých dějin se vztahují k „bojům o rozhlas“, vždyť rozhlas je rychle reagující, obecně dostupné médium);
 - mediovědní – nabízí základní poznatky o médiích samotných a jejich chování, poskytuje postupy pro kritický přístup k mediální produkci – jejím přínosem má být to, že si žáci uvědomí „mediální logiku“ promítající se do mediálních produktů (pravidelnost a předvídatelnost zpravodajství, stereotypní vnímání menšin, orientaci na spotřební chování, podporu ekonomického úspěchu apod.);
- dovednostní – umožňuje vlastní mediální produkci – jejím přínosem je to, že žáci vlastní práci poznají, za jakých okolností mediální produkce vzniká, čím je podmínována a omezována, jakou roli hraje orientace na vzbuzení zájmu, jakou roli hraje potřeba fungujícího týmu apod.

Průřezové téma svým věcným obsahem souvisí především s těmi vzdělávacími obory, které mají humanitní, sociálněvědní nebo psychologickou povahu, tedy především se vzdělávacími obory: Občanský a společenskovední základ, Český jazyk a literatura, Dějepis.

Občanský a společenskovední základ

Mediální výchova přináší žákům především doplnění představy o fungování rozhodovacích procesů v politické komunikaci (význam médií a „medializace“, funkce veřejného prostoru, rizika mediální manipulace), o moci a její demokratické kontrole (představy o společenské úloze žurnalistiky – „čtvrtý stav“, „hlídací pes demokracie“ apod.), o veřejnosti a veřejném mínění (zvláště postavení výzkumů veřejného mínění v mediální produkci). Dále jim nabízí představu o současných trendech v mediální produkci podmíněných masovostí mediální produkce a její orientací na zisk a spotřebu (depolitizace politických témat, zezábavňování, zestejňování).

Český jazyk a literatura

Mediální výchova nabízí žákům aplikaci představ o konstrukci významu předváděného (je třeba ukázat, že když se nějaký charakteristický rys něčemu přisuzuje, například osobě ve zpravodajství, postavě v seriálu či účastníkovi reality show, nemusí to být jeho skutečná vlastnost, nýbrž „umělé“ přisouzený rys), o hře s doprovodnými (konotovanými) významy (použití slov „podnikatel“, „tunelování“ či „technoparty“ rozehrává jisté představy a média s těmito představami pracují, jako by byly obecně platné), o stereotypch a mýtech, o kultuře, o roli uměleckého projevu, o realističnosti – mediální výchova umožňuje využít poznatky o jazykových a dalších znakových kódech při rozvoji kritického čtení textů.

Dějepis

Mediální výchova poskytuje žákům poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderních společností, o institucích, na nichž tyto společnosti stojí, o vzniku a vývoji veřejné sféry. Poukaz na vnímání prostředků veřejné komunikace (obavy i naděje, které vyvolávalo každé „nové“ médium v dějinách lidské komunikace) umožňuje strukturovat a obohatit uvažování o současné situaci. Zvláštní téma představuje role médií ve vypjatých dějinných okamžicích (noviny v roce 1848, rozhlas v květnu 1945 a srpnu 1968 apod.). Samostatnou část představují dějiny technických prostředků rozšiřujících možnosti komunikace.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma žákovi pomoci:

- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (tedy rozvíjet schopnost přijímat a zpracovávat mediální produkty s vědomím toho, jak jsou konstruovány a s jakým komunikačním záměrem jsou nabízeny na trhu);
- posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti;
- uvědomovat si význam nezprostředkovaných mezilidských vztahů (rodinných, partnerských) a jejich vnitřní emocionální i poznávací dynamiku (namnoze kontrastující s šablonovitou nabídkou jejich zobrazení v mediálních produktech);
- rozeznávat společenskou a estetickou hodnotu sdělení v různých sémiotických kódech, zvláště sdělení v mateřském jazyce (podpora rozvoje jazykové kultury) a obrazových sdělení;

- zvyšovat citlivost vůči kulturním rozdílům, chápat je jako obohacení života, učit se rozumět odlišnostem;
- vnímat životní styl jako výraz vlastní autenticity a odlišovat ho od spotřebních životních stylů nabízených masově mediální produkcí;
- získat představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a nadřazenosti a podřazenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci:

- osvojit si postupy racionálního a kontrolovaného nakládání se symbolickými obsahy;
- podpořit schopnost argumentace tím, že ho naučí vyhledávat „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.);
- získat základní představu o práci v jednotlivých „tradičních“ i „nových“ médiích;
- osvojit si dovednosti umožňující práci v týmu, popřípadě jeho řízení a koordinaci jeho jednotlivých členů: vzhledem k tomu, že snaha o uplatnění ve sféře veřejné (resp. mediální) komunikace je v postindustriální (resp. „informační“) společnosti stále častější;
- posílit představu o profesích, které se v této oblasti uplatňují, a zvýšit možnost poučeného rozhodování při volbě povolání či dalšího studia;
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě;
- podpořit svobodné rozhodování na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. rozhodování v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského;
- naučit se vyhodnocovat kvalitu a význam informačních zdrojů;
- získat představu o roli médií v jednotlivých typech společnosti a různých historických kontextech;
- pochopit podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvl. integrační a globalizační procesy, a vnímat, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i v dlouhodobém směřování společnosti.

Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy Mediální výchovy zahrnují složku vědomostní a dovednostní. Tyto složky se vzájemně doplňují a prolínají a tvoří fakticky jeden celek.

MÉDIA a MEDIÁLNÍ PRODUKCE

(aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace)

- vývoj médií od knihtisku po internet, vznik a typy masových médií (tisk, rozhlas, televize)
- vnější vlivy na chování médií: institucionální (mediální legislativa), regulace, neformální (nátlak, lobbying, vlivové agentury, public relations apod.)
- financování médií (reklama, poplatky, efektivita realizovaná standardizací)
- profesně etické kodexy
- lidé v médiích a jejich práce (novináři, baviči, herci, manažeři)
- jaká máme práva ve vztahu k médiím (právo na opravu a právo na odpověď)
- organizace práce v médiích: jak vzniká zpráva, jak vzniká zábavní pořad, práce v redakci, výrobní štáb
- práce v produkčním týmu „školního média“ (tištěné periodikum, rozhlasové či televizní vysílání, internetové periodikum), rozbor školní produkce z hlediska dodržování dohodnutých zásad a pravidel („třídní mediální ombudsman“)
- příprava vlastních materiálů psaných i nahrávaných (tvorba textu, zvukového a obrazového záznamu s využitím pokročilých funkcí aplikačního softwaru a multimediálních technologií)
- komunikace a spolupráce v týmu (stanovení časového harmonogramu, rozdělení úkolů a odpovědnosti, otázka autorství a dopracování materiálů s ohledem na celek)

MEDIÁLNÍ PRODUKTY a JEJICH VÝZNAMY

(citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí)

- kategorie mediálních produktů (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní vysílání, internetové stránky), formy mediálních sdělení (zpravodajství, komentář, dokument, seriál, poradna, fotoromán apod.), vzájemné inspirace mezi médii
- rozbor aktuálního zpravodajství, kritéria pro výběr zpráv (důležitost pro život, aktuálnost, negativita, blízkost, jednoduchost, jednoznačnost, přítomnost prominentní osoby, možnost trvání v čase)
- vztah mezi mediálními produkty a skutečností (mediální „reprezentace“ skutečnosti, vztah zpravodajství a skutečnosti, vztah fikce a skutečnosti, „hra“ se skutečností, relevance a věrohodnost informačních zdrojů a informací)

- výrazové prostředky (kódy a konvence) typické pro konkrétní média: obrazové, zvukové a jazykové prostředky, sekundární kódy charakterizující jednotlivá média (obálky časopisů pro děti a mládež, znělky v rozhlase a televizi)
- stereotypy, které se projevují v mediovaných reprezentacích, identifikace a vyhodnocení předsudku ve zpravodajství, dramatické tvorbě a zábavních pořadech
- hodnoty a životní styly nabízené/nenabízené mediálními produkty a jejich konkrétní předvedení
- mediální produkce pro mládež (společný rozbor tisku z hlediska prezentace mezigeneračních vztahů, intimních vztahů, představ o žádoucí/nežádoucí budoucnosti)
- reklama a její výrazové prostředky, kritický přístup k reklamě, rozbor reklamy z hlediska použité strategie (úspěch ve společnosti, získání obdivu, výzvy k identifikaci)
- příprava „ideálního“ časopisu pro mládež (co v reálných časopisech žáci považují za zajímavé a co v nich postrádají)
- příprava reklamní kampaně výstižně propagující školu
- příprava příspěvku na stejné téma do různých typů reálných novin či časopisů
- příprava televizního vystoupení založeného na textu z denního tisku (rozdíl mezi psaným a mluveným projevem)

UŽIVATELÉ

(vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům)

- co je veřejnost, publikum, občané, uživatelé, konzumenti
- jak vzniká čtenářská/posluchačská/divácká skupina, co je cílová skupina
- média pro vybrané skupiny (pro mládež, pro ženy, pro zájmové skupiny)
- jak se měří a popisuje publikum (náklad, čtenost, sledovanost, podíl na trhu)
- co je aktivní publikum, „sémantická moc“ publika (volnost vyložit si sdělení po svém)
- návyky při konzumaci médií (strukturace dne podle médií – čtení novin či časopisu, sledování televize, „boj o dálkové ovládání“, uspořádání nábytku vzhledem k televizi apod.)
- sledování a popis návyků při užívání médií v rodině/třídě/skupině a jejich rozbor
- ohlasy čtenářů/diváků/posluchačů na pořad, formulace názorů, napsání souhlasné či nesouhlasné reakce

ÚČINKY MEDIÁLNÍ PRODUKCE a VLIV MÉDIÍ

(aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí)

- vliv médií na uspořádání každodenního života (od denního rytmu přes rozestavění nábytku po výběr konverzačních témat)
- předpokládané či skutečné vlivy některých mediálních obsahů na vnitřní rozpoložení jedince (násilí, pornografie)
- vlivy celospolečenské a kulturní (vliv na jazykovou kulturu, sdílené společenské hodnoty, stabilitu společnosti, sport apod.)
- činnost „mediální poradny“ (jak rozpoznat návyky mediální konzumace a jak je měnit)
- příprava televizní či rozhlasové diskuse na téma „vliv médií“ (vliv násilných obsahů, vliv médií na rodinný život, vliv médií na podobu sportu apod.)

ROLE MÉDIÍ V MODERNÍCH DĚJINÁCH

(vědomí postavení médií ve společnosti)

- čím se liší postavení člověka v tradiční a moderní společnosti: význam knihtisku, význam vysílání, význam digitalizace, kontinuální využívání tradičních a digitálních médií
- co to je masová společnost (masová kultura, masová komunikace), význam northcliffovské revoluce
- moderní společnost a svoboda projevu: zda mohou být média nezávislá a odpovědná
- kdy vzniká bulvár a kde se toto označení vzalo
- jak společnost komunikovala: od posunků přes řeč, písmo, tisk a vysílání k internetu
- která média se v současnosti podílejí na formování našich představ o dění ve světě a proč
- média a dějiny: proč se agresor snaží obsadit redakce, proč se v nepřehledných, zlomových okamžicích uplatňuje rozhlas
- role médií v dějinách obce