

Mediální výchova jako průřezové téma

podkladová studie – revidovaná verze

(text neprošel jazykovou korekturou)

V Praze 30. 11. 2017

Autorský tým:

prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.

Mgr. Lucie Šťastná

Mgr. Markéta Zezulková PhD, MA, PGCE

Revidovaná verze

V Praze 28. ledna 2018

Autor revize:

prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.

Garance Mediální výchovy za NÚV: PaedDr. Markéta Pastorová

Preamble

Komunikační prostředí, ve kterém žijeme, se rychle proměňuje – tak rychle, že je pro nás obtížné si důsledky těchto změny uvědomovat a vyrovnávat se s nimi. Během necelých dvou desetiletí došlo k razantnímu nástupu internetových médií, rozvinuly se sociální sítě typu Facebook, Twitter či Instagram. Tradiční masová média (tisk, rozhlas a televize) ztratila své výlučné postavení, žurnalistika, reklama i politická komunikace se do značné míry přesunuly na internet. Ten změnil i prožívání interpersonální komunikace, stejně jako tvář obchodování, spotřeby a služeb či zábavy a trávení volného času. Ovlivnil podobu i obsah vzdělávání, chod byrokratických procedur, průběh bankovních operací, účetnictví ad. Stejně tak proměnil povahu a průběh veřejných debat a probírání sdílených témat a prožívaných společných problémů. Technologický pokrok navíc zásadním způsobem přeměnil užívání internetu a nejrůznějších aplikací (včetně těch, které nahrazují či simulují tradiční média) ve vsudypřítomnou, díky „chytrému“ telefonu zcela deterritorizovanou aktivitu organizující život jednotlivce a zajišťující mu kontakt s ostatními lidmi, se společností, se světem... „Život s médii“ se změnil – řečeno s Markem Deuzem – na „život v médiích“ a podle všeho se bude dál vyvíjet tímto směrem.

Předložený text se snaží postihnout, co naznačené změny – které mají nepochybně celospolečenskou povahu – znamenají pro průřezové téma *Mediální výchova* rozvíjené v kontextu Rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia a jeho další existenci a proměny.

Právě pro toto průřezové téma je naznačená proměna „života s médii“ na „život v médiích“ zcela zásadní. Mediální výchova jako výchovně vzdělávací proces směřující k posilování tzv. mediální gramotnosti se v jednotlivých zemích ustavovala (hlavně po druhé světové válce, ale směřování k rozvoji mediální výchovy můžeme sledovat již dříve) především jako reakce na sílící význam masových médií, tedy periodického tisku, rozhlasu, televize, případně filmu. Masová média byla chápána na jedné straně jako nové pole seberealizace, které se před člověkem může otevřít právě díky tomu, že se mu dostalo patřičné průpravy, a je tedy „mediálně gramotný“. Na druhé straně byla masová média vnímána jako ohrožující faktor politické i jiné manipulace a zdroj dalších potenciálních hrozeb (od ohlupování přes zvyšování tolerance k násilí po demontáž sdílených hodnot a vkusu) – jimž je možné čelit právě zvyšováním mediální gramotnosti, tedy lepším porozuměním chodu masových médií, zákonitostem jejich produkce či mechanismům jejich působení. Na tomto půdorysu rozšíření možností seberealizace a prevence před riziky bylo postaveno i průřezové téma *Mediální výchova*.

S nástupem digitalizace a rozvojem internetu se postavení a význam „tradičních“ masových médií začala oslabovat (byť je zvlášť v případě televize dodnes značný), ta se začala do technologického prostředí internetu „stěhovat“ a přizpůsobovat se jeho podmínkám. Zdálo se logické, že pro mediální výchovu bude mít tato změna důsledky spíš kvantitativní než kvalitativní – že ji absorbuje, rozšíří svůj zájem o působení médií v prostředí internetu a na jejím celkovém pojetí se to významněji neprojeví. Tento – dnes až úsměvně naivní – přístup je patrný z řady publikací první dekády nového století a několika následujících let. Internetizace masových médií znamenala, že tato média a pro ně typické obsahy (zpravodajství jako zvláštní typ společensky významného informování, reklama, zábava ad.) se začaly měnit s tím, jak se mění pojetí soukromí a oslabování rozdílu mezi veřejným a soukromým, jak nabývá na významu interaktivita, jak se projevují důsledky modularity a variability „nových“ médií a jak se internetizuje marketing – jak se sociální skutečnost, v níž žijeme, stává provázanou, tekutou, a ztrácí povahu identifikovatelných, od sebe odlišitelných struktur a institucí.

Mediální výchova tak stojí před zásadní otázkou: **stala se tzv. mediální gramotnost klíčovou kompetencí současného člověka, kompetencí, která pomáhá orientovat se v komplexnosti celé sociální skutečnosti?** A pokud ano, jak se musí změnit, aby takový úkol mohla zvládnout? Předkládaný text proto není souhrnem dílčích poznatků, aktuálních podkladových materiálů a současné literatury k tématu, ale pokusem vyložit změny, ke kterým došlo a dochází, a identifikovat uzlové body, z nichž je třeba vykročit k zásadní inovaci celého průřezového tématu.

Obsah

1	Mediální výchova v mezinárodním kontextu	4
1.1	Mediální výchova a její cíle v mezinárodním diskursu	5
1.2	Zahraníční zkušenosti při implementaci mediální výchovy do vzdělávání	6
2	Pojetí mediální výchovy v současných českých kurikulárních dokumentech	10
2.1	Pojetí mediální výchovy v současných kurikulárních dokumentech a jeho návaznost na strategické dokumenty	10
2.1.1	Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání	10
2.1.2	Mediální výchova v doporučených očekávaných výstupech pro základní a gymnaziální vzdělávání	12
2.1.3	Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné vzdělávání	14
2.2	Poznámky k postavení mediální výchovy v návaznosti na strategické dokumenty	15
2.3	Zjišťování stavu mediální gramotnosti a mediální výchovy	17
2.4	Obsah průřezového tématu mediální výchova v současných kurikulárních dokumentech vzhledem k aktuálnímu stavu mediální komunikace a jejího poznání	19
3	Závěry a doporučení pro další rozvoj mediální výchovy	20
4	Použitá literatura	22

1 Mediální výchova v mezinárodním kontextu

Motivace k uvádění mediální problematiky do formálního (školního) vzdělávání je z historického hlediska sycena především obavami z vlivu masových médií, tedy periodického tisku, rozhlasu, televize a filmu, a to zvláště v jejich komerčním, zábavním a propagandistickém působení. U zrodu moderního pojetí mediální výchovy stojí vědomí sílící důležitosti masových médií, obavy z jejich dopadu na život jednotlivce i společnosti a nemožnost intuitivního pochopení jejich působení a představa, že tato média mohou být (alespoň potenciálně) šířiteli osvěty a prostředkem kultivace. Platí to zvláště v demokratických poměrech, kde (masová) média jsou společenskou institucí svobody projevu, a tudíž je do jejich chování málo přijatelné významněji mocensky zasahovat. Podobně je požadavek mediální výchovy často aktualizován v postautoritářské, resp. posttotalitní situaci, kdy se ustavují základní principy demokratického uspořádání, včetně institucionalizace svobody projevu (jak tomu bylo například v poválečném – „západním“ – Německu). **Za těchto podmínek se cesta zvyšování mediální gramotnosti jevila a jeví jako velmi vhodný postup, jak zajistit přiměřenou kvalitu života členů společnosti a současně neohrozit princip svobody projevu (tedy i tisku, resp. masových médií), neboť mediální výchova může posilovat inkluzivní a demokratický charakter společnosti.**

Toto převážně protekcionistické hledisko postupem času doplnila (a na čas možná i překonala) motivace opírající se o možnost zkvalitnění života lepším využitím médií v životě jednotlivce, skupin i občanské veřejnosti. Poučené užívání médií (včetně zvyšování znalostí a dovedností usnadňujících vstup do médií) začalo být vnímáno jako posilování příležitosti pro uplatnění v životě pozdně moderní společnosti.

V současnosti – s nástupem síťových médií – opět vystupuje do popředí poptávka po mediální výchově jako cestě k ochraně před mocnými a intuitivně těžko uchopitelnými médii. Mediálně plně satureované (a tedy komunikačně digitalizované) společnosti zjevně potřebují členy společnosti vybavit dovednostmi pro správu jejich vlastní životní agendy, včetně ochrany před riziky internetové komunikace, ale také znalostmi a dovednostmi, které jim dovolují chápat vlastní postavení ve společnosti dané stále více mírou suverenity, s níž se dokážou pohybovat v internetovém prostředí. Mediální výchově se stále zřetelněji přisuzuje úkol nabídnout (a) zvládnutí rychle se inovujících aplikací (a inovací v oblasti komunikace vůbec), (b) osvojení si znalostí a dovedností vedoucích k samostatné a kritické interpretaci mediovaných sdělení a v neposlední řadě (c) rozvíjení dovedností potřebných k úspěšnému vstupu do mediálního provozu a v něm případně rozvíjet i osobní či skupinový tvůrčí potenciál a hájit či prosazovat vlastní nebo skupinové zájmy. **Z takto vymezené mediální gramotnosti (bez ohledu na to, jak**

je v jednotlivých zemích pojmenována) se tak stává kandidát na jednu z klíčových kompetencí současného člověka.

1.1 Mediální výchova a její cíle v mezinárodním diskursu

Protekcionalistický přístup vede k tomu, že různé typy mediální výchovy bývají, jak napsala Cary Bazalgetteová v roce 1997, „pedagogickým ekvivalentem protitetanové injekce“, který má chránit děti před nemocí (= médii) tím, že je vybaví **kritickým povědomím**. To má v důsledku oslabit mediální moc a vést děti například k rozlišování populární od vysoké kultury či informaci od manipulace. Tým přístup upřednostňuje **vyučování analytických metod**, pomocí nichž je možné dekonstruovat mediální texty a například za údajnou objektivitou zpráv nacházet jejich skrytou agendu a nepřiznaný hodnotový (ideologický) rámec. V rámci tohoto přístupu, jak zaznamenala Renee Hobbsová v roce 1997, se obvykle vzdělávací aktivity zaměřují „na problémové oblasti jako násilí, výživu, rizikové chování, pokřivení reality a předpojatost ve zpravodajství, stereotypy spojené s rasou, třídou, genderem či sexuální identitou“. Nejvýznamnějším zastáncem tohoto přístupu je patrně britský teoretik vzdělávání Len Masterman (1980, 1985), podle něhož může škola rozvojem analytických schopností a nabízením „radikálních informací“ o mediálních institucích „osvobodit“ studenty od rizika mystifikací a života s falešným vědomím a nahradit ho „objektivní pravdou“.

Za typického reprezentanta tohoto přístupu lze považovat vzdělávací projekt *Media Education* z roku 1992 realizovaný týmem Britského filmového institutu (BFI) pod supervizí Manuela Alvarada a Olivera Boyd-Barretta. Didakticky velice pečlivě zpracovaný soubor textů a pomůcek obsahuje mimo jiné základní čítanku pro učitele, pracovní sešit a videokazetu, audiokazetu a diapositivu s příklady k rozboru. Projekt navazuje na základní dokumenty BFI, které specifikují koncepci mediální výchovy pro základní a střední školství z přelomu 80. a 90. let, je zaměřen na žáky ve věku 4–14 let a vymezen těmito aspekty: (a) kategorie (typy) mediálních produktů, (b) užívání výrazových prostředků, především jazyka, v médiích, (c) vliv technologií na mediální komunikaci, (d) rozkrytí zájmů samotných médií a jejich provozovatelů, (e) problémy mediální reprezentace sociální skutečnosti a (f) chování publika.

Protekcionalistický přístup k mediální výchově byl ale také významně kritizován, a to především z pozice liberálního pojetí výchovy, které klade důraz na rozvoj osobnosti dítěte a kriticky vnímá hegemonné prvky ve vzdělávací soustavě. „Vzdělávání by nemělo být prostředkem, kterým dospělí předepisují dětem, jak se mají na svět dívat, ani morální kampaní, jež přisuzuje učitelům

odpovědnost za sociální nemoci, které jsou mimo jejich kontrolu,“ varoval v roce 1997 David Gauntlett, britský představitel tohoto přístupu k roli vzdělávání. Hlavním cílem mediálně výchovných programů podle zastánců tohoto pojetí by mělo být **osobní, sociální, občanské zapojení zaměřující se na participaci a sociální inkluzi**. Tento přístup zdůrazňuje spíše intersubjektivní zkušenost publika s užíváním a využíváním médií a pochopení vlastních zkušeností, přesvědčení a přístupů spojených s médii, nikoliv záměr či ideologické pozadí mediálního sdělení.

Současný trend ve vývoji mediální výchovy se děje ve znamení konvergence obou přístupů. Renee Hobbsová přímo vyzývá, aby byly tyto dva přístupy chápány „*jako dvě strany téže mince*“. **Kritický odstup a tvořivost či občanská participace jsou v současnosti chápány jako základní principy mediální výchovy a současně jako základní složky mediální gramotnosti.**

Tyto „dvě strany téže mince“ se ale nově definují s nástupem sociálních médií a s internetizací „tradičních“ masových médií. Původní přístup vycházel ze strukturovaného modelu ohraničených a identifikovatelných mediálních produktů a jejich užívání – tento model nakládal s dichotomií člověk (společnost) x masová media a dovoľoval nahlížet na média „zvenku“ (to je základní podmínka kritického odstupu) jako na sociální objekt, z perspektivy kritika, uživatele, konzumenta.

„Nová“ média (vhodnější by asi bylo pracovat s termínem „neomédia“) ale tuto operaci nedovolují: jsou všeprostopupující, jsou prostorem, kde se děje i možný odstup od nich – nelze je žádným způsobem „opustit“ a nahlédnout na ně z pevného bodu stojícího mimo ně. Do budoucna tedy **bude třeba základní principy mediální výchovy přehodnotit směrem k pochopení principů nových médií a jejich konstitutivní role při formování společnosti a jejích aktivit.** Současně bude zřejmě nutné přehodnotit postavení tradičních masových médií jako tématu vzdělávání, neboť vývoj redefinuje tato média jako součást národního kulturního dědictví.

1.2 Zahraniční zkušenosti při implementaci mediální výchovy do vzdělávání

Zatímco o potřebě mediální výchovy nejsou v mezinárodním kontextu nejmenší pochyby, jednou z klíčových otázek jejího zavádění do formálního vzdělávání je problém, (a) kdy je vhodné a užitečné s mediální výchovou začít, (b) jak obecně vymezit cíl mediální výchovy (tedy co je vlastně „mediální gramotnost“) a (c) jak mediální výchovu začlenit do formálního vzdělávání.

(a) *Kdy s mediální výchovou začít.* V praxi jednotlivých evropských zemí je za posledních dvacet let zřetelný trend ke snižování věku, v němž se má mediální výchova zahájit, a to až do úrovně

předškolní výchovy. Většina výzkumu, praxe i politiky v oblasti mediální výchovy ale s obtížemi nachází způsoby, jak učit a dosahovat kritické a kreativní mediální gramotnosti mladších žáků. Problémem je skutečnost, že v praxi mají realizátoři mediální výchovy tendenci přehlížet významné vývojové a sociokulturní změny spojené s prvními roky povinného vzdělávání probíhající zhruba mezi pátým a desátým rokem života. Na druhou stranu, ke snižování věkové hranice, kdy se komponenty mediální výchovy zavádějí, tlačí jednotlivé země skutečnost, že klesá věk, kdy se děti stávají aktivními uživateli médií – opět v souvislosti s rozvojem nových médií a stoupající mírou intuitivnosti jejich ovládní.

Rozsáhlý výzkum mediální výchovy realizovaný na přelomu první a druhé dekády tohoto století Davidem Buckinghamem z Institute of Education v Londýně¹, který se soustředil na učitele dětí ve věku šesti až šestnácti let v Anglii, ukázal, že není vhodné začínat vzdělávání od obecně přijímaných klíčových konceptů mediální výchovy, s nimiž se pracuje u starších žáků, nýbrž soustředit se na **dětské zkušenosti s médii a jejich osvojováním**. „Osvojováním médií“ se rozumí záměrné i spontánní učení o jakýchkoliv médiích, mediálních platformách, textech a žánrech či probíhající s nimi, z nich, v nich nebo dokonce bez jejich fyzické přítomnosti. Tento přístup zřetelně vystupuje do popředí, vezmeme-li v úvahu „nová“ média a jejich postavení v životě dítěte.

Podobně americký teoretik mediální výchovy James Potter v práci z roku 2012 navrhuje, aby byly na prvním stupni základních škol všechny „gramotnosti“ pojaty jako komplexní a mnohvrstevnaté sféry, z nichž každá nutně zahrnuje celou osobnost dítěte. Množství studií, zejména v německé teorii a praxi mediální gramotnosti (Rosebrock a Zitzelsperger, 2002, Pfaff-Rüdiger, 2012, a další), proto navrhuje **pojímát mediální výchovu jako celostní rozvoj sociálních, emocionálních a motivačních schopností dítěte**. *Sociální dovednosti* odkazují ke schopnosti jedince komunikovat a interagovat s ostatními ve společně sdíleném mediálním prostředí s cílem, aby se účastnil i učitel. *Emocionální schopnosti* se týkají porozumění emocím spojeným s médii, které jsou relevantní pro žáky i učitele, a schopnost s nimi zacházet. *Motivační schopnosti* se týkají porozumění, co je možné očekávat a získat od jednotlivých typů médií a používat je podle toho, protože je to klíčové vzhledem k celkovým rozhodnutím, které dítě činí, a vzhledem k širokému repertoáru typů médií, s nimiž pracuje.

Navrhovaný přístup umožňuje učitelům začít otázkami ohledně významu (důležitosti), jenž mediální zkušenosti pro děti mohou mít, s tím, že bude pomáhat nalézat či dodávat dětem vhodná slova a výrazy pro to, co chtějí pojmenovat. Přínos tohoto přístupu je nejen v obohacení slovní

¹ Buckingham, David (2016). *Developing media literacy: towards a model of learning progression*
<http://reshare.ukdataservice.ac.uk/851882/>

zásoby dětí umožňující sdílet a reflektovat jejich mediální zkušenosti a učení se, ale také v uvědomění si vlastního pokroku a seberozvoje. **Cílem první – propedeutické – fáze mediální výchovy tak není učení se o médiích, ale učení se o tom, jak se o médiích učit po zbytek života.** Vhodnou vstupní oblastí jsou zřejmě audiovizuální (nikoliv tištěné) mediální obsahy, neboť dle Bazalgetteové (2008) „*zkušenosti dětí předškolního věku s audiovizuálními médii způsobují, že děti jsou při vstupu do školy schopné rozebírat pohyblivé obrázky a bavit se o nich daleko promyšleněji než rozebírat tištěné produkty a bavit se o nich*“.

(b) *Co je vlastně cílem mediální výchovy.* Otázky spojené se zaváděním a rozvojem mediální výchovy jsou téměř shodné napříč Evropou. Renee Hobbsová v textu *Sedm velkých témat probíraných v oblasti rozvoje mediální gramotnosti* z roku 1998 rozebírá některé časté koncepční problémy, které vznikají při snaze zavést mediální výchovu do vzdělávání – a v nichž se české prostředí našlo při vymezování pojetí mediální výchovy jako průřezového tématu. Zásadní problém je podle Hobbsové náplň mediální výchovy, respektive podstata mediální gramotnosti. Vrací se tím k otázce poměru kriticko-analytické a aktivně tvůrčí složky a připomíná, že si „*mnoho pedagogů uvědomilo potenciál médií jako expresivního, volnočasového i občanského prostředku*“. To je velmi podstatná – téměř prorocká – poznámka, která může napovědět, kterým směrem by se měla ubírat inovace průřezového tématu Mediální výchova. V interaktivním prostředí nových médií, kde se do značné míry stírá rozdíl mezi producentem a konzumentem mediálního obsahu, dostává otázka tvořivé aktivity uživatele nový rozměr, zcela odlišný od situace „tradičních“ masových médií. Ačkoliv je mediální tvorba v mediální výchově tradičně spíše způsobem, jak zlepšit analytickou a kritickou konzumaci médií, znalosti a dovednosti spojené s osvojením si mediální tvorby jsou dnes důležité samy o sobě. Naléhavost zahrnutí tvůrčích aktivit do mediální výchovy se v současnosti ještě zvýšila kvůli neustále rostoucí interaktivitě médií i příchodu veřejně dostupných a uživatelsky přátelských digitálních technologií.

(c) *Jak mediální výchovu začlenit do formálního vzdělávání.* Dále Hobbsová identifikuje jako často probíraný problém způsob zařazení mediální výchovy do výchovně vzdělávacího procesu, konkrétně, zda má být „*mediální gramotnost vyučována jako speciální předmět, nebo zda by měla být integrována do kontextu existujících předmětů*.“ Konstatuje, že „*prakticky každý pedagog si uvědomuje hodnotu toho, když je koncept mediální gramotnosti naplňován napříč kurikulem*.“ To je koneckonců v souladu s řešením, které bylo zvoleno v České republice a na němž je možné stavět další rozvoj mediálního vzdělávání. Hobbsová ve zmíněném textu vysvětluje, že přednost tohoto přístupu spočívá v tom, že „*užívá texty jako objekty zkoumání*“ (textem se zde rozumí jakékoliv smyslově vnímatelné výstupy mediální produkce) a zahrnuje „*analytické a tvůrčí aktivity jako multidimenzionální příležitosti ke zkoumání bohatých*

souvislostí napříč disciplínami a vzdělávacími oblastmi. “ Přes pozitivní hodnocení tohoto řešení Hobbsová připomíná i jeho klíčovou slabinu, neboť podle ní „hrozí riziko trivializace analýzy a tvůrčích aktivit jako důsledek toho, že se do těchto činností zapojí i nekvalifikovaní učitelé. “

Na závěr tohoto exkurzu do zahraničních zkušeností konstatujeme, že zavedení průřezového tématu Mediální výchova v rámci české kurikulární reformy zapadlo do evropského kontextu vývoje mediální výchovy a současně představuje solidní a využitelné východisko pro inovaci tématu s ohledem na proměny samotných médií i Rámcových vzdělávacích programů.

2 Pojetí mediální výchovy v současných českých kurikulárních dokumentech

Současné kurikulární dokumenty (RVP ZV a RVP G) umožňují realizaci mediální výchovy jako průřezového tématu, a to v zásadě trojím způsobem: (a) může mít formu vyučovacího předmětu (povinného, povinně volitelného, volitelného) s vlastní časovou dotací v rozvrhu, (b) může být realizována formou dlouhodobého či krátkodobého projektu, nebo (c) může být integrována do ostatních předmětů formou dílčích aktivit (např. do učiva českého jazyka a literatury, dějepisu, občanského a společenskovedního základu ad.). Stávající dokumenty nevyklučují ani možnost využití více forem souběžně, takže lze kombinovat například krátkodobý projekt a integraci témat mediální výchovy do ostatních předmětů.

2.1 Pojetí mediální výchovy v současných kurikulárních dokumentech a jeho návaznost na strategické dokumenty

2.1.1 Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání

Mediální výchova je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) pojímána jako cesta k získání základní úrovně mediální gramotnosti, tedy zvládnutí masově mediované produkce. Mediální gramotnost je charakterizována zjevně v duchu **kritiko-analytického pojetí** jako **soubor znalostí** (poznatků o fungování a společenské roli médií, o jejich historii, struktuře fungování atd.) a **dovedností** (schopnost analyzovat sdělení, posoudit jejich věrohodnost, vyhodnotit jeho záměr, zasadit do kontextu, schopnost volby média k naplnění nejrůznějších potřeb atd.). Opakovaně zdůrazňován je kritický odstup od mediovaných sdělení a schopnost jejich kritického posouzení. Zároveň má být ale podpořeno i „*poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace*“. Dá se tedy říct, že současné pojetí mediální výchovy se snaží v duchu vymezení Renee Hobbsové (viz výše) propojovat dva historicky ustavené přístupy k mediální výchově – (a) protekcionistický a (b) posilující možnosti občanské i osobní seberealizace.

Nicméně je nutné podotknout, že převažující naladění mediální výchovy v RVP ZV je kriticko-analytické. Druhá – kreativně participativní – perspektiva není v úvodním textu k mediální výchově tak podrobně rozepisována jako první a celkově je v textu spíše naznačena. Odkazy na ni je možné najít například v části věnované přínosům průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka: „*Přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace*“, „*rozvíjí*

komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu“ či *„napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace“*. Dále pak v části popisující tematické okruhy produktivních činností: *„Uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení.“* I podpora tvůrčích aktivit je v perspektivě RVP ZV spíše metodickým nástrojem ke kritickému pochopení různých aspektů fungování médií, méně již kreativním způsobem vyjádření sebe sama formami, které jsou žákům blízké či které jsou nové a neprobádané.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G)* je rovněž obsažen kriticko-analytický přístup se znatelným důrazem na samostatnost jedince při chápání projevů a důsledků logiky masových médií a orientace v mediální nabídce, která je ve stále složitější, provázanější a medializovanější společnosti nezbytná: *„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.“* RVP G zařazuje přínos kriticko-analyticky pojaté mediální výchovy do širšího kontextu rozvoje osobnosti žáka a jeho připravenosti pro život v otevřené společnosti, když naznačuje i nutnost vlastního na učiteli nezávislého kritického myšlení: *„Posilovat reflexi sebe sama a nacházet místo ve společnosti“*.

Aktivní tvorba mediálních textů ve vymezení mediální gramotnosti v RVP G zcela chybí. V textu je však vysvětlení, že se s tvůrčí složkou počítá jako s jednou z forem, jak je možné osvojit si potřebné schopnosti (podobně jako v RVP ZV): *„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.“* Cílem mediální výchovy v tomto pojetí je tedy především orientace v mediální nabídce, poučený výběr z ní a kritický odstup od ní: *„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.“*

Zmíněný dokument dále specifikuje, že mediální výchova rozvíjí dvě oblasti – vědomostní a dovednostní. Zatímco první se zaměřuje na zprostředkování základních poznatků o roli médií ve společnosti, jejich fungování a logice, jejich roli v každodenním životě, druhá umožňuje, aby si žáci i na základě vlastní mediální produkce uvědomili principy její tvorby, omezení atd. Výstupem pro žáka je tedy pochopení zejména „světa masových médií“ a schopnost využít toto know-how pro vlastní plnohodnotný život.

Oba klíčové kurikulární dokumenty obsahují pojetí mediální výchovy jako cesty k pochopení „světa masových médií“ a schopnosti využít tohoto know-how pro vlastní plnohodnotný život. Pojetí mediální výchovy v současných rámcových vzdělávacích programech je zřetelně interdisciplinární (využívá poznatků z nejrůznějších oborů od politologie a sociologie přes lingvistiku po psychologii) a má spíše protekcionistický charakter – směřuje spíše do nitra žáka, aby mu umožnilo poučenější rozhodování a v přeneseném smyslu slova důstojné „přežití“ v medializované společnosti. Navíc je poznamenáno dobou svého vzniku a klade – pro současnost nadhodnocený – důraz na masová média a nepostihuje dimenzi „života v médiích“, jež je příznačná pro současnost a v níž se kriticko-analytický a tvořivě participativní přístup od sebe nedají oddělit.

2.1.2 Mediální výchova v doporučených očekávaných výstupech pro základní a gymnaziální vzdělávání

Doporučené očekávané výstupy (DOV) zveřejňované postupně v roce 2011 měly sloužit učitelům zejména pro konkretizaci učiva a výstupů na straně žáků v rámci jednotlivých průřezových témat, zároveň však obsahovaly i některé **aktualizace z hlediska pojetí a obsahu mediální výchovy**, reflektující technologický i společenský vývoj v období mezi vypracováním RVP a DOV.

(a) *DOV pro základní vzdělávání.* Jak bylo deklarováno na úvod dokumentu určeného pro základní vzdělávání, DOV měly reagovat na aktuální vývoj dané problematiky, na které je průřezové téma zaměřeno. Mediální výchova v tomto dokumentu „*vychází z poznatku, že masová a síťová média (periodický tisk, rozhlas, televize, internetová média a internetové sociální sítě) představují v současné době významný faktor primární i sekundární socializace.*“ **V tomto ohledu došlo k aktualizaci pole působení mediální výchovy ze „světa masových médií“ na „svět masových a síťových médií“.** Tematicky se obsah mediální výchovy rozšiřuje o problematiku bezpečnosti užívání médií (zejména v souvislosti s internetem a sociálními sítěmi).

Uplatnění ve společnosti podle autorů „*vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií*“, na což se dokument snaží reagovat. Důraz na kriticko-analytické pojetí mediální výchovy zůstává zachován a kreativně participativní (produkční) složka je chápána převážně jen jako metodický nástroj, neboť DOV akcentují „*schopnost aktivně využívat média k prosociálnímu jednání a umět vlastní vztah k médiím a k jejich využívání podrobit kritické reflexi a racionálnímu odstupu.* Z tohoto důvodu propojují doporučené

očekávané výstupy receptivní a produktivní činnosti, neboť se jedná jen o různé postupy směřující ke stejnému cíli.“

Oproti specifikaci mediální výchovy v RVP ZV je v DOV rozdělena do dvou bloků – pro první a druhý stupeň a první stupeň je ještě rozdělen na dvě dílčí období, aby byly reflektovány změny, kterými děti ve vývoji procházejí. V části určené pro první stupeň základní školy DOV chtějí, aby žáci maximálně zúročili svoji osobní zkušenost s médii: *„Ta je východiskem pro následné, již racionalizované získávání poznatků a dovedností a rozvíjení kritického myšlení.“*

V prvním období prvního stupně je cílem mediální výchovy *„vytvoření situací, prostoru a příležitostí, v nichž mohou žáci aktivně zpracovávat své mediální zážitky a zkušenosti“* spíše než získávání faktických znalostí z oblasti médií. Dle autorů by tedy mediální problematika měla být *„převadena do takových symbolických forem, jimiž si žáci v daném věkovém stupni osvojují svět (ilustrace, hra, rozhovor, vyprávění).“* Ve vyjmenovaných výstupech jsou produktivní činnosti zastoupeny nepoměrně méně než receptivní.

Ve druhém období prvního stupně je už kladen důraz na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení: *„Žák si začíná osvojovat poznání, že jednotlivé typy sdělení mají své funkce či komunikační cíle, že jsou součástí kultury, v níž žije, a jejich výpovědní/pravdivostní hodnota je velmi různá.“* Z vyjmenovaných výstupů neobsahuje produktivní činnosti ani jeden, což odpovídá celkovému pojetí, v němž je vlastní tvůrčí aktivitě přisuzována toliko funkce zprostředkovatele poznání, nikoliv cestě k sebevyjádření.

Druhý stupeň základní školy je členěn na tematické okruhy, v jejichž rámci jsou jednotlivé výstupy specifikovány. **Všechny okruhy jsou zaměřené spíše na získávání znalostí, pochopení souvislostí a kriticko-analytický přístup k médiím.** Produktivní činnost se objevuje pouze jednou, a to v tematickém okruhu *Stavba mediálních sdělení*.

(b) *DOV pro gymnázia.* Podle DOV pro gymnázia mediální výchova *„prohlubuje schopnost využívat masová a síťová média a současně kritickou reflexí čelit jejich rizikovému potenciálu. /.../ Pomáhá žákům v rozlišování, porozumění a hodnocení mediální nabídky a mediálních obsahů, přispívá ke kritické a vědomé orientaci v aktuální mediální krajině. Přispívá k osvojení si znalostí, dovedností a schopností diferencovat, strukturalizovat a interpretovat základní problémy světa médií.“* Svým obsahem a výstupy pro žáka navazuje na základy mediální gramotnosti, které byly získány na úrovni základní školy. Jednotlivé očekávané výstupy jsou strukturovány do celků podle tematických okruhů RVP G.

V DOV pro gymnázia se podstatně méně projevuje technologický a společenský posun, který nastal mezi zveřejněním RVP G a DOV. Plně zůstává zachován převážně kriticko-analytický přístup, důraz je kladen na receptivní, nikoli produktivní činnosti.

Pojetí mediální výchovy na základních školách i na gymnáziích, prezentované v DOV odpovídá jejímu pojetí v RVP pro daný stupeň vzdělání. **V obou typech dokumentů je kladen důraz na kriticko-analytický přístup k médiím, vlastní tvorba žáků není příliš podporována a rozvíjena**, ačkoliv není explicitně odmítána. V případě základního vzdělávání je však patrný rozdíl mezi oběma typy dokumentů v tom, že DOVy více respektují postupný vývoj dítěte a zohledňují technologický i společenský vývoj, který v mezidobí nastal.

DOV pro ZV i G svým pojetím zachovávají **interdisciplinární povahu** mediální výchovy, její **mezioborové pojetí** i její převážně **kriticko-analytický přístup**, jak byly vymezeny v RVP, a plní funkci dokumentu, jímž se inovuje obsah mediální výchovy s ohledem na výzvy dané především technologickým vývojem. Na jedné straně zachovávají to, co se v prostředí současné mediální komunikace přeneslo z období tradičních masových médií, na druhé straně si všímá specifík digitalizací a internetizací formované současné mediální komunikace (např. prvek bezpečnosti). **DOV proto představují velmi vhodný základ pro aktualizaci pojetí a obsahu mediální výchovy tak, aby postihovala současný stav a vývojové trendy v něm obsažené.**

2.1.3 Mediální výchova v rámcových vzdělávacích programech pro střetí odborné vzdělávání

V rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné vzdělávání **není mediální výchova samostatným průřezovým tématem**, proto není předmětem rozboru této studie – jen je třeba připomenout, že v RVP pro jednotlivé kategorie vzdělávání se ale některá témata spadající do mediální výchovy objevují a některé dovednosti využitelné pro mediální výchovu, jsou popsány již v klíčových kompetencích a mediální gramotnost se zde explicitně připomíná („*uvědomovat si nutnost posuzovat rozdílnou věrohodnost různých informačních zdrojů a kriticky přistupovat k získaným informacím, být mediálně gramotní*“), stejně jako ve vzdělávací oblasti *Občanský a vzdělávací základ* („*Významnou úlohu má rozvíjení finanční a mediální gramotnosti žáků jako důležitých kompetencí, kterými by měl být vybaven člověk dnešní doby*“)².

² Příklad je uveden pro kategorii J – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-51-J/01 Obchodní škola (2009).

Mediální výchova v RVP pro střední odborné vzdělávání je zastoupena různou měrou podle toho, o jakou kategorii dosaženého vzdělávání se jedná³. Celkově se ale zdá, že SOŠ v praxi (ve výuce) věnují rozvoji mediální gramotnosti podstatně méně pozornosti než gymnázia. Alespoň to naznačují výsledky průzkumu, který v roce 2017 provedla agentura Median. Podle závěrečné zprávy „na gymnáziích se podstatně častěji vyučuje mediální výchova jako povinný samostatný předmět (14 % gymnázií oproti 5 % středních odborných škol a učilišť). Čtvrtina Gymnázií nabízí mediální výchovu jako volitelný předmět, na SOŠ a SOU tuto možnost nabízí jen 3 % z nich“.⁴

Absence systematicky rozvíjené mediální výchovy v tomto typu vzdělávání může mít u absolventů SOŠ závažné dopady zejména na orientaci v současné medializované společnosti, způsoby práce s různými typy médií a mediálními platformami i vlastní tvůrčí činnost, která je i pro absolventy odborných škol nezbytnou součástí života, např. v rámci seberealizace, občanských povinností a práv či podnikatelské činnosti.

2.2 Poznámky k postavení mediální výchovy v návaznosti na strategické dokumenty

Současné postavení mediální výchovy v českém vzdělávacím systému je mimo jiné dáno i tím, jak ji vymezují a jakou roli ji přisuzují klíčové strategické dokumenty přijaté jako východisko pro rozvoj celého vzdělávání, tedy především *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* z roku 2001, tzv. *Bílá kniha*. V ní je mediální výchova zmíněna na dvou místech. V rámci obecných cílů vzdělávání a výchovy je připomenuta jako důležitá součást výchovy k demokratickému občanství. Dále je zmíněna její důležitost při popisu proměn společnosti a jejich důsledků: „Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohonásobných kontaktů a těsná vzájemná propojenost mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů. Na rozdíl od minulosti se však týkají všech úrovní vzdělávání, nejen těch nejvyšších.“ I zde – ve formulaci „vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku“ – **zaznívá jako základní přístup k roli mediální výchovy pojetí kriticko-analytické.**

³ Pokud by se měla zpracovat podrobná analýze mediální výchovy v RVP pro střední odborné vzdělávání, znamenalo by to zabývat se všemi kategoriemi vzdělávání (J, E, H, M a L) a uvést nejen kde, ale především jaké obsahy mediální výchovy jsou v těchto kategoriích zastoupeny a v čem spočívají mezi nimi rozdíly.

⁴ Celá zpráva o výsledcích průzkumu realizovaného agenturou Median pro vzdělávací program Jeden svět na školách agentury Člověk v tísni je k dispozici na

https://www.jsns.cz/nove/pdf/6517001_medialni_vychova_zprava_final.pdf

Mediální výchova může naplňovat také dva ze čtyř nejobecněji formulovaných cílů *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, která byla vytvořena v návaznosti na Bílou knihu: „*Osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života*“ a „*rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí*“. Podrobněji se ale tento dokument o mediální výchově nezmiňuje, zato však pracuje s pojmem digitální gramotnost, kterou si vytyčuje za cíl rozvíjet systematictěji.

Dalším pro MV důležitým strategickým dokumentem je *Strategie digitálního vzdělávání* z roku 2014⁵, která v úvodu vysvětluje, že digitálním vzděláváním chápá „*takové vzdělávání, které reaguje na změny ve společnosti související s rozvojem digitálních technologií a jejich využíváním v nejrůznějších oblastech lidských činností. Zahrnuje jak vzdělávání, které účinně využívá digitální technologie na podporu výuky a učení, tak vzdělávání, které rozvíjí digitální gramotnost žáků a připravuje je na uplatnění ve společnosti a na trhu práce, kde požadavky na znalosti a dovednosti v segmentu informačních technologií stále rostou. Cílem strategie je nastavit podmínky a procesy ve vzdělávání, které toto digitální vzdělávání umožní realizovat.*“ Strategie vychází při užívání pojmu digitální gramotnost z dokumentu *DIGCOMP: Rámec rozvoje digitálních kompetencí a porozumění digitálním kompetencím v Evropě*⁶, kde se mluví o digitálních kompetencích. Ty jsou pojaty jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které potřebujeme k sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, v zaměstnání, při učení, ve volném čase i při zapojení do společenského života. Digitální kompetence jsou chápány jako průřezové klíčové kompetence, které umožňují dosahovat dalších klíčových kompetencí a souvisejí s mnoha dovednostmi pro 21. století, kterými by měl disponovat každý občan, aby se mohl aktivně uplatnit ve společnosti a na trhu práce.*“

Problematiky úrovně mediální gramotnosti a významu role médií se dotýkají i dokumenty obecnější povahy. *Strategický rámec Česká republika 2030*⁷ vytyčuje směr a dlouhodobé cíle rozvoje České republiky, jejichž naplněním by ČR měla přispívat ke splnění globálních *Cílů udržitelného rozvoje*, přijatých v roce 2015 Organizací spojených národů. Cíle definované ve *Strategickém rámci* mají směřovat ke „*zvyšování kvality života*“ a k „*udržitelnému rozvoji v oblasti*

⁵ *Strategie digitálního vzdělávání*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/>. PDF dokument dostupný z:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

⁶ *Rámec rozvoje digitálních kompetencí a porozumění digitálním kompetencím v Evropě*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

⁷ *Strategický rámec Česká republika 2030* dostupný na <https://www.cr2030.cz/>; <https://www.cr2030.cz/cile/1-4-vzdelavani/>. V šesti klíčových oblastech (Lidé a společnost, Hospodářský model, Odolné ekosystémy, Obce a regiony, Globální rozvoj, Dobré vládnutí) se shrnuje dosavadní rozvoj České republiky a to, jakým čelí rizikům a jaké ji čekají příležitosti.

sociální, ekonomické i environmentální“. Ve *Strategickém rámci* je několik zmínek, které by měly být klíčové pro uvažování o dalším zvyšování úrovně mediální gramotnosti a rozvoji mediální výchovy. V kapitole *Lidé a společnost* se v podkapitole *1.4 Vzdělání* uvádí, že hlavním cílem vzdělávání je rozvíjet individuální potenciál jedinců a jejich schopnost zvládat i ovlivňovat změny a podporovat soudržnou společnost orientovanou na udržitelný rozvoj. V této souvislosti text doslova připomíná: „*Současný svět se velmi významně proměňuje. Jak přibývá inovací i zcela nových pracovních příležitostí, mění se nároky na sumu znalostí a schopností, které musí moderní člověk zvládat. Lidé očekávají od vzdělání širší záběr, schopnost kritického myšlení a schopností orientovat se a zvládat změny.*

Vzdělávací systém musí rozvíjet kognitivní schopnosti a praktické kompetence pro nakládání se světem, poskytovat všeobecné vzdělání a rozvíjet dovednosti, jak se znalostmi pracovat (etiku, logiku, systémové a kritické myšlení).“ Dále v podkapitole *1.6 Kultura* stojí: „*Klíčovou složkou státní identity je soudržnosti společnosti a jejího udržitelného rozvoje. /.../ Zvlášť důležitá je mediální politika, v níž hrají nenahraditelnou roli nezávislá média veřejné služby.*“ Mediální výchova svých záběrem (porozumění životu s médii, resp. v médiích), výchozím pojetím (důrazem na kriticko-analytický přístup) i dosavadním vývojem představuje typ vzdělávání, které nepochybně směřuje k tomu „*musí rozvíjet kognitivní schopnosti a praktické kompetence pro nakládání se světem*“ a je třeba ji zvláště tímto směrem dál systematicky rozvíjet a sem směřovat revizi obsahu kurikulárních dokumentů, které se mediální výchovy dotýkají.

Je zřejmé, že součástí vzdělávání musí být i rozvíjení znalostí a dovedností umožňujících a podporujícím plnohodnotný, tvořivý a perspektivní život v digitalizovaném prostředí současnosti a budoucnosti. V této souvislosti čeká zřejmě vzdělávací soustavy jednotlivých států zásadnější změna ve způsobu myšlení o jednotlivých oblastech vzdělávání směřující přinejmenším v oblasti mediální komunikace od parcelace vzdělávání k jeho integraci. Mediální výchova, která je logicky zastřešující, protože reprezentuje všechny způsoby „zprostředkované“ komunikace v současné společnosti, musí nutně hledat synergii přinejmenším s digitální a informační gramotností.

2.3 Zjišťování stavu mediální gramotnosti a mediální výchovy

Na rozdíl od vcelku běžně zavedených mechanismů monitoringu stavu a úrovně mediální gramotnosti i mediální výchovy v jiných zemích nejsou takové mechanismy v České republice příliš rozvinuty.

Za příklad dobré praxe ze zahraničí může sloužit britský regulátor *Ofcom* (v podstatě ekvivalent *Rady ČR pro rozhlasové a televizní vysílání*), který dlouhodobě sleduje stav mediální gramotnosti

britské společnosti⁸ a vyvíjí celou řadu mediálně osvětových aktivit, nebo skandinávské centrum *Nordicom* (Severské informační centrum pro mediální a komunikační výzkum), které dlouhodobě shromažďuje informace o zkoumání a vývoji mediální výchovy a zpřístupňuje je na zvláštní webové stránce.⁹ Společným rysem uvedených příkladů je vysoká míra koordinace, dlouhodobost a veřejné sdílení poznatků a výstupů.

V českém prostředí je situace poněkud roztržštěná. Sledování úrovně mediální gramotnosti ve vztahu k audiovizuálním médiím bylo zákonem svěřeno *Radě ČR pro rozhlasové a televizní vysílání (RRTV)*, která zadala na toto téma dva průzkumy a ty provedla Fakulta sociálních věd UK v letech 2011 a 2016¹⁰. V listopadu 2017 provedla na podobné téma průzkum Česká školní inspekce. Vedle toho existuje celá řada jednotlivých výzkumů, jež v úhrnu představují pestrou škálu aktivit sahajících od podílu na respektovaných mezinárodních projektech typu *EU Kids Online* (na něm se podílí Fakulta sociálních studií MU)¹¹ či účasti v mezinárodních výzkumných programech typu COST (Fakulta sociálních věd UK zpracovala v roce 2013 studii *Media and Information Literacy Policies in Czech Republic*) přes individuální autorské počiny (viz v seznamu literatury Šedřová 2007, Sloboda 2013 či Zezulková 2015) po příležitostné aktivity různě zaměřených organizací (již zmíněný průzkum agentury *Median*, viz výše).

Zanedbatelná není ani rovina osvětové podpory a veřejné diskuse: v roce 2017 proběhly na půdě Senátu PČR dva semináře zaměřené na postavení, mezioborové vazby a další vývoj mediální výchovy (výstup ze seminářů se v současnosti zpracovává). *RRTV* iniciovala vznik a zaštiťuje existenci webové stránky *Děti a média*, jejímž posláním, je sloužit „jako platforma pro prezentaci a výměnu odborných názorů a zároveň si klade za cíl nabídnout pomoc a informace rodičům, kteří chtějí eliminovat rizika negativního působení médií na děti“.¹² Organizace *Člověk v tísni* v rámci programu *Jeden svět na školách* vede webovou stránku *Mediální vzdělávání*,¹³ která se snaží materiálově podporovat rozvoj mediální gramotnosti. O soustavnou metodickou podporu rozvoje mediální výchovy se snaží metodický portál RVP.¹⁴

Těmto – v podstatě docela košatým – aktivitám chybí sjednocující rámec, který by jim dával směr a pomáhal jim určovat si strategii.

⁸ Viz <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research>

⁹ Viz <http://nordicom.gu.se/en/clearinghouse>

¹⁰ Stav mediální gramotnosti v ČR, IKSŽ FSV UK, viz <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

¹¹ Viz <http://irtis.fss.muni.cz/eu-kids-online-iv/>

¹² <http://www.detiamedia.cz>

¹³ <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani>

¹⁴ https://dum.rvp.cz/vyhledavani/prochazet.html?rvp=ZP&svp=-&svp_ch=off

2.4 Obsah průřezového tématu mediální výchova v současných kurikulárních dokumentech vzhledem k aktuálnímu stavu mediální komunikace a jejího poznání

Jak v tomto textu opakovaně zaznívá, významným problémem obsahu současného průřezového tématu mediální výchova je skutečnost, že jeho základní půdorys vznikl před koncem století, tedy v době, kdy za klíčový, ustavující projev mediální komunikace byla považována „tradiční“, tedy tištěná a vysílací média, především televize. V RVP ZV i G jsou proto médiu míněna zejména masová média, skrze něž je dle autorů koncepce velká většina informací zprostředkována. To už však v dnešním digitalizovaném světě, kde se už i tato „tradiční média“ často konzumují skrze digitální technologie a úměrně tomu se mění povaha jejich produkce, neodpovídá realitě.

Intenzita provázání každodenního života jednotlivců i zásadních celospolečenských dějů s médii – metaforicky v tomto textu popisovaná jako přechod od „života s médii“ k „životu v médiích“ – je tak obrovská, že musí nacházet své vyjádření i v pojetí a obsahu samotné mediální výchovy. Dobový kontext vzniku koncepce mediální výchovy se také podepsal na jejím celkovém kriticko-analytickém a vyzněním spíše mírně protekcionistickém pojetí. Koncepce ještě nemohla v plné šíři reflektovat dopad **vysoké míry interaktivity** síťové komunikace, **masivní propojení individuální, veřejné (masové) a komerční komunikace**, kterou umožnil rozvoj sociálních sítí, ani na jedné straně **tvořivý**, na druhé straně **manipulativní potenciál**, který toto propojení představuje.

Ze stávající koncepce je tak patrné především reálné **vědomí odděleného provozu individuální (soukromé) a masové (veřejné) komunikace** (podporované i vymezením průřezových témat, které individuální komunikaci přisoudilo tématu rozvoje osobnosti) a soustředění se výlučně na komunikaci masovou, a to v jejích tradičních podobách. To pak vede k důrazu na tradiční témata, která v mediální výchově vykryštovala především v druhé polovině dvacátého století a jež odpovídají dobovému stavu poznání mechanismů mediální komunikace (např. problematika konfliktu mezi požadavkem objektivit a skrytou agendou zpravodajství, problém přesvědčovacích, resp. manipulativních technik reklamy, vliv masově šířených obsahů na chování a postoje jednotlivců apod.).

3 Závěry a doporučení pro další rozvoj mediální výchovy

V dalším rozvoji mediální výchovy bude třeba řešit tyto základní koncepční, obsahové a nomenklaturní problémy: (a) zohlednit současný stav komunikačních technologií, sociální, kulturní a sociálně psychologický rozměr jejich užívání a trendy jejich dalšího vývoje, (b) dopracovat vnitřní strukturaci mediální výchovy s jemněji propracovaným ohledem na poznatky vývojové psychologie a psychologie dítěte a (c) vyřešit důsledky, které má pro pojetí vzdělávání fakt technologické, sociokulturní, uživatelské a funkční konvergence komunikačních médií.

(a) *Zohlednění současného stavu a dalšího vývoje komunikačních technologií.* Rozvoj komunikačních technologií představuje vedle nepřehlédnutelných (a často zdůrazňovaných) rizik i bezprecedentní pole možností tvůrčí seberealizace. Budoucí koncepce mediální výchovy bude muset hledat styčné plochy s méně „obvyklými“ oblastmi vzdělávání (např. s výtvarnou či hudební výchovou¹⁵) a propracovat možnosti tvůrčí seberealizace uživatelů těchto technologií. Pokud jde o rizika, stojí před mediální výchovou jako stěžejní úkol otázka „výchovy k vyhodnocování zdrojů“. Ve světě, kde fatálně selhaly tradiční představy o hodnotě informací na ose „pravda-lež“ a zvítězil koncept opírající se o hodnotovou extrapolaci „uvěřitelné-neuvěřitelné“, je nutné hledat cesty k plnohodnotnému individuálnímu i občanskému životu založenému na kritickém vyhodnocování (doslova) každé informace, ať je z jakéhokoliv zdroje.

(b) *Dopracování vnitřní strukturace mediální výchovy.* I když posun zaznamenaný mezi RVP a DOV dokládá, že došlo k jemnější strukturaci mediální výchovy a značné modernizaci jejího obsahu, je možné v tomto směru postoupit podstatně dále: mediální výchova na prvním stupni ZŠ by měla důsledněji respektovat socio-emocionální mediální zkušenost a rozvoj dítěte. První – propedeutické – období by mělo **vytvořit základ pro celoživotní autonomní rozvoj a osvojování si schopností a znalostí mediální gramotnosti** a tento princip by měl být základním rámcem pro realizaci všech aktivit v rámci mediální výchovy.

(c) *Důsledky technologické, uživatelské a funkční konvergence komunikačních médií.* Průnikem koncepčních, politických i odborných zájmů bude nepochybně vymezení mediální gramotnosti vůči „příbuzným“ gramotnostem, které se v současnosti formují, především gramotnost digitální, internetová, čtenářská či informační. Obsahový překryv těchto oblastí vzdělávání vypovídá o skutečnosti, že společenská praxe, kterou se pokoušejí podchytit, má zřetelnou – a podle našeho soudu historicky ojedinělou – tendenci k vzájemné provázanosti a vede k obtížím při

¹⁵ K možnostem hledání takových styčných ploch viz např. PASTOROVÁ, M., JIRÁK, J. a kol. (2015): *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

didaktické strukturaci. Zvládnutí šancí a rizik, která jsou spojena s existencí digitalizací formované komunikace, je zřetelně klíčovou kompetencí současnosti a zvládnutí dynamiky proměn této komunikace (včetně nutnosti zvládat neustálý tok inovací v oblasti aplikací a jejich využití) a **bude klíčovou kompetencí i do budoucnosti. Rozvoj mediální gramotnosti jako kompetence svého druhu by se proto měl stát základním organizačním principem veškerého vzdělávání, neboť jeho kvalita bude rozhodovat o úrovni procesů v ekologickém systému zvaném komunikace.** Tomu nejvíce odpovídá postavení mediální výchovy jako průřezového tématu – neboť to umožňuje jedinečné postavení mediální výchovy realizovat.

Nejde přitom o to, jaké označení vzdělávací oblast, která se rozvoji této kompetence bude věnovat, ponese. Autoři tohoto podkladového materiálu však inklinují k představě, že sousloví „mediální gramotnost/výchova“ má potenciál zastřešujícího názvu, neboť **je označením, které v sobě zahrnuje technologický, sociálně kulturní i sociálně a individuálně psychologický aspekt kompetence, k nimž má odkazovat.**

Zatímco nutnost obsahové změny je očividná, totéž se nedá říct o změně postavení mediální výchovy v RVP. Asi nejproblematictější – i s ohledem na výše napsané – je zamýšlené zařazení průřezových témat k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Stejně jako mediální studia jako hlavní zdrojová disciplína mediální výchovy, tak z nich vycházející mediální výchova je ve své podstatě transdisciplinární oblastí vzdělávání. Pokud by obsah mediální výchovy byl včleněn do vzdělávacích oblastí, nerespektuje se její transdisciplinární charakter, čímž není umožněna aktualizace jejího obsahu podle současných trendů jeho vývoje i potřeb společnosti.

Zdánlivě pouze administrativní krok tak může mít zcela zásadní důsledky. Průřezová témata byla od počátku chápána jako taková sféra poznání, která „od podstaty“ prostupuje různými oblastmi vzdělání, je transdisciplinární, resp. transkurikulární. Průřezové téma si nelze představit jako jakési zbytkové téma, na které se nedostalo vlastní časové dotace. Podstatou jeho „průřezovosti“ je samotná povaha tématu, kterou nelze pedagogicky realizovat jinak než kooperací pedagogů různého zaměření.

Změna popsaná v preambuli k tomuto textu „průřezovost“ mediální výchovy ještě víc posiluje. Současná zprostředkovaná (= mediální) komunikace od interpersonální po masovou a síťovou (jež se stále více sblíží) prostupuje všechny oblasti života, dávno zrušila hranice, které ji ještě před pár lety mohly dělit od internetové či počítačové gramotnosti, natož od jazykové komunikace. Jakkoliv to může znít nadneseně, **rozvoj mediální komunikace, resp. mediální gramotnosti, jako kompetence svého druhu by se měl stát základním organizačním principem veškerého vzdělávání, neboť jeho kvalita bude rozhodovat o úrovni procesů v onom zmíněném ekologickém systému zvaném komunikace.**

4 Použitá literatura

Alvarado, M. & Boyd-Barrett, O. (1992): *Media Education: An Introduction*. Londýn: BFI Publishing.

Bazalgette, C. (1997): *An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (USA), Londýn (UK): Transaction Publishers, s. 69-78.

Bazalgette, C. (2008): *Transforming Literacy*. In: Carlsson, U. et al.: *Empowerment Through Media Education*. Göteborg: Noridcom, s. 245-250

Buckingham, D. *Developing media literacy: towards a model of learning progression*. [online]. [2017-12-03]. Dostupné z: <http://reshare.ukdataservice.ac.uk/851882/>

Deuze, M. (2015): *Medialife. Život v médiích*. Praha: Karolinum

Epstein, A.S. (2003). *How planning and reflection develop young children's thinking skills*. *Young Children*, 58(4), 1-8.

Frania, M., Huk, T., Musioł, M. (eds.) (2014): *Faces of Traditional and New Media in Education of the 21st Century (Features – Tools – Use)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek

Gauntlett, D. (1997): *Video Critical: Children, The Environment and Media Power*. New Barnet: John Libbey Publishing.

Hobbs, R. (1998): The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48(1): 16-32.

Masterman, L. (1980): *Teaching About Television*. London: Palgrave.

Masterman, L. (1985): *Teaching the Media*. London: Comedia.

Pastorová, M., Jirák, J. a kol. (2015): *K integraci mediální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Pelle, V. (ed.) (2016): *Developing Media Literacy in Public Education: A Regional Priority in a Mediatized age*. Budapest: Corvinus University of Budapest,

Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. (2012): Media literacy and developmental task: A case study in Germany. *Media Studies*, 3(6), 42-57.

Potter, J. (2012): *Media Literacy*. Thousand Oaks, London: SAGE.

Rosebrock, C., & Zitzelsberger, O. (2002). Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs von Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, N., and Hurrelmann, B., eds., *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim [Media literacy. Conditions, dimensions, functions]*. München: Juventa, 148-159.

Sloboda, Z. (2013): *Mediální výchova v rodině*. Olomouc: Univerzita Palackého

Šed'ová, K. (2007): *Děti a rodiče před televizí*. Brno: Paido

Šťastná, L., Wolák, R., Jiráček, J. (2013): *Media and Information Literacy Policies in Czech Republic*. Praha: FSV UK, dostupné na http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/CZECH_2014.pdf

Zezulková, M. (2015). Media Learning in Primary School Classroom: Following the Teacher's Pedagogy and the Child's Experience. In: Kotilainen, S., and Kupiainen, R., eds. *Reflections on Media Education Futures*, 159-169.

Analyzované dokumenty

Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách (2011)

Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích (2011)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001)

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (platný od 1. 9. 2017)

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 (2014)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014)

Strategický rámec Česká republika 2030 (2017)