

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Rigorózní práce

2017

Radim Wolák

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Katedra mediálních studií

Radim Wolák

Mediální výchova v ČR:

k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému

Rigorózní práce

Praha 2017

Autor práce: **Mgr. Radim Wolák**

Vedoucí práce: **prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Bibliografický záznam

WOLÁK, Radim. Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému. Praha, 2017. 132 s. Rigorózní práce (PhDr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí rigorózní práce prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.

Anotace (abstrakt)

Práce se snaží přispět k poznání procesu zavádění nového tématu: mediální výchovy do českého vzdělávacího systému. V první části vymezuje obsah a roviny mediální gramotnosti a popisuje hlavní přístupy k mediální výchově. Dále se snaží nastínit proměny vzdělávacího systému v ČR. Druhá část je přehledem zavádění mediální výchovy v procesech její systematizace, institucionalizace a implementace. Těžiště je přitom kladeno na popis procesů zavádění v 90. letech minulého století a v počátcích století tohoto. Závěrečná část práce se věnuje dvěma pohledům na implementaci mediální výchovy. Popisuje dobový odborný zájem, který byl mediální výchově věnován v její implementační fázi, a dále představuje proměny metodických materiálů pro učitele.

Abstract

The thesis tries to contribute to understanding of the process of introducing a new topic: media education into the Czech educational system (into formal school education). The first part defines the content of media literacy and its levels and describes the main approaches to media education. Then it tries to outline the transformation process of the educational system in the country. The second part provides an overview of the introduction of media education in its systematization processes, institutionalization and implementation. The interest is focused on the description of the implementation process in the 90s of the last century and in the beginning of this century. The final part is dedicated to two views on the implementation of media education.

Klíčová slova

mediální výchova, mediální gramotnost, průřezové téma, zavádění, vzdělávání, kurikulum, metodické materiály, učitelé

Keywords

Media education, media literacy, cross-curricular subject, implementation, education, curriculum, methodical materials, teachers

Rozsah práce

Předkládaná práce má 232 298 znaků s mezerami bez abstraktu a příloh, 129 NS

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

Ve Velvarech dne 10. 2. 2017

Radim Wolák

Poděkování

*Děkuji
všem učitelům a žákům, kteří si možná mysleli,
že je něco naučím, a já se přitom učil od nich,
Petrovi, že mne postavil za katedru,
Báře, že mi dodávala sílu,
a hlavně Honzovi, že to všechno způsobil.*

Těm doma ani poděkovat nejde (a kdyby, tak hlavně za trpělivost do posledních chvil).

TEZE RIGORÓZNÍ PRÁCE

(tvoří přílohu přihlášky ke státní rigorózní zkoušce)

VYPLŇUJE UCHAZEČ:

Předpokládaný název rigorózní práce v češtině:

Mediální výchova v ČR: k zavádění nového tématu do vzdělávacího systému

Předpokládaný název rigorózní práce v angličtině:

Media Education in the Czech Republic CR: the introduction of new topic into the educational system

Předpokládaný termín předložení práce:

10. 2. 2017

Charakteristika tématu a jeho dosavadní zpracování žadatelem (rozsah do 1000 znaků):

Předkládaná práce se zaměřuje na popis procesu zavádění mediální výchovy do českého vzdělávacího systému. Autor se problematice věnuje v rámci svého odborného zaměření, danému tématu věnoval řadu odborných textů a publikací (viz https://verso.is.cuni.cz/fcgi/verso.fpl/fname/obd_public/). Své výzkumy zaměřil na otázku implementace mediální výchovy na školách, věnoval se otázce profesní přípravy pedagogů, kritickému zkoumání metodických materiálů a učebnic, otázce mediální výchovy v rodině.

Předpokládaný cíl rigorózní práce, původní přínos autora ke zpracování tématu, případně formulace problému, výzkumné otázky nebo hypotézy (rozsah do 1200 znaků):

Cílem rigorózní práce je popsat základní kontury a specifika procesů zavádění mediální výchovy v českém prostředí. Těžiště práce bude zaměřeno na popis, jak se mediální výchova formovala jako průřezové téma a v jaké podobě se dostala do Rámcových vzdělávacích programů. Analýze bude podroben též odborný zájem, který byl tématu věnován v devadesátých letech 20. století a v prvním desetiletí století 21. Samostatná kapitola bude věnována popisu diskuse o potřebě zavedení systematického poučení dětí a mládeže o mediální problematice ve 20. letech 20. století, která probíhala na stránkách novino-vědného periodika Duch novin a následnému srovnání s diskusí vedenou o této potřebě na stránkách odborných titulů na přelomu tisíciletí. Práce dále nahlédne vývoj a proměny metodických materiálů a učebnic, sloužících k výuce mediální výchovy. Součástí práce bude pokus o postihu hlavních rysů a problémů implementace mediální výchovy a nastínění možných budoucích směrů, jimiž se mediální výchova jako svébytné vzdělávací téma může vydat.

Takto, z hlediska dějinného vývoje, nebylo téma dosud ještě v našem prostředí komplexně zpracováno.

Předpokládaná struktura práce (rozdělení do jednotlivých kapitol a podkapitol se stručnou charakteristikou jejich obsahu):

1. Úvod

Struktura a koncepce práce, diskuse literatury, cíle, hlavní otázky

2. Východiska a témata mediální výchovy: mediální gramotnost jako dimenze obsahu vzdělávání

Zesilující medializace jako specifický rozměr současnosti

Proměny obsahu vzdělávání a nově definované požadavky

Mediální gramotnost jako nerovnovážně distribuovaná kompetence

Mediální výchova: rámcové definice proměňujícího se konceptu

Mediální gramotnost v evropském prostoru

Složky a roviny mediálního vzdělávání

Mediální výchova jako téma systematické školní přípravy

3. Mediální výchova jako součást českého vzdělávacího systému: kořeny, vývoj, institucionalizace a implementace

Presystematické projevy – J. A. Komenský a úvahy o roli novin ve výuce

Konceptualizace mediální výchovy v českém prostředí: 20. a 30. léta 20. století a Duch novin jako iniciátor diskuse o mediálním vzdělávání

Od války do roku 1989: půl století stagnace?

Proměny vzdělávacího systému jako předpoklad pro implementaci nových témat

Mediální výchova v ČR po roce 1989: období systematizace a cesta k institucionalizaci

Koncepce a východiska pojetí mediální výchovy v českých kurikulárních dokumentech

4. Mediální výchova v ČR jako předmět odborného zájmu (po roce 1989)

Aktivizačně-explorativní texty, koncepčně-definiční texty, mediální výchova jako

pedagogické téma, edukace médií, mediální pedagogika, metodicko-didaktické texty,

komparativní studie, výzkum procesů implementace a aplikace

5. Metodické materiály pro výuku mediální výchovy v ČR

Vývoj a proměny metodických materiálů pro učitele, učebnice mediální výchovy, internetové a další zdroje, mediální výchova pohledem učitelů a žáků

6. Mediální výchova – etablované téma nebo téma na zrušení?

Hlavní rysy a problémy procesu zavádění mediální výchovy v českém vzdělávacím systému, zhodnocení výsledků procesu a stávajícího stavu, otázky do budoucna, nastínění dalších možných přístupů ke zkoumání tématu

7. Závěr

Shrnutí, resumé, literatura, zdroje

Vymezení podkladového materiálu (např. analyzované tituly a období, za které budou analyzovány) a **metody (techniky) jeho zpracování:**

Rešerše odborné literatury, dobových pramenů, strategických dokumentů, výsledků výzkumných šetření a analýz.

Základní literatura (nejméně 10 nejdůležitějších titulů k tématu a metodě jeho zpracování; u všech titulů je nutné uvést stručnou anotaci na 2-5 řádků):

JIRÁK, Jan – ŠTASTNÁ, Lucie (2012): K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Sborník Národního muzea v Praze. Řada C, Literární historie (Acta Musei Nationalis Pragae. Series C, Historia Litterarum.)*

Text předkládá diskusi o možných přístupech k popisu vývoje formální mediální výchovy v českém a evropském kontextu. Vývoj je vymezen od fáze předcházející soustavným pokusům přes následný koncepční rámec mezi první a druhou světovou válkou, poválečnou rekonstrukcí, systematizací až po institucionalizaci. Obecné a společné charakteristické rysy jsou konfrontovány s specifickými kulturními a politickými problémy daného regionu, a to na základě analýzy relevantních didaktických materiálů.

JIRÁK, Jan – WOLÁK, Radim (2007): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1 vyd. Praha:

Radioservis. Monografie obsahuje texty, které se věnují vztahu mezi mediální gramotností, mediální výchovou a médii. Popisuje podobu mediální výchovy v českém vzdělávacím systému.

JIRÁK, Jan – WOLÁK, Radim (2009): Média a edukační působení na mládež. In: *Pedagogická*

encyklopedie. Praha: Portál. Role médií ve společnosti, média jako učební pomůcka, média jako faktor spontánního formativního procesu, média jako využitelný faktor školní i mimoškolní výchovy.

WOLÁK, Radim (2011): Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. In: *Komunikace, média, společnost*.

Text se zaměřuje na výuku mediální výchovy v České republice. Přibližuje učebnice a portály, které slouží k výuce mediální výchovy.

CEBE, Jan – JIRÁK, Jan – TRAMPOTA, Tomáš – WOLÁK, Radim (2011): *Stav mediální gramotnosti v ČR*.

Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let. Praha: RRTV.

Rozsáhlý výzkum Centra pro mediální studia při FSV UK realizovaný pro RRTV ČR přináší jeden z nejnovějších komplexních pohledů na vztah mezi uživateli a médii, zabývá se dnešním vnímáním postavení a důležitosti médií ve společnosti, poslední část je věnována znalosti pravidel mediální produkce.

RVPG (2007) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. Dostupné on-line na http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf. ISBN 978-80-87000-11-3.

RVPZV (2007) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 p. Dostupné online na http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Základní strategické dokumenty českého vzdělávacího systému, vymezující mediální výchovu jako průřezové téma. Jeden z materiálů je určen pro základní školy, druhý pro gymnázia.

FRAU-MEIGS, Divina – TORRENT, Jordi (eds.) (2009) *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>

Komparativní studie přístupů k mediálnímu vzdělávání v členských zemích EU, popis hlavních přístupů, problémů, podoby mediální výchovy a definice mediální gramotnosti.

VUP (2011): *Doporučené očekávané výstupy*. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Pomůcka pro pedagogy, dokument definující vzdělávací výstupy v oblasti mediální výchovy. Obdobný materiál je vytvořen i pro gymnázia.

NIKLESOVÁ, Eva (2007): *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Autorka popisuje hlavní přístupy k mediálnímu vzdělávání v ČR, definuje teoretické koncepty, roviny a pilíře mediální gramotnosti.

VYPLŇUJE INSTITUT:

Vyjádření garanta:	Schváleno ☐	Neschváleno ☐
Důvody případného neschválení práce:	Téma je již zpracované ☐ Špatně formulované téma a cíl ☐ Špatně zvolená metoda práce ☐ Nedostatečná rešerše literatury ☐ Nevhodně zvolené prameny ☐ Nedostačující úroveň tezí ☐ Jiné:	
Navržený konzultant:	Prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.	

V dne.....

.....
podpis garanta

Obsah

PŘEDMLUVA	13
ÚVOD	16
1 VÝCHODISKA A TÉMATA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY: MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO DIMENZE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ	18
1.1 ZESILUJÍCÍ MEDIALIZACE JAKO SPECIFICKÝ ROZMĚR SOUČASNOSTI	18
1.2 PROMĚNY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A NOVĚ DEFINOVANÉ POŽADAVKY	21
1.3 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST: NEROVNOVÁŽNĚ DISTRIBUOVANÁ KOMPETENCE	23
1.4 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA: RÁMCOVÉ DEFINICE PROMĚŇUJÍCÍHO SE KONCEPTU	25
1.5 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST V EVROPSKÉM PROSTORU JAKO VYVÁŽENÁ KOMPETENCE A JAKO PŘEDPOKLAD AKTIVNÍHO OBČANSTVÍ	28
1.6 SLOŽKY A ROVINY MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI: MEDIÁLNÍ VÝCHOVA, MEDIÁLNÍ OSVĚTA A PROFESNÍ PŘÍPRAVA	32
2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU: KONCEPTUALIZACE A INSTITUCIONALIZACE	36
2.1 PRESYSTEMATICKÉ PROJEVY: J. A. KOMENSKÝ A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA?	38
2.2 KONCEPTUALIZACE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ: 20. A 30. LÉTA 20. STOLETÍ A DUCH NOVIN JAKO INICIÁTOR DISKUSE O MEDIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	40
2.3 OD VÁLKY DO ROKU 1989: PŮL STOLETÍ STAGNACE?	53
2.4 PROMĚNY VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU JAKO PŘEDPOKLAD PRO INTEGRACI NOVÝCH TÉMAT	54
2.5 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČR PO ROCE 1989: OBDOBÍ SYSTEMATIZACE A CESTA K INSTITUCIONALIZACI	61
2.5.1 <i>Spontánní snahy o zavádění a zviditelnění mediální výchovy a znovuoživení odborného zájmu o téma: aktivity učitelů a prostor v komunikační výchově</i>	<i>62</i>
2.5.2 <i>Mediální výchova v dobových vzdělávacích dokumentech: latentní prostor bez využití</i>	<i>65</i>
2.6 PROCES INSTITUCIONALIZACE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V SYSTÉMU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ, DEFINICE OBSAHU A FORMY: OD BÍLÉ KNIHY K DOPORUČENÝM OČEKÁVANÝM VÝSTUPŮM	69
2.6.1 <i>Koncepce a východiska pojetí mediální výchovy v kurikulárních dokumentech</i>	<i>70</i>
2.6.2 <i>Architektura a formální podoba mediální výchovy jako tématu vzdělávacího obsahu a její realizační rámce</i>	<i>72</i>
2.6.3 <i>Aktualizace obsahu a definice výstupů mediální výchovy</i>	<i>77</i>
2.7 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA – INTERGOVANÉ TÉMA ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?	78
3 K ZAVÁDĚNÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY: DVA PŘÍSPĚVKY K PROCESU IMPLEMENTACE NOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO TÉMATU	79
3.1 METODICKÉ MATERIÁLY PRO VÝUKU MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V ČR – DOSTATEČNÁ ČI PŘEDČASNĚ ZASTARÁVAJÍCÍ OPORA?	81
3.1.1 <i>Fáze první (2000–2005): období prenormativní institucionalizace mediální výchovy – koncepční materiály jako včasná, ale nevyužitá nabídka pro učitele</i>	<i>83</i>
3.1.2 <i>Fáze druhá (2005–2009): období zkušební praktické implementace mediální výchovy na školách – metodické příručky pro učitele jako odpověď na potřebu učitelů vyrovnat se s novým tématem</i>	<i>89</i>
3.1.3 <i>Fáze třetí (2009–2013): od prvních učebnic k metodické pomůcce VÚP</i>	<i>93</i>
3.2 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V ČR JAKO PŘEDMĚT ODBORNÉHO ZÁJMU	97
ZÁVĚR?	111
LITERATURA	112

Předmluva

Když jsem před téměř deseti lety sepisoval projekt této práce nazvaný Mediální výchova v ČR, těšil jsem se, jak téma zpracuji.

Byl jsem čerstvým magistrem oboru mediální studia, který měl za sebou živou zkušenost z dvouleté výuky na základní škole, kde – coby učitel druhého stupně přibývší na učitelský stupínek nedopatřením jako nečekaný zástupce s vidinou, že učitelská práce nabízí dost volného času a pohody pro dopsání práce diplomové, ale pak v roli třídního osmé bé rychle vyveden z mylných představ každý den do noci chystal a piloval přípravy, aby tu češtinu, dějepis a hudebku a vůbec kontakt s hordami žáků druhý den nějak přežil a mělo to vše nějaký smysl, a pak hned zrána zjišťoval, že to nefunguje a je třeba na to jít jinudy a jinudy – kde během toho učitelování, na něž dnes rád vzpomínám, nabyl přesvědčení, že se učitelská zkušenost dá dobře snoubit s vystudovaným oborem. A že by se s dětmi na základní škole mělo více mluvit o médiích, poslouchat je, zajímat se, k čemu je užívají, jak jim rozumějí a co o nich vědí, a hledat cesty, jak to udělat, aby o nich uměly mluvit, aby o nich více věděly a lépe jim rozuměly, využívaly je, vytvářely. Uměly s médii žít.

Psal se rok 2004 a já měl vcelku jasno, jak na to. Začínající reforma českého školství s sebou přinesla i mediální výchovu a já byl rozhodnut, že budu zkoumat, jak je dané téma do škol zaváděno, jak si tam zvyká a jak se mu daří. Nic snazšího.

A začal se s mediální výchovou seznamovat.

*Během těch let jsem o ní **přečetl** hodně knih a odborných článků a nějaké i **napsal**. **Účastnil** se mnohých konferencí a seminářů na dané téma a na některých i **vystoupil** či je i **spolupřádal**. **Vyslechl** řadu přednášek odborníků, kteří se oblasti věnují, a část jich i sám **vedl**. A hlavně se **potkával** s učiteli a žáky.*

*Měl jsem to štěstí, že jsem se **stal lektorem** jednoho z prvních českých projektů na podporu zavádění mediální výchovy do škol, v jehož rámci pak dva roky **kočoval** po republice a **proškolil** přes 300 učitelů. **Spolupracoval** a **spřátelil** se přitom s jedním z našich nejlepších metodiků, od něž **se snažil** co nejvíce pochytit. A **navazoval** vztahy*

s učiteli, kteří chtěli o médiích učit, a ještě dlouho se jich pak **mohl ptát**, jak se jim to daří a nedaří. Poté **školil** ještě na mnoha místech a rád potkával nové a nové učitele, kteří chtěli vědět, jak na to a vždy **si vážil** toho, že jsou ochotni mě poslouchat. Vzdělávací kurzy jsem **začal organizovat** i na fakultě a **snažil se** pro ně **nadchnout** co nejvíce kolegů a kolegyně. **Jezdil** po školách, kde přednášel v tělocvičnách a **bavil se** s dětmi o médiích. A na jiných školách později **pomáhal** učitelským sborům se domluvit se, jak zavést téma médií do výuky a nebát se toho. To by nešlo bez zkušenosti praktické, proto jsem dva roky **vyučoval** na gymnáziu mediální výchovu jako povinný předmět, díky čemuž si naostro **vyzkoušel** všechny metodiky, které jsem **doporučoval** učitelům, a **vymýšlel** a na nebohých studentech **testoval** i nové. **Nechal se** od žáků **překvapovat**, co umí a co vědí a co neumí a nevědí. Hlavně **se učil** jim **naslouchat**. Na fakultě jsem **začal vést** seminář, v němž se budoucí mediální vědci učí přetavovat své odborné znalosti v metodiky využitelné ve školní praxi. Aby ty skvělé studentské výtvary nezůstaly v šuplíku, **vytvořil jsem** metodický webový portál pro učitele, kde jsou jim k dispozici, a **radoval se**, že to učitele i studenty těší. **Měl jsem to štěstí**, že práce v semináři vzbudila zájem některých studentů a studentek, kteří se rozhodli zvolit si oblast mediální výchovy za téma svých diplomových prací, a já **si cenil** jejich důvěry, že jsem jim **směl pomáhat** při jejich zpracovávání. Tak dlouho jsem **si stěžoval** na naše média, že se nezajímají o podporu mediální výchovy, až **se stal scénáristou** první televizní série pro mládež o médiích, přičemž **zjistil**, že hovořit v médiích o médiích není vůbec snadné. **Byl jsem také přizván** do kolegia poradců prvního českého televizního kanálu určeného dětem a **doufal**, že se podaří nasměrovat tvůrce k podpoře mediální výchovy.

A celou tu dobu jsem **zkoumal a zkoumal a zkoumal**. **Pozoroval, pátral a vyptával se**. **Ptal se učitelů**, proč o médiích učí, neučí, nechtějí učit či neumějí, zjišťoval, co by potřebovali. **Ptal se dětí**, jak média vstupují do jejich vztahů a co je na životě s nimi těší, **naslouchal rodičům**, když vyprávěli, co jim na médiích vadí a co je trápí na vtahu jejich dětí k médiím, **učil se** z jejich zkušeností. **Stal jsem se mezitím rodičem**, začal jsem vychovávat své děti a najednou víc **rozmýšlel**, jak na média doma a mnohdy **potřeboval radu**. **Zjistil**, že je nás více a že si mnohdy **umíme poradit** mezi sebou a tak i **začal vést** kurzy, kam chodí rodiče nebo děti i rodiče společně a učí se o médiích mluvit. **Hledal cesty**, jak pomáhat sobě i ostatním rodičům vyznat se v médiích i tam, kde máme obavy a kde děti jsou napřed.

*Během toho všeho jsem **poznal** mnoho skvělých lidí, kteří se o téma zajímají, a **učil se** od nich dívat se nově a jinak. A hlavně jsem **byl poctěn** tím, že mi byl nablízku učitel, který téma v našem prostředí vzkřísil, přivedl mne k němu, provázel mne jím a ponoukal k činnosti. Často viděl dál a učil mne nebýt krátkozraký, slyšel i zvuky zastřené a učil mne jím naslouchat. Uměl se vcítit do potřeb druhých a učil mne je vnímat. A hlavně mi stále připomínal, že je ke vzdělávání třeba přistupovat lidsky a že i učitel je člověk.*

*To všechno jsem tedy ta léta **dělal** a u toho jsem občas **rozmyšlel**, jak bych nejlépe sepsal, což jsem za celou tu dobu **neudělal**. Čím více jsem se toho naučil a čím více toho poznal, tím větší potíž mi dělalo se do psaní práce pustit, měl jsem pocit, že vím méně a méně. Ale o tom už někdo psal.*

Nějaký rozdíl předtím a potom? Když jsem před lety vedl první školení pro učitele, snažil jsem se je všemožně přesvědčit o tom, že mediální výchova je zásadní téma, kterému musí věnovat co nejvíce prostoru. Dnes je spíše poslouchám. A jsem rád, když si o tom se mnou chtějí povídat.

Nezbývá, než se pokusit najít aspoň trochu odstup a pokusit se alespoň v náznacích popsat, jak to s tím zaváděním mediální výchovy do českých škol vlastně bylo. Předem se omlouvám, pokud se mi to přesto i proto, co jsem s tématem prožil, nebude dařit.

Úvod

Práce, již právě otevíráte, chce být přínosem k poznání procesu zavádění nového tématu do vzdělávacího systému. Tím tématem je mediální výchova, čili proces směřující k rozvíjení mediální gramotnosti, a tím systémem české školství.

První část práce se snaží nastínit hlavní východiska mediální výchovy a stručně popsat koncepty, o něž se opírá vymezení potřeby a podoby současného mediálního vzdělávání. Nutně se při tom zastavíme u popisu obsahu mediální gramotnosti a nastíníme hlavní přístupy k této problematice. V úvodu kapitoly se pokusíme postihnout, proč ve společnosti zaznělo téma potřeby určité formy přípravy na život v médií prostoupeném světě, a stručně pohovoříme o proměnách obsahu všeobecného vzdělávání. Následně se pokusíme postihnout hlavní témata a roviny mediální gramotnosti a hlavní přístupy k uskutečňování mediálně výchovného působení. Zmíníme při tom též základní dokumenty, které téma vymezují v evropském prostoru.

Druhá část textu se snaží popsat cesty, jimiž se mediální výchova stala pevnou součástí českého vzdělávacího systému. Proces je to nesnadno postihnutelný a jeho podrobné zkoumání je nad rámec tohoto textu. Přesto se pokusíme naznačit. Krátce nahlédneme do hlubší minulosti, spíše proto, abychom odváli některé mýty. Poté záměrně věnujeme větší prostor období počátku 30. let 20. století, kdy téma potřeby reflektovat mediální problematiku v rámci školní výchovy výrazněji vstoupilo do odborné diskuse (ač jsme si vědomi, že se jedná jen o jednu z etap), a následně se podrobně zaměříme na období přelomu tisíciletí, kdy byla mediální výchova začleněna jako téma nového obsahu vzdělávání. Pokusíme se při tom nastínit i základní kontury proměn českého školství v 90. letech, věříme, že odborníci prominou, že to bude pohled plochý a zúžený jen na letný přehled, sloužící ku pochopení okolností, které průchod nového tématu umožnily. V této části projdeme s mediální výchovou proces jejího ustavování, formování a zezávaznění.

Třetí část práce by mohla být mnohem rozsáhlejší. Nahlédnout do procesů praktického zavádění nového tématu do vzdělávacího systému je možné rozličnými způsoby. My jsme se rozhodli přispět k poznání procesu dvěma pohledy. Pokusíme se zmapovat zaměření a proměny odborného zájmu o téma, jak se projevovalo v období zavádění.

Druhým pohledem bude snaha o představení základních proměn výukových materiálů pro učitele mediální výchovy.

Práce je ponejvíce přehledovou studií. Ač je v mnohém předkládá výsledky výzkumných studií, nezabývá se jejich koncepcí. Spíše v chronologickém sledu popisuje posun kupředu. Nezastíráme, že do značné míry vychází z textů, které autoři vytvořili v rámci svého odborného zájmu o problematiku (viz seznam literatury). Snad se i přesto podařilo vytvořit přehled sourodý, který plní svůj účel. Pomáhá přispět k poznání cesty zavádění nového tématu do vzdělávacího obsahu i do praxe. Při našem snažení se opíráme o poměrně rozsáhlý soubor literatury. V seznamu využitých titulů najdete jak prověřená díla oborů, mezi nimiž je rozkročena tato práce, tedy mediálních studií a pedagogiky. Významnou roli ale hrají též mnohdy zcela neznámé texty, diplomové práce, drobné studie, texty, které rozvíjející se oblast posouvaly vpřed. Výčet použitých titulů by mohl být jistě rozsáhlejší (pro potřeby práce – jak ještě vymezíme dále – jsme si ohraničili zkoumané období rokem 2013, texty a studie vzniklé poté zde nejsou zahrnuty).

Děkujeme všem, kteří k rozvoji tématu přispěli, omlouváme se těm, které jsme nezmínili, děkujeme za shovívavost těm, kteří se procesů sami zúčastnili, a vnímají nutná zjednodušení či nechtěné nepřesnosti.

Děkujeme i čtenáři za všechny případné otázky, doplnění, diskuse a výzvy.

Od tezí předložených v přípravách této práce, jsme se částečně odchýlili, především ve struktuře a koncepci závěrečné části. Věříme, že se tak děje přijatelným způsobem, záměrem bylo přispět k logické uzavřenosti textu (ač se uzavření vzpíral a stále toužil rozvíjet se dále). Jsme přesvědčeni, že rozvinut bude.

1 Východiska a témata mediální výchovy: mediální gramotnost jako dimenze obsahu vzdělávání¹

1.1 Zesilující medializace jako specifický rozměr současnosti

Život v současné moderní společnosti, jež bývá charakterizována zapojením jednotlivců do sociálních a komunikačních sítí, které do značné míry nahrazují hierarchické struktury organizované modernity, a vysokým stupněm individualizace a nejistoty (Lundby 2009), se vyznačuje tím, že je neodmyslitelně svázán s médii (tradičními „masovými“, tedy periodickým tiskem, rozhlasovým a televizním vysíláním, a stále zřetelněji i telematickými „síťovými“ médii, jež na sebe berou více a více charakteristik dříve spojovaných s „tradičními“ masovými médii) a je jimi stále vyšší měrou prostoupen. Existence těchto médií vnáší do života společnosti nový rozměr „medializace“, tedy sociální komunikace ovlivňující všechny podoby sociální praxe. To znamená, že stále více společensky relevantních komunikačních aktivit (ekonomické, politické, osvětové, zábavní i umělecké povahy) se odehrává *prostřednictvím* médií, a tedy s jejich aktivní účastí, některé sociální projevy jsou médii pozměňovány, nahrazovány či se média do těchto projevů mísí. **„Medializací“ se tudíž v tomto smyslu rozumí unikátní sociální změna, jejíž podstatou je nebyvalé rozšíření komunikačních médií a jejich stále zřetelnější podíl na životě společnosti²**, skutečnost, že život jednotlivce, skupin i celé společnosti je prostoupen

¹ Úvodní část práce je vystavěna na textech *Mediální výchova jako dimenze současného člověka* (Jiráček – Wolák 2007a) a *Východiska a témata mediální výchovy* (Jiráček – Wolák 20008). Čerpá i z dalších textů publikovaných autorem v letech 2007 – 2013.

² Běžně se s výrazem „medializace“ setkáme ve významu „proces zveřejňování prostřednictvím masových a síťových médií“. Projevuje se v politickém a publicistickém jazyce, a to v takových výrocích jako „předčasná medializace“, „nevhodná medializace“, „dobře načasovaná medializace“, „nechci to tímto způsobem medializovat“ apod. V odborných textech týkajících se moderních společností a jejich proměn se však setkáváme s výrazem „medializace“ označujícím významnou změnu, jež se stala součástí modernizačního procesu. Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných, konstitutivních komunikačních aktivit (ekonomické, politické i kulturní povahy) se odehrává prostřednictvím těchto médií, a tedy s jejich aktivní účastí. Namátkou připomeňme mediální nabídku informací nutných k rozhodování v běžném životě (spotřebním) i občanském (např. voličském), prezentace chování v rozmanitých sociálních rolích, zaplnění volného času apod.) Winfried Schulz (2004) charakterizuje medializaci jako sociální změnu, v níž hrají média klíčovou roli a již lze definovat čtyři rysy: extenzí, substitucí, amalgamizací a akomodací. **Extenzí** rozumí skutečnost, že média jako technologie rozšiřují limity možnosti lidské komunikace, a to v rovině prostoru, času i způsobů vyjádření. Pro mediálně saturované společnosti je příznačné rozpojení časoprostorové spojitosti dané možnostmi přenosu sdělení. Navíc se čas rozpadá na vzácný čas příjemce, o jehož pozornost se bojuje, a v podstatě neomezený čas médií, která se o pozornost příjemce ucházejí. **Substitucí** se rozumí to, že média částečně

médii. Tato změna bývá ve svých raných podobách spojována s nástupem vysokonákladového periodického tisku (tzv. masového tisku), později s vysílacími médii (zvláště televizí), dnes zejména s rozvojem síťových médií (internetu). Posun moderních průmyslových společností do informační, postindustriální fáze poznenáhlu pozměnil postavení a roli mediální komunikace – na fungující mediální komunikaci je závislý nejen celý prostor tzv. rozvinutých zemí, ale i velká část planetární ekonomiky (vinou či zásluhou ekonomické globalizace), (více viz Lundby 2009).

Periodický tisk (noviny a časopisy pro širokou veřejnost), rozhlas, televize a ekvivalenty těchto „masových médií“ v prostředí internetu chrlí nepřehledný objem nejrůznějších obsahů od „zpravodajství“ přes „zábavu“ po „umění“. Záplava mediální produkce vytváří dojem téměř nekonečně pestrého, průběžně inovovaného proudu mediálních produktů, který vychází vstříc náladám a potřebám uživatelů. Strategií médií ostatně je zdůrazňovat, že jejich nabídku určuje očekávání a zájem příjemců (přehledně např. Hjarvard 2008). S nástupem tzv. síťových médií (tj. médií založených na digitalizaci dat a budování horizontálně prostupných počítačových sítí) se dojem, že rozhodující je výběr uživatele, ještě posiluje.

Tento umělý kult spotřebitele, který média akcentují, je ve skutečnosti nejen mladý, ale také velmi mělký. Média jsou ve skutečnosti sociální institucí s velmi složitým komplexem společenských, politických a kulturních funkcí. Historicky byla média (tehdy spíše žurnalistika) vnímána jako instituce svobody projevu a garance rovného přístupu do pomyslného prostoru veřejné diskuse o významných věcech překračujících individuální zájmy. Současně je považujeme za (alespoň potenciální) nositele jazykové kultury, estetických hodnot, kulturního dědictví – a k tomu všemu ještě za strážce poctivosti politického rozhodování. Jenže média jsou také (a stále zřetelněji *především*) výrobní podniky s vnitřními pravidly výroby a se snahou ekonomicky se prosadit v současné konzumní společnosti – společnosti, pro niž je i ve vztahu k médiím typická „kultura konzumu“ (Featherstone 1991: 84).

nebo zcela nahrazují některé sociální aktivity a sociální instituce (a tím mění jejich charakter). Například televizní debata nahrazuje předvolební mítink. **Amalgamizací** se rozumí skutečnost, že se postupně rozpíjejí hranice mezi mediálními a nemediálními aktivitami. „*Užívání médií je vpleteno do přediava každodenního života*“ (Schulz 2004: 89). Média prostupují ekonomikou, veřejnou sférou, politikou, jsou kulturotvorná. Mediální definice reality (i politické) se míchá v jeden amalgám se sociální definicí reality. **Akomodací** se rozumí, že samotná existence médií indukuje sociální změnu. Už to, že média jsou, a to jaká jsou, bere v potaz podnikatelská sféra, sportovní sféra, zábavní průmysl i politické strany. Média jsou ale i významným průmyslovým odvětvím, jeho požadavkům se přizpůsobují další odvětví, nabízí pracovní místa, představuje svébytnou oblast legislativy apod.

Mediální produkce se vyznačuje principy a pravidelnostmi, které vyplývají z historicky podmíněné společenské a politické role médií i z faktu, že média jsou dynamické, výnosné, ale také rizikové průmyslové odvětví. Tak se stalo, že média jsou jako instituce svobody projevu na jedné straně demokratickými společnostmi obdařena „nezávislostí“ na státu, aby mohla alespoň teoreticky sledovat a kritizovat každého, kdo má v rukou ekonomickou, politickou či symbolickou moc, a současně na druhou stranu místo kritiky produkují namnoze primitivní zábavní obsahy, zřetelně otevírající možnost úniku z každodennosti do nereálné mediální konstrukce neexistujícího života, inscenují obraz politického rozhodování a negociací v personifikované podobě jako sled konspirací, popřípadě jako těžko pochopitelnou umanutost emocemi zmítaných jedinců. To, co média nabízejí, má tendenci se opakovat, některé „zápletky“ se neustále vracejí (ať jsou to typy zpráv, argumentace v komentářích, poradny, horoskopy nebo filmové zápletky), opakované má tendenci se stylizovat jako nové apod. Výsledkem je produkce, jejíž pravidelnosti, motivy a důsledky není snadné vysledovat: projevuje se v *logice* uspořádání mediálních obsahů, v jejich načasování i uspořádání a konečkonců i v očekáváních s médii spojovaných a v představách o jejich vlivech (Curran 2002, Holmes 2005, McQuail 2013 a další).

Projevuje se ale hlavně v *reálném vlivu*, který média a jejich produkce na jednotlivce a společnost mají. Média nabízejí podněty pro přemýšlení o světě, o vlastním životě. Média nabízejí vzory jednání a vzory sociálních rolí. Média jsou významným zdrojem naplňování volného času. Média posilují prožitek ztotožnění s nějakým celkem, se skupinou – často dokonce s národem či souvěrci. Média jsou dnes rozhodujícím nositelem „symbolické moci“, tj. institucí, která sděluje, jaké významy mají slova, obrazy, gesta či činy, která se používají v sociální praxi. Oč víc jsou média samozřejmou a vlivnou součástí našich životů, o to méně si jejich vliv uvědomujeme. Čím častěji nám nabízejí známé, samozřejmé obsahy, tím méně si dokážeme připomínat, že „to“ není skutečný svět.

K tematizaci médií jako společensky relevantního jevu se dospělo postupně (viz např. Schulz 2000 a „kopernikovský obrat“ v myšlení o médiích) a pohled na jejich roli se stále proměňuje, zvláště v souvislosti s rozvojem mediálních technologií a stále větší sítovostí (viz VanDijk 1999 a jeho popis sítové společnosti) a zvyšující se možnosti participace na tvorbě obsahu (viz např. Jenkins 2009 a participatorní kultura).

Rozvoj uvědomování si role médií v životě společnosti se prolíná do dalších oblastí, sféru vzdělávání nevyjímaje.

1.2 Proměny obsahu vzdělávání a nově definované požadavky

Obsah všeobecného vzdělávání též prochází historickým vývojem, v různých společnostech a dobových sférách jej provází četné obměny a nabývá různých podob (více např. Průcha 2005, Janík 2009; o definici pojmu např. Slavík 1997 a o historickém vývoji obsahu vzdělávání např. Skalková 2007), jež jsou předmětem zájmu nejen pedagogiky, ale i dalších oborů. Tyto proměny obsahu mohou nabízet významné svědectví o představách různých společností o znalostní a dovednostní výbavě, jíž mají disponovat jejich členové, chtějí-li se úspěšně zapojit do života. Obsah *„všeobecného vzdělávání více či méně odráží představu dané společnosti o užitečnosti konkrétních poznatků, znalostí a dovedností – proto je svěbytnou výpovědí o společnosti sledovat proměny obsahu všeobecného vzdělávání, historický kontext útlumu či úplného ústupu některých oblastí vzdělávání, zařazování nových oblastí, jejich rozvoj, modifikace a obměny“* (Jiráček – Štastná 2012: 67).

Současné společnosti, jak již bylo naznačeno výše, procházejí neustálými změnami, jejichž tempo se trvale zrychluje. Tyto změny *„(j)sou založeny na rozvoji vědy a techniky a na paralelním růstu ekonomiky, zasahují ovšem do všech oblastí života společnosti a kladou stále větší nároky na všechny její členy, na jejich přípravu a vybavenost. Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001: 15). Spolu s tím vyvstávají nové požadavky na vzdělávání, jsou hledány vhodnější a výkonnější vzdělávací modely a koncepty, které by nahradily modely nevyhovující, hovoří se o odklonu od *vzdělávání o životě* ke *vzdělávání pro život*.³ Proces vzdělávání přestává být ohraničenou životní fází

³ Jan Tupý (2003: 2) popisuje některé důvody toho, proč dosavadní vzdělávání přestalo vyhovovat (a tím i vystihuje trendy počátku 21. století), takto:

Hlavní rozdíl mezi vzděláváním, které se dostalo a dostává v jednotlivých zemích do krize (stává se neefektivním), a mezi nově zaváděnými modely lze naznačit jednoduchou charakteristikou – „vzdělávání o životě“ a „vzdělávání pro život“. Na první pohled nepatrný rozdíl, ale jde o velmi zásadní posun, především v chápání toho, o co má stát i škola v dnešní inspirativní, ale i rozporné době usilovat, co brzdí další rozvoj a efektivitu vzdělávání.

Poznání první: *Nelze naučit vše, ale lze k učení motivovat, učinit je potřebné a zajímavé v každém věku, lze ukázat, v čem tkví podstata objevování a učení a jakými způsoby lze dosahovat nejlepších a nejtrvalejších výsledků (koncept celoživotního učení).*

v procesu socializace jedince a stává celoživotní přípravou, která vede člověka ke schopnosti reagovat na proměňující se situaci. Základní vzdělávání se stává pouze východiskem a základnou pro celoživotní učení, projevují se snahy o zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, důraz na rozvíjení potenciálu každého jedince, decentralizace řízení vzdělávací soustavy a posilování pravomocí jednotlivých škol a pedagogů. Rychlé technologické změny totiž vedou ke vzniku nových odvětví a také ke změnám charakteru práce a tedy i požadavkům na pracovní schopnosti. Zvyšuje se důraz na všeobecné vzdělání, flexibilitu, adaptabilitu, tvořivost, iniciativu, rychlost rozhodování, kritické hodnocení informací, schopnost týmové práce, atd. (viz např. Tupý 2003, 2006).

Pro nové dovednosti se v posledních dekáдах užívá pojem **klíčové kompetence** (Tupý (2003) navrhuje český ekvivalent *způsobilosti*). Proměna společnosti ve společnost označovanou jako **společnost znalostní** (viz například Helus 2008) představuje stejně jako kdysi proces industrializace změnu zásadní, navíc je rychlejší a komplexnější (viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha 2001). Tyto změny mimo jiné zapříčiňují také to, že je v současné době stále obtížnější dosáhnout všeobecné shody na obsahu vzdělávání, který je průběžně redefinován. Ke shodě však došlo na tom, že zásadní podíl na výše popsaných změnách mají komunikační média a informační technologie. *„K tomu přispívá další klíčový jev – prudký a v podstatě nepředvídatelný rozvoj informačních a komunikačních technologií. Okamžitá dostupnost víceméně neomezeného objemu informací, vytváření mnohonásobných kontaktů a 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*

Poznání druhé: Je nesmyslné usilovat o stejné výsledky u všech žáků, ale je možné snažit se dosahovat předpokládaných výsledků na úrovni individuálního maxima každého žáka v závislosti na jeho možnostech a potřebách (koncept individuality každého žáka).

Poznání třetí: Neexistuje jediné a nejlepší pojetí vzdělávání, které by vyhovovalo všem, stejně jako neexistuje jediná cesta k dosažení stejných výsledků, ale lze vymezit prostor, který by umožnil různé pojetí vzdělávání a uplatnění různých metod výuky (koncept dvojstupňového kurikula).

Poznání čtvrté: Pro kvalitu vzdělávání není rozhodující množství poznatků, které si žák osvojuje, ale jejich propojenost, smysluplnost, trvalost a využitelnost pro život (koncept vzdělávání pro život).

Poznání páté: Z centra nelze postihnout rozmanitost potřeb žáků a podmínek škol, ale lze přenést pravomoci a odpovědnosti na učitele, kteří jsou v každodenním styku se žáky (koncept posílení pedagogické autonomie).

Poznání šesté: Žák není formován jen vzděláváním, ale celou atmosférou školy, vztahy, jednáním, způsoby hodnocení, prostorem pro vlastní potřeby a iniciativy apod. (koncept proměny klimatu škol).

Poznání sedmé: Efektivitu vzdělávání nelze založit na posuzování chyb žáků, ale lze vytvářet nové mechanismy a nástroje monitorování výsledků vzdělávání postavené na průběžném hodnocení činnosti žáků a na ověřování schopnosti řešit komplexní dovednosti (koncept monitorování výsledků vzdělání).

kostru základních pojmů a vztahů. Na rozdíl od minulosti se však týkají všech úrovní vzdělávání, nejen těch nejvyšších.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha 2001: 15–16).

Nahlédneme-li strategické dokumenty soudobého českého vzdělávacího systému optikou navrhovanou Jirákem a Šťastnou (2012) v úvodu této pasáže, pak by bylo možné říci, že to, že tvůrci koncepcí českého vzdělávacího systému začínají deklarovat, že média jsou důležitý socializační činitel a že určitá forma přípravy k životu s médii by se měla stát součástí všeobecného vzdělávání, může znamenat, že česká společnost začíná mediální problematice přikládat větší význam. V jakých podobách a kterými cestami mediální problematika proniká do českého vzdělávání? To bude tématem dalších částí této práce. Nejprve se však pokusme o obecnější vymezení některých důležitých pojmů.

1.3 Mediální gramotnost: nerovnovážně distribuovaná kompetence

Společnost stále intenzivněji vnímá, že média se stávají rozhodující institucí socializace a identifikace se společností, institucí, jež namnoze dokáže zastínit školu i rodinu. Mají zřejmý vliv na chování jedince a společnosti, na životní styl, na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médii nabízena, mají různorodý charakter, vyznačují se velmi svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářena s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Aktivní vstup médií do sociálně komunikačního života společnosti zvyšuje potřebu členů společnosti znát povahu, podstatu, určující faktory a pravidelnosti tohoto působení. Lze tedy říci, že význam, který masová média mají, je tak velký, a produkce, kterou nám nabízejí, do té míry neprůhledná, že „žít s médii“ stále zřetelněji vyžaduje speciální přípravu. Proto je stále potřebnější součástí výbavy jednotlivce nová svébytná kompetence (o vymezení pojmu kompetence více např. Belst – Siegrist 2015, o problematice klíčových kompetencí ve vzdělávání též Veteška – Tureckiová 2008,

přehledně Průcha 2009: 242–246)⁴, která mu umožňuje médií využívat ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým dopadům – **mediální gramotnost**⁵, tedy soubor poznatků o médiích a dovedností v nakládání s nimi, které tvoří celou vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka (Potter 2011, Buckingham 2003). Tato kompetence se u jednotlivých účastníků komunikačního života společnosti zvyšuje nerovnoměrně. Média samotná a lidé, kteří v nich pracují (novináři, baviči atd.), se stále zřetelněji profesionalizují a mají k dispozici stále více poznatků o pravidelnostech své práce a jejích dopadech. Na zručnosti získávají i ti, kteří se snaží v médiích prosadit (politici, inzerenti). Naproti tomu uživatelé médií si k této kompetenci hledají cestu daleko pomaleji. Zatímco média a ekonomické a politické elity se snaží proces mediální komunikace dostat pod svou kontrolu (a začasť dokážou svoje snahy a zájmy koordinovat), uživatelé namnoze žijí v archaické raně moderní představě médií jako „institute svobody projevu“, „čtvrtého stavu“, „hlídacího psa demokracie“ apod. (Curran 2000, 2002, Jiráček – Říhová 2000).

Nerovnovážný vztah mezi hlavními aktéry mediální komunikace – médii, politickými a ekonomickými elitami a uživateli – vedl k tomu, že se v řadě zemí postupem času zformovala potřeba systematického vzdělávání veřejnosti/uživatelů v oblasti mediální komunikace, která se posléze vyvinula do podoby mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání, jako nové kompetence nutné k plnohodnotnému životu ve společnosti. To vedlo k ustavení svébytné oblasti soustavného pedagogického působení označovaného zpravidla **mediální výchova**⁶ (Buckingham 2003). Dnes je osvojování si základů mediální gramotnosti institucionalizováno do podoby školní i mimoškolní mediální výchovy, jež se realizuje jednak jako soubor volnočasových aktivit, náplň činnosti nevládních organizací apod., jednak jako součást všeobecného

⁴ Průcha (2009) upozorňuje, že pojem kompetence využíval v 60. letech 20. století lingvista Noam Chomsky při popisu schopností rodilých mluvčích pracovat s mateřským jazykem, v sedmdesátých letech pojem začal pronikat do teorie odborného vzdělávání v souvislosti s problematikou profesních kvalifikací, hovořilo se již o klíčových kompetencích. Později se pojem rozšířil do všech vzdělávacích oblastí. Mnohé definice tohoto pojmu v oblasti pedagogiky ponejvíce hovoří o kompetenci jako o **schopnosti** uplatňovat nabyté vědomosti a dovednosti v životních situacích, obecné způsobilosti, které si kterýkoli žák, student, dospělý, kdokoli se vzdělává, vytváří na základě svého vzdělávání (viz Key Competencies 2002). České strategické vzdělávací dokumenty definují klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV 2013: 10). Výstižná je definice, již formulovali Veteška a Tureckiová, kteří popisují kompetenci jako „*(j)edinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojená s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“ (Veteška – Tureckiová 2008: 29).

⁵ německy Medienkompetenz, anglicky media literacy

⁶ německy Medienerziehung, anglicky media education

vzdělávání, ať už v podobě samostatného předmětu nebo jako součást předmětů jiných (mateřského jazyka, dějepisu, výchovy k občanství apod.).(Tamtéž.)

1.4 Mediální gramotnost a mediální výchova: rámcové definice proměňujícího se konceptu

Také obsah pojmu gramotnost nabýval v průběhu let mnoha proměn, odrážel společenské změny a dobové podmínky, pravidla, potřeby. Cesty posunu od představy gramotnosti coby schopnosti zvládat základní komunikační dovednosti (číst a psát) až po současné představy o e-gramotnostech byly podrobně odborně popsány a utříděny (v našem prostředí například Rabušicová 2000). Slovo gramotnost je mnohdy nadužívané a má různé konotace, rozdílné interpretace mívá i sousloví *mediální gramotnost*.

Výchova k mediální gramotnosti se stala důležitou a etablovanou součástí řady vzdělávacích systémů na celém světě. Dalo by se říci, že čím spleťitější a nepřehlednější se stává mediální komunikace a čím více je náš svět nasycen médii a jejich produkty, tím zřetelněji se projevují systematické snahy o výchovu k mediální gramotnosti. Nutno podotknout, že bychom dnes na mapě již těžko hledali demokratickou zemi, která by měla rozvinutý mediální systém a přitom se nezabývala tím, zda a jak pomoci dětem (a stále častěji i dospělým) se v tomto systému orientovat (Domaille – Buckingham 2001, Hart – Süß 2002, Fedorov 2008, Frau-Meigs – Torrent 2009). Požadavek na posilování mediální gramotnosti občanů není novinkou, objevuje se ve společnosti periodicky v souvislosti s masivními mediálně komunikačními inovacemi či v období zásadního zneužití určitého komunikačního média (např. v období 2. světové války), kdy vyvstává do popředí otázka řešení rozporu vznikajícího ze snahy o minimalizaci rizik, které rozvoj komunikačních technologií přináší, za zachování svobody projevu jako klíčové hodnoty evropské civilizace.⁷

⁷ Autoři studie zkoumající stav mediální gramotnosti v ČR v roce 2011 popisují daný jev takto: „*Dějiny řešení tohoto rozporu znají nejrůznější návrhy od (a) podpory dobrovolné sebekontroly médií v zájmu společnosti (tzv. společenská odpovědnost médií) přes (b) ustavování médií, jež mají odpovědné chování uložené zákonem (médiá veřejné služby), popřípadě přijímání mediální legislativy, která takové chování ukládá všem médiím, až po (c) systematickou podporu bezpečného a přínosného užívání médií samotnými uživateli. V tradici řady liberálně demokratických zemí se všechny tyto přístupy v různých proporcích kombinují. Často se největší naděje vkládají právě do již zmíněné systematické podpory bezpečného a přínosného užívání médií samotnými uživateli, tedy jinými slovy do posilování mediální gramotnosti občanů. S nástupem digitalizace komunikace a médií, rozvojem komunikace podporované a*

I když definice toho, co je cílem mediální výchovy, se v různých prostředích poněkud liší (a prošly i historickým vývojem – původně byla mediální výchova často představována zejména jako prostředek obrany před neblahým vlivem médií (o vývoji mediální výchovy v jednotlivých zemích viz Fedorov 2008, periodizaci mediální výchovy v evropském kontextu navrhli Jiráček a Šťastná 2012⁸), lze obecně shrnout, že **mediální výchova je nejčastěji chápána jako proces**, jehož cílem je rozvíjení schopnosti žít s médii tak, aby se využívání médií stalo činností, kterou má jedinec co nejvíce pod vlastní kontrolou a již si dokáže řídit tak, aby mohl mediální nabídky co nejvíce využít ve svůj prospěch (k tomu pochopitelně patří i schopnost bránit se před případným neblahým vlivem médií, takže tento historicky nejstarší – obranný – cíl mediální výchovy nezmizel, jen se stal součástí cíle širšího).

Mediální gramotnost je konceptem, který má již pevně vybudované teoretické základy, na jejichž formování se podílela řada odborníků (Silverblatt 1997, Masterman 1985, 1997, Hobbs 1998a, Buckingham 2003, Potter 2004 a další). Přesto se v souvislosti s proměnami mediálního prostředí a hlavně s rozvojem komunikačních technologií obsah tématu stále proměňuje, na což se snaží odborná obec reagovat úpravami konceptu. Základní obrysy vymezení podstaty kompetence mediální gramotnosti však zůstávají (nehledě na tyto změny) neměnné.

Mediální gramotností se zpravidla rozumí **soubor poznatků a dovedností** potřebných pro orientaci v málo přehledné nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje. To znamená, že mediální gramotnost je tvořena

zprostředkovávané počítačovými sítěmi a se stále samozřejmějším propojováním těchto tzv. nových médií s tradičními (tiskem a rozhlasovým a televizním vysíláním) přišla zákonitě i nová vlna volání po zvyšování a posilování mediální gramotnosti.“ (Stav mediální gramotnosti v ČR 2011: 9)

⁸ Jiráček a Šťastná (2012) nabízejí periodizaci snah o začleňování mediální výchovy od vzdělávacích systémů do období presystematických pokusů přes období meziválečné konceptualizace, kdy v některých evropských zemích „koncept mediální výchovy začíná krystalizovat, nachází si cestu do odborné literatury a směřuje k prvním aplikacím ve vlastní školní praxi“, až do období poválečného, kdy „se mediální výchova aktualizuje jako – nikoliv stěžejní, leč přece jen nepřehlédnutelná – součást poválečné politické rekonstrukce veřejného života (a to zvláště v procesu denacifikace Německa, ale nejenom tam) a od šedesátých let se stává soustavně rozvíjenou, standardní vzdělávací oblastí, jež se ustavuje v parametrech srovnatelných s jinými (tradičnějšími) oblastmi vzdělání, tedy získává vlastní místo v pedagogických vědách jako mediální pedagogika, rozvíjí se její didaktika, formuje se jako učitelský studijní obor a aproboce a propojuje se jako aplikovaná disciplína s obory, které se soustavně věnují studiu médií. Přibližně ve stejném období se – nejčastěji pod označením ‚mediální studia‘, resp. něm. Medienwissenschaft či angl. media studies – tyto obory emancipují od svých mateřských disciplín, ať to byla sociologie médií, teorie masové komunikace, novinářství apod.“ (Jiráček – Šťastná 2012: 69)

(a) *poznatky* potřebnými pro získání **kritického odstupu** od médií a umožňujícími **maximální využití potenciálu médií** jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod.,

(b) *dovednostmi* dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontrolu vlastního využívání médií.

V praxi to znamená, že mediální gramotnost zahrnuje základní poznatky o **fungování médií** (vlivu vlastnictví, legislativě, výrobních postupech apod.) a o **společenské roli médií** (v minulosti a současnosti, v různých režimech), a to v současnosti i v historické perspektivě (a to jak vývoj samotných médiích, tak sociální a kulturní dějiny s přihlédnutím k roli médií). Další významnou součástí mediální gramotnosti je znalost hlavních **mediálních produktů**, jejich uspořádání a pravidelnosti (žánrové typy, zjednodušování, stereotypizace, předpojatost). Především se jedná o schopnost určit typ nabízených sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, deklarovaný i skrytý (informovat, bavit, ovlivnit atd.), popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Mediální komunikace je komplexní sociální jev a mediální gramotnost je adekvátně komplexní kompetence propojující poznatky o společnosti a jejím politickém a sociálním uspořádání s poznatky z historie, užití mateřského jazyka, dynamiky sociálních i estetických norem apod.

Osvojení si mediální gramotnosti spontánně, intuitivně, bez systematizace získávaných poznatků, jejich ověřování a rozvíjení je prakticky vyloučené a vede fakticky toliko k posilování obav, úzkostí či předsudků – proto je dnes mediální problematika (na dosažení kompetence mediální gramotnosti se pak ve školním prostředí podílí jednak různé tradiční oblasti vzdělávání, například jazyk a jazyková komunikace, příprava k občanství či dějepis, jednak některé specializované výchovně-vzdělávací aktivity), tedy **mediální výchova**, běžnou součástí všeobecného vzdělávání snad ve všech zemích, které žijí ve stavu plné mediální saturace.

Rovinu znalostní rovnocenně doplňuje **složka dovednostní**, při níž je kladen důraz na schopnost aktivního zapojení se do mediální komunikace, osvojení si základů tvorby mediálních obsahů, využití potenciálu síťových médií a mediálních technologií. V praxi pak mediální výchova může zahrnovat mnohé činnosti, ve školním prostředí tvorbu školního periodika, práci s obrazem, tvorbu webového obsahu, persvazivních sdělení atd.

Mediální výchova se dlouhé období rozvíjela na úrovni státních vzdělávacích soustav, časem získala podporu i na nadnárodní úrovni (UNESCO, EU) Než se budeme zabývat vývojem mediální výchovy v našem prostředí, pokusme se postihnout základní kontury pojetí mediální výchovy v prostředí EU.

1.5 Mediální gramotnost v evropském prostoru jako vyvážená kompetence a jako předpoklad aktivního občanství

Pozornost problematice mediální gramotnosti je v evropském prostoru věnována dlouhodobě (počínaje Grünwaldskou deklarací UNESCO z roku 1982⁹ a konče posledními doporučeními EU¹⁰), tématu bylo věnováno mnoho mimo jiné mnoho výzkumných aktivit a koncepčních iniciativ, v průběhu let vznikl celý soubor doporučení a směrnic na oblast rozvoje mediální gramotnosti soustředěných¹¹. Tlak na podporu posilování mediální gramotnosti v jednotlivých zemích zatím vyvrcholil Směrnicí Evropského parlamentu 2010/13/ES (zkráceně Směrnice o audiovizuálních mediálních službách) říká v článku 47 (ve shodě s předchozí agendou):

„Mediální gramotnost“ se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok. Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 20. prosince 2006 o ochraně nezletilých osob a lidské důstojnosti a o právu na odpověď v souvislosti s konkurenceschopností evropského průmyslu audiovizuálních a on-line

⁹ Grünwald declaration on media education (1982) Grünwald: UNESCO. 22. 1. 1982. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>

¹⁰ Pro přehled relevantních směrnic, doporučení a sdělení Evropské komise k otázce mediálního vzdělávání viz např. McGonagle 2011.

¹¹ Podrobnější rozbor současné evropské politiky na poli mediální gramotnosti – a to včetně realizačních omezení – nabízí například irský mediolog Brian O'Neill v článku *Current policy developments in European media literacy*, který vyšel v roce 2010 v časopise *International Journal of Media and Cultural Politics*, roč. 6, č. 2, s. 235–241).

informačních služeb již obsahuje řadu možných opatření na podporu mediální gramotnosti, jako například soustavné vzdělávání učitelů a školitelů, zvláštní odbornou přípravu v oblasti internetu zaměřenou na děti od útlého věku, včetně lekcí, kterých se mohou účastnit rodiče, nebo pořádání vnitrostátních kampaní zaměřených na občany, které zohlední všechna komunikační média, s cílem poskytovat informace o odpovědném používání internetu. (viz <http://www.mkcr.cz/assets/media-a-audiovize/rozhlasove-a-televizni-vysilani/LexUriServ.pdf>) (SEP 10/13/UE 2010)

V souladu s výše uvedenou rámcovou definicí je i v tomto dokumentu kladen důraz na **vyvážené pojetí mediální gramotnosti**, jako kompetence, jejíž rozvíjení by mělo vést rozvíjení možností využívání médií k vlastnímu užitku a zároveň eliminovat možná rizika. Proto je kladen důraz na „efektivní a bezpečné užívání médií“, jehož podstatou je „informovanost“ a „porozumění povaze obsahů a služeb“, které média nabízejí, jako předpoklad ochrany sebe i blízkých před možným nevhodným a urážlivým obsahem. Tento přístup k mediální gramotnosti se fakticky promítá do všech dokumentů na evropské úrovni, které se nějakým způsobem k médiím a mediální gramotnosti vztahují (viz též Stav mediální gramotnosti v ČR 2011).

Jeden z nejzásadnějších evropských dokumentů *Doporučení Komise* ze srpna 2009 nazvaný „o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost“ (Doporučení komise 2009) pak shrnuje, že (bod 11) „(m)ediální gramotnost závisí na schopnosti získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech.“ Dále upozorňuje (bod 12) na nové výzvy v oblasti mediální gramotnosti, které „představuje šíření digitálního obsahu a rostoucí počet online o mobilních platformech pro šíření obsahu.“ Dodává, že „v současném světě je třeba, aby občané rozvíjeli své analytické dovednosti, které jim umožní lépe intelektuálně a emočně porozumět digitálním médiím.“ Ve shodě s předchozími dokumenty je zde (bod 13) definován cílem „mediální gramotnosti... zvýšit povědomí lidí o všech formách mediálních sdělení, s nimiž se v každodenním životě setkávají“, přičemž doplňuje (bod 14), že „mediální gramotnost je otázkou začlenění do současné informační společnosti a občanství v této společnosti. Představuje základní dovednost, a to nejen mladých lidí, ale rovněž dospělých a starších osob, rodičů, učitelů a odborníků v oblasti sdělovacích prostředků. Internet a digitální technologie umožňují stále většímu počtu Evropanů vytvářet a šířit obrázky, informace a obsah. Mediální gramotnost je dnes považována za

jeden ze základních předpokladů aktivního a úplného občanství a za prostředek k prevenci a snížení rizik vyloučení ze života společnosti“.

Důraz na roli mediální gramotnosti v procesu budování **aktivního občanství**¹² je silně zvýznamňovaným tématem¹³. Zmíněné doporučení v bodě 17 dokonce označuje mediální gramotnost občanů za předpoklad funkční demokracie: *„Demokracie závisí na aktivní účasti občanů na životě jejich společenství a mediální gramotnost by jim poskytla dovednosti nutné k tomu, aby porozuměli dennímu toku informací šířených prostřednictvím nových komunikačních technologií“.*

Mnohé definice mediální gramotnosti a mediální výchovy, pocházející ze zemí, kde má tato oblast vzdělávání dlouholetou tradici, v sobě již přímo obsahují tvrzení, že mediální gramotnost úzce souvisí s dobrým občanstvím¹⁴, mimo jiné i proto, že mediálně gramotný jedinec se dokáže aktivně zapojit do společenské komunikace, odborníci pak vidí v rozvinuté mediální gramotnosti nezbytnou podmínku pro to, aby se člověk dokázal plnohodnotně zapojit do veřejného života (více viz např. Masterman 1985 a 1997; Hobbs 1998; Buckingham 2003 či Potter 2004). Představa o tom, že výchova k rozvoji mediální gramotnosti může přispívat **demokratizaci společnosti**¹⁵, se objevovala již v jejích samotných počátcích, zmiňme například povinné čtení novin, které bylo spojenci zaváděno v poválečném Německu (viz Jiráček – Šťastná 2012).

¹² Občan může být definován jako osoba „vybavená znalostmi veřejných záležitostí, která disponuje vědomím o morálních kvalitách, které občanství vyžaduje, a má dovednosti potřebné k účasti ve veřejném životě“ (např. Heater, 1990). Pro současné demokracie je stále náročnější motivovat občany k aktivní účasti ve společenských a politických procesech. I proto se již tradiční součástí systému vzdělávání stala jistá forma výchovy k uvědomělému občanství či příprava k občanství, žáci a studenti jsou mimo jiné poučováni o tom, jakým způsobem mohou promluvit do fungování společnosti, ve které žijí, a proč je to důležité.

¹³ Ke vztahu mediální výchovy jako cesty k aktivnímu občanství též info zde

http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/media_literacy_leaflet_en.pdf

¹⁴ Wally Bowen říká: „Media literacy seeks to empower citizenship, to transform citizens' passive relationship to media into an active, critical engagement capable of challenging the traditions and structures of a privatized, commercial media culture, and thereby find new avenues of citizen speech and discourse“ (Citizens for Media Literacy, Asheville, NC, U.S.A, 1996, více viz např. www.amlainfo.org). Podobně Pat Kipping v textu „Media Literacy - An Important Strategy for Building Peace“ argumentuje „Why Teach Media Literacy? Because it makes you a better citizen. Media literate people understand that media are constructed to convey ideas, information and news from someone else's perspective. They understand that specific techniques are used to create emotional effects. They can identify those techniques and their intended and actual effects. They are aware that the media benefit some people, but leave others out. They can (pose and sometimes answer) questions about who benefits, who is left out, and why. Media literate people seek alternative sources of information and entertainment. Media literate people use the media for their own advantage and enjoyment. Media literate people know how to act, rather than being acted upon. In this way, media literate people are better citizens.“ (Peace Magazine. Toronto, ON, Canada, 1996)

Ve většině definic mediální výchovy najdeme alespoň drobnou zmínku o tom, že by měla napomáhat k rozvoji občansky uvědomělého přístupu k okolnímu světu. Tím, že mediální výchova pomáhá rozvíjet porozumění zákonitostem mediální komunikace, může také podporovat aktivní zapojení jedince do komunikace veřejné (a zejména politické), která je dnes stále více (možná již téměř výhradně) zprostředkovávána médii. Do popředí totiž vystupuje důležitost toho, aby občan kriticky vnímal roli médií v občanské společnosti, aby uměl vyhodnotit, do jaké míry jsou média v dnešní době schopna lidem pomáhat v poznávání okolního světa, v racionálním rozhodování, ve zjišťování toho, co je v jejich zájmu (viz např. Dalghren – Sparks 1997), v nejobecnější rovině pak, aby chápal pojetí veřejné sféry a role médií v demokracii (Jirák – Říchová 2000). V současné době je tato funkce mediální výchovy znovu zdůrazňována zejména v souvislosti s rozvojem nových technologií a síťových médií. Mediální výchova přitom nejen učí, jak kriticky přistupovat k mediálním obsahům, ale učí tyto obsahy i vytvářet a aktivně s nimi nakládat.

Tím, že učí veřejnost, jak tyto zdroje technicky, prakticky a zejména uvědoměle využívat¹⁶, mediální výchova dále napomáhá i demokratizaci přístupu k informačním zdrojům.

Soustavné zvyšování mediální gramotnosti je tedy považováno nejen za významný prostředek zvyšování kvality jak soukromého (partnerského, skupinového, spotřebitelského) života jednotlivce, ale též jeho veřejného (občanského) bytí, neboť právě média rozdíl mezi veřejným a soukromým začasté smývají, znejišťují, nebo dokonce záměrně matou (o tom podrobněji viz Habermas 2000, dále rozebírá např. Fairclough, 1995). To logicky staví mediální výchovu k hlavním prostředkům pomáhajícím rozvíjet kompetence potřebné pro život ve 21. století.¹⁷

¹⁵ Vzhledem k tomuto potenciálu je mediální výchova podporována v také rozvojových zemích, zřetelné podpory se jejímu rozvoji dostává i v posttotalitních oblastech a v místech společenských konfliktů. Zavádění mediální výchovy tedy může být a často je chápáno jako známka rozvoje občanské společnosti.

¹⁶ Zmiňme ještě jeden aspekt, v němž mediální výchova přispívá k demokratizaci. Jedná se o **demokratizaci výuky**. Jako jedno z nových vzdělávacích témat přináší výchova k „životu s médii“ do škol prvky kritického myšlení a řadu nových didaktických a metodických postupů. V hodinách mediální výchovy se proměňuje role učitele, který již není tím, kdo žákům předkládá nové informace, ale tím, kdo jim pomáhá kriticky přistupovat ke zkušenostem a znalostem, které již mají (Numerato 2004). Mediální výchova jako vzdělávací téma vnáší do škol témata, která pomáhají spojovat každodenní zkušenost žáků s obsahem školních osnov.

¹⁷ Již méně často zaznívají kritické hlasy, které by se snažily zkoumat, zda rámcování a unifikace procesu mediální výchovy nespěje naopak k hegemonizaci kritických pohledů na mediální problematiku.

1.6 Složky a roviny mediální gramotnosti: mediální výchova, mediální osvěta a profesní příprava

Rozvíjení mediální gramotnosti může být dosahováno různými způsoby v rozličných podobách a na více úrovních. Jak již bylo zmíněno, mediální vzdělávání je procesem celoživotního učení (o čemž svědčí i stále se rozvíjející aktivity ve vzdělávání dospělých, v našem prostředí o tom referují např. Kaválková (2011) či Jiráček a Pavličíková (2013) a což podporují i evropské dokumenty). Různé způsoby rozvíjení mediální gramotnosti se od sebe liší odlišnou formou formalizace a institucionalizace – jak přehledně zobrazují ve schématu *Složky a roviny mediální gramotnosti* Jiráček s Köpplovou (Jiráček – Köpplová 2009: 374).

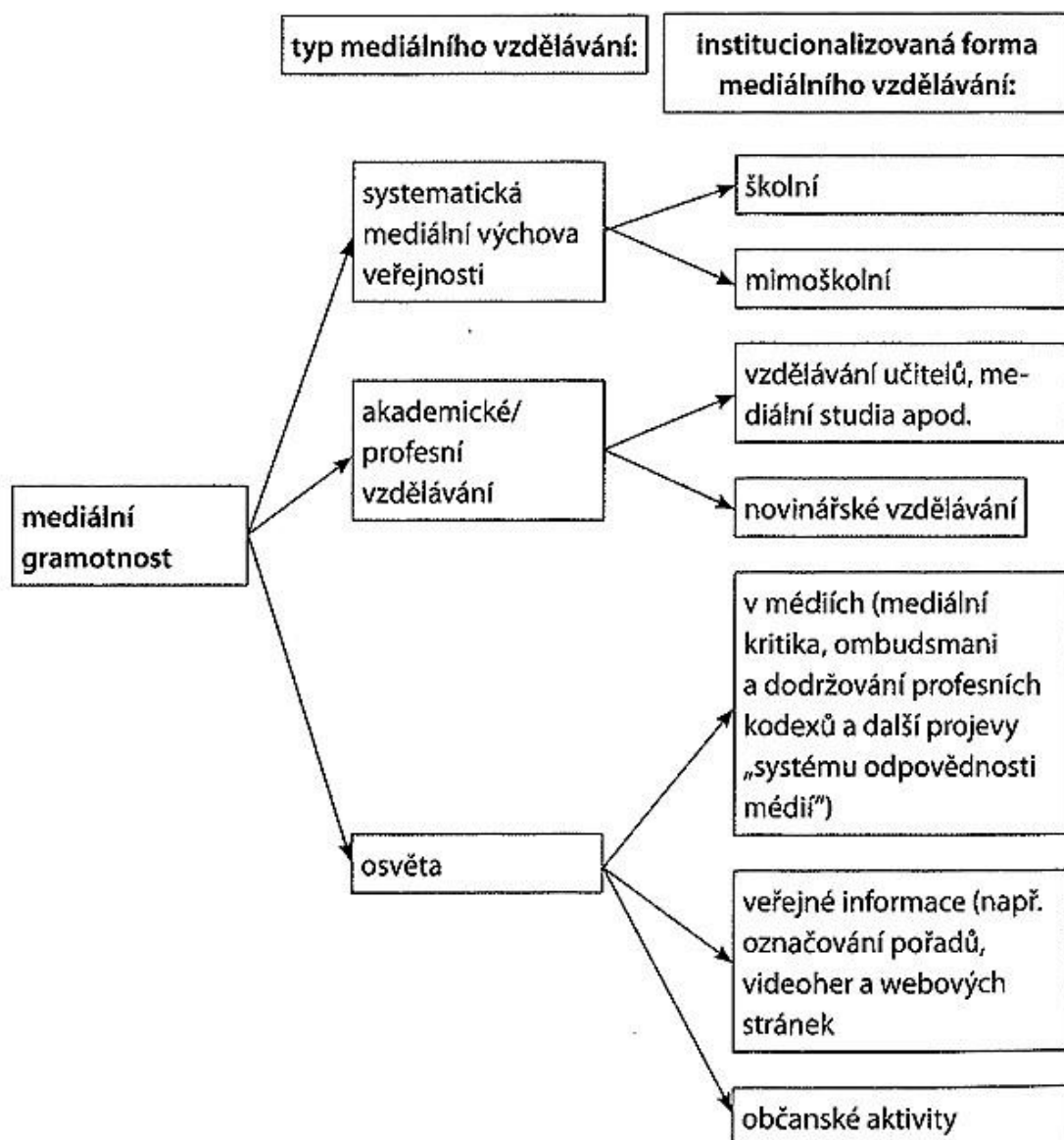


Schéma: Složky a roviny mediální gramotnosti (Zdroj: Jirák – Köpplová 2009: 374)

Mnohohrstevnost mediální výchovy popisují výstižně též Jirák se Šťastnou: „Na jedné straně je vysoce formalizovaná a systematicky rozvíjená mediální výchova jako součást základního, popřípadě středního školství, na opačném pólu nejrůznější aktivity – někdy dokonce přispívající k rozvoji mediální gramotnosti bezděčně (např. mediální kritika). Mezi těmito dvěma krajními polohami je pak celá řada dalších projevů zvyšování mediální gramotnosti, jako je např. mimoškolní výchova, systematické i příležitostné působení zájmových organizací, systémy celoživotního vzdělávání (včetně vzdělávání profesních skupin, jako jsou učitelé, či vzdělávání seniorů), osvěta prostřednictvím samotných médií či nejrůznější občanské aktivity

zaměřené na ovlivňování chování médií (media performance) či na ovlivňování vztahu uživatelů k médiím. (Jirák – Šťastná 2012: 67).

Tato široká oblast výchovných a vzdělávacích aktivit s rozdílným stupněm formalizace, s odlišnými postupy a rozličnými projevy, bývá někdy souhrnně označována jako **mediální pedagogika** (např. Baacke 1997, v našem prostředí Šed'ová 2004 a 2009 a Sloboda 2006, 2010), která se mimo jiné zabývá nejen výše definovanou oblastí mediální gramotnosti a jejího rozvoje, ale též problematikou socializačních a edukativních účinků médií (Jirák – Wolák 2009) a tzv. mediální didaktikou (u nás např. Skalková 2007) čili využíváním mediálních technologií v procesu výuky¹⁸.

Ze všech zmíněných rovin je zatím největší pozornost mediální pedagogiky zaměřená na mediální vzdělávání dětí a mládeže (na všech úrovních vzdělávání počínaje předškolní přípravou). Právě s dětmi a jejich vztahem k médiím jsou odedávna spojovány největší obavy a očekávání, strach z možného negativního vlivu na psychiku a sociální vývoj mládeže byl motorem snah o zkoumání účinků médií, ale i tlaků na regulaci mediálních obsahů, případně i na systémy snažící se tyto možné neblahé účinky zmírnit či jim předcházet, tedy na formování a ustavování mediální výchovy jako obranné ho mechanismu, později i jako procesu připravujícího děti a mládež na efektivní a plnohodnotné soužití s médii. Vztah dětí a médií je dlouhodobě podrobován odbornému zkoumání a zájmu (z mnohých knih a studií uveďme např. Dennis – Pease 2000, Buckingham – Bragg 2004, systematickou pozornost tématu zejména v oblasti vztahu dětí k novým technologiím a síťovým médiím věnuje Sonia Livingstone 2001, 2002), mnozí autoři (např. Postman, Buckingham, Meyrowitz a další) upozorňovali a upozorňují na „konec“ či „ztrátu dětství“, čili na fakt, že prostor, který byl dříve vyhrazen dětem a jenž měli – alespoň co se týče přísunu informací – dospělí plně pod kontrolou, je narušován či až kontrolován médii. V souvislosti s masivním rozvojem nových technologií (a s lehkostí, jichž se těchto technologií děti zmocňují) se začíná hovořit o generačním konfliktu a digitální propasti, upozorňuje se na konflikt mezi „rodilými digitály“ a „digitálními přistěhovalci“ (Prensky 2001). Potřeba mediální výchovy je vztahována ke stále mladším dětem, nejen proto, že díky dotykovým displejům se technologie (a tudíž i nově i on-line obsahy) stávají přístupné i dětem,

¹⁸ V českém prostředí se díky převažujícímu trendu mediovědního přístupu k problematice rozvíjení mediální gramotnosti hovoří spíše o mediální výchově, pedagogické obory se sice problematice využití edukačního potenciálu komunikačních technologií věnují, ale nevnímají je jako podmožinu mediální pedagogiky (proto se tento termín, až na výjimky příliš neobjevuje, viz dále, spíše se usazuje označení „mediální vzdělávání“).

které ještě nedisponují základní gramotností, a zároveň k jejich rodičům a vychovatelům, kteří obdobnou zkušeností neprošli a nejsou na konfrontaci dostatečně vybaveni... (v souvislosti s rozvojem digitálních technologií se začíná hovořit o „mediálních gramotnostech“, čili o více úrovních toho, co je nutné v souvislosti s rozvíjením schopnosti žít s těmito médii ovládat – viz Hoechsmann – Poyntz 2012). Mediální výchova jako oblast systematické školní přípravy dětí a mládeže, vycházející z předpokladu, že oblast médií je již natolik odborně zpracována, že poznatky, nabyté tímto odborným zájmem lze uchopit a předávat dětem, má v zahraničí již pevnou tradici, metody, didaktiku, učební postupy, pomůcky, evaluační mechanismy, příklady dobré praxe...

Je třeba zdůraznit, že tato práce se chce primárně soustředit na právě zmíněnou rovinu mediální výchovy, zabývat se tedy procesem základních kontur zavádění mediální výchovy *do systému primárního a sekundárního vzdělávání v České republice*.

2 Mediální výchova jako součást českého vzdělávacího systému: konceptualizace a institucionalizace

Jak jsme již naznačili v předcházející části, soustavnější úvahy o potřebě šíření systematického poučení o fungování médií (a nejen mezi školní mládeží, ale i v celé veřejnosti) se souběžně objevily v řadě zemí na počátku 20. století (Fedorov 2008).¹⁹ První formy mediální výchovy, které se ustavovaly v tomto období, byly vázány na obsah novin (důraz na noviny byl pochopitelný – bylo to médium politického dění a poznání světa) a rozvoj filmu (např. diskusní filmové kluby ve Francii či aktivity Britského filmového institutu, viz Corrigan 2011). Největší rozmach zaznamenala mediální výchova, v období od druhé světové války. Po válce její vývoj podpořila snaha vyrovnat se s neblahou zkušeností s goebbelsovskou propagandou. *Kritické čtení novin* tvořilo např. v poválečném Německu fakticky součást programu denacifikace, která navázala na silnou předválečnou tradici snah o začlenění kritické výuky ke čtení novin do školních osnov (Niklesová 2007: 70–72). Význam mediální výchovy pro německou společnost dokládá i bohatá a živá tradice *mediální pedagogiky* jako samostatného oboru, který nejen rozvíjí metody mediální výchovy, ale vede i vlastní výzkum médií, zaměřený především na vliv médií na psychiku a chování dětí a dospívající mládeže (Sloboda 2006). Oblast se rozvíjela i za oceánem, už před druhou světovou válkou (Fedorov 2008) se na amerických školách rozvíjela tvorba školních médií a noviny byly i předmětem výuky, dalším významným impulsem pro etablování mediální výchova jako pevné součásti systému vzdělávání v USA byla komercializace médií (hlavně televize) v 50. a 60. letech. Do evropského prostředí tato komercializace pronikala až od sklonku 70. let, proto se v Evropě (s výjimkou Německa) rozvíjela mediální výchova pomaleji – fakticky především až od 80. let, a to především ve skandinávských zemích a Velké Británii (Fedorov 2008, Bína 2005, podrobněji o předválečném i poválečném období viz Jiráček – Štátníková 2012). Po politicko-sociálních změnách na počátku 90. let vzrostla i v zemích bývalého východního bloku intenzita obav spojených s *důsledky*

¹⁹ V roce 1933 byla vydána kniha *Culture and environment: The training of critical awareness* Denise Thomsona a Franka Raymonda Leavise. Autoři v ní zveřejnili první systematické návrhy mediálního vzdělávání. V první fázi těchto snah byla akcentována především ochranná funkce mediální osvěty (viz Buckingham 2003: 33–43).

masivní mediální produkce (Jirák – Köpplová 2009) – nárůst násilných obsahů probudil úvahy o možné nápodobě či znecitlivění, popírání některých tabu (zvláště sexuálních) vyvolal otázku ohledně platnosti a prosaditelnosti sdílených hodnot, rozvoj interaktivních médií (počítačů, počítačových her, přenosných přehrávačů apod.) nastolil problém odlidštění a degenerace mezilidských vztahů – a mediální výchova se začala prosazovat i zde (ačkoli zprvu narážela na bariéru nepochopení danou povrchně neoliberálními iluzemi o roli médií – viz dále). Požadavek zavedení mediální výchovy se tedy postupem času v různých proměnách²⁰ objevil ve většině zemí světa a dalo by se říci, že v dnešní době je mediální výchova v různých podobách integrální součástí většiny vzdělávacích systémů (není cílem této práce popisovat podrobněji vývoj v jednotlivých zemích ani proměny přístupů, více viz např. Buckingham 2009, Masterman 1985 a 1997, Potter 2004, u nás přehledně zpracoval např. Ročňák 2012: 29–36).

V této části práce se pokusíme popsat **historické kořeny zájmu o mediální výchovu a vývoj procesu naplnění snah o včleňování mediální výchovy do českého vzdělávacího systému**, nabídnout základní **přehled vývojových i současných přístupů k definici obsahu mediální gramotnosti a k vymezení mediální výchovy v jako specifické pedagogické cesty k jejímu rozvíjení** v prostředí současného českého školství (včetně charakteristiky institucionálního ukotvení, obsahové náplně a možností realizace současné mediální výchovy).

Při popisu tohoto procesu vyjdeme z periodizace navržené Jirákem a Šťastnou (2012)²¹, kteří se v našem prostředí dosud jako jediní pokusili dějiny úsilí o formaci mediálního vzdělávání systematizovat, a budeme se tedy nejprve stručně zabývat **presystematickými pokusy** (jež jsou připisovány J. A. Komenskému), následně podrobněji popíšeme období **konceptualizace** (které v našem prostředí probíhalo na přelomu 20. a 30. let v souvislosti s tematizací médií jako předmětu odborného zájmu a s působením novinovědného periodika *Duch novin* a které ještě nebylo

²⁰ Masterman (1997) popisuje tři historická paradigmatu v nichž je ochranný aspekt, který přetrvává, doplňován a posilován postupně i o aspekty směřující ke schopnosti média a jejich produkty aktivně využívat a vytvářet (srov. s Potter 2004).

²¹ Zdeněk Sloboda (2006) upozorňuje na periodizaci mediální pedagogiky v Německu, již vytvořili Hüther a Podehl a v níž „by se daly najít silné paralely pro vývoj v Československu a Česku, do těchto etap: (1) preventivně-normativní (ochranná pedagogika první třetiny 20. stol.), (2) propagandisticko-indoktrinující (v Třetí říši), (3) opět preventivně-normativní (měnící se od ochrany z vnějšku na ochranu z uvnitřku), (4) kriticky-receptivní a emancipačně-politická, (5) vzdělanostně-technickofunkcionální, (6) reflexivně-praktická a (7) „s mediální gramotností k mediálnímu vzdělání“ (Sloboda 2006:32).

podrobně uceleně zmapováno²²) a poté se zaměříme na fázi **systematizace a aktualizace** (jež u nás probíhala až v 90. letech a trvá stále²³) se zřetelem k vymezení a definici obsahu mediální výchovy v našem prostředí. Větší prostor přitom bude věnován popisu diskurzu přelomu 20. a 30. let (v okruhu periodika *Duch novin*), pokusíme se vysledovat, do jaké míry se témata definovaná v konceptualizační fázi objevují znovu v období systematizace a aktualizace v letech devadesátých a zda mají obě období v našem kontextu shodné rysy. Podrobným studiem diskuse zveřejněné na stránkách tohoto periodika bychom chtěli ukázat, že mediální vzdělávání v českém prostředí má své předpoklady již v předválečném období, ačkoli se může mezi dlouhodobě etablovanými vzdělávacími oblastmi jevit jako novodobý element.

2.1 Presystematické projevy: J. A. Komenský a mediální výchova?

Mnozí autoři datují snahy o pedagogické uchopení mediální problematik hlouběji do minulosti (někteří docházejí až k Platónovi, více viz Jirák – Šťastná 2012, jiní shledávají projevy mediální výchovy v cenzurních zásazích církve, viz Bína 2005), nejčastěji se však uvádí, že první definovaný požadavek na ukotvení médií ve výuce a tedy formující kontury mediálního vzdělávání je spojován až s J. A. Komenským, který považoval noviny za významný zdroj poučení a navrhoval, aby jejich čtení bylo součástí výuky (viz též Bednařík – Jirák – Köpplová 2011 či Jirák – Wolák 2008). Komenský ve své *Škole pansofické* z roku 1651 (v českém překladu F. J. Zoubka z roku 1875) vyslovil požadavek, „aby v témdni hodina stanovena byla (třeba ve středu v poledne, hned po obědích), kde by žakovstvu celé školy předčítány byly řádné noviny kupecké, kde by jich dostati bylo lze, neb budiž předčítáno a vykládáno z ‚Merkura‘ francouzsko-belgického, co v minulém pololetí událo se pamětihodného po celém okršku země. Bude věc ta míti trojí užitek: 1. utvrdí se mládež v užívání jazyka; 2. pozná poněkud historii přítomného věku, aby jí nebylo nepovědomo, kteří králové nyní žijí,

²² Dílčí popis podala Dagmar Smrčková (2010), přesto se v soudobé odborné literatuře „traduje“ několik nepřesností o podobě diskuse v *Duchu novin*. Ty bychom podrobnějším rozbořením diskuse v periodiku chtěli uvést na pravou míru.

²³ Na rozdíl od zemí, kde se mediální výchova rozvíjela již od 50. let, u nás tyto fáze probíhají téměř současně. Jak vysvětlíme dále, mediální výchova se v našem prostředí systematizuje od konce 90. let a tento proces trvá až do současnosti. Zároveň probíhá i fáze aktualizace, kdy mediální výchova musí reagovat na aktuální proměny médií a jejich role v životech jednotlivce i společnosti.

s kým zachovávají mír nebo s kým válku vedou ti neb oni národové, které byly svedeny bitvy, a s jakým výsledkem, která města byla obležena neb vybojována atd.; 3. přiučí se zeměpisu a krajin položení, něco jiného dělajíce, když učitel věci těch neznalým vše plněji vyloží, jako spisovatel události krátce (míst i osob povědomým) vypravuje“ (Komenský 1875: 29) Podrobnější studium jeho práce však jasně ukazuje, že Komenský viděl v novinách moderní výukovou pomůcku, nikoli – jak mu bývá občas přisuzováno – předmět studia či kritického zájmu.

Stejně tak se občas mylně uvádí, že Komenský také navrhoval, aby se při školách zřizovaly tiskařské dílny, aby se žáci mohli přiučit, jak noviny vznikají. Komenský ve své *Škole pansofické* o tiskařské dílně hovoří, ale využívá ji jako příklad dobře fungujícího a seřízeného mechanismu, kterým by měla být i škola (Komenský 1875: 12)²⁴ (viz též Bednařík – Jirák – Köpplová 2011: 57).

Komenského tak můžeme vnímat především jako myslitele, který se jako první začal zabírat otázkou působení novin a novinářů ve společnosti v díle *Labyrint světa a ráj srdce* (Komenský 1970: 110–112). Čteme-li jeho *Školu pansofickou*, najdeme mnoho pasáží, na nichž Komenský popisuje dobře fungující školu, která se nevyhýbá žádným tématům a otázkám, jež by „kandidátkové moudrosti“ znát chtěli, pasáží, kde Komenský nabádá, aby se „známostí věcí“ bylo spojeno i „dělání prací“ (Komenský 1895:3), a dalších návrhů na zesmysluplnění obsahu vzdělávání, které nám rezonují ve chvíli, kdy si do nich dosazujeme z dnešního pohledu mediální tematiku. Proto ke Komenského dílu můžeme odkazovat, tak jako to činili naši předchůdci, zejména v období konceptualizace mediální výchovy (o němž bude řeč v další kapitole této práce), považovat Komenského za „otce zakladatele“ mediálního vzdělávání, by bylo velmi nepřesné a jistě přehnané. Tento mýtus by bylo vhodné opustit. Hlasy pedagogů volající po potřebě reagovat na tušený vliv médií na mládež se zřetelně v našem prostředí objevily až později.

²⁴ „Přidávám: aby ta vtipu dílna **dílně tiskařské** byla nejpodobnější, kdež (pro přesný a podivu hodný pořádek prací) s takovou rychlostí, sličností, s jistotou a skvostností dobrého písma od několika hochů takřka hravě knihy bývají rozmnožovány, že do zázraku mnoho neschází. Bylo by zajisté naprosto nad uvěření, kdyby, že tak se děje, vůbec již známo nebylo. S touž snadností (dím), rychlostí, sličností a jistotou aby rozmnožována byla ve školách učenost, a smyslem i myslem vtiskována moudrost. Totiž, jako v tiskárně žádná kniha najednou nemůže býti vytištěna za jeden den, avšak když každého dne bude

2.2 Konceptualizace mediální výchovy v českém prostředí:

20. a 30. léta 20. století a Duch novin jako iniciátor diskuse o mediálním vzdělávání

Snahy o začlenění mediální problematiky do školního prostředí bychom v našem prostředí počátku 20. století mohli spojovat s dvěma iniciačními směry. Jeden proud souvisel s rozvojem tehdy nových médií (zejména filmu a později též rozhlasu) a s upozorňováním pedagogické obce na možnosti jejich využití jako školní pomůcky (o vývoji představ o edukačním působení médií též Jirák – Wolák 2009). Myšlenku zavedení kinematografu do škol prosazoval jeden z prvních odborných filmových časopisů *Český kinematograf* (od roku 1912 vydávali Alois Jalovec a František Tichý), od září 1921 do února 1922 pak v 25 číslech vycházel týdeník *Školní kinematografie* s podtitulem *Časopis pro uvedení filmu jakožto výchovné učebné pomůcky*, který upozorňoval učitele na možnosti didaktické role filmu ve výuce a propagoval výukové kurzy pro učitele. Později (od roku 1923) o problematice využití filmu ve škole pravidelně informoval časopis *Česká osvěta* ve své příloze *Film a diapozitiv v osvětové práci a ve škole* (více o tématu viz Česálková 2007 či Vaculová 2009). Druhý proud nehleděl na média primárně jako na školní pomůcku, ale též jako na faktor, který může proces výchovy narušovat a který by se (poučení o něm) měl stát předmětem školních osnov, tento impuls byl vyvolán představou o zesilujícím (převážně negativním a manipulativním) vlivu médií na společnost a snažil se upozornit na potřebu vést veřejnost k uvědomělé konzumaci.²⁵ ²⁶Tento proud též souvisel s procesem ustavování novinovědy jako svébytného oboru a byl v daném období spojen s působením periodika *Duch novin*.

Měsíčník *Duch novin* vydávaný v Praze, jehož majitelem, vydavatelem a redaktorem byl Oskar Butter, vycházel ve čtyřech ročnících od ledna 1928 do prosince

vytištěna i jedna škarta, během jistého času vyjde jich na sta, na tisíce, knihy veskrz dokonalé a sličné, k rozesílání na všechny strany skryté v nich moudrosti člunky převhodné.“ (Komenský 1895: 12–13)

²⁵ V procesu kultivace vztahu veřejnosti k médiím (rozvíjení poznatků veřejnosti o fungování médií) hrály velmi důležitou roli též výstavy časopisů a novin (později i rozhlasu), které mají v našem prostředí pevnou tradici (již od roku 1872), nelze však mluvit o cílené mediální edukaci (výstavy nebyly organizovány s primárním cílem rozvíjet mediální výchovu), čili se nacházejí mimo centrum našeho zájmu (více o historii českých výstav o médiích viz Cebe 2007).

²⁶ Pozornosti by neměly uniknout ani dřívější odborné debaty a snahy o „intelektualizaci“ žurnalistiky, které probíhaly v časopise *Čas* V 90. letech 19. století (více viz Bednařík – Jirák – Köpplová 2011: 138).

1931²⁷. Představoval ve své době jedno z nemnoha světových periodik, které se primárně zaměřovalo na problematiku novin a novinovědy²⁸. V kontextu našeho tématu hraje tento list zásadní roli, neboť na jeho stránkách probíhala **první ucelená odborná diskuse o potřebě, podobě a možnostech realizace mediální výchovy v českých zemích** a tomuto tématu věnovalo periodikum značný prostor. Mottem v záhlaví titulu znějícím: *studium novin – péče o novinářství – umění čísti noviny* se časopis přímo hlásil ke snaze kultivovat nejen odborníky ale i veřejnost ve vztahu k novinám (pro podrobný popis periodika Duch novin viz Jiráček – Köpplová 2011b).

Toto směřování dokládá i Oskar Butter, když v úvodním „programovém“ textu²⁹ prvního čísla nazvaném *Péče o novinářství* píše: „*Usiluje-li moderní lidstvo po stránce organizační o demokracii, musí výchova k demokracii pečovat o to, aby se předního prostředku demokratické výchovy, novin, nezneužívalo při řízení veřejného mínění; pečovat o to, aby k obecnému vzdělání jak osob, jež mají účast na tvoření veřejného mínění (politiků, žurnalistů, hospodářských činitelů, úředníků), tak každého občana vůbec náležela znalost, jakými zákony se noviny řídí a jak se jimi působí na veřejné mínění.*“ (Butter 1928a: 1) V témže textu se dále zmiňuje o potřebě podporovat „*populární šíření a prohlubování znalostí o novinách ve školách (obecních, středních, odborných, vysokých) a v širokých vrstvách (přednáškami, spisy, výstavami)*“ (Butter 1928a: 2), přičemž za hlavní úkol a poslání časopisu mimo jiné též považuje „*šíření znalostí potřebných pro kritické čtení novin*“. Butter se zároveň odkazuje ke Komenskému, připomíná jeho pedagogické uvažování nad výchovným významem novin, upozorňuje na fakt, že Komenský „*vyslovil požadavek, aby ve školách byly žákům vykládány noviny*“ (Butter 1928a: 1), a používá jeho vztah k tématu jako ukázkou toho, že pedagogické uvažování o roli novin ve škole má v českém prostředí svou

²⁷ Všechny čtyři ročníky jsou dostupné v elektronické verzi v rámci projektu Národní knihovny Kramerius (www.kramerius.fsv.cuni.cz)

²⁸ V prvním čísle prvního ročníku autoři své periodikum sami do mezinárodního kontextu zařazují takto „*Odborný československý časopis pro studium novin a péči o novinářství řadí se k nepočetným časopisům cizím, sledujícím též cíl. V Německu, kde mladá věda o novinářství vykazuje nejvíc úspěchů, vchází odborný časopis ‚Zeitungswissenschaft‘ právě ve třetí ročník, ve Švýcarsku zahajuje novinářský list ‚Die Presse‘ právě svůj druhý ročník. Vzpomeneme-li odborného vědeckého listu novinářského vydávaného v Japonsku drem Hideo Ono, vyčerpá jsem tím výčet časopisů věnovaných výhradně vědeckému studiu novin.*“ Butter, O. (1928: 2). Zařazení však není zcela přesné, neboť Butter neměl o existenci některých periodik zprávy.

²⁹ Tomuto výchozímu textu budeme věnovat více pozornosti, protože vypovídá mnohé nejen o programovém vztahu listu k námi sledované oblasti, ale též svědčí o faktu, že ustavování novinovědy bylo v českém prostředí od počátků spojeno se snahou o rozvíjení kritického čtení novin i u veřejnosti (mediální gramotnosti) jako možné aplikace ustavivšího se oboru.

tradici. I v dalších textech Butter upřesňuje, že Komenský „*prvý ve světové literatuře paedagogické zařadil čtení novin do své učebné osnovy (v „Škole pansofické“, § 77: Cvičení historií)*“ a doplňuje, že Komenský „*chtěl zavést do škol čtení novin jako učebný předmět. Komenský věděl, že čtení novin nejen „utvrzuje v užívání jazyka“, „přispívá k poznání historie přítomného věku“, „rozmnožuje znalosti zeměpisné“; že zkrátka, čtení novin jest sice stálou pokračující školou většiny lidí, ale že „věcí těch neznalým“ nutno plněji vyložit, co noviny jsou, jak se dělají a jak proto noviny číst, aby z nich byl pravý užitek*“ (Butter 1928b: 105)³⁰. V prvním ročníku časopisu Butter také kromě toho, že stručně popisuje situaci v zavádění čtení novin (či diskusi o něm) ve školách v jiných zemích³¹, vymezuje roli novinářských škol a jimi generovaných poznatků jako nutného předpokladu pro zavádění čtení novin do škol: „*Bude-li kde možno čerpat správné znalosti o novinách, bude možno snáze pokoušet se o uplatnění myšlenky Komenského a hledat cest, jak zavádět do škol čtení novin a výklady o novinách. Pedagogové u nás zhrozí se snad této myšlenky a budou se ptát: „Zavádět do škol naše noviny, plné stranickosti a namnoze pochybné svou mravní úrovní?“ To jest věcí pedagogů. Věci vědy o novinách a novinářských škol jest podávat správné znalosti o novinách, jaké jsou.*“ (Butter 1928b: 107).

Na základě výše popsaných textů můžeme konstatovat, že téma mediálního vzdělávání veřejnosti (ke kritickému poznání a čtení novin) bylo v období ustavování novinovědy jako vysokoškolského oboru trvale přítomným. Bylo zdůrazňováno jako

³⁰ K roli Komenského odkazují i další autoři, například Vonka (1928) dodává: „*Komenský totiž navrhoval roku 1652 v díle Schola pansophica, aby žáci latinské školy – staří od 12 do 18 let – četli alespoň po jednu hodinu týdně současné noviny. Komenský doporučoval čísti nizozemské noviny, jednak aby si na nich žáci osvěžovali své znalosti jazykové, jednak aby získali vědomosti z dějin doby přítomné, jednak aby si utvořili přehled o jednotlivých státech evropských.*“

³¹ Butter v pátém čísle prvního ročníku v článku *Věda o novinách a školy pro novináře* píše: „*Ve dvacátém století dožívá se uskutečnění i Komenského myšlenka o čtení novin na školách, ne však v národě Komenského. V Dánsku jest zavedeno čtení novin jako učebný předmět v nejvyšší třídě kodaňského gymnázia, v Americe jest na školách pomůckou k občanské výchově, v Polsku letos „Illustrowany Kurjer Codzienny“ uspořádal anketu o otázce, má-li být čtení novin zavedeno do škol.*“ (Butter 1928b: 105). V témže čísle najdeme na straně 125 drobnou zprávu *Čtení novin vyučovacím předmětem*, informující o situaci v Dánsku: „*Podle kodaňských novin bylo na jednom kodaňském gymnasiu zavedeno čtení novin jako učebný předmět. Ve vyšších třídách pročítají se několikrát týdně denní noviny. Hovoří se o člancích a používá se jich nejen k písemným úkolům, ale i k dopisům, které žáci píší autorům článků.* V ročníku 1929 (s. 142) najdeme však informaci o tom, že zmíněná reference o situaci v Dánsku nebyla založena na pravdě: „*Nesprávná zpráva o tom byla rozšířena kterýmsi německým listem a opírá se o bezvýznamný fakt, že jednotlivý učitel na kterémsi kodaňském gymnasiu (...) tu a tam běře s sebou několik novin do hodiny dějepisu a rozmlouvá s žáky o událostech dne.*“ Snad aby čtenář nezískal pocit, že problematika novin ve škole ztrácí na důležitosti, následuje drobná informace *Čtení novin na německých školách* zpravující čtenáře o tom, že: „*v Německu se diskutuje vážně otázka, má-li se užívat politických denních novin ve školním vyučování a jakým způsobem. Kromě toho začaly vycházet školní noviny a časopisy, které však narážejí částečně na prudký odpor kruhů učitelských a rodičovských...*“.

důležitá a přirozená aplikační oblast poznání novinovědných oborů (čili nutnost předávání poznatků veřejnosti) a zároveň bylo představováno jako oblast, která bez nových a relevantních poznatků novinovědy nemůže existovat (čili jim byla opodstatňována nutnost rozvíjet novinovědné bádání). Téma mediálního vzdělávání veřejnosti tedy hrálo zásadní roli v konstitučním procesu novinovědy jako samostatného oboru.

Z pohledu konceptualizace mediální výchovy je zásadní třetí ročník periodika, jenž otevírá textem Oskara Buttera *Noviny do škol!*, který vyzývá k široké diskusi o problematice výuky kritickému čtení novin ve školách a vymezuje základní východiska. Autor v úvodu opět připomíná roli Komenského a upozorňuje na **silnou pozici novin** v tehdejší společnosti a na fakt, že mládež i dospělí jen zřídka získají od novin přirozený odstup. *“Naivní víra v tištěné slovo žije v širokých masách dospělých čtenářů novin tak silně jako v mládeži. Jen u malého procenta čtenářů mění se časem víra v skepsi a přechází pak snadno v druhou krajnost, naivní nedověřnost (‘lže, jako když tiskne’, ‘gelogen wie gedruckt’). Jen nejmenší počet čtenářů novin dospívá k objektivní kritičnosti vůči novinám.”* (Butter1930a: 1) Přímou pak vyjadřuje přesvědčení, že **kritickému přístupu k novinám musí vychovávat škola** – *„Dnes nestačí, aby nepatrné procento lidí umělo kriticky noviny číst a kriticky jich užívat, dnes je nutno této znalosti učit, učit ji na školách.”* – a upozorňuje na nutnost zdroje odborných poznatků nutných pro výchovu učitelů a pro výuku: *„Vychovávat k této objektivní kritičnosti vůči novinám jest úkolem škol. K tomu je ovšem především třeba, aby ti, kdo mají mládež v tomto směru vést, sami uměli správně noviny chápat a kriticky je číst. K tomu zas je zajisté třeba, aby bylo kde stále možno čerpat a doplňovat správné znalosti i o novinách, i o metodách, jak ve školách praktikovat čtení novin a výklady o novinách a jak zužitkovat nový učební předmět didakticky i pedagogicky.”* (Butter 1930a: 1)

Další oblastí, již je věnována pozornost, je **problém vhodnosti využívání novin ve škole z hlediska rodičů a vychovatelů** (a otázka jejich reakce). Butter (Butter 1930a: 2) upozorňuje, že rodiče a učitelé se budou bát toho, aby se noviny dostávaly mládeži ve škole, kvůli nevhodným, zejména politickým obsahům, a hrozbě *„stranického zneužívání povinného vyučování o novinách“*. Obavy však označuje za nepodstatné: *„Větší je zajisté pro mládež nebezpečí z novin, čte-li je nepoučená*

o novinách“, vnímá je též jako pobídku k řádné diskusi o tématu³² a upozorňuje na fakt, že je třeba učit mládež poznávat nejen světlé, ale i stinné stránky novin, a novinám nejen rozumět, ale též je užívat v praktickém životě, čímž jasně akcentuje nejen (řečeno současnou terminologií) ochranný aspekt mediální výchovy, ale též faktor aktivního užití a participace³³.

Výzva dále **vsazuje téma do mezinárodního kontextu**, popisuje situaci ve světě, informuje o tom, že otázka, zdali užívat politického denního tisku ve školním vyučování, je intenzivně diskutována v Německu (kde se též začaly vydávat noviny a časopisy pro žáky, které narazily na prudký odpor rodičů i učitelů), debata byla od roku 1928 vedena i v Polsku. Z této diskuse vybírá Butter text Josefa Grycze, který podrobně popsal situaci v USA, když vyložil, *„jak se v Americe už dávno ujalo povinné čtení novin na školách a jak vyrostlo v důkladně propracovanou soustavu“*. Popsal, *„že už nejde o to, zdali mládež má noviny čísti či nikoli, nýbrž o to, že mládež sama, bez školy, noviny čte, a že tedy škola musí věnovati pozornost této věci a mládeži pomoci, jakož i dáti jí v dané otázce směr“*. Aby více přiblížil situaci ve Spojených státech, cituje Butter Gryczův popis amerických úředních dokumentů doporučujících rozvoj kritického vnímání novin ve školách.³⁴ Popisuje též, jakým způsobem probíhá vyučování a pojmenovává jeho hlavní cíle, které v sobě zahrnují nejen kritické čtení textů, ale též návštěvy redakcí a schopnost vnímat vlivy produkčních omezení a rutin na práci novináře³⁵. Za účelem seznámení s americkým prostředím Butter připomíná práci Karla Velemínského, který v textu *Americká výchova* (Velemínský 1919) přinesl

³² „Liché ony obavy mohou být je pobídkou, aby se Komenského myšlenka zavádět čtení novin a výklady o novinách do škol byla už konečně vážně prodiskutována a posléze vážně uskutečněna v národě, který se rád nazývá národem Komenského.“ (Butter 1930a: 2)

³³ „Poněvadž dnešní civilizace je bez novin nemyslitelná, je třeba, aby se mládež učila na školách znát světlé i stinné stránky novin, novinám rozumět, noviny číst kriticky, noviny užívat v praktickém životě.“ (Butter 1930a: 2)

³⁴ Butter cituje Gryczův popis zvláštní instrukce, již vydalo ministerstvo ve státu Wisconsinu a která upozorňuje, že *„aktuálnost novin, velký počet čtenářů novin, velký vliv novin a fakt, že noviny často uvádějí v omyl co do faktů i názorů, to vše ukládá škole povinnost poučovati o rychlém a účelném čtení novin: o rychlém čtení, aby jim nebyla zkrácena jiná četba a práce, o čtení účelném, aby čtenář čerpal z novin pokud možno mnoho pravdivých a důležitých zpráv a co nejméně zpráv nesprávných. Škola má vychovávat mladíka v inteligentního, kritického, a cílevědomého čtenáře novin a spojovati noviny s každodenními zájmy žáka jakožto budoucího občana“*

³⁵ Novinář by měl *„Umět se v novinách orientovat, naučit se rozlišovat zásadní od nedůležitého, učit se číst důležité odborné zprávy a též je sbírat, žáci též navštěvují redakci, aby viděli, jak noviny vznikají, ale jsou třeba vedeni též k tomu, aby si byli vědomi příčin omylů, které vznikají při tvorbě novin. Čtenář má si býti vědom příčin nejrušnějších omylů, které vznikají v tisku mimovolným pochybením pozorovatelů, dopisovatelů, dále velkým spěchem při podávání zpráv, dříve než nějaká událost může býti v celém rozsahu posouzena a vyličeána, a konečně nedorozuměním vzniklým na podkladě telegramů, telefonátů, tiskovými chybami atd., nemluvě ani o úmyslném překrucování faktů nebo jejich příčin k účelům osobním“*

svědectví o tom, že žáci v amerických školách sami vytvářejí studentské časopisy, školy za tím účelem zřizují vlastní tiskárny a vyučují sazečství, že v Chicagu vydávají dokonce žakovský deník a že novinářské útvary jsou součástí vyučování slohu. Na příkladu učebnice z roku 1912 ukazuje, jaké úkoly jsou žákům zadávány, a zmiňuje, že je školám doporučováno, aby do vyučování občas přizvaly k besedě místního novináře, který by se mohl později zasadit o otištěný studentských prací v novinách. Velemínský také upozorňuje na fakt, že zavádění těchto aktivit vyvstalo z potřeby rozšířit spojitost mezi školou a životem.³⁶

V závěru textu pak Butter shrnuje hlavní východiska výzvy: „*Otázka čtení novin na školách a otázka využití novin jako učební pomůcky jest tak stará jako noviny samy. Co se nám zdá po této stránce vrcholem soudobého amerikanismu, nalézáme již – u Komenského. Je žádoucno, abychom se i u nás začali zabývat tímto problémem, který je odkazem Komenského, jehož jinde se ujali a jehož jsme my dosud úplně pomíjeli. Vím, že i u nás namnoze se podobné pokusy děly a dějí, bez hluku – snad z opatrnosti před nadřízenými úřady. Vím, že k uskutečnění myšlenky jest třeba získat učitele i rodiče, úřady i veřejnost. Vím, že bude třeba k tomu i pečovat o zvláštní výchovu učitelů v tomto směru, i vypracovat potřebné metody učební. Záleží i zde vše „na dobrém pořádku“. K věci se vrátím. (...) Věcná kritika mi bude vítána a rád ji popřeji místa v této revui.*“ (Butter 1930a: 4)

Výzva opravdu vyvolala diskusi. Třetí číslo tohoto ročníku *Duchu novin* přináší text *Čeští paedagogové ve Vídni*³⁷ o čtení novin ve školách (Butter 1930b), v němž otiskuje reakce učitelů na výzvu *Noviny do škol*³⁸. Pedagogové společně souhlasí, že je záhodno vychovávat mládež ke kritickému čtení novin, upozorňují, že jisté kroky v tomto směru již podnikají, ale dodávají, že tomu, aby se čtení novin stalo vyučovacím předmětem, brání předepsané osnovy. Učitelé se též shodují na tom, že nelze ignorovat fakt, že studenti noviny čtou nezávisle na školním prostředí (objevuje se též přirovnání

nebo stranickým. (...) To vše směřuje k tomu, aby se žáci naučili, jak čísti deníky a pěstovali si vůči nim kritický odstup“ (Butter 1930a: 3)

³⁶ „Potřeba rozšiřovati spojitost mezi školou a životem dala vzniknout novotám americkým tuto uvedeným.“ (Velemínský 1919: 133)

³⁷ I po vzniku samostatného Československa fungovala ve Vídni silná česká menšina, v roce 1920 byla uzavřena mezi Rakouskem a Československem tzv. Brněnská o ochraně menšin, která zajišťovala i ochranu českého školství s češtinou coby vyučovacím jazykem (více např. Auerhan 1935).

³⁸ Tu převzal a otiskl 8. února 1930 *Vídeňský deník*. Pozn.: V následujícím textu se budou často objevovat citace tzv. z „druhé ruky“. Jsou v tomto případě uvedeny záměrně, abychom si mohli učinit obraz toho, jaké informace byly k dispozici v rámci diskuse v *Duchu novin*, čili proto, že našim primárním zájmem je sledovat, co o tématu psal *Duch novin* a jaké texty citoval, nikoli analyzovat tyto primární zdroje.

se sexuální výchovou – *uvědomování o sexuálním životě*³⁹), a je tedy třeba hledat cesty, jak této skutečnosti pedagogicky využít⁴⁰. Z reakcí se dozvídáme, že někteří učitelé do výuky zavádějí aktivity zvyšující kritický přístup ke čtení novin již delší dobu, převážně ve formě četby novin a časopisů či práce s výstřižky, objevují se pochvalné komentáře⁴¹, ale i zmínky o tom, že přijetí těchto aktivit ze strany rodičů nebylo vždy vstřícné⁴². Učitelé shodně akcentují vliv novin na společnost⁴³ a přes určité negativní jevy spojené s jejich obsahem (upozorňují na povrchnost, senzačnost atd.) se přiklánějí k tomu, že je nutné se jimi ve škole zabývat a že mohou působit jako prvek „národní výchovy“⁴⁴. Kritické čtení novin pak navrhuje rozvíjet až u žáků starších (15–18 let). Z některých textů se dozvídáme, že vztah mládeže a pedagogů k novinám byl ještě před válkou předmětem odborného zájmu. Parafrázován je text dr. Strunka z roku 1912 publikovaný v časopise *Monatsschrift für höhere Schulen* o tématu „*Noviny do vyšších škol*“⁴⁵, v němž autor shrnuje výsledky ankety provedené mezi pedagogy na téma čtenářské zvyklosti mládeže a poukazuje na fakt, že mládež noviny čte a zajímá

³⁹ F. Melichar, ředitel „Komenského“ píše: „*Mám dojem, že je tomu s novinami jako s uvědomováním o sexuálním životě: v obou případech jsme velmi intenzivně nakloněni strkat hlavu do písku před skutečností, neboť se zdá, že je velmi příjemné nevědět nic o tom, že studenti mají v obou těchto případech jisté zkušenosti, které by naše moudré hlavy jinak velmi udivily.*“ (Videňský deník, 22. února 1930, citováno z Čestí paedagogové ve Vídni o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, 25. března 1930, s 90-92.)

⁴⁰ F. Melichar (tamtéž) pokládá otázku: „*jak vyžít skutečnosti, že studenti čtou noviny? (...) usměrnit ji, dát jim správný návod ke čtení novin, naučit je číst noviny kriticky.*“ Dále dodává: „*Horší je ovšem otázka technická, kdy to činit, neboť osnovy, jak je známo, školskou práci nejen usnadňují, ale i omezují.*“

⁴¹ Ing. František Říha, ředitel odborných škol „Komenského“ ve Vídni uvádí: „*Na odborných školách zavedli jsme četbu časopisů již před několika lety. Osvědčila se v každém směru.*“ (Videňský deník, 22. února 1930, citováno z Čestí paedagogové ve Vídni o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, 25. března 1930, s 90-92.)

⁴² Například pan Mg. píše, že „*čtení novin – jako vyučovací předmět ve škole zavedl jsem již jako začátečník asi roku 1910 a bylo mi za tuto novinku vytýkáno, že noviny do školy nepatří. ‚Co je to za novotu‘, pravili někteří, jak už to bývá tam, kde je někdo o 50 letů napřed. Ano, nescházelo i anonymní udání, tento typický znak tehdejších poměrů. Nedal jsem se odstrašiti a zavedl žákům i sbírku výstřižků z novin, podle vydání firmy B. Kočí. Čtení novin ve škole mělo dobrý výsledek. Studentům nebyly již zjevy hospodářského života, financí, dopravy, státního rozpočtu, vynálezů, umění, literatury, něčím záhadným, těžkým, co se nedá naučiti, nýbrž zcela snadno se nyní orientovali.*“ Dodává, že „*četba novin ve škole jest něco, co se rozumí samo sebou již dávno! Politické články a denní zprávy o krádežích do školy ovšem nepatří.*“ (Videňský deník 15. února 1930, citováno z Čestí paedagogové ve Vídni o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, 25. března 1930, s 91.)

⁴³ „*Noviny jsou dnes velmocí. Každý, kdo z nás čteme je denně, věnujeme jim více času než jiné četbě a mnozí z nás čtou vůbec jen noviny,*“ píše například Dr. Jiljí Jahn. (Videňský deník 1. března 1930, citováno z Čestí paedagogové ve Vídni o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, 25. března 1930, s 92.) I v dalších textech učitelů se objevuje přesvědčení o masivním vlivu novin na tehdejší společnost.

⁴⁴ „*Moment ohromné důležitosti pro naše českovideňské školství jest českost novin, jež mají býti čteny.*“

⁴⁵ Německý paedagog o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, v Praze dne 25. března 1930, s. 92–93.

se přitom zejména o články o soudobém dění (zvláště, jsou-li provázeny obrázky)⁴⁶. Upozorňuje přitom na důležitý aspekt rizika konfliktu s rodiči, který by mohl nastat ve chvíli, kdy by škola doporučovala čtení novin i dětem, jimž rodiče četbu novin zakazují. V závěru textu popisuje též tehdejší názory učitelů na využívání novin ve výuce, na protichůdné pohledy na danou problematiku vyplývající z faktu, že část učitelů se domnívá, že se noviny nevyužívají, a část zastává názor, že je využívá většina pedagogů v řadě vzdělávacích oborů⁴⁷. V reakci na diskusi se v ročníku objevují též drobné zprávy ze zahraničí o vydávání novin pro školáky, například informace z Nizozemska o vydávání časopisu *De Schoolpost*, který „*chce býti přípravou ke čtení žurnálů, určených pro dospělé*“⁴⁸, i o našich nových časopisech pro mládež – například o počátku vydávání novin *Mladý svět*⁴⁹.

V textu *Škola a noviny* (Velemínský 1930) publikovaném ve čtvrtém čísle třetího ročníku se k debatě, již se dosud věnovali zejména středoškolské pedagogové, připojil i vysoký úředník ministerstva školství, středoškolský profesor a knihovník Karel Velemínský, který se zabýval problematikou (dnešní terminologií) produkčních technik a tedy školních časopisů. Zdůrazňuje, že v diskusi by se nemělo zapomínat na to, aby se mládež učila také noviny psát, a že by se novinářské žánry měly stát součástí slohového výcviku na školách. Upozorňuje na to, že tvorba školních časopisů by neměla být podceňována, neboť „*(k)do jednou z mládí poznal radost z „dělání“ novin, ten nemůže již bez novin žít a nebude nekritický k jejich obsahu*“ (Velemínský 1930: 111).

Vyvrcholením diskuse je třídílná studie historika a československého středoškolského profesora Josefa Lomského *Střední škola a noviny*⁵⁰ (Lomský 1930a, b, c), který nejprve shrnuje dosavadní průběh diskuse a objevivší se názory **pro** (noviny

⁴⁶ (tamtéž) *Na školách odborných převažuje dle ankety zájem o zprávy lokální, o zprávy o neštěstích, zločinech. Autor přináší i některé zajímavé postřehy o způsobech užívání tisku: „Mládež nemá celkem pevného úsudku o ceně, moci a významu novin. (...) Převážně jest mládeži ještě tisk pramenem zábavy a proto jsou ilustrované listy zvláště oblíbeny. Více o věci nepřemýšlí, není-li zvláště upozorňována na význam tisku. Všeobecně děti věří, že vše, co je v novinách tištěno, je pravda. Tu a tam se stalo, že mládež instinktivně cítí význam tisku, neboť někdy hrozí učitelům, že tatínek tu neb ona věc „dá do novin“.*“

⁴⁷ „*Obory, kde se nejvíce novin užívá, jsou: zeměpis, občanská nauka, dějiny, vlastivěda v nejširším smyslu, počty (týdenní zprávy, tržní zprávy, kursovní zprávy), vyučování cizím jazykům, tu a tam přírodopis a vyučování němčině.*“ Autor též naznačuje možnosti, jak pedagogicky využít i zprávy považované za nevhodné: „*Zpráv o neštěstích lze využít např. při tak zvaném vyučování o dopravě nebo při vyučování střídmosti. V tom tkví také výchovný význam takových zpráv.*“ (Vše v Německý pedagog o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, v Praze dne 25. března 1930, s. 93).

⁴⁸ *Noviny pro školáky*. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, v Praze dne 25. března 1930, s. 101.

⁴⁹ Týdenní noviny pro (českou) mládež, *Mladý svět*. In *Duch novin*, ročník III., číslo 6, v Praze dne 25. června 1930, s. 126). Více o *Mladém světě* viz například Končelík – Večeřa – Orság 2010.

⁵⁰ Studie později vyšla samostatně v knihovničce *Ducha novin*.

jsou důležitou součástí života, mládež je čte, škola toho může využít, noviny mohou napomoci výuce, tvorba novin může rozvíjet jejich schopnosti jazykové) i **proti** (některé novinové obsahy jsou pro mládež nevhodné a mohou být nebezpečné, tisk je povrchní, čtení novin nedovolují osnovy, někteří rodiče noviny dětem zakazují a škola nemůže jít proti rodičům, učitelé na to nejsou připraveni, bylo by třeba napřed pečovat o jejich výchovu a vypracovat učební metody) zavádění čtení novin do škol (Lomský 1930a: 262). Následně v hlavních bodech syntetizuje dosavadní názory a k hlavním oblastem zaujímá koncepční stanoviska postavená na praktických zkušenostech⁵¹. Vychází z předpokladu, že z hlediska pedagogického není nutno uvažovat nad otázkou, „*zdali máme uvést noviny na střední školu, nýbrž jak je tam uvést a co tam s nimi dělat, aby nám co nejúspěšněji napomohly při výuce a výchově*“ (Lomský 1930a: 263).

Následně podává detailní **rozběr školních osnov** pro obchodní akademie i pro střední školy (Lomský 1930a: 265), aby ukázal, že ačkoli neobsahují přímé pokyny pro četbu novin, tak v nich můžeme „*najít leckteré dveře otevřeny v té či oné obecnější formulaci*“ (příprava na povolání, užívání různých pomůcek, snaha po přímém doteku se životem) a dodává, že má-li střední škola „*rozličně akcentovat také přítomnostní rysy ve výuce a výchově, nemůže tak činiti bez novin*“ (tamtéž). Dále si klade otázku, „*jak těchto možností využívají aprobované učebnice, t.j. co v nich najdeme o novinách?*“ a podrobně **analyzuje dostupné učebnice** češtiny, dějepisu a zeměpisu a dochází k závěru, že učebnice sice místy nabízejí učitelům prostor a drobné podněty k poučení o novinách a časopisech, ale nenabízejí nástroje k přímému poznání, což považuje za negativní (Lomský 1930b: 283)⁵². V závěrečné části textu pak Lomský předkládá

⁵¹ Můžeme parafrázovat hlavní body:

Škola se novinami musí zabývat a zabývá. Je nutné tento proces učinit programovým a systematickým, aby vedl k užítku.

Mládež noviny čte, čte i největší brak a škola si jimi proto musí zabývat.

Absolventi škol jsou čerstvými voliči, mají-li být připraveni na roli občana, musí být poučeni i o fungování politického tisku.

Námítky o obsahové nevhodnosti novin jsou nerelevantní, i mnoho povinné četby obsahuje témata, která nejsou pro děti vhodná.

Obavy ze zneužití politického tisku učiteli jsou zbytečné, pokud by učitel chtěl manipulovat, udělal by to i jinak.

⁵² „*Shrňme-li tyto poznatky zatím v jeden krátký pohled, můžeme konstatovati, že to není nikterak malé množství detailních poznatků, které obsahují naše nejnovější učebnice češtiny, dějepisu a zeměpisu, aprobované ministerstvem, že však jsou to poznatky velmi roztráštěné, nesoustavné, mezerovité a často velmi náhodné. Mohou však přes to dáti učiteli i žákům leckterý dobrý podnět. Bude záležet na učiteli, do jaké míry dovede na tyto podněty navázat, jak je dovede sebrat, doplnit, sepnout a prohloubit, aby si student ze střední školy odnesl o novinách a resp. i o novinářství solidní poučení. Ba: poučení a nic víc. Neboť i všechna ta spousta materiálu směřuje jen k pouhému poučení o novinách a časopisech a nikde zatím neumožňuje jejich přímého poznání! Je tedy naše šetření v tomto punktu v nejvlastnějším smyslu přeci jen negativní.*“ (Lomský 1930b: 283)

konkrétní návrhy, jak noviny zapojit do výuky v jednotlivých předmětech na nižším i na vyšším stupni (Lomský 1930c: 306) a upozorňuje na potřebu vytvoření učebnice⁵³. Přes důležitost, kterou výuce kritickému čtení novin přikládá, nepokládá požadavek na zavedení studia novin do podoby samostatného předmětu, což zdůvodňuje nedostatečnou **přípravou učitelů**⁵⁴. Zároveň připojuje možnosti, jak by se téma více prolno se stávajícími vzdělávacími oblastmi (upozorňuje na příležitost využití probíhající reformy středního školství⁵⁵). Samostatnou pozornost pak věnuje otázce, má-li se do školních osnov zařadit též tvorba novin. Na rozdíl od četby novin se k jejich výrobě v rámci výuky staví skepticky, domnívá se, že se musí jednat o spontánní, soukromou činnost žáků, již mají sami plně pod kontrolou (pro pedagogické zvládnutí vedení tvorby novin mimoto také nejsou připravení učitelé) a která je – přes nespornou důležitost prvku dobrovolnosti – navíc z pedagogického hlediska sporná v tom, že přípravy novin se vždy účastní jen několik jednotlivců. Polemizuje též s názorem, že tvorba novin pomáhá žákům rozvíjet jejich stylistické schopnosti, protože v novinách se po této stránce kvalitní texty objevují jen zřídka. Proto zdůrazňuje nutnost nezapomínat na četbu knih (v nichž lze spíše hledat stylistické vzory). A opět připomíná, že i kdyby se tvorba novin měla stát součástí osnov, chybí připravení učitelé. Upozorňuje na fakt, že učitelé jsou o novinách sami poučeni jen matně, mimo jiné též proto, že v rámci své univerzitní přípravy se s tématem nesetkali („neboť akademická věda u nás se téměř vzpěčuje vzítí na vědomí existenci novin“), sami noviny z různých důvodů⁵⁶ nečtou či čtou jen své vyhraněné, nejsou připraveni kriticky nahlížet obsah (srovnávat, být nestranní).

⁵³ „Bylo by zapotřebí, aby v žákovské knihovně našel student některé knihy, které by jej poučily důkladněji. Ale které? Hochova je poněkud zastaralá, Fuchsova se týká jen několika složek, Kopeckého kniha je chvatná a neklidná – snad Steedova, ‚Noviny a novináři‘ (resp. Sauerweinova). Nenašel by se někdo, kdo by nám takovou knížku – Co má student vědět o novinách – pro žáky nejvyšších tříd napsal? Ne koženou, připjatou ke školní látce a se zřením k potřebám školy, a přece zase nabádavou a řekl bych: průkopnou! Téměř neoficiální učebnici! S ilustracemi a přílohami! Nejlépe, kdyby se k tomu spojil novinář s profesorem.“ (Lomský 1930c: 307)

⁵⁴ „Každý nový předmět ve školním rozvrhu (a to je notoricky známo) je ranou do vody, jestliže předem pro něj nejsou připraveni učitelé.“ (Lomský 1930c: 309)

⁵⁵ Tzv. Derérova reforma, dle ministra školství Ivana Deréra, více viz např. v textu Školská reforma v ČSR ve 30 letech 20. století od Růženy Váňové (Váňová 2008). Principy této reformy se zdály být zavedení „mediální výchovy“ nakloněny, reforma se snažila aktualizovat obsah vzdělávání a přiblížit ho žité zkušenosti mládeže.

⁵⁶ „Konečně pak je jistý počet profesorů, kteří novin vůbec nečtou: ani neodobírají, ani do čítárny nechodí, ani v kavárně se o ně nezajímají. Z rozličných důvodů: ze šetrnosti (...); z pohodlnosti; z resignovaného odporu; z jakési povýšenosti; z jakéhosi přesvědčení. Že za takových okolností je mezi značnou částí profesorů o novinách i plno nesprávných, až naivních představ, (...) že mnozí co chvíli naběhnou i docela průhledné novinářské demagogii, majíce dosud naivní víru v pravdivost každého tištěného slova a v pravdomluvnost novinářů vlastní strany (...) – kdož by tím mohl být překvapen.“ (Lomský 1930c: 312)

Jako hlavní předpoklady zavedení čtení novin do škol vidí nutnost univerzitního zkoumání problematiky (aby se „*noviny nejprve dostaly na universitu*“), dále upozorňuje na nutnost vzniku publikace pro učitele („*neméně naléhavě potřebujeme důkladného spisu, který by vědecky poučil o všech problémech novin, pro profesorstvo*“) a potřebu systematické tvorby metodiky a didaktiky oboru včetně profesní přípravy učitelů („*Potřebujeme pak delší řady experimentů s novinami na školách, které nám časem mohou dát i první základy methodiky a didaktiky vyučování novin. Teprve pak, až budou obrysy toho všeho poněkud jasnější a až budeme mít větší počet učitelů, připravených pro svůj úkol, bude (...) otázka zavedení novin na střední školu zralá. To není odsunutí ad calendas graecas, naopak výzva k práci, aby se to mohlo státi dosti brzy: raději však o něco později s dobrým výsledkem nežli okamžitě se zklamáním.*“) (Lomský 1930c: 313).

Ve čtvrtém a posledním ročníku *Duchu novin* je pak diskuse rozvíjena zejména textem J. V. Klímy *Noviny a výchova* (Klíma 1931), kde autor nahlíží téma z pedagogického hlediska (a ve shodě s dalšími autory upozorňuje na bipolární vyhraněnost přístupů k využívání novin při výuce – od názoru „nedávejte dětem noviny do ruky a už vůbec ne ve škola“ po názor „děti stejně noviny čtou, tak je naučte, jak je mají číst, a nejlépe je to učte ve škole“) a rozšiřuje ji o etický aspekt související s (ne)vědomím novinářů, že výsledky své práce působí na děti a mládež. Doporučuje, aby na novinářských školách byli budoucí žurnalisté vedeni k uvědomování si této role⁵⁷ (Klíma 1931: 36). I další texty posledního ročníku *Duchu novin* pak čtenáře utvrzovaly v tom, že oblast zavedení „novin do škol“ se dále rozvíjela, dozvídáme se zprávy z německého prostředí, zejména o rozvoji diskuse o tématu nutnosti zavádění občanské výchovy, která by byla úzce propojena s problematikou novin a jejich politického působení (Lomský 1931: 65), ale též o vzniku odborných novinovědných publikací vhodných pro učitele⁵⁸, o novinovědných kurzech pro učitele obecných škol

⁵⁷ „*Myslím, že by nemálo přispělo k prohloubení novinářské práce, kdyby budoucí novináři slyšeli o problémech veřejné výchovy a uvědomili si, že i oni a právě oni jsou z těch, od nichž jednou bude budoucnost požadovati účty za výchovu budoucích pokolení.*“ (Klíma 1931: 37) Čímž jako jeden z prvních artikuloval požadavek rozvíjení mediální gramotnosti profesionálních komunikátorů v rámci odborné přípravy.

⁵⁸ Například o nové publikaci *Probleme des Zeitungswesens* od H. A. Münstera, která může sloužit učitelům jako vhodná příručka pro poznání podstaty novin a odstranit tak dosavadní problémy vzdělání učitelů, neboť „*dosud nebyl návod, který by přespříliš zaměstnanému pedagogu dovoloval opatřit si novinovědné znalosti bez zvláštních odborných studií*“ (Školní příručka pro uvedení do četby novin. 1931. In *Duch novin*, ročník IV. číslo 1–2, s. 66)

v Polsku⁵⁹ a v Německu⁶⁰, odborných přednáškách pro pedagogy⁶¹ či o mezinárodní konferenci Vychovatelství a noviny pořádané v roce 1931 v Kolíně nad Rýnem Výzkumným ústavem pro mezinárodní novinářství⁶², v jejímž rámci byla věnována pozornost hlavním oblastem vztahu škola – mládež – noviny.⁶³ Doplněny jsou informace o konání anket o vztahu tisku, rozhlasu a mládeže, které svědčí o tom, že vztah dětí k médiím byl předmětem vzrůstajícího odborného zájmu, zpravováno je například o německé anketě *Mládež a tisk* realizované na 60.000 žácích (Berlínská anketa a tisku, rozhlasu a mládeži 1931:181), v našem prostředí pak Josef Lomský plánoval realizovat první československou anketu o čtení novin mezi československou školní mládeží v rozsahu 9.000 dotazníků. O jejích výsledcích však *Duch novin* již zprávu nepřinesl, protože Oskar Butter z osobních důvodů ukončil číslem 9 a 10 IV. ročníku činnost této revue.

Charakteristika tématu vedeného v okruhu periodika *Duch novin* přináší zajímavé informace o pozici mediální výchovy v diskusi o reformě českého školství (a o potřebě aktualizace vzdělávacího obsahu) na prahu 30. let minulého století. Je patrné, že v tehdejší „konceptualizační“ diskusi rezonovala všechna zásadní témata spjatá s fází implementace (v našem prostředí 90. léta 20. století) a že již v tomto období se ustavily

⁵⁹ „Svaz polského učitelstva obecných škol ve Varšavě zařadil do programu prázdninového kursu instruktorského nauku o novinách. Přednáškami a praktickými cvičeními byl pověřen St. Jarkowski, profesor vysoké školy žurnalistické ve Varšavě. V kursu se jednalo o roli tisku ve veřejném životě, o organizaci a technice moderního tisku jako výslednici historického vývoje tisku a jako zpravodajském nástroji a nositeli veřejného mínění.“ (Nauka o novinách pro učitele obecných škol v Polsku. 1931. In *Duch novin*, ročník IV. číslo 1–2, s. 66)

⁶⁰ Pořádaný Německým ústavem pro nauku o novinách, který byl součástí berlínské univerzity. Jednalo se o třídní kurz naplněný přednáškami o soudobých novinách, o vztahu mládeže a tisku (ve světle ankety uspořádané mezi 60.000 žáky) a o užívání novin ve výuce. Kurz byl doplněn prohlídkou velkých berlínských novinových podniků. (Novinářský kurz pro učitele. (1931) In *Duch novin*, ročník IV., 25. března 1931, číslo 3–6, s. 181.)

⁶¹ Například o přednášce „*Dítě a noviny*“, kterou vedl prof. dr. E. Dovifat v berlínském učitelském spolku (Dítě jako čtenář novin 1931: 178). (Dítě jako čtenář novin. In *Duch novin*, ročník IV., 25. března 1931, číslo 3–6, s. 178–181.)

⁶² Dle zprávy byla projednávána témata: 1. *Jest si moderní tisk vědom své výchovné úlohy?*, 2. *Noviny a psychologie mládeže*, 3. *Noviny a vyšší školství*, 4. *Metodické zužitkování novin ve vyučování*, 5. *Noviny a školní reforma*. (Vychovatelství a noviny. 1931. In *Duch novin*, ročník IV. číslo 1–2, s. 66.)

⁶³ *Duch novin* otiskl podrobnou zprávu referující o průběhu konference, které se účastnilo na 300 osob, a přinesl shrnutí jednotlivých příspěvků. Z našeho hlediska je velmi zajímavý zejména příspěvek Dr. Engelmanové, studijní ředitelky z Berlína, nazvaný *Noviny a vyšší školství*, která krom seznámení s výsledky rozsáhlé ankety o čtení novin mezi žáky představila účastníkům některé metodické přístupy k uchopení tématu ve výuce: „Žáky třeba navádět, aby čtli noviny kriticky a aby srovnávali různé názory. Také se ukázalo užitečným srovnávat zprávy o událostech, jak je noviny líčí, se zprávami úřední tiskové kanceláře. Takovým způsobem se školní kritické chápání a budí se i úcta k zdůvodněnému mínění druhé osoby. Výchovu k politické snášenlivosti nelze přenechat jen rodině a církvi; škola musí tuto mezeru vyplnit.“ (Výchova a noviny 1931: 178) (Výchova a noviny. 1931. In: *Duch novin*, ročník IV., 25. března 1931, číslo 3–6, s. 176–178.)

základní přístupy k mediální výchově. Mediální výchova se formovala v kontextu představ o silných účincích médií⁶⁴ jako znalostní kriticko-analytická disciplína, důraz byl kladen ale též již na potřebu rozvíjení dovednostních přístupů (a na posilování role příjemce v procesu interpretace, ale i tvorby sdělení). Dobové ovzduší si uvědomovalo nutnost reagovat na vliv médií na mládež a mediální výchova byla definována jako cesta, jak těmto vlivům bránit (čili prvotní impulsy byly defenzivní). Diskuse svědčí dále o tom, že média byla ve výuce již některými pedagogy využívána (především však jako edukační pomůcky), že na mnoha školách již byl překonán předsudek, že noviny nepatří do výuky, a naopak silně vzrůstala snaha zaujmout k novinám a k jejich roli v životech jednotlivců i společnosti určitý postoj.

Dozvídáme se, že pro počátky konceptualizace mediální výchovy v našem prostředí byla důležitá inspirace zahraničními zkušenostmi (zprávy o anketách – výzkumech role médií v životě mládeže, informace o podobě mediální výchovy v amerických školách, německé konference a přednášky pro učitele atd.), ale že jsme jen nepřebírali zahraniční modely, protože i v našem prostředí byl rozvíjen odborný zájem o tuto problematiku (analýzy dokumentů vymezujících obsah vzdělávání a analýzy učebních textů). Na procesu konceptualizace tématu se podíleli především odborníci z oblasti pedagogiky a nově se ustavující novinovědy (čili *sociologové, národohospodáři, historikové ad.*). Z dnešního hlediska je důležité připomenout, že už v tomto období se začala vytvářet koncepce obsahu mediální výchovy (či její základní rámec, zejména v práci J. Lomského), která byla v souladu se soudobým přístupem. Předchozí a následné období by jistě také zasloužily podobnou pozornost, což však není cílem této práce. Naším zájmem bylo poukázat na období, které je spojováno s konceptualizací mediální výchovy, upozornit na jeho význam a pokusit se jej uvést do paralel s fází implementace.

Následné dějinné události rozvoji kritického myšlení nepřály. Blížící se světová válka a následný vývoj v některých zemích vedly k tomu, že v některých evropských

⁶⁴ Jiráček se Šťastnou (2013) popisují převažující evropský kontext rozvoje mediální výchovy v tomto období: „Mediální výchova se rozvíjela ve 20. a 30. letech především v obecném paradigmatu všemocných médií (o pojmu viz např. McQuail 1999:360), tedy pod vlivem představy o silném vlivu médií na jednotlivce (převážně ohrožujícím či destruktivním ve smyslu mravního, estetického a vzdělanostního úpadku), a byla proto převážně orientována na posílení obrany před tímto vlivem. Právě toto defenzivní pojetí smyslu a poslání mediální výchovy, které se v tomto období prosadilo, se stalo jedním z konstitutivních rysů mediální výchovy a jako podpůrný argument se objevuje do současnosti vždy, kdy zesílí hlasy volající po podpoře a rozvoji mediální výchovy.“

zemích na čas (po dobu válečnou), jinde na mnohem delší dobu (po dobu vlády prosovětských režimů) se rozvoj mediální výchovy zastavil. České země patřily do druhé skupiny. O krátkozrakosti odborných pohledů a nepředvídatelnosti dějinného vývoje pak ve světle dalších dějinných událostí svědčí z dnešního hlediska až paradoxně znějící výrok německé pedagožky doktorky Suzanne Engelmanové pronesený na konferenci *Vychovatelství a noviny* konané v roce 1931 v Kolíně nad Rýnem, doufající, že výsledkem práce vedoucí k rozvoji kritického vnímání novin bude to, že „*vyroste generace, která bude umět číst noviny kriticky a nebude už podléhat každé frázi a každému heslu*“.⁶⁵

2.3 Od války do roku 1989: půl století stagnace?

Idea podporovaná diskusí sdruženou kolem periodika *Duch novin* neměla po druhé světové válce prostor se rozvíjet. Někteří autoři okruhu periodika zemřeli jako oběti nacistického násilí a v tříletém období poválečné rekonstrukce **před nástupem komunistického režimu nebyl vzhledem k zásadnějším úkolům konsolidace vzdělávacího systému na navázání na předválečnou tradici⁶⁶ vhodný prostor.** Prosovětský režim, který byl ustaven po roce 1948 pod vedením komunistické strany, vyjadřoval určitý zájem na rozvíjení mediální gramotnosti, ale jen v úrovni deklarací, a mediální výchova se nestala součástí všeobecného vzdělávání. Jiráková a Šťastná (2013) poukazují na fakt, že stejně jako v dalších zemích, které se dostaly do mocenské sféry vlivu SSSR, narážela i u nás mediální výchova na ideové omezení vyplývající z faktu, že tehdy převažující protekcionistické pojetí smyslu mediálního vzdělávání nebylo v souladu s marxisticko-leninskou teorií médií (médiá byla v rámci této teorie definována jako nástroj státní a stranické politiky a rozhodující prostředek politické výchovy), a tedy nemohla být stavěna na argumentu potřeba hledání či institucionálního ukotvení ochrany před neblahým vlivem médií (proto se mediální výchova vyvíjela především v kontextu estetické teorie a byla např. na sovětských školách a univerzitách vyučována v rámci literatury, viz Fedorov 2008: 59–64). Ačkoli se mediální vzdělávání

⁶⁵ Výchova a noviny. In *Duch novin*, 25. března 1931, ročník IV., č. 3–6, s. 176–178.

⁶⁶ Jiráková a Šťastná (2013) upozorňují, že sporadické požadavky na nutnost rozvíjení mediální gramotnosti lze v dobové publicistice zaznamenat, leč bez praktické odezvy.

nerozvívlo jako samostatná oblast, objevovala se témata typická pro mediální výchovu fragmentarizovaně v jednotlivých předmětech „*Výuka mateřskému jazyku, odborně rámovaná tradicí funkční lingvistiky, pamatovala na poučení o publicistickém funkčním stylu (včetně identifikace procvičování jednotlivých žánrových forem), osnovy dějepisu nezapomínaly na klíčové události v dějinách lidské komunikace a médií (význam knihtisku, rozvoj tisku v období národní emancipace ad.), v české a světové literatuře se nejen připomínala publicistická činnost významných literátů a periodika, v nichž působili, ale postupně do tohoto předmětu pronikla tematika filmu jako umělecké formy. Mediální výchova jako samostatná oblast vzdělávání s vlastními výchovně vzdělávacími cíli však neměla prostor pro ustavení a rozvoj.*“ (Jirák – Šťastná 2013:70–71)⁶⁷. Jistého poučení o médiích a jejich fungování (včetně nutnosti podřídit se cenzurním zásahům) mohli žáci a studenti dosáhnout v rámci tvorby školních médií (o problematice podrobně referuje Smrčková (2010) a dokládá i dobové názory vzdělavatelů na studentské iniciativy tohoto typu). Bylo by možné říci, že mediální výchova se v tomto období nerozvíjela jako „koncept“, ale její prvky byly v obsahu vzdělávání přítomné (mimo jiné i školní noviny a časopisy), zejména v mimoškolní výchově (vycházely knihy pro mládež o novinách, aktivity volnočasových organizací atd.). Dané období ještě čeká na své odborné zpracování. První praktické „systémové“ kroky k implementaci mediální výchovy coby kritické disciplíny do kurikula lze datovat do ale až do devadesátých let jako součást procesu transformace vzdělávacího systému, který úzce souvisel s transformací české společnosti po roce 1989.

2.4 Proměny vzdělávacího systému jako předpoklad pro integraci nových témat

V rámci oborného zkoumání procesů transformace postkomunistických zemí byla pozornost soustředěna nejen na celkové proměny společenského systému (např. Mlčoch – Machonin – Sojka 2000), ale i na specifika transformace sociálních a politických institucí, včetně proměny médií, předmětem zájmu se stala též dynamika vztahů mezi médii a politickými systémy (např. Price – Rozumilowicz – Verhulst 2002, Paletz –

⁶⁷ Jirák (2010: 15) připomíná též výklad o významu vynálezu knihtisku v hodinách dějepisu či téma role Československého rozhlasu v průběhu Pražského povstání, o projevech jistých rysů mediální výchovy (či

Jakubowicz 2003, Jakubowicz 2007). Dostatečně široce byla též odborně zmapována transformace českého mediálního systému (např. Jiráček – Köpplová 2008, 2009), na základě těchto studií by bylo lze zjednodušeně situaci po roce 1989 v bývalém Československu (a od roku 1992 v České republice) popsat jako příklad dynamické proměny směřující k vytvoření liberálního komunikačního systému s vyspělými mediálními a reklamními trhy, velmi liberálním zákonem o médiích a na zisk orientovanou produkcí – což znamená, že mediální produkce má tendenci k tabloidizaci a komercializaci („seriózní média“ téměř chybí, postavení médií veřejné služby v duálním systému vysílání je slabé). Tento systém byl od počátku transformačních procesů široce otevřen technologickým inovacím (digitalizace) a v dnešní době je silně internetizován (Osvaldová – Tejkalová – Čermák 2009).

Proces **transformace vzdělávací soustavy** probíhal (v porovnání s transformací mediální sféry) odlišným tempem a procházel několika fázemi⁶⁸ (Greger a Walterová 2007: 13). Nejprve se jednalo o pro všechny společnosti procházející procesem přerodu charakteristické období **dekonstrukce**, které spočívalo zejména v deideologizaci učebních a kurikulárních dokumentů (poměrně rychle došlo k vyloučení aspektů prokomunistické propagandy, upravení či nahrazení byly silně ideologických učebnicových textů a rehabilitaci témat, jimž z ideologických důvodů škola nesměla věnovat pozornost), v demonopolizaci státního vzdělávání a v realizaci příprav pro zakládání soukromých a církevních škol, dále byly např. nastaveny cesty k posilování uvědomování rodičů a žáků, že vzdělávání je předmětem jejich svobodné volby (podrobně například Čerych a kol. 2000), atd. Ačkoli prvotní změna spočívala spíše v odstraňování „starého“ obsahu vzdělávání či „starých“ metod výuky, a „nová“ témata si cestu razila jen obtížně, objevily se i pokusy o zavádění nových vzdělávacích

spíše mediální tematiky) ve vzdělávacím obsahu v letech 1948 až 1989 se zmiňují i další autoři, nicméně toto období ještě nebylo po této stránce odborně analyzováno.

⁶⁸ Tyto fáze jsou založeny na dělení, které navrhl pro popis transformace v Rumunsku Cesar Birzea (Birzea 1996, 2008). Do našeho prostředí je aplikovali Kotásek, Greger a Procházková v roce 2004, používají je i další, více např. Janík, Najvar a Solníčka (2011) ve své studii *Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií* odkazují ke Kotáskovi (2005a, b), který shodně s Birzeou „rozlišuje pro Českou republiku rovněž čtyři fáze, avšak s poněkud jinak rozloženými akcenty, což se odráží i ve zvolené terminologii: (1) dekonstrukce, (2) parciální stabilizace, (3) systémová rekonstrukce, (4) implementace. Pokud jde o časové přiřazení, fáze 1 (dekonstrukce) je Kotáskem datována mezi roky 1990–1991; je podle něj typická vymezováním vůči stávajícímu stavu. Fázi 2 (parciální stabilizace) přiřazuje Kotásek letům 1991–2000 a vnímá ji jako období, pro něž je charakteristické přijímání ad hoc opatření a analýzy stavu a vývoje školství. Fáze 3 (systémová rekonstrukce) se podle Kotásky realizuje přibližně v letech 2001–2004; je zahájena přijetím Národního

oblastí, převážně se ale jednalo o oblasti, které byly minulým režimem zapovězeny (rozšíření nabídky jazykového vzdělání, redefinice občanské výchovy atd.). Rigidní, centralizovaný a politicky silně kontrolovaný systém začal být nahrazován prostředím s poměrně silnou autonomií škol. (Greger a Walterová (2007) upozorňují též na pochybení, které byly v rámci dekonstrukčního odmítnutí všeho dosavadního učiněny). Druhá fáze bývá označována jako **fáze částečné stabilizace** (Kotásek – Greger – Procházková 2004), jedná se o fázi, v níž docházelo zejména k reformním snahám „zdola“, hlavní inovace byly prováděny formou spontánních a z pedagogického prostředí vzlínajících aktivit převážně na úrovni individuální a lokální. Období bylo na státní úrovni spojeno s několika pozměňujícími návrhy vzdělávacího zákona z dob minulého režimu, odborníci se zabývali přípravou podkladů pro návrh reformy školství, která by směřovala k dalšímu oslabení vedoucí role státu v určování vzdělávací politiky (Greger – Walterová 2007:16) a toto období bylo tak nejen ve znamení adaptace a implementace změn vyvolaných celkovou transformací společnosti, ale jednalo se (zejména ve druhé polovině 90. let) o přípravné období na třetí fázi, na **období rekonstrukce**, v němž vyvrcholily diskuse o budoucnosti národního vzdělávacího systému přípravou *Národního programu vzdělávání v České republice*, tzv. *Bílé knihy* (2001) – konkretizujícím vzdělávací cíle a harmonogram reformy a mimo jiné též redefinujícím vztah mezi centrální (státní), místní (školní) a individuální (učitelovou) odpovědností (více viz též Strejčková 2011), vytvořením dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* (2002) a zejména pak přijetím nového školského zákona č. 561/2004⁶⁹ (vstoupil v platnost k 1. lednu 2005 a vytvořil právní rámec pro realizaci reformy)⁷⁰, které zahájilo období

programu rozvoje vzdělávání v roce 2001, který předestírá koncepci systémové reformy. Fázi 4 (implementace) Kotásek datuje k roku 2005, tj. poté, co byl přijat školský zákon č. 561/2004 Sb.“

⁶⁹ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) č. 561/2004 Sb.

⁷⁰ V. Zeman popisuje situaci v textu *Reforma školství v České republice období rekonstrukce* takto: „Na počátku reformních snah stálo několik dokumentů z počátku 90. let. Žádný z nich se však neujal. Až v roce 1999 byla publikována analýza „České vzdělání a Evropa“ (takzvaná Zelená kniha), která vyvolala první ohlasy pedagogické veřejnosti. V letech 1999–2000 pedagogové usilovali o vyvolání veřejné diskuze o potřebách reformovat školství. Akce jako „Výzva pro 10 milionů“ však brzy skončily bez většího zájmu veřejnosti. V roce 2000 Rada pro vzdělávací politiku začala pracovat na strategickém dokumentu, který se měl stát součástí dlouhodobého plánu směřování českého školství. Na jeho konci stála v únoru 2001 takzvaná Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání a stal se podkladem k realizaci školské reformy (mezi šesti cíli bylo například zprístupnění celoživotního učení, zlepšení pozice ČR v mezinárodních srovnávacích výzkumech nebo přenesení větší míry zodpovědnosti na kraje).

Na Bílou knihu navazovala i tvorba Rámcových vzdělávacích programů, jež se staly vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů, i příprava nových zákonů. Po četném připomínkování a několikerém vrácení (jedním z důvodů bylo to, že zákon počítal se zrušením víceletých gymnázií, které

implementace trvající do současnosti⁷¹. Birzea (in Janík a kol. 2011b) hovoří též o častých projevech *reformy reformy*, ty bychom mohli spatřovat v některých hlasech protireformních a snahách o úpravu již nastaveného systému (zejména v oblasti systému evaluace), tyto projevy jsou v současnosti předmětem odborného zájmu (Greger – Walterová 2007, reakcím na implementaci reformy se podrobně věnoval Janík a kol. 2011)⁷².

V průběhu transformace došlo nejen k redefinici cílů vzdělávání, restrukturalizaci administrativy a úpravám způsobů financování škol a zásadní proměně struktury vzdělávacího systému (návrat víceletých gymnázií, vznik vyšších odborných škol, koexistence státních, veřejných a soukromých škol). Transformace vzdělávacího systému pak byla od počátků spojena s vývojem a transformací kurikulární politiky (jako podmnožiny této reformy). Vzdělávací systém v Československu před rokem 1989 byl silně centralizován s jednotnými osnovami vymezujícími obsah vzdělávání pro základní i střední školy (srov. např. Kalous 1993). Poté co bylo ve fázi dekonstrukce dosaženo vytlačení hlavních ideologických projevů poplatných odstraněnému režimu, nastalo období uvolnění výběru výukových metod a učebnic, které spolu s rozvojem alternativních přístupů vedlo k uvolněnějšímu přístupu ke kurikulu a nastavilo směřování k částečné decentralizaci a ke školní kurikulární autonomii v rámci definovaném novými *Vzdělávacími standardy* (Greger – Walterová 2007: 15) jako hlavními nástroji státní vzdělávací politiky definujícími požadavky na kvalitu a úroveň vzdělávání, hlavní cíle a výstupy vzdělávání na jednotlivých úrovních. Školám byly nabídnuty modelové výukové programy (*Národní škola* – VP NS 1997, *Obecná škola* – VP OS 1997, *Základní škola* – VP ZS 1996 a další), z nichž si mohly vybírat (později byly rozšiřovány i modely alternativní). Ačkoli kurikulum bylo stále zatíženo rigidním akademismem (Čerych 2000) a nepřizpůsobovalo se měnícímu se prostředí a potřebám, většina škol u něj setrvala a nereagovala na nutnost hledání nových výukových metod a přístupů ke vzdělávání. Situaci se pokusila řešit zásadní proměna: **kurikulární**

bylo na nátlak gymnázií i veřejnosti ze zákona vyškrtáno) byl v roce 2004 schválen školský zákon (zákon č. 561/2004), zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004) a o dva roky dříve zákon o ústavní výchově (zákon č. 109/2002).“ (Zeman 2006: 3–7)

⁷¹ Odbornou analýzu modelů transformace v postsocialistických zemích a reflexi procesu implementace reformy podává například Greger (2011) včetně nástrojů pro analýzu úspěchů a neúspěchů a diskuse o otázkách završení transformace (včetně odkazů na další relevantní literaturu)

⁷² Janík (2011b: 11) dále upozorňuje, že „Pro vývoj v posledních dvou letech jsou však příznačné [oproti snaze decentralizovat] tendence právě opačné – a to tendence re-centralizační a standardizační. Pod jejich vlivem se pozvolna a spíše nereflektovaně proměňuje náhled na kurikulární dokumenty i očekávání stran jejich fungování a efektů. Lze očekávat, že některé posuny v náhledu na kurikulární dokumenty budou „kodifikovány“ v rámci jejich revizí.“

reforma, která začala být realizována s počátkem nového milénia a jejímž nejzásadnějším projevem bylo rozhodnutí zrušit zmíněné jednotné vzdělávací osnovy pro primární i sekundární vzdělávání a nahradit je rámcovými dokumenty, jež by definovaly cíle vzdělávacího procesu a aktivizovaly školy k hledání nových cest (revizi stávajících a realizaci nových školních plánů) vedoucích k jejich dosažení (dalo by se říci, že se tedy jednalo o „zezdola navrženou reformu shora, která měla vyvolat zesílenou aktivitu zdola“). Hlavní kurikulární dokumenty byly v rámci reformy vytvářeny na dvou úrovních (hovoří se též o *dvoustupňovém kurikulu*), a sice na úrovni státní a na úrovni školní. Na státní úrovni vznikly v souladu s *Národním programem vzdělávání* a se školským zákonem programové rámcové dokumenty nazývané jako **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP)⁷³, postupně vypracováváné⁷⁴ pro jednotlivé stupně a oblasti vzdělávání (pro žáky ve věku 3–19 let, tedy pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání včetně úpravy pro speciální vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, jazykové vzdělávání, jednotlivé obory středního odborného vzdělávání včetně konzervatoří a gymnaziální vzdělávání⁷⁵), které definovaly hlavní vzdělávací cíle, „specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů“.⁷⁶ Na základě příslušných RVP si školy musely vytvořit kurikulární dokumenty druhého stupně⁷⁷, vlastní realizační programové dokumenty: **školní vzdělávací plány** (ŠVP)⁷⁸ a ve stanoveném harmonogramu dle nich začít vyučovat⁷⁹.

⁷³ Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP ZV)

⁷⁴ a průběžně aktualizované, poslední zásadní aktualizace RVP pro základní vzdělávání proběhla v roce 2016 na základě novely školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), požadavků Evropské komise a Akčního plánu inkluzivního vzdělávání MŠMT na období 2016–2018, tato úprava je platná od 1. 9. 2016, upravila závazné znění dokumentu z 1. 9. 2013 (dokument s vyznačenými změnami k dispozici na <http://www.nuv.cz/file/648/>)

⁷⁵ Aktuální přehled schválených dokumentů na <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>.

⁷⁶ <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> [cit. 2016-08-01]

⁷⁷ Kurikulární dokumenty jsou tedy „vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Školní úroveň** představují **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (RVP ZV 2007: 9)

⁷⁸ Pro tvorbu ŠVP mohly školy využít tzv. Manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který je vytvářen k jednotlivým RVP. Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí možné způsoby

Reformní proces zaštiťoval Výzkumný ústav pedagogický, procházel obdobím pilotáže^{80 81}, školením koordinátorů pro tvorbu ŠVP, rámcové dokumenty byly průběžně upravovány atd. Důležitým momentem reformy kurikula byla definice tzv. **klíčových kompetencí**, čili schopností⁸², k jejichž rozvíjení má vzdělávací proces směřovat a představujících „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě*“ (RVP G 2007: 8)^{83 84}, a důraz na nutnost jejich

zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady. Manuály a metodika pro tvorbu ŠVP <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/manualy-a-metodika-pro-tvorbu-svp> [2013-08-27].

⁷⁹ Školský zákon uložil základní školám povinnost začít vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů v prvních a šestých třídách od 1. září 2007. Střední školy a čtyřletá gymnázia měly začít učit podle vlastních školních vzdělávacích programů od 1. září 2009. Přesný harmonogram reformy je dostupný zde <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram> [cit. 2013-08-27]

⁸⁰ Tvorba školních vzdělávacích plánů byla pilotována na skupinách škol relevantních relevantních etap (ZŠ, gymnázia atd.), zkušenosti z pilotáže pak byly zpracovávány a předávány dále formou manuálů (viz pozn. výše) a „příkladů dobré praxe“. Více např. o pilotáži RVP G na <http://www.pilotg-gp.cz>, závěrečný sborník projektu Pilot G zde http://www.pilotg-gp.cz/sbornik_ESF.pdf. Informace o zkušenostech z pilotáže RVP Z v rámci projektu Pilot Z například zde: PASTOROVÁ, Markéta. Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol. Metodický portál: Články [online]. 21. 03. 2008, [cit. 2013-08-27]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2085/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU---ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH-SKOL.html>.

⁸¹ Dokumenty MŠMT popisují Pilot Z (<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/pilot-z>) jako projekt na podporu kurikulární reformy (probíhal v letech 2004 až 2006, v roce 2007 byly zpracovány výsledky), jehož cílem bylo „*získat poznatky z výuky podle ŠVP v pilotních školách, získat zpětnou vazbu pro případné úpravy RVP ZV a podpořit nepilotní školy při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů (příklady dobré praxe)*“. Do projektu bylo zařazeno 14 pilotních základních škol z celé ČR, kterým projekt umožnil realizovat školní vzdělávací programy v plném rozsahu (tj. včetně navýšení hodinové dotace na ICT a cizí jazyky) a byl zaměřen na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (zjišťování vlivu navýšené časové dotace na ICT, vytipování příkladů dobré praxe, metodická podpora učitelů) i na vzdělávání učitelů a ředitelů pilotních škol (nové vyučovací metody a formy práce, pilotní školy se staly konzultačními místy pro ostatní školy v místě, testování využívání evaluačních nástrojů). Hlavními výstupy z projektu pak byly krom studií vlivu navýšené hodinové dotace na rozvoj ITC jazykových kompetencí žáků a posudků autoevaluačního procesu publikace Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2008, v roce 2011 vyšlo v rozšířené a přepracované verzi spolu s výsledky pilotáže na gymnáziích pod názvem Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a na gymnáziu a Příručka příkladů dobré praxe (postupně vydáno i pro gymnázia a pro střední odborné školy, příručky nabízejí osvědčené příklady školní praxe, představují netradiční metody práce, školní projekty, dílčí vyučovací aktivity, nové způsoby hodnocení žáků i autoevaluační činnosti škol. Příručka pro základní vzdělávání obsahuje 64 příkladů, mezi nimi jsou též zahrnuty aktivity z oblasti mediální výchovy.

⁸² Veteška a Tureckiová (2008:129) definují kompetence jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“.

⁸³ Dokument *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007: 7) pak upřesňuje: „*Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.*“

⁸⁴ srovnávací analýzu pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí podal v roce 2011 VÚP in Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí. Srovnávací analýza. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 95 s. [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Pojeti_klicovych_kompetenci_v_kurikulech_vybranych_zemi_web.pdf.

rozvíjení⁸⁵. Tyto kompetence měly být rozvíjeny v rámci vzdělávacích oblastí, které byly oproti předcházejícímu stavu definovány širěji a doplněny o tzv. **průřezová témata**, která „*reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP ZV 2013: 107) Témata mají jako formativní prvek prostupovat vzdělávacími oblastmi a přispívat k zajištění komplexity vzdělávacího procesu. „*Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.*“ (RVP ZV 2007: 107)⁸⁶ Mezi průřezová témata vymezená RVP (RVP ZV 2007) v jejich první verzi (později byla doplňována) patřila osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a **výchova mediální**.

Implementace reformy kurikula (Janík 2011b), narážela na obecné úrovní na řadu problémů (viz Janík 2011a či Greger 2011), a také na nevědu a nepochopení ze strany učitelů (zapříčiněnou zejména nedostatečným vysvětlením ideových záměrů reformy a procesu implementace, kdy se nepodařilo vysvětlit, že model dvoustupňového kurikula má školám a učitelům nabídnout větší kompetence pro formaci vzdělávacího obsahu i procesu, umožnit jim spojování předmětů do vzdělávacích oblastí atd.)⁸⁷. Později (2013) se opět přistoupilo k formulování zavádění vzdělávacích standardů (a doporučených očekávaných výstupů) definujících minimální cílové požadavky

⁸⁵ V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (RVP ZV 2013) Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti (RVP G 2007), dále viz jednotlivé rámcové programy.

⁸⁶ Srovnání zahraničních přístupů definici průřezových témat nabízí např. Maršák 2011.

⁸⁷ Ačkoli byl reformní tlak původně iniciován „zdola“, a dvojstupňový model byl zvolen proto, aby školám a učitelům umožnil větší volnost při definici obsahu a podobě výuky, vnímali mnozí učitelé nutnost tvorby ŠVP – a s tím spojené časové nároky – jako nesystémovost ze strany realizátora reformy, stejně tak byla vnímána i rámcová definice vzdělávacích cílů. Realizátor reformy nedokázal efektivně vysvětlit záměry reformního procesu, zejména ten, že tvorba ŠVP má přispět k mezioborové komunikaci ve školách a že rámcová definice výstupů vzdělávání byla též záměrně nastavena, aby učitelé mohli tyto cíle sami pomoci definovat.

na vzdělávání, v čemž lze spatřovat završování transformačního procesu (ale i logikou reakci na systémy testování, sjednocování maturit, přijímacích testů atd.), (a také diskutovat, o tom, zda se jednalo o proces zdárný, neboť návrat k standardizaci výstupů lze interpretovat buď jako zdárný výsledek: jsou vytvářeny na základě výsledků reformního procesu, či jako neúspěch: snahy o definici náplně rámců ze strany učitelů neuspěly, proto bylo nutno naplnit obsah „shora“).

V další části textu se podrobněji zaměříme na to, jakým způsobem se v rámci popsaných transformačních a reformních procesů prosazovalo téma mediální výchovy.

2.5 Mediální výchova v ČR po roce 1989: období systematizace a cesta k institucionalizaci

Proces zavádění mediální výchovy po roce 1989 lze dělit do dvou výrazných období: období *spontánních snah* a období *systematizace* (či možná lépe období *preinstitucionálního zájmu* a fázi *institucionálního ukotvení*, protože i v období spontánním byla mediální výchově věnovaná systematická pozornost ze strany některých odborníků a vědních oborů). První pokusy o začlenění mediální výchovy do vzdělávacího systému (a opět připomeňme, že se v tomto textu zaměřujeme na problematiku základních a středních škol) lze vystopovat na začátku devadesátých let, většinou v podobě samovolné práce pedagogů jako výsledek dobrovolných snah „zdola“, kteří cítili nutnost reagovat na proměny mediálního prostředí. Institucionální úroveň realizace začala v pozdních 90. letech minulého a v prvním desetiletí tohoto století a stále pokračuje i v současnosti (i když se pozornost pomalu přesouvá od školního prostředí i k oblastem vzdělávání dalších skupin veřejnosti)⁸⁸.

⁸⁸ Strejčková (2011) upozorňuje na fakt, „že situace v České republice se od začínající úrovně mediální výchovy v západních školských systémech podstatě lišila“. Dle Šebesty (1999b: 125-126) měly na její konstituování vliv čtyři faktory: stav mediální scény, připravenost veřejnosti, připravenost školy a v neposlední řadě rovněž stav výzkumu a vysokoškolského vzdělávání v oboru. Klíčovým faktorem však byl stav výzkumu a vzdělávání v této oblasti, který se teprve začal postupně profilovat.

2.5.1 Spontánní snahy o zavádění a zviditelnění mediální výchovy a znovuoživení odborného zájmu o téma: aktivity učitelů a prostor v komunikační výchově

První hlasy upozorňující na potřebu vzdělávat děti „k životu s médii“ přicházely z řad učitelů, kteří zaznamenávali potřebu reagovat na proměňující se mediální prostředí obklopující žáky⁸⁹. Vzdělávací obsahy ani učebnice nereflektovaly proměny mediální sféry a nepovažovaly produkty masových médií za předmět hodný zájmu školy. Učitelé však brzy začali vnímat potřebu se vůči médiím vymezovat a začali se mediálním textům a i samotným médiím věnovat ve výuce. Jednou z cest bylo i vytváření školních médií.^{90 91}

Snahy učitelů byly zároveň doprovázeny i odborným zájmem, začaly se objevovat odborné (viz dále) i popularizační⁹² texty, upozorňující na potřeby zavedení mediální výchovy⁹³. Odborná pozornost byla problematice věnována zejména v souvislosti se zaváděním komunikační výchovy jako složky výuky českého jazyka (ta se prosazovala jako alternativní směr výuky českého jazyka, problematice se věnoval především Karel Šebesta) a s rozvojem oboru mediální studia (Jan Jiráček)⁹⁴. V rámci těchto aktivit bychom mohli vysledovat a pojmenovat dva hlavní odborné směry, které se na téma soustředily a v nichž bylo rozvíjeno, a to směr vycházející z oblasti *jazykové komunikace* a související s komunikační výchovou a směr vycházející z oblasti *studia médií*. Zmínění autoři společně publikovali v roce 1995 v *Učitelských novinách* text nazvaný *Mediální výchova a její výhledy v ČR* (Jiráček – Šebesta 1995), kde upozorňují na

⁸⁹ Tyto aktivity jsou obtížně doložitelné, záznamy o nich však nacházíme v textech odborníků, kteří se procesu aktivně zúčastnili (např. Jiráček – Kuchař 1997)

⁹⁰ O těchto spontaneitě těchto aktivit svědčí například publikace vydaná v roce 1997 ZŠ Mendelova shrnující dosavadní zkušenosti z oblasti vydávání školního časopisu (Wojnar – Zmrzlík 1997).

⁹¹ Dana Smrčková ve své práci (2010: 232) referuje podrobně o situaci v oblasti tvorby školních časopisů, mimo jiné zmiňuje zajímavý fakt, že porevoluční uvolnění nevedlo k rozvoji školních médií ale naopak k poklesu této tvorby (jedním z důvodů mohl být fakt, že činnost školních časopisů podporovaných vedením škol musela být ideologicky zatížena: „*Rok 1989, významný mezník pro českou mediální krajinu, nepředstavoval pro fenomén školních časopisů radikální řez, který by znamenal zastavení veškerých předlistopadových a vydávání výhradně nově založených školních časopisů. Přesto jej lze chápat jako mezník, který znamenal pokles této produkční tvorby, první roky po sametové revoluci se školní časopisy objevují ve školách celkem zřídka.*“

⁹² Publikace Pavla Řičana *Krotíme obrazovku. Jak vést děti k rozumnému užívání médií*; či například text Petra Kukala *Škola za mediální totalitu*, který vyšel v periodiku *Moderní vyučování* (1997, 3(7), s. 4–6).

⁹³ Adamcová (2001: 122) popisuje toto období takto: „*První polovinu devadesátých let lze u nás v oblasti mediální výchovy charakterizovat jako období sbírání informací a zkušeností ze zahraničí, diskusí na stránkách odborných časopisů i denního tisku a období hledání vhodných poloh pro ukotvení mediální výchovy.*“

⁹⁴ Oba autoři se výrazně zasadili o to, že mediální výchově začala být v odborných kruzích relevantní pozornost. Více o jejich odborné činnosti např. zde Karel Šebesta <http://ucjtk.ff.cuni.cz/node/299>, Jan Jiráček <http://iksz.fsv.cuni.cz/IKSZ-48.html>.

fakt absence sociální instituce, která by se rozvoji mediální výchovy věnovala (a byla na její rozvíjena vzhledem k překotné transformaci mediální sféry připravena), ještě v duchu dekonstrukce odmítají aktivity, které v rámci vztahu k médiím probíhaly ve školách před rokem 1989: „*Prvky ‚mediální výchovy‘, které se v učebních programech základních a středních škol před rokem 1989 objevovaly, vytvářejí tradici, která vzniku skutečné mediální výchovy nejen nenapomáhá, ale naopak ho brzdí.*“ (Jirák – Šebesta 1995: 12). Dokládají, že zmíněné role se nemůže zhostit rodina (protože rodiče nejsou na tuto situaci připravení) a musí se jí tedy ujmout škola, za vhodné východisko přitom považují využití zavádění komunikační výchovy, která se nově prosazovala jako součást předmětu český jazyk a literatura a vytvořila příhodný rámec pro realizaci mediálně výchovných aktivit. V jejím vymezení (a ve vymezení českého jazyka v kurikulárních dokumentech) pak dokládají oblasti, které se nutně musejí dotýkat mediální problematiky (rozvoj kritické recepce textů a odhalování jejich manipulativních tendencí) a jež bez vztažení k poučení o médiích nelze naplnit (poukazují též na přímé zmínky o bulvární žurnalistice a reklamě). Zároveň poprvé vymezují základní *poznatky*⁹⁵ o médiích, k nimž by škola měla směřovat, a *dovednosti*⁹⁶, které by si žáci v rámci procesu mediální výchovy měli osvojit.

Šebesta se i v dalších textech publikovaných především v jazykovědných periodících (Šebesta 1995, 1996, 1997) věnuje vymezení pozice mediální výchovy v rámci výchovy komunikační a rozvíjí též diskusi o možnostech a limitech emancipace mediální výchovy od výchovy komunikační a o jejím osamostatnění v podobě svébytné vzdělávací oblasti. V prvotních textech je jasně patrný trend ke kriticko-analytickému uchopení problematiky⁹⁷ a ke snaze striktně (viz Šebesta 1995) oddělit pole zájmu

⁹⁵ Na školní úrovni doporučují směřovat ke třem okruhům poznatků:

- 1) Média jako komunikující nebo komunikaci zajišťující subjekty – tento okruh představuje seznámení se žáků s hlavními mediálními kanály a s jejich úlohou ve společnosti.
- 2) Poznatky o příjemci masově šířených sdělení a o procesu jejich příjmu – žák by měl získat znalosti o proměnných, které mají vliv na vnímání a interpretaci mediálních sdělení.
- 3) Mediované obsahy – tento okruh poznatků představuje informace o sdělovaných obsazích. Úkolem pedagogů v této souvislosti je vědět a umět studenty seznámit se způsoby zobrazování reality v médiích. (Jirák – Šebesta 1995: 12).

⁹⁶ Jedná se o tyto dovednosti: vyhledávat informace různého typu v různých médiích; přijímat mediovaná sdělení různého typu složitosti a rozumět jejich přenášenému významu; provádět analýzu přijímaných sdělení; kriticky hodnotit sdělení a jejich významy (Jirák – Šebesta 1995: 12).

⁹⁷ Šebesta například v textu Média a mediální výchova na II. stupni ŽS píše, že: „*V centru pozornosti je výchova žáků v aktivní, samostatné a kritické příjemce mediálních sdělení. Vlastní tvorba žáků je sekundární a převážně plní funkci služebnou.*“ (Šebesta 1995: 165–166) Dále vymezuje, že by se žáci měli v rámci mediální výchovy učit a) sledovat mediální nabídku a umět ji hodnotit, b) být si vědomi rozdílných funkcí mediálních obsahů a umět je vyhodnotit, c) umět hodnotit kvalitu zpravodajství, d) osvojit si strategie hodnocení, e) všimnout si, jak média utvářejí agendu, f) rozpoznávat stereotypy, g) poznat mechanismy fungování reklamy a různé strategie jejího působení. Za další podstatnou složku

mediální a komunikační výchovy tak, aby mediální výchova směřovala ke schopnosti vyhodnocovat mediální sdělení a aby vzdělávací činnosti související s analýzou jazyka médií a vytvářením mediálních komunikátů přináležela oblasti výchovy komunikační (čili zde záměrně potlačoval produkční přístup k mediální výchově).

Přibližně ve stejném období začalo působit periodikum *KMIT*⁹⁸, které se zaměřovalo na problematiku mediální sféry a žurnalistiky, cílilo na odbornou i laickou veřejnost, snažilo se podporovat rozvoj kritiky médií, popularizaci poznatků mediovědních oborů směrem k veřejnosti a také (a z hlediska našeho zájmu především) iniciaci diskuse o potřebě mediální výchovy ve školách. V posledním čísle roku 1997 vyšel text Jana Jiráka (byl šéfredaktorem listu) a středoškolského učitele Pavla Kuchaře *Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělá(vá)ní*, který (podobně jako kdysi výzva Oskara Buttera) upozorňuje na fakt, že soudobá škola nevěnuje dostatečnou pozornost problematice médií⁹⁹ shrnuje potřebu zavedení systematické mediální výchovy, již se snaží definovat jako svébytnou kritickou disciplínu¹⁰⁰, „*jejímž úkolem není vést studenty za ruku a říkat jim, co je dobré a co špatné, ale poskytnout jim nástroje k lepšímu chápání mediálních sdělení*“ (Jiráček – Kuchař 1997: 18) Text poukazoval na základní aspekty mediální výchovy, vysvětloval pojem a tradici, snažil se rozptýlit dobové obavy spojené se slovem výchova, která nemusí nutně (jak tomu bylo často před rokem 1989) být spojována s vnucováním názorů k myšlení a hodnocení. V dalším čísle časopisu Jiráček rozvíjí téma textem *Rychlokurz mediální gramotnosti* (Jiráček 1998) s vymezením „*některých základních okruhů, jež zpravidla tvoří obraz mediální výchovy v jiných zemích*“, hovoří přitom již o mediální gramotnosti¹⁰¹ a opírá se o Hartovo (1991) vymezení základních problémů fungování médií ve společnosti, které doplňuje a rozvádí¹⁰² Tento text je také jedním z prvních

považuje schopnost vytvářet mediální texty. Tu však přisuzuje komunikační výchově za konstatování: „*Nemíníme jeho význam [aktivního tvoření zpráv pozn. aut] nijak snižovat, nemůžeme ho však pokládat za cíl, k němuž by měla MV směřovat.*“ (Šebesta 1995: 167)

⁹⁸ KMIT, periodikum věnované komunikaci, médiím, informacím a technologiím v letech 1993 až 1999 vydávalo Centrum nezávislé žurnalistiky v Praze a později Syndikát novinářů ČR ve spolupráci s Centrem mediálních studií a virtuálním institutem.

⁹⁹ Vnímá je jen jako nekvalitní konkurenci literatury (televizní pořady), časopisy opomíjí a o novinách se s žáky nikdo nebaví.

¹⁰⁰ jejímž hlavním východiskem je teorie komunikace: „*máme-li mediální sdělení dekódovat, pak musíme vědět něco o tom, jak jsou kódována*“ (Jiráček - Kuchař 1997: 18).

¹⁰¹ O pojmu mediální gramotnost hovoří též Šebesta (1999: 83), když připomíná, že „*už dlouho se mluví a píše o tzv. gramotnosti mediální (někdy se v tomto významu užívá také obratu 'druhá' či 'nová' gramotnost)*. Nejde pouze o metaforu. Dovednost pracovat odpovídajícím způsobem s mediálním sdělením je v dnešní společnosti nutnou složkou funkční gramotnosti. Práce s médii má přitom svá specifika; proto je užívání termínu 'mediální gramotnost' v některých případech oprávněné.“

¹⁰² Jedná se o základních pět pravidel:

impulzů naznačujícím, že potřeba poučení o fungování médií se netýká jen dětí a mládeže, ale i profesionálů a veřejnosti¹⁰³. V časopise *KMIT* se tak začíná projevovat mediovědní (či lépe na poznacích mediovědních oborů založený) přístup k vymezení obsahu mediální gramotnosti a náplni mediální výchovy.

2.5.2 Mediální výchova v dobových vzdělávacích dokumentech: latentní prostor bez využití

Ačkoli se mediální výchově začínalo ve druhé polovině 90. let dostávat odborné pozornosti v odborném tisku, ve strategických vzdělávacích dokumentech tomu bylo naopak¹⁰⁴. O situaci ve vzdělávací politice související s oblastí vypovídá Karel Šebesta v textu *Mediální výchova a český jazyk* (Šebesta 1999: 91)¹⁰⁵, když rozebírá *Standard základního vzdělávání* (SZV), *Vzdělávací program základní škola* (VP ZS 1996) a některé učebnice. Dokládá, že *Standard základního vzdělávání* (SZV 1995) „zachovává tradiční probírání útvarů publicistického funkčního stylu a zároveň se však otevírá i MV [myšlena mediální výchova] v modernějším pojetí“ (Šebesta 1999: 91) a upozorňuje, že

Pravidlo první – Média svět ani prostě neodrážejí ani neopakují;

Pravidlo druhé – Výběr, zestručnění a propracování se v procesu přípravy, zpracování a předvedení mediových sdělení projevuje na každém kroku;

Pravidlo třetí – Publikum není ani pasivní ani předvídatelné, nýbrž aktivní a různorodé ve svých reakcích;

Pravidlo čtvrté – Sdělení nejsou určována ani pouze rozhodnutím producentů či redaktorů – ani vládami, inzerenty a mediálními magnáty;

Pravidlo páté – Média obsahují nespočetně nejrůznějších forem určených rozdílnými technologiemi, způsoby vyjádření, jazyky a možnostmi. (Jiráček 1998: 19)

¹⁰³ V závěru článku Jiráček poznamenává: „Snad se jedná o triviální poznatky, snad by mělo jít o samozřejmé znalosti. Vše však nasvědčuje tomu, že pro publikum i pro osoby, jejichž existence s fungováním médií souvisí, jde o věci – zatím – téměř zcela neznámé. Inu, stále platí ona stará anekdota, v níž si sexuolog říká ‚Co bych za to dal, kdybych věděl u státnic, co vědí dneska moje děti v páté třídě‘. A netýká se to jen intimního života, nýbrž i médií.“ (Jiráček 1998: 19)

¹⁰⁴ V pozdějším období se zkoumání dobových strategických dokumentů věnovala Adamcová (2001), podrobila analýze obsah vzdělávacích dokumentů (Standardu základního vzdělávání, vzdělávacího programu *Základní škola*, vzdělávacího programu *Obecná škola* a vzdělávacího programu *Národní škola*) s tímto záměrem: „Více než 95% všech základních škol v České republice se řídí jedním ze tří uvedených vzdělávacích programů a *Standard základního vzdělávání* je, jak víme, závazný pro všechny školy. Každý z těchto dokumentů si stanovuje vzdělávací cíle, jež doznaly několika změn a doplnění hlavně v druhé polovině devadesátých let. Zjišťovala jsem, jaká je výchozí pozice pro realizaci mediální výchovy u nás, do jaké míry se masová komunikace odráží v dnešních vzdělávacích dokumentech a který z nich je v tomto směru „nejpokrokovější“. Dochází ke zjištění, „že oblast masové komunikace je v našich vzdělávacích dokumentech, které jsou již několik let staré, výrazně opomíjenou záležitostí. Nenalezla jsem v nich žádné systematické poznatky vztahující se k mediální problematice. (upozorňuje pouze na oblast komunikační výchovy). Dokonce, až na jednu výjimku, se zde neobjevuje ani pojem masová komunikace nebo masová média. Mohu konstatovat, že v současnosti se v dokumentech objevují pouze fragmenty mediální výchovy.“ (Adamcová 2001: 124–125) Dochází k závěru, že největší prostor pro realizaci mediální výchovy nabízí program *Obecná škola*.

¹⁰⁵ Šebesta nejprve poukazuje na fakt, že ačkoli *Pedagogický slovník* (Průcha 1997) označuje mediální výchovu za součást předmětu český jazyk, tak výzkumy ukazují, že v praxi se škola mediální problematikou v podstatě vůbec nezabývá.

v oblasti českého jazyka a literatury dokument obsahuje mezi specifickými cíli tři, jež lze k mediální výchově vztáhnout: aby žáci „*chápali funkci divadla, filmu, televize a ostatních médií v životě člověka, naučili se orientovat v jejich mnohostranné nabídce a hodnotit ji z hlediska její kvality i významu pro vlastní život*“, aby byli „*schopni rozlišovat hodnotnou literaturu od literatury konzumní a manipulační*“ a aby „*získali pro život významné dovednosti spojené s mnohostrannou komunikací člověka v moderní společnosti*“ (SZV 1995) Upozorňuje na velký prostor, který uvedené formulace pro mediální výchovu nabízejí díky své obecnosti, v té však zároveň spatřuje nevýhodu – nedává dostatek návodných podnětů, jež by učitele inspirovaly k využití tohoto prostoru. Šebesta dále analyzuje i tehdy dominantní vzdělávací program pro ZŠ (VP ZS 1996). Ten navazoval na standardy velmi těsně, a také neposkytoval učiteli pevnější základnu pro uchopení tématu. Výše zmíněná témata navíc byla řazena do oblasti literární a úkoly, které učitelům navrhovány, jednostranné a vágní (např. Co nám přináší rozhlasový pořad a televizní vysílání? Čím nás zaujala televizní inscenace příběhu ze života dětí? VP ZS 1996: 50)

Dále poukazuje na fakt, že „*neurčitost a vágnost koncepce MV v programových dokumentech se přenáší v zesílené míře do učebních materiálů*“ (Šebesta 1999a: 93) a učebnice o problematice MV téměř neinformují (vychází ze šetření dvaceti učebnic literární výchovy a čítanek pro 6. – 9. ročník ZŠ, které ukázalo, že až na jedinou výjimku není o v žádné o médiích zmínka (ačkoli dle Standardů by být měla) a dodává, že „*učebnice českého jazyka a slohu poskytovaly obraz pestřejší, ale většinou nevybočující z tradičního uvádění několika žánrů publicistického funkčního stylu*“ (Šebesta 1999a: 93). V závěru textu Šebesta doporučuje „*a) zařadit MV jednoznačně jako složku komunikační výchovy, který pro ni vytváří přirozený rámec b) zachytit ji i ve S [myšleno standardech vzdělávání – pozn. aut.] i ve vzdělávacích programech s větší určitostí a konkrétností, aby v nich učitelé i autoři učebnic našli potřebné vodítko*“, přičemž rovnou uvažuje o třech možných okruzích a) média, jejich typy a fungování; b) typy mediálních sdělení, jejich tvůrci, tvorba a nabídka; c) příjemci a příjem mediálních sdělení, média a společnost, mediální kritika (Šebesta 1995: 93)

Navážeme-li na Šebestovu analýzu (a budeme-li na rozdíl od Adamcové upozorňovat i na potenciální místa, do nichž by bylo možné prvky mediální výchovy situovat) a nahlédneme-li do dobových vzdělávacích dokumentů, dojdeme k závěru, že latentního prostoru pro realizaci mediální výchovy v nich bylo opravdu relativně

mnoho¹⁰⁶ (soudobý učitel, který má k dispozici mnoho metodických materiálů by je jistě dokázal vytěžit a zaplnit, v době, kdy bylo povědomí o metodách mediální výchovy minimální, se však jednalo o vymezení značně neurčité).

Šebestovy i Jirákovy texty zde podrobně zmiňujeme také proto, abychom demonstrovali, v jakých kontextech se téma mediální výchovy znovu začleňovalo do odborného diskurzu, a abychom ukázali, že počátky novodobé debaty o mediální

¹⁰⁶ **Vzdělávací program Základní škola** (VP ZS 1996) nabízel velký prostor pro vnímání médií v esteticko-vzdělávací oblasti, ve výtvarné výchově v okruhu „Lidé a média“ definuje, že žáci „v nejbližším okolí poznávají, vyhledávají a všímají si spojení hudby a výtvarného umění v multimediální tvorbě - např. videoklipy a reklama; hodnotí knihy, časopisy, noviny jako spojení slova s výtvarným projevem; zkoumají využití prostředků pro záznam a přesnost informací a pro komunikaci; prostřednictvím dostupných médií cíleně vyhledávají informace o výtvarném umění ve světě - galerie na WWW, kulturní informace, encyklopedie a elektronické konference na internetu; diskutují o kybernetické, mediální a elektronické kultuře.“ (VP ZS 1996: 364¹⁰⁶) Dále umožňoval prostor v informatice: „žák je seznámen s faktem, že informační média mohou obsahovat i eticky závadné informace“ (s. 329), učivem občanské výchovy pro 6. a 7. ročník měla být „zábavní kultura, kulturní průmysl; masová kultura, masmédia, jejich přínos a možná nebezpečí“ (s. 190), 4. – 5. ročník měl v oblasti výchova ke zdraví zařazeno jako učivo téma „masmédia, videotechnika a PC v denním režimu žáka (možná zdravotní rizika)“ (s. 123).

Oproti tomu **Vzdělávací program Obecná škola** (VZ OS 1997) pracoval s mediální problematikou komplexněji, například v kapitole 2.2.3 *Naslouchání kritické* (součást Komunikační výchovy – s. 70) je uvedeno: „Kritické naslouchání je naslouchání se záměrem analyzovat a hodnotit slyšený projev, zvl. pokud jde o jeho věcnost, pravdivost, míru jistoty sdělení, věrohodnost, dále pokud jde o vyjádřené postoje mluvčího a jeho záměry, zvláště o záměr ovlivnit posluchače a o způsoby a prostředky tohoto ovlivnění. Zvláštní důraz se v této souvislosti klade na kritické sledování masových médií a na odhalování pokusů o manipulaci posluchačem. Po absolvování prvního stupně ZŠ by tedy žáci měli být schopni především: 1. odlišovat fakta od mínění, názorů a hodnocení, (event. k tomu využívat i doplňujících otázek), 2. ověřovat si sdělovaná fakta jednoduchým způsobem (opět dotazem srovnáním s dostupnými příručkami nebo sdělením jiného mluvčího apod.), 3. rozeznávat zjevné vlastnosti, postoje a záměry mluvčích a sledovat, jak se v mluveném textu projevují (dávají najevo), 4. odhalovat jednoduché případy manipulační komunikace, zvl. v masových médiích.“ Podobně tak v oblasti kritického čtení (kapitola 2.3.3) bylo doporučeno vést vyspělejší žáky je možno vést k tomu, „aby se snažili zaujímat stanoviska k vyjádřeným názorům, uměli se od nich distancovat, příp. aby se pokoušeli nalézat a komentovat vlastnosti a postoje autora projevující se v textu nepřímou, skrytým (např. v konzumní literatuře, žurnalistice), event. odhalovat pokusy o manipulaci čtenářem.“ (s. 73) To by se mělo stát i východiskem k vytváření základů komunikační sebeobrany dítěte, tj. zvláště k odhalování „komunikace manipulační. Vhodným předmětem analýzy jsou některé dětské pořady v masových médiích a reklama zaměřená na děti. Plné pěstování komunikační sebeobrany je ovšem až náležitostí vyšších ročníků. U slyšených projevů je potřeba si v této souvislosti všimnout především prostředků parajazykových (síly, tempa, barvy hlasu apod.), doprovodných zvuků a prostředků obrazových, příp. mimiky a gestikulace. Projevy čtené jsou dobrým východiskem i pro sledování některých jazykových prostředků manipulační komunikace. **Vzdělávací program Obecná škola** dále nabízí impulzy k vnímání poslechu rádia a televize (užití počítače) jako součásti rodinného života, jako volnočasové aktivity, jako médií proměňujících se v čas, k vnímání rozhlasu a televize „jako nevýznamnější kulturních médií“, „k negativnímu působení masmédií“, ke srovnání specifík literárního a dramatického textu: „děti si uvědomují zvláštní rysy televizního a filmového zpracování známých příběhů, uvažují o rozdílných možnostech literatury a filmu nebo televize“, program doporučuje žáky seznamovat např. s problémem zobrazování sexuality v médiích atd.

Vzdělávací program Národní škola (1997) pak například v zeměpisu doporučuje „práci s informacemi (i z médií)“ (VP NS 1997: 69), za jeden z hlavních cílů českého jazyka považuje „využívat encyklopedie, slovníky, příručky, tisk a ostatní média k vyhledávání informací a jejich zpracování“, ale stejně jako předchozí programy kromě těchto požadavků explicitně spojených s médií, nabízí například v definici ostatních hlavních cílů dostatek prostoru pro realizaci mediální výchovy (z dnešního pohledu by tyto cíle ani bez mediálně výchovných aktivit nebyla realizovatelné, kupříkladu jeden z hlavních cílů českého jazyka efektivně komunikovat (VP NS 1997: 32) atd.

výchově byly vedeny s výrazně deklarovaným příklonem ke kriticko-analytickému (znalostnímu) přístupu k tématu.¹⁰⁷

Popsané snahy prosazující potřebu systematického úsilí směřujícího k všeobecnému zvyšování mediální gramotnosti zpočátku paradoxně narážely na nepochopení nejen ze strany státního aparátu, ale také samotné mediální sféry (a potažmo i veřejnosti), která v nich po období státem řízených a centralizovaných médií spatřovala snahu o omezování činnosti médií (Jirák – Šoltys 2002). Toto první období charakteristické převážně individuálními snahami o upozornění na potřebu mediálního vzdělávání dětí i veřejnosti bylo nezáměrně ukončeno v roce 1998 krokem (nesystematickým), kdy *Křesťansko-demokratická unie/Československá strana lidová* začlenila během předvolební kampaně požadavek mediální výchovy do svého politického programu¹⁰⁸. Tento krok nebyl přijat vřele (česká společnost nepřijala blízkost katolické církve a mediálního vzdělávání), ale přinesl velmi důležitý výsledek, neboť mediální výchova se stala tématem veřejné a politické agendy¹⁰⁹, což pomohlo zahájit druhou etapu: *fázi institucionalizovaného zájmu o mediální výchovu jako součást kurikulární reformy*. Spontánní aktivity v oblasti podpory mediální výchovy ale pokračovaly, texty obhajující, vysvětlující či diskutující její podobu, potřebu či absenci vznikaly (a vznikají) dále.

¹⁰⁷ V periodiku *KMIT* byla pozornost věnována i zkoumání vztahu dětí a médií (viz např. Jirák – Köpplová 1998) – čímž bylo téma nutnosti mediální výchovy aktualizováno.

¹⁰⁸ Myšlenka prosazování mediální výchovy je do dnešní doby jedním z hlavních témat Nadace Josefa Luxe (vztahující se k odkazu tohoto významného představitele KDU-ČSL), která krom finanční podpory mediálně vzdělávacích aktivit pořádá i konference a semináře věnované tématu. Na internetových stránkách Nadace jsou představeny některé myšlenky Josefa Luxe vztahující se k problematice mediální výchovy:

Z myšlenek Josefa Luxe. Tři základní výzvy pro třetí tisíciletí v celosvětovém smyslu. Výzva druhá: Příští století bude stoletím informačním: "Dnešní svět je zaplavován obrovským - a bude zaplavován ještě větším - množstvím informací nejen z televize, novin, ale i přes internet a různé další zdroje. Jedním z hlavních problémů pro člověka se stává umění orientovat se v této záplavě informací."

"Pro utváření člověka bude stále důležitějším uměním zacházet s informacemi, které ho neustále bombardují prostřednictvím různých médií. Člověk se musí naučit poznávat, co je podstatné a co nepodstatné, aby uměl stanovit priority. ... Zdá se, že pro vývoj člověka, pro vývoj společnosti, umění nakládat s informacemi a umění bránit se tlaku informací bude dokonce jedním z klíčových."
<http://www.fondlux.cz/joseflux.html> (cit. 26. 8. 2013)

Dále například Lux: *Modernizace společnosti a výchova k médiím* (<http://www.kdu.cz/Zpravy/Medialni-vystupy.aspx?y=1998>) či Smrčková (2010) cituje text pro volebního programu KDU-ČSL z roku 1998 (bohužel již není k dispozici), kde se uvádí: „Budeme prosazovat tzv. ‚výchovu k médiím‘, která je dnes ve vyspělém světě součástí výukového procesu na středních školách, případně na vyšších ročnících základních škol.“

¹⁰⁹ „V ČR zapůsobila skutečnost, že se v předvolební kampani roku 1998 mediální výchovou pokusila jedna z politických stran (KDU-ČSL) obohatit svou předvolební agendu. Tím se téma mediální výchovy na jistou dobu politizovalo a do věčné roviny bylo přeneseno až iniciativou VÚP v roce 2000.“ (Jirák – Šoltys 2002)

2.6 Proces institucionalizace mediální výchovy v systému českého školství, definice obsahu a formy: od Bílé knihy k doporučeným očekávaným výstupům

První zásadní konkrétní systematickou iniciativou v oblasti byla realizace projektu *Příprava koncepce mediální výchovy na českých školách*¹¹⁰, na němž pracovala (na zadání realizátora kurikulární reformy, *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*) *Centrum pro mediální studia Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy CEMES FSV UK*¹¹¹ ve spolupráci s *Gymnáziem Jana Keplera v Praze*. Cílem projektu bylo vytvořit koncepci mediální výchovy vhodnou pro české prostředí, nabídnout metodické přístupy a připravit základní studijní opory (více též Adamcová 2001, Smrčková 2010: 34). V rámci projektu byla vytvořena koncepce mediální výchovy pro základní a střední školství, která byla v srpnu 2000 (koncepce mediální výchovy pro základní vzdělávání – viz Jirák 2000b), respektive v srpnu 2001 (koncepce mediální výchovy pro střední školství viz Jirák 2001) představena zadavateli a v témže roce (od května do listopadu 2001, viz Verner 2002, Smrčková 2010) byla předložena k veřejné diskusi¹¹² a následně začleněna do prvních verzí *Rámových vzdělávacích programů*. Tato koncepce definovala základní přístupy k realizaci mediální výchovy (kriticko-analytický i produktivní přístup), kompetence a dovednosti, k jejichž získání a rozvoji by mediální výchova měla přispívat, a nabídla hlavní tematické okruhy tohoto tématu (k podobě mediální výchovy v RVP se dostaneme níže).

Souběžně se téma mediální výchovy objevilo v zásadních dokumentech školské reformy. *Bílá kniha* (2001, více viz výše) řadí mezi obecné cíle, na něž se má v hlavních rovinách zaměřovat vzdělávací soustava, též cíl „*podpora demokracie a občanské společnosti*“ a uvádí, že „*[n]ezbytnou součástí výchovy k demokratickému občanství je také utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (tzv. mediální výchova)*“ (Bílá kniha 2001: 15). Dále definuje, že je třeba podporovat „*vzdělávání zaměřené na uplatnění v informační společnosti, na schopnost práce s moderními informačními a komunikačními technologiemi, schopnost vyhledávat informace, kriticky myslet,*“ (Bílá kniha 2001: 15) a ukládá „*Hlavní opatření: 2.1*

¹¹⁰ Projekt byl řešen v rámci grantové podpory Open Society Fund.

¹¹¹ Hlavním řešitelem byl Jan Jirák z CEMES FSV UK, spoluřešitelem Pavel Kuchař, středoškolský učitel a spolupracovník CEMES.

Vypracovat *Státní program vzdělávání pro děti a mládež od 3 do 19 let*“, „který bude legislativně zakotven jako *rámcový kurikulární dokument*“ a v jehož rámci budou „zvýrazněny zejména ty oblasti, které jsou zásadní pro život v rámci sjednocující se Evropy: výchova k demokratickému občanství, environmentální výchova, mediální výchova (...)“ (Bílá kniha 2001: 91)¹¹³. Je to poprvé v české historii, kdy se téma mediální výchovy stalo součástí strategického vzdělávacího dokumentu na celostátní úrovni¹¹⁴.

Mediální výchova se tedy stala novým tématem kurikulární reformy a součástí nově koncipovaných *Rámcových vzdělávacích programů* pro základní a gymnaziální vzdělávání.

2.6.1 Koncepce a východiska pojetí mediální výchovy v kurikulárních dokumentech

Pojetí mediální výchovy (a obsahu mediální gramotnosti) v *Rámcových vzdělávacích programech* (RVP) je v nejobecnější rovině založeno na konceptu „medializace“ jako sociální změny svého druhu, která je (viz výše) pro moderní společnosti příznačná a jejíž pochopení vyžaduje osvojení specifických znalostí a dovedností spojených s užíváním médií (více viz např. Freisen – Hug 2009). Mediální výchova, jak je pojata *Rámcovými vzdělávacími programy*, stojí (ve shodě s předchozími odbornými texty Jana Jiráka, hlavního autora koncepce) na Hartem vymezených hlavních oblastech nutných pro pochopení médií (Jiráček s Wolákem (2007a) je nazývají kánónem základních pilířů mediální gramotnosti). Ty se dají shrnout do souboru hlavních poznatků, mezi nimiž za klíčové můžeme považovat následující (viz též Hart 1991): (a) Média nejsou zrcadlem, nemohou přenášet věrný obraz skutečnosti. (b) Média tvoří významnou součást života společnosti i jednotlivce. (c) Média se podílejí na formování našich představ o světě. (d) Média nabízejí rozličné typy obsahů, které mají určitá specifika. (e) Média jsou ekonomické podniky, jejichž cílem je generovat zisk.

¹¹² Primární verze dokumentu je k dispozici na výukovém CD-ROM *Mediální studia na přelomu tisíciletí a role médií v dějinách českých zemí* (Jiráček 2000a).

¹¹³ Dále doplňuje, že „[v] souladu se státní informační politikou bude podporován rozvoj kompetencí žáků na všech stupních škol, efektivně využívat prostředků informačních a komunikačních technologií při vzdělávání a v pracovním a osobním životě. Školám budou vytvořeny podmínky, aby mohly využívat ICT k modernizaci metod a forem výuky, včetně podpory rozvoje kompetencí učitelů v této oblasti“ (Bílá kniha 2001: 91)

¹¹⁴ Na úrovni normativní tedy mediální výchova vstoupila do českého vzdělávacího systému prostřednictvím školského zákona č. 561/2004 Sb. (viz výše).

Na základě osvojení si aplikace těchto základních poznatků na konkrétní mediální produkci by mediálně gramotný člověk měl být tedy schopen především: (a) Chápat roli médií v každodenním životě jednotlivce i společnosti. (b) Rozumět tomu, jak a proč jsou mediální obsahy vytvářeny a na jakých principech fungují média jako ekonomické instituce. (c) Využívat média a jejich obsahy k uspokojování svých potřeb a zájmů, aktivně nakládat s mediálními produkty.

Zmíněné základní pilíře mediální gramotnosti jsou v RVP rozpracovány do podrobnějších představ o fungování, roli a vlivu médií (a jimi distribuovaných obsahů) ve společnosti, které vytvářejí půdorys mediální výchovy, na němž kurikulární dokumenty staví (a z nějž vyplývají tematické okruhy vymezené pro jednotlivé stupně vzdělávání):

(a) V médiích se svět neodráží jako v zrcadle, sdělení v médiích svět nekopírují, nenabízejí je v autentické podobě, jako by byla jen servisním tunelem, nýbrž „mediální obraz světa“ je výsledkem ustálených výrobních postupů; základními procesy, jež prodělají všechna sdělení přenášená médii, než se dostanou k příjemcům, jsou zjednodušení, zestručnění, vytrídění a podřízení určitému účelu; sdělení v médiích mají různé účely, které nejsou vždy zřejmé na první pohled. To se týká nejen obsahů fiktivních a reklamních, ale i zpravodajství.

(b) Příjemci nejsou pasivní masa, nýbrž aktivní uživatelé, kteří si vybírají, co z mediální nabídky použijí. Média sama se ale snaží tento výběr ovlivnit tím, že nabízejí obsahy přijatelné pro velký počet lidí, takže média (alespoň některá) příjemce jako masu vnímají.

(c) Média se podílejí na utváření veřejného (politického a kulturního) života, pomáhají zaplnit volný čas a spoluvytvářejí životní styl. Média strukturují organizaci času jednotlivce a konfiguraci prostoru, ve kterém žije.

(d) Média nabízejí nejrůznější typy obsahů (od zpravodajství přes časopisy po televizní seriál), které mají tendenci se opakovat a vytvářet si vlastní soubor výrazových prostředků, které mají v daném obsahu zvláštní význam.

(e) Média jsou sociální institucí svého druhu, mající svou strukturu (systém médií), svůj vývoj (dějiny médií) a svá ustavená pravidla fungování (od zákonných norem po nepsané představy o tom, co je správné). Média jsou současně výrobní podniky s propracovanou dělbou práce a s orientací na ekonomické přežití, popřípadě tvorbu zisku; podstatou ekonomické existence médií je pohyb na dvojím trhu: čtenářům, posluchačům a divákům prodávají výsledky své práce, inzerentům prodávají svoje

čtenáře, posluchače a diváky. Příjmy z reklamy jsou podstatnou součástí příjmů médií, proto se jejich zajištění média primárně podřizují.

Z daného vymezení je patrné, že v českém pojetí převažuje sociocentrický přístup založený na mediálně vědných poznatcích a kladoucí důraz na kritickou analýzu mediálních obsahů.

2.6.2 Architektura a formální podoba mediální výchovy jako tématu vzdělávacího obsahu a její realizační rámce

Mediální výchova se v rámci kurikulární reformy stala tématem, které bylo včleněno do vzdělávacích dokumentů na úrovni základního a gymnaziálního vzdělávání a je tedy obsažena jako téma v relevantních rámcových vzdělávacích programech (RVP ZV a RVP G). Dostatečný latentní prostor pro její realizaci nabízejí také rámcové dokumenty (zejména v oblasti průřezového tématu informační a komunikační technologie) upravující oblast středního odborného vzdělávání (a výzkumy potvrzují, že se mediální výchova, ač není z hlediska strategických dokumentů vyžadována, na odborných, zejména ekonomických a obchodních středních školách rozvíjí – a možná i díky faktoru „dobrovolnosti“ se jí daří mnohdy lépe, než v prostředí gymnázií – viz Wolák 2013), ale v nich není mediální výchova explicitně zmíněna; v oblasti vzdělávání předškolního (RVP PV 2004) by jistý, i když výrazně menší latentní prostor bylo možné vysledovat též, ačkoli v rámcových dokumentech pro předškolní vzdělávání jsou média, jejich obsahy a způsoby užívání zmiňovány zejména v souvislosti s aspekty, které mohou rizikově ovlivnit vzdělávací záměr pedagoga (RVP PV 2004: 28). (Dalo by se tedy poukázat na fakt, že v této oblasti nejsou zcela naplňována kritéria stanovená *Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha 2001) ukládající (viz výše) podporu mediální výchovy v rámci vzdělávání osob ve věku 3–19 let¹¹⁵).

Rámcové dokumenty vymezují základní přístupy k realizaci mediální výchovy, definují kompetence a dovednosti, k jejichž získání a rozvoji by mediální výchova měla přispívat, a nabízí hlavní tematické okruhy tohoto tématu a oblasti dovedností, které by měli žáci a studenti v průběhu vzdělávacího procesu získat.

¹¹⁵ Ačkoli je zřejmé, že je-li mediální výchova součástí vzdělávání na úrovni základní školy, tak by se měla dotknout celé skupiny, odborné texty stále častěji poukazují na nutnost začít se věnovat rozvoji mediální gramotnosti již v období předškolním (v našem prostředí např. Ročňák 2012).

Spolu s několika dalšími tématy byla mediální výchova v těchto dokumentech vymezena jako *téma průřezové*, tedy téma, která jsou v současnosti ve společnosti aktuální, a která mají jako formativní prvek prostupovat vzdělávacími oblastmi a přispívat k zajištění komplexity vzdělávacího procesu (podrobnější vysvětlení výše). Vedle výchovy mediální jsou dalšími průřezovými tématy společnými pro základní i gymnaziální vzdělávání jsou osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální, v systému základního vzdělávání je ještě umístěno téma výchova demokratického občana. Rámcové dokumenty poskytují školám značnou autonomii ve způsobu realizace těchto témat, možnost volby, jakou formou, ve kterém období, případně ve kterých vzdělávacích oblastech budou mediální výchovu realizovat, každá škola si tak může definovat při tvorbě školního vzdělávacího plánu (je možné je realizovat jako součást jiných vzdělávacích oblastí, vyčlenit jim samostatný předmět či je řešit formou projektové či jiné doplňkové výuky)¹¹⁶, musí přitom ale zajistit, aby všichni žáci prošli všemi oblastmi. „*Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.*“ (RVP ZV 2013: 107). Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. (RVP ZV 2013: 107)

Osvojení základních poznatků o médiích a jejich fungování ve společnosti se v rámci školní přípravy v RVP nabízí dvěma základními postupy (ve shodě s hlavními přístupy k mediální výchově ve světovém kontextu): (1) kritickou interpretací reálně existujících médií (receptivní postup), (2) vlastní mediální produkcí, například ve

¹¹⁶ „*Průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Uvedené formy lze libovolně kombinovat. Účinnost výchovného působení průřezových témat je podporována také vytvořením odpovídajícího klimatu třídy i celé školy a kromě toho i využíváním dalších vhodných příležitostí (např. divadelní a filmová představení, televizní a rozhlasové pořady, výstavy, přednášky, besedy, výukové programy), se kterými se žáci setkají mimo školu.*“ (RVP G 2007: 65)

školním časopise či rozhlas (produktivní postup). Oba postupy se mohou navzájem doplňovat a směřovat k dosažení týchž dílčích výchovných a vzdělávacích cílů, tj. hlavní cíle mediální výchovy je možné naplnit jak receptivním, tak produktivním přístupem. V obou případech žák získá základní poznatky o mediální produkci, o vnitřním fungování médií a o pravidlech tohoto fungování. Osvojí si představu, jaké limity má formulování sdělení pro média a jaké podmínky, možnosti a omezení má práce v médiu (včetně omezení společenských a etických). Poučí se o vlivech médií na život jednotlivce i společnosti.

Schopnost zapojit se úspěšně a samostatně do mediální komunikace, tedy dostatečná úroveň mediální gramotnosti a jednou z podmínek socializace jedince do společnosti, nabírá v RVP dvojí podobu: (a) osvojení poznatků a dovedností potřebných pro získání schopnosti analýzy a kritického odstupu, tedy „obránných látek“ proti případnému nežádoucímu působení médií, (b) získání poznatků, díky nimž bude jedinec moci usilovat o maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod.

Průřezové téma mediální výchova v komplexu **základního vzdělávání** (RVP ZV 2007) má nabízet *„elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii“*. Dokument připomíná, že *„[s]právné vyhodnocení těchto [mediálních] 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 přípravu“*. (RVP ZV 2007: 101)

Mediální výchova na úrovni základních škol pak má především vybavit žáka základní úrovní 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.“ (RVP ZV 2007: 99)¹¹⁷

Mediální výchova má v tomto pojetí blízkou vazbu na vzdělávací oblast člověk a společnost¹¹⁸, je propojena se vzdělávacími oblastmi jazyk a jazyková komunikace¹¹⁹, informační a komunikační technologie¹²⁰ a umění a kultura¹²¹. 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*¹²² a tematické okruhy *produktivních činností*¹²³. (RVP ZV 2007)

Na úrovni **gymnaziálního vzdělávání** (v oblasti čtyřletých gymnázií a vyšších ročnících víceletých gymnázií) mediální výchova deklarovaně přistupuje k procesu

¹¹⁷ V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma (dle RVP pro základní vzdělávání): 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 (zvl. zpravodajských), umožňuje získat představy 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. Mediální výchova by měla přispívat i k rozvoji „komunikativních kompetencí“, které by měly zaručovat, že žák či student „využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

¹¹⁸ *Mediální výchova je zde 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.)* (RVP ZV 2007: 101)

¹¹⁹ *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 veřejné komunikace, dialogu a argumentace.* (RVP ZV 2007: 101)

¹²⁰ *V rámci vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie se pak jedná o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdroje informací. Pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí a utváření návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje.* (RVP ZV 2007: 101)

¹²¹ *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.* (RVP ZV 2007: 102)

¹²² Tematické okruhy receptivních činností: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení; interpretace vztahu mediálních sdělení a reality; stavba mediálních sdělení; vnímání autora mediálních sdělení; fungování a vliv médií ve společnosti

¹²³ Tematické okruhy produktivních činností představují tvorba mediálního sdělení a práce v realizačním týmu.

medializace, vychází z předpokladu, že současná společnost 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,“ a upozorňuje, že média představují natolik významný faktor ovlivňující kvalitu života jedince, „že s médii není možné nakládat toliko intuitivně, nýbrž především poučeně – je třeba dosáhnout ‚mediální gramotnosti‘ (...) být vybaven poznatky a dovednostmi, které mu umožní orientovat se v masově mediální produkci, využívat ji, ale nepodléhat jí.“ (RVP G 2007: 77) Mediální gramotnost je dokumentem definována 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. 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.“ (RVP G 2007: 77) Koncepce mediální výchovy se tedy i na této úrovni ve shodě s úrovní základních škol opírá o představu mediální gramotnosti jako souboru dovedností a vědomostí. Mediální výchova tudíž zahrnuje dvě základní oblasti: oblast znalostní, dělicí se na podoblast vědomostní (společenskovední), která nabízí základní poznatky o roli médií ve společnosti a jejich dějinách, a mediovědní, jež nabízí základní poznatky o médiích samotných a jejich chování a poskytuje postupy pro kritický přístup k mediální produkci, a dále oblast dovednostní, jež rozvíjí a umožňuje vlastní mediální produkci (RVP G 2007: 78) 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 a dějepis. Tematické okruhy mediální výchovy (zahrnující vzájemně se doplňující a prolínající vědomostní a dovednostní složky tvořící fakticky jeden celek), jsou na této úrovni tvořeny celky *média a mediální produkce* (aktivní pronikání do zázemí veřejné komunikace), *mediální produkty a jejich významy* (citlivé vnímání souvislostí v nestrukturovaném sociálním prostředí), *uživatelé* (vědomí síly a významu aktivního přístupu ke všem podnětům), *účinky mediální produkce a vliv médií* (aktivní přístup k utváření vlastního intimního i společenského prostředí) a *role médií v moderních*

dějínách (vědomí postavení médií ve společnosti), a jsou v textu RVP doplněny stručným seznamem nabízených výukových témat.

2.6.3 Aktualizace obsahu a definice výstupů mediální výchovy

Jak jsme již zmínili, *Rámcové vzdělávací programy* procházely fází pilotáže, skupina vybraných základních škola a gymnázií testovala tvorbu školních vzdělávacích plánů a realizátor reformy, *Výzkumný ústav pedagogický* pilotáž koordinoval a ostatním školám zprostředkovával zkušenosti (zejména vytvořením platformy www.rvp.cz a sbíráním „příkladů dobré praxe“, obsah rámcových dokumentů prošel i úpravou. Od roku 2007 školy základní (a od roku 2009 gymnázia) musely v souladu se zákonem začít na úrovni prvních ročníků jednotlivých vyučovat dle vlastních školních plánů. Jak naznačíme dále, zavádění mediální výchovy se potýkalo s řadou problémů, z nichž jedním z nejzásadnějších bylo, že učitelé – nepřipravení k výuce tématu – nedokázali sami pojmenovat vzdělávací výstupy.

Na základě zkušeností z praxe (problém učitelů průřezová témata uchopit¹²⁴), v reakci na občasnou vágnost definic obsahu a potřebu sjednocení výstupů vzdělávání začal realizátor reformy pracovat na přípravě doporučených očekávaných výstupů jako metodické podpory pro výuku průřezových témat a vzdělávacích standardů. V roce 2011 byly VÚP vytvořeny jako *Doporučené očekávané výstupy* (DOV) pro základní vzdělávání (DOV ZV 2011) a *Doporučené očekávané výstupy pro gymnázia* (DOV G 2011), které definovaly (mimo jiné) vzdělávací výstupy průřezového tématu mediální výchova. Krom definice konkrétních výstupů vzdělávání v jednotlivých tematických oblastech dokument aktualizuje a rozšiřuje obsah průřezového tématu o problematiku síťových médií bezpečnosti užívání médií, která „zvláště významně vystupuje do popředí s rozvojem internetových médií a sociálních sítí a je jako důležitý faktor rozvoje mediální gramotnosti akcentována i na evropské úrovni“ (DOV ZV 2011: 4). Na úrovni základního vzdělávání DOV definují výstupy pro první a pro druhý stupeň, pro potřeby metodické podpory na prvním stupni nově vytvářejí tematický okruh Mediální propedeutika. „*Doporučené očekávané výstupy jsou využitelné jak při výuce formou integrace, tak při školních projektech, seminářích či kurzech i při realizaci průřezového tématu formou samostatného vyučovacího předmětu. Současně poskytují východisko*

¹²⁴ Pomoci učitelům „ve chvíli, kdy si položí otázku, zda žákům z jednotlivých tematických okruhů průřezových témat zprostředkovávají vše podstatné“ (DOV G 2011: 6)

pro hodnocení žáků i pro průběžné hodnocení výuky podle školních vzdělávacích programů. Učitelům mohou sloužit jako podklad k případné inovaci učebních osnov či tematických plánů, případně k realizaci různorodých školních vzdělávacích aktivit. Mohou se stát důležitým zdrojem pro zpětnou vazbu obsahu stávajících i připravovaných vzdělávacích projektů i různorodých metodických materiálů.“ (DOV G 2011: 7)

Ačkoli doporučené výstupy průřezových témat mají učitelům sloužit jako podpora a nejsou závazné, výrazným způsobem přispívají k definici obsahu tématu a nabízejí do té doby chybějící vodítko pro zkoumání efektivity výuky či snad i úrovně mediální gramotnosti. Vytvořením *Doporučených očekávaných výstupů* (které, jak jsme naznačili, přispěly i aktualizaci obsahu mediální výchovy a přizpůsobili jej tak, aby vyhovoval požadavkům proměňujícího se světa médií) byla prozatím uzavřena cesta institucionalizace mediální výchovy v systému českého školství.

2.7 Mediální výchova – intergované téma českého vzdělávacího systému?

Nové vzdělávací téma získalo pevnou pozici ve strategických dokumentech, jasně stanovený obsahový rámec a definované výstupy výuky. Formálně se tak završil proces jeho institucionalizace. Je povinnou součástí obsahu vzdělávání v oblasti základního a středního školství.

Proces institucionalizace byl od jisté fáze procesem implementace prováděn. Od roku 2015 se na základních školách a gymnáziích začínala mediální výchova zavádět. Průběžné výzkumy praktické realizace výuky mediální výchovy na školách však ukázaly (např. Jirák – Wolák 2010), že se mediální výchova mnohdy stává pouze formální součástí školních vzdělávacích plánů. Proč tomu tak bylo?

K poznání toho, jak tento proces probíhal a jak tento průběh reflektovala odborná obec, se snaží přispět třetí kapitola.

3 K zavádění mediální výchovy: dva příspěvky k procesu implementace nového vzdělávacího tématu

Proces implementace mediální výchovy do českého vzdělávacího systému měl své charakteristické rysy a problematické oblasti. Některé z nich byly částečně popsány v odborných textech mapujících tento proces (viz níže), jiné na své zpracování zatím čekají. Náš příspěvek ke studiu těchto procesů se zaměří na dvě oblasti. Abychom získali přehled o tom, jakým způsobem je téma zavádění mediální výchovy odborně zpracováno, pokusíme se v této části práce nastínit, popsat a systematizovat projevy odborného zájmu o tuto problematiku. Ještě předtím však vytvoříme přehled metodických materiálů a pomůcek, které mohli (a stále mohou) učitelé využívat pro výuku mediální výchovy.

Proces implementace, tedy praktické zavádění mediální výchovy do školní praxe, by bylo možné rozdělit na tři hlavní období:

První období 2000–2005

Počátek první fáze implementace bychom mohli zasadit přibližně od roku 2000, kdy počala fáze systematizace a institucionalizace mediální výchovy (viz výše) po rok 2005, kdy došlo k normativnímu vymezení požadavku mediální výchovy přijetím nového školského zákona. Toto období je charakteristické tím, že mediální výchově je ve školách věnována pouze dobrovolná pozornost, teprve se ustavuje její obsah a učitelé (kteří o něj sami nejeví zájem) o tématu mnoho nevědí a nejsou k tomu vnějšími okolnostmi ani nuceni.

Druhé období 2005–2009

Počátek druhé fáze by bylo možné vymezit přijetím školského zákona v roce 2005, kdy mediální výchova objevila v RVP jako nově požadované průřezové téma. Toto období bývá charakterizováno jako doba zaplňování zdánlivého metodicko-didaktického vakua, kdy byli učitelé postaveni před nové téma, aniž by byli předem poučeni, jak jej pedagogicky uchopit. Období je spojeno se snahou nabídnout učitelům rychlé návody

k obsáhnutí tématu (viz dále), objevují se školení a příručky pro učitele metodiky. Mediální výchova je testována na pilotních školách. Téma je aktuální až módní (podrobněji viz Wolák 2010b), veřejná finanční podpora (zejména strukturální fondy) podporuje školení a vznik metodik, důležitou roli hraje neziskový sektor.

Třetí fáze 2009–2013

Třetí období jsme vymezili rokem 2009, v němž byl završen postupný přechod na výuku dle vlastních školních plánů, a kdy se tedy mediální výchova stala povinně vyučovaným tématem na všech základních školách a gymnáziích v ČR. V mnohém už ustal tlak, učitelé pochopili, že reforma se dá realizovat i formálně (Jiráček – Wolák 2010). Veřejná finanční podpora mediálně výchovných projektů ustala, nové aktivity vznikají jen ojediněle. Jedná se tedy o relativně uklidňující období. V roce 2011 dochází k definici vzdělávacích výstupů (DOV ZV a DOV G) a proces můžeme považovat za završený aktualizací RVP v roce 2013.

Pro všechna období implementace mediální výchovy byla charakteristická dvě zásadní témata: **přípravenost učitelů** a dostupnost a kvalita **výukových materiálů** a pomůcek. Učitelé byli s příchodem nového tématu často postaveni do situace, kdy se měli věnovat oblasti, v níž nebyli odborně proškoleni a nedisponovali dostatečnými znalostmi ani nástroji pro to, jak téma prakticky v hodinách uchopit. Na tuto situaci začala postupně reagovat výzkumná pracoviště, neziskové organizace a později i pedagogické fakulty (kurzy DVPP, školení, přednášky...). Příprava učitelů však nebyla dostatečná a jednotná: k pedagogům se často dostávaly rozdílné informace o tom, co je předmětem mediální výchovy, mnohdy byla mediální výchova mylně spojována jen s edukací pomocí mediálních technologií apod. Později se situace začala částečně proměňovat a česká akademická pracoviště si uvědomila svou úlohu odborné autority a rozhodla se zaštitit tuto oblast, přesto však v naší republice stále (2016) není možné získat aprobaci v oboru mediální výchovy (viz Jiráček – Pavličíková 2013), ačkoli se zdá, že právě tento fakt je jednou z hlavních překážek zavádění mediální výchovy do praxe (podrobně o potřebách učitelů a jejich proměnách Wolák 2010b¹²⁵, téma je předmětem pro samostatnou práci).

¹²⁵ Výzkum realizovaný autorem tohoto textu v roce 2009 (Wolák 2010) upozornil na to, že
- učitelé považovali mediální výchovu za zásadní a důležité téma, očekávali nárůst významu v souvislosti s rozvojem síťových médií;

Druhou oblastí, která významně formovala fázi implementace mediální výchovy, je, jak jsme již zmínili, dostupnost a kvalita metodických a výukových materiálů. V následující kapitole proto nahlédneme do této problematiky.

3.1 Metodické materiály pro výuku mediální výchovy v ČR – dostatečná či předčasně zastarávající opora?

V této části textu se pokusíme podat komentovaný přehled nabídky česko-jazyčných metodických materiálů, které mohli a mohou pro potřeby výuky mediální výchovy využívat učitelé českých základních a středních škol¹²⁶. Podrobněji popíšeme základní a

-
- převážným způsobem realizace mediální výchovy bylo začlenění do stávajících vzdělávacích oblastí;
 - učitelé měli zájem se v problematice vzdělávat, ale nebyli spokojeni s kvalitou kurzů a vadilo jim, že ji nemohou předem zjistit – uvítali by odbornou záštitu, která by jim výběr usnadnila;
 - učitelé mnohdy pochybovali o tom, zda postupují dobře, uvítali by možnost teoretické průpravy v oblasti mediálních studií (což byla novinka oproti předchozím výzkumům);
 - uvítali by aktualizaci stávajících metodických materiálů, zejména ve vztahu k problematice síťových médií.

Výzkum, při němž byla oslovena táž skupina učitelů o tři roky později (Wolák 2013) pak doplnil, že mezi potřebami, které učitelům často brání v tom, aby se věnovali výuce mediální výchovy, byly nejčastěji uváděny:

- možnost vzdělání se v oboru – učitelé postrádají možnost aprobeovat se v oblasti mediálního vzdělávání, považují za nutné, aby noví absolventi pedagogických škol vstupovali do praxe se znalostmi mediální problematiky; v oblasti dalšího vzdělávání pak učitelé postrádají autoritu, která by jim byla orientátorem při výběru kurzů a dokázala doporučit kvalitní vzdělávací akce;
- aktualizace metodických materiálů – respondenti si stěžovali na fakt, že metodiky začínají být zastaralé, dokonce ani nově vznikající učebnice nereagují na proměny mediální krajiny a zejména nereflktují problematiku síťových médií;
- pomoc s průřezovostí – učitelé by uvítali platformu či postupy, které by jim pomohly zavádět mediální výchovu do stávajících vzdělávacích oblastí, hledají návody na to, jak začlenit prvky mediální výchovy do dějepisu, jazykové výchovy atd. by dle jejich názoru značně pomohly tomu, aby mediální výchova nebyla jen formální součástí školních výukových plánů;
- cesty k zapojení kolegů – učitelé pověření výukou mediální výchovy shodně deklarovali, že za zásadní problém, který mnohdy brání implementaci mediální výchovy je nemožnost zaujmout pro téma ostatní pedagogy. Pověřený učitel projde školením, pochopí důležitost tématu, není však schopen přesvědčit kolegy, že by se oblasti měli věnovat též a zavádění tématu v průřezové formě selhává;
- jako trvalý problém je uváděna nedostatek časové dotace pro téma, učitelé (zejména středoškolští) si stěžují, že pod tlakem státních maturit nemají prostor na téma, které sice považují za důležité, ale z hlediska koncepte maturitních testů nadstavbové.

¹²⁶ Kapitola částečně vychází z textu publikovaného v časopise *Komunikace, média, společnost* (Wolák 2011) a z jeho přepracované, rozšířené a aktualizované verze vydané v periodiku *ePedagogium* (Wolák 2013). Oba texty se snažily postihnout situaci v oblasti českojazyčných metodických materiálů a pomůcek

nejhojněji využívané metodické materiály a příručky pro učitele, dostupné učebnice a další materiály a nabídneme též seznam některých vlivných internetových zdrojů. Opíráme se přitom o zjištění vyplývající z odborných textů věnovaných oblasti (viz kapitolu) a při výběru zmíněných titulů reflektujeme některé poznatky vzešlé z výzkumů realizovaných mezi učiteli mediální výchovy zjišťujících situaci v oblasti začleňování prvků mediální výchovy do školních plánů a zkoumajících proměny potřeb českých pedagogů, kteří jsou za rozvoj výchovy k životu s médii odpovědní¹²⁷.

Při kontextovém popisu¹²⁸ metodických materiálů, které jsou pedagogům k dispozici, nebudeme věnovat pozornost odborné či popularizační literatuře z oboru mediální studia (ač je její role pro potřeby pedagogů mediální výchovy nesporná) ani titulům zaměřeným na teorii mediální výchovy a mediální gramotnosti, ale materiálům, které primárně slouží jako učební či metodické pomůcky pro učitele základních a středních škol. Do výběru tak byly zařazeny texty, které se (a) samy deklarují jako metodická pomůcka pro učitele, texty (b) obsahující metodické náměty do hodin mediální výchovy či (d) texty označené v rámci výzkumů učiteli mediální výchovy jako pomůcky, které v praxi dle vlastní reflexe nejčastěji využívají (čerpáme přitom též z výzkumů implementační pedagogické praxe, jejichž součástí bylo zjišťování využití metodických materiálů například Ročňák 2012, Strejčková 2011 a další).

Tyto texty by bylo možné rozdělit do dvou hlavních skupin, a to na texty, které mají deklarovaně metodicko-didaktický charakter, a tedy jsou přímo určeny učitelům a pedagogickým pracovníkům, a na texty, které sice pedagogové v praxi při výuce mediální výchovy či přípravě na ni využívají, ale deklarovaně metodické nejsou (například internetové zdroje zabývající se problematikou médií či internetové stránky

pro výuku mediální výchovy. Autor textu se výsledky přehledové analýzy pokouší navíc vztáhnout k dílčím výsledkům vyplývajícím z vlastních průběžně realizovaných výzkumů, které zjišťovaly aktuální potřeby učitelů mediální výchovy na českých základních a středních školách a tedy též zkoumaly, jaké pomůcky při výuce učitelé využívají a jaký k nim zaujímají postoj.

¹²⁷ Tato část práce je vychází z výzkumů provedených autorem práce v letech 2005 až 2012 zaměřených na zjišťování vztahu a přístupů učitelů k implementaci mediální výchovy do školní praxe (Wolák 2010b, 2013), tyto poznatky jsou doplněny o zjištění vyplývající z výzkumů vedených v implementační fázi mediální výchovy jinými autory (viz výše), pokud se tedy odkazujeme na odborné výzkumy, máme na mysli tyto, dále pak zakládá na poznatcích získaných v rámci pedagogické a lektorské činnosti autora, který v letech 2006 až 2013 vedl desítky školení pro učitele základních a středních škol v metodických přístupech k mediální výchově, během nichž mimo jiné zjišťoval, jaké materiály pedagogové nejhojněji využívají.

¹²⁸ Původně jsme zamýšleli provést komparativní obsahovou analýzu všech dostupných metodických materiálů za využití metod pro analýzu učebnic, vzhledem k tomu, že popisované materiály disponují diametrálně odlišnými parametry zabírajícími relevantní komparaci, bylo od tohoto záměru ustoupeno (o srovnání se zatím neúspěšně pokusila též například Kručayová 2012) a předkládáme základní přehled dostupných materiálů doplněný obšírnějším popisem první učebnice pro střední školy. Podobný přehled v našem prostředí dosud nebyl vytvořen.

mediálních organizací). Hlavní pozornost je zde věnována skupině první. Tu by bylo lze také dále dělit, a to do čtyř kategorií, na a) odborné materiály obsahující metodické složky a pasáže, b) ucelené metodické příručky pro učitele, c) učebnice určené pro práci s žáky, d) internetové portály a projekty a e) multimediální pomůcky a další využívané materiály (je zřejmé, že tyto skupiny se mnohdy vzájemně prostupují)¹²⁹. Vzhledem k rozsahu tohoto textu není možné zahrnout všechny dostupné zdroje (ač se pokusíme alespoň zmínit většinu), proto se přehled zaměřuje pouze na ty, o nichž se na základě odborného zkoumání (Wolák 2013) domníváme, že jsou v dané kategorii nejhojněji využívány a že spoluurčují podobu současné mediálně výchovné školní praxe (či ji v minulých letech spoluformovaly). Cílem přehledu je nejen popsat, jaké materiály mají učitelé k dispozici, ale pokusit se je utřídit, nastínit historický vývoj a kontext jejich vzniku a zejména poukázat na projevující se tendence a též se pokusit definovat problémové oblasti s nabídkou související.

Přehled koncipujeme s ohledem na výše vymezené skupiny chronologicky, abychom se ve vztahu k procesu implementace mediální výchovy do vzdělávacího obsahu českého školství pokusili též postihnout některé možné souvstažnosti mezi jednotlivými fázemi procesu implementace tématu a podobou a úrovní metodické podpory. U každého z titulů krom základního popisu přikládáme interpretaci výzkumných zjištění vážících se k jeho využívanosti (v souladu s vymezením v úvodu kapitoly), případně připojujeme další poznatky a připomínky vzešlé z odborného zájmu o téma.

3.1.1 Fáze první (2000–2005): období prenormativní institucionalizace mediální výchovy – koncepční materiály jako včasná, ale nevyužitá nabídka pro učitele

Ačkoli drobné metodické náměty a inspirace do výuky obsahovaly již mediální výchovu ustavující a aktivizační časopisecké texty Jana Jiráka, Karla Šebesty a dalších publikované ve druhé polovině 90. let (viz kapitolu 3.1), ač spontánně vznikaly první

¹²⁹ Významným materiálem mohou být i diplomové práce studentů převážně pedagogických (ale též mediálních) oborů, které se zabývají metodickými aspekty aplikace mediální výchovy do pedagogické praxe (viz minulou kapitolu odkazy). Obvykle se však tyto texty nacházejí mimo zorné pole učitelů (ve výzkumech využívaných zdrojů nejsou zmiňovány) – výjimku tvoří studentské práce publikované na platformě www.medialnigramotnost.cz, které jsou však dostupné v prostředí internetu.

publikace věnující se problematice školních časopisů (Wojnar – Zmrzlík 1997¹³⁰) a aktivity věnující se mediální problematice najdeme i v některých nově vznikajících učebnicích či v překladech zahraničních pedagogických titulů (například kniha *Cvičení a hry pro globální výchovu*, Pike – Selby 2000¹³¹), první texty deklarovaně metodicky podporující realizaci mediální výchovy (a zároveň takto vnímané učiteli a také jimi využívané) začaly vznikat v období, kdy se mediální výchova stala integrovaným tématem připravované kurikulární reformy, tedy přibližně po roce 2000. V předchozím období

Právě v období diskusí o nutnosti ustavení mediální výchovy jako nového vzdělávacího tématu (ale zároveň v době, kdy již byla zformována koncepce mediální výchovy pro základní a střední školství) vyšla kniha *Úvod do studia médií* Graeme Burtona a Jana Jiráka (Burton – Jiráček 2001), první česky psaný mediovědně zaměřený text přehledového charakteru uvádějící zájemce do kontextu problematiky mediálních studií, který se vztahoval k situaci české mediální krajiny, opíral se o domácí tradici studia médií a nazíral mediální výchovu v souladu s koncepcí vytvořenou pro RVP. Ač se kniha sama nedeklaruje jako příspěvek k rozvoji metodiky mediální výchovy, sebeurčuje si za cílovou skupinu mimo jiné též učitele mediální výchovy¹³² a stala se mezi učiteli využívanou pomůckou nejen pro svou přehlednost a srozumitelnost, s nimiž vysvětluje základní oblasti studia médií, ale také díky námětům na praktická cvičení (‘činnosti’, jež uzavírají každou z kapitol), která mohou rozvíjet mediální gramotnost a jsou vhodně začlenitelná do výuky. Jedná se o text, který začal být hojněji využíván až

¹³⁰ Pavel Wojnar a Bohumil Zmrzlík vytvořili v roce 1997 „návodný a prakticky zaměřený text“ *Jak se dělá školní časopis aneb Školní časopisy pod lupou*, který vydala ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích za podpory Open Society Fund. Autoři popisují své i zprostředkované zkušenosti s tvorbou školních časopisů a poskytují praktické rady pro založení a vedení školního časopisu na základní škole. Jejich publikace je též svědectvím o tom že vydávání školních časopisů bylo ve druhé polovině 90. let na školách rozšířené (podrobněji též Smrčková 2010), (dozvídáme se například o putovní výstavě školních časopisů pořádané v letech 1996 a 1997 za účasti více než 150 škol či o celorepublikovém pracovním setkání tvůrců školních časopisů z listopadu 1997) ale nebylo na ně primárně nahlíženo jako na prostředek k rozvoji mediální gramotnosti tvůrců (tedy dnešní terminologií jako na produkční techniku mediální výchovy), ale především jako na přirozený prostředek seberealizace sloužící rozvoji komunikační kompetence (více viz Wojnar – Zmrzlík 1997). (Dostupné též z <http://www.mendelova.cz/files/content/218/files/Jaksed%C4%9B%C3%A1%C5%A1koln%C3%AD%C4%8Dasopis.pdf>)

¹³¹ Kniha obsahovala aktivity vztahující se k interpretaci televizních reklam, k vytváření mapy médií atd.

¹³² V úvodu (Burton – Jiráček 2001: 7) je uvedeno, že kniha „je koncipována jako příspěvek k posílení mediální gramotnosti české společnosti. Snaží se tedy povzbudit zájem o studium médií a o nově se formující kompetenci, jež je v celé řadě zemí součástí všeobecného vzdělávání – o mediální výchovu“. Za cílové čtenáře knihy jsou označeni mimo jiné „adepti učitelství všech stupňů“, měla by „posloužit všem pedagogům základních a středních škol, kteří by se svými žáky a studenty chtěli pochopit, jak média ve společnosti fungují a co je dobré o nich vědět“.

v pozdějších fázích implementace mediální výchovy, v době svého vydání (tedy v první fázi implementace) byl učiteli opomíjen, neboť téma mediální výchovy nebylo ještě kurikulem vyžadováno a tedy nebylo pro většinu učitelů aktuální, později, v době pilotáže RVP a v období druhé fáze implementace, pro niž bylo charakteristické hledání rychlých způsobů k uchopení mediální výchovy ve výuce, byl zastíněn v praxi rychle využitelnými metodickými příručkami nabízejícími připravené výukové scénáře do hodin (viz dále). Hojnější pozornosti učitelů se textu dostává až ve třetí fázi implementace, tedy v době, kdy učitelé zjišťují, že hlavní překážkou pro začlenění mediální výchovy do praxe není nedostatek materiálů, ale nedostatek jejich odborných znalostí v oblasti mediálních studií. Tento text totiž nabízí základní vhled do problematiky studia médií a základní činnosti využitelné ve výuce vážící se k jednotlivým oblastem. Učitel zde tedy získá komplexní vhled do tématu (což mu jiné metodické materiály povětšinou nenabízejí, neboť se zaměřují jen na určité oblasti oboru) a díky tomu může činnosti poučeně realizovat. Navíc, neboť je autorem činností autor koncepce mediální výchovy v českém školním systému, činnosti vhodně korespondují s požadavky definovanými RVP (což se o mnohých metodických materiálech vzniklých v pozdějších fázích – viz dále – bohužel říci nedá).

Prvním titulem, který se objevil na českém knižním trhu a sliboval vhled do oblasti mediální výchovy, byla kniha Jiřího Rotha nazvaná *Mediální výchova v Čechách* (s podtitulem *Tištěná média v konfrontaci s internetem, rozhlasem a televizí*). Autor knihy, tehdy šéfredaktor lifestylového měsíčníku, v úvodu uvádí: „*Ač publikace nese titul mediální výchova, nejde o žádnou učebnici. Výchova je tu míněna spíše jako předávání zkušeností s českou mediální scénou.*“ (Roth 2005: 5) Rothova Mediální výchova vskutku přináší zejména pohled do zákulisí tvorby tištěných médií. Jak autor zdůrazňuje, jde o „*subjektivní pohled člověka z branže*“ (Roth 2005: 5), který by měl čtenáři dopomoci k pochopení toho, jak tištěná média vznikají, kdo je vytváří a za jakým účelem. Ačkoli se tedy nejedná o učebnici¹³³, je text doplněn mnohými praktickými příklady, ukázkami a ilustračním obrazovým materiálem. Autor vždy na konci kapitoly shrnuje základní zjištění a nabízí možnosti k procvičení nových znalostí a náměty k dalšímu rozvíjení, proto – s vědomím subjektivnosti autorova pohledu – může i tato kniha sloužit jako užitečný doplněk při hodinách mediální

¹³³ a za motivem vydání lze sledovat silný komerční zájem společnosti Tutor, které jako jedno z prvních vycítilo možnost reagovat na počínající poptávku po titulech věnovaných mediální výchově jako nově se objevivšímu tématu vzdělávání.

výchovy. Z výzkumů vyplývá, že publikace je mezi učiteli známá, není však v praxi příliš využívána. Učitelé, kteří se o ní zmiňují, ji vnímají jako doplňkový materiál, který jim sloužil pro získání vhledu do problematiky, v některých případech též uvádějí, že v případě nákupu publikace podlehli marketingovému záměru vydavatele a zakoupili si knihu díky termínu mediální výchova v titulu v očekávání metodického materiálu (i díky vyjádření na přebalu, že kniha „[m]ůže sloužit jako doplněk občansko-společenského základu a literatury na středních školách, kde taková publikace dosud chybí“).

Z metodických publikací vydaných v tomto období (ač v jeho poslední fázi) je nutné zmínit také knihu Daniela Bíny *Výchova k mediální gramotnosti* (Bína 2005). Jak jsme již naznačili v předchozím textu. Bína (alternativně vůči modelu stanovenému RVP) vnímá mediální výchovu jako součást komplexního procesu rozvoje mediálně komunikační kompetence a v závěru své práce, která má především teoretický charakter nabízí též „návrhy, projekty a nápady“, které vedou k rozvoji mediálně komunikační kompetence v rámci rétoricko-komunikační a mediální edukace. Doporučené činnosti a náměty jsou rozděleny do dílčích modulů vedoucích k souhrnné cílové zdatnosti: komplexnímu rétoricko-komunikačnímu výkonu. Oproti jiným metodickým materiálům je na nich možné ocenit (pokud Bínův záměr chápeme správně), že mediální výchovu vnímají od počátku jako procesu, který má být součástí všech předmětů, nemá být zatížen akademismem, ale vést ke konkrétním pragmaticky funkčním výkonům. Navrhuje aktivity mnohostranně provázané, určené pro různé ročníky, nabízející inspiraci a možnost doplnění a rozvoje ze strany učitele. Při jejich výběru čerpá nejen z vlastní invence, ale i z jiných českých či zahraničních zdrojů. Bínův text lze vnímat za inspirativní příspěvek nabízející zdánlivě alternativu k dominantnímu pojetí mediální výchovy v systému českého školství. Domníváme se ale, že Bínův přístup je s vymezením mediální výchovy v RVP v souladu a jako jeden z mála metodických textů vychází z přirozeného pojetí mediální výchovy jako přirozené a důležité součásti jiných předmětů (tento přístup vynikne zejména ve srovnání s novými učebnicemi mediální výchovy, které namísto funkčně pragmatického přístupu nabízejí mediální témata v podobě faktů, teorií a frází, viz níže). Bínova práce nepatří k titulům, které by učitelé zmiňovali jako hojně využívané, naopak se o něm samovolně téměř nezmiňují. Stejně jako v případě práce Burtona a Jiráka byla dle našeho soudu tato skutečnost zapříčiněna faktem, že publikace není koncipována formou do hodiny připravené metodiky a k jejímu využití je potřeba přípravné aktivity ze strany učitele, což ji nasměrovalo mezi

pomůcky, které využívají spíše učitelé, kteří mají o téma hlubší zájem. Druhým aspektem ztěžujícím využití titulu je jeho komplikovaná distribuce na knižním trhu.

Vytvořeny též byly pomůcky pro učitele, kteří se věnovali problematice školních médií (tehdy především časopisů), reflektující potřebu systematicky podpořit či uchopit mnohdy samovolnou aktivitu žáků a kultivovat ji do podoby mediálně výchovné činnosti. Na Wojnarovu a Zmrzlíkovu publikaci z roku 1997 navázala až v roce 2004 publikace *Základy žurnalistiky pro redaktory studentských časopisů* (Navrátilová – Jeřábková 2004) vydaná *Otevřenou společností* ve spolupráci se *Sdružením dětí a mládeže Horní Slavkov* (publikace je volně šířená po internetu). Jedná se o pomůcku, již můžeme řadit mezi ty, jež se k mediální výchově nevztahují přímo. Text vychází ze zkušeností autorů letních škol žurnalistiky¹³⁴ a nabízí praktické návody pro organizaci a fungování (management, grafika, texty a žánry, fotografie, redakční kultura a etika) studentských časopisů (tedy není primárně definován jako pomůcka pro učitele, ani jako příspěvek k metodice mediální výchovy).

V tomto období se také začaly objevovat první texty na podporu metodiky mediální výchovy v internetovém prostředí, za zmínku stojí seriálové texty o tvorbě školního časopisu a později na téma proč a jak učit mediální výchovu publikované na portálu www.ceskaskola.cz Radkem Sárközim¹³⁵. Vytvořen byl též první multimediální vzdělávací materiál s metodicko-didaktickým využitím, CD-ROM *Mediální studia na přelomu tisíciletí a role médií a role médií v dějinách českých zemí* (2003)¹³⁶, který byl doporučen pro využití pro výuku mediální výchovy na základních školách a čtyřletých i víceletých gymnáziích. Autoři popisují v průvodním dokumentu¹³⁷ materiál jako

¹³⁴ Letní školy žurnalistiky pořádala v letech 1998–2001 nadace Open Society Fund ve spolupráci s Centrem nezávislé žurnalistiky a pod záštitou Sdružení dětí a mládeže Horní Slavkov (nadace se dlouhodobě věnovala též finanční podpoře školních časopisů).

¹³⁵ Jeden z textů k dispozici například zde <http://www.ceskaskola.cz/2003/04/radek-sarkozi-medialni-vychova-1-proc.html> [cit. 2013-09-08]

¹³⁶ Vzdělávací CD-ROM vznikl s podporou MŠMT ČR jako projekt v programu „Zpřístupňování výsledků výzkumu a vývoje české veřejnosti“ ve spolupráci s Centrem pro mediální studia (CEMES) Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy a Knihovny Národního muzea.

¹³⁷ „CD-ROM je možné využít jako metodický materiál usnadňující učitelům zejména základních a středních škol orientaci v problematice mediální výchovy, v pochopení úlohy a významu médií, a to převážně v historickém a sociokulturním kontextu, kdy se média jako sociální instituce podílejí na utváření podoby a hodnot moderní a pozdně moderní doby. Ilustrativní materiál za sbírky periodik Knihovny Národního muzea, který CD-ROM přináší a který je pro běžného uživatele jen velmi těžko dostupný, napomáhá k vytváření kritického odstupu od mediovaných sdělení a schopnosti interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality. CD ROM se svým obsahem nemůže dotknout všech témat, jež s problematikou médií a jejich role ve společnosti souvisejí, ale poskytnutím základních

metodickou pomůcku pro učitele sloužící k jejich orientaci v mediální problematice, ale též k přímému využití ve výuce (díky bohatému doprovodnému ilustrativnímu materiálu). Pedagogická část CD-ROMU přinesla učitelům přehledné texty přinášející „*podstatné informace týkající se oboru mediální studia resp. teorie masové komunikace*“, soustředí se na „*objasnění základních pojmů (masové médium, publikum, propaganda, regulace) a na seznámení s vývojem mediálních technologií a chování médií v několika významných událostech moderních českých dějin*“ (odkaz). CD-ROM byl vydán v omezeném nákladu, což zapříčinilo, že se příliš nerozšířil mezi učiteli (ve výzkumech nejčastěji využívaných metodických materiálů není vůbec zmiňován). Přesto se jedná o materiál z našeho pohledu zásadní: protože byl vytvořen týmem autorů, jehož členem byl autor koncepce mediální výchovy (Jan Jiráček, Barbara Köpplová a Martin Sekera), byl vytvořen tak, aby vyhovoval nově vytvořené koncepci mediální výchovy pro základní a střední školy (tato koncepce je součástí obsahu), v mnohém ji interpretoval (v textech pro učitele) a zároveň nabízel ukázky aplikace (v textech pro studenty). Ačkoli CD-ROM není učiteli zmiňován, jedná se o jeden z materiálů, který značnou měrou přispěl k rozvoji poznání mediální problematiky ze strany učitelů, protože texty obsažené na CD-ROMu byly později publikovány na metodickém portálu www.rvp.cz provozovaném realizátorem reformy¹³⁸, Výzkumným ústavem pedagogickým, kde se jim dostalo velké pozornosti ze strany pedagogů¹³⁹. Zveřejněním seriálu textů nazvaným *Mediální studia* na portálu www.rpv.cz se snažil Výzkumný ústav pedagogický reagovat na situaci nastalou po přijetí školského zákona a představení Rámcových vzdělávacích programů pro základní (a později i gymnaziální) vzdělávání, kdy byli učitelé náhle (poznámka o tom, že

informací otvírá problematiku úlohy médií ve společnosti a vztahuje se zejména k tématům „*Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*“, „*Mediální produkty*“, „*Mediální komunikace*“ ad. Dále je pak možné CD-ROM využít přímo ve výuce, a to jako inspirační zdroj pro studenty k vhledu do problematiky, či jako pomůcku při samostatném studiu. Obsah je zaměřen na vědomostní složku a poskytuje teoretické zázemí pro další výuku, školní projekty týkající se jak činností receptivních, tak produktivních i pro profesní orientaci. Přestože je CD-ROM rozdělen na blok pedagogický (je teoretičtější a předpokládá určitou míru přehledu v oblasti společenských věd) a blok studentský (má praktičtější ráz a je bohatý na informace i jejich interpretace), je možné využívat oba dva bloky jak studenty, tak jejich učiteli.“ (Mediální studia.... 2003)

Průvodní dokument je dostupný z http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/539/informace_k_cd_romu.pdf

¹³⁸ „Metodický portál RVP.CZ vznikl jako hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Jeho smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou moci učitelé navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech.“ (<http://rvp.cz/informace/>)

¹³⁹ První text zveřejněný k tématu mediální výchovy na www.rvp.cz od Jana Jiráčka nazvaný Mediální výchova – inspirace k realizaci publikovaný 7. 9. 2004 byl k září 2013 zobrazen více než jedenáct tisíc krát. Text je stále dostupný z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/87/medialni-vychova-inspirace-k-realizaci.html/>.

reforma byla málo medializována, viz předchozí kapitoly) postavení před téma mediální výchovy, kterému měli začít brzy vyučovat, aniž by věděli jak.

Ve stručném souhrnu této fáze bychom mohli konstatovat, že v tomto období byly krom některých spíše komerčních aktivit (Roth) nabídnuty učitelům též koncepčně propracované pomůcky pracující s dostatečným teoretickým zázemím. Vzhledem k faktu, že pro většinu pedagogické obce ještě mediální výchovy nebyla tématem povinně vyžadovaným, se tyto publikace (neprávem) nesetkaly v tomto období s masivním zájmem a dodnes nejsou zmiňovány mezi nejhojněji využívanými materiály.

3.1.2 Fáze druhá (2005–2009): období zkušební praktické implementace mediální výchovy na školách – metodické příručky pro učitele jako odpověď na potřebu učitelů vyrovnat se s novým tématem

Nově se objevivší povinnost věnovat se ve výuce novému tématu vyvolala mezi pedagogy zvýšenou poptávku po odborných školeních a metodických materiálech (Wolák 2010b). Realizátor kurikulární reformy VÚP zareagoval vytvořením platformy pro sdílení příkladů dobré praxe mezi učiteli, metodickým portálem rvp.cz, na němž se začaly objevovat první texty vážící se i k námi sledované oblasti. Protože na portálu nepřibývaly náměty od učitelů dostatečně rychle¹⁴⁰, byl v oblasti věnované mediální výchově postupně v roce 2005 zveřejněn cyklus textů od Jana Jiráka¹⁴¹, na něž navázal též kompletní soubor textů z CD-ROMu *Mediální studia na přelomu tisíciletí...* (2013), převtělený do programu *Mediální studia*¹⁴². Později byly na portálu zveřejňovány i ukázky metodik z nově vznikajících projektů na podporu zavádění mediální výchovy do praxe a postupně přibývaly příklady dobré praxe od pedagogů.

Budeme-li pokračovat v popisu historického vývoje metodických materiálů, pak je nutné započít zmínkou o prvním uceleném metodickém materiálu určeném učitelům mediální výchovy, který vznikl v roce 2006 a jmenoval se *Rozumět médiím – základy*

¹⁴⁰ Příčiny toho lze spatřovat i ve faktu nepřijetí reformy ze strany učitelů. Viz Janík 2011b.

¹⁴¹ přehled zde <http://clanky.rvp.cz/search/jir%C3%A1k/VYSLEDEK-HLEDANI.html/?posts=1&ord=publish&dir=asc>

mediální výchovy pro učitele (Mičienka – Jiráček 2006). Metodický materiál vznikl jako součást projektu Rozumět médiím, který za finanční podpory ESF realizovala nestátní nezisková organizace Partners Czech ve spolupráci s CEMES UK FSV a v jehož rámci bylo v ČR proškoleny na 300 pedagogů v základních přístupech k uchopení mediální problematiky ve vzdělávací praxi. Materiál se skládá z metodické příručky a multimediálního CD-ROMu. Metodická příručka je obsahově rozdělena do osmi tematických celků, které respektují vymezení mediální výchovy, jak je definována v kurikulárních dokumentech. Každý celek je uvozen úvodním textem, který má učitelům sloužit jako teoretické shrnutí nabízející základní zarámování dané problematiky a východisko k dalšímu studiu, též jednotlivých kapitol představují metodické materiály, lekce pro výuku mediální výchovy v podobě přesných návrhů scénářů vyučovacích hodin. Všechny náměty jsou doplněny pracovními listy. Multimediální CD-ROM pak obsahuje elektronickou verzi příručky a zejména ukázky a materiály (jedná se především o mediální obsahy), které lze využít při práci s příručkou. Protože příručka i CD-ROM vyšly v době zahájení projektu (2006), v roce 2007 a 2008 byly ještě vydány aktualizované verze CD-ROMu, kde přibýly nové lekce, materiály, ale třeba i slovníček stovky základních pojmů z oblasti mediálních studií.

Projekt *Rozumět médiím* byl jako vzdělávací akce úspěšný (v rámci výzkumů byl zmiňován pouze v pozitivním rámci) a metodická příručka je dodnes mezi učiteli hojně využívaným materiálem a často též materiálem výchozím. Je to způsobeno jeho uživatelskou vstřícností, kdy učitel dostává vše připraveno, nutnost přípravy do hodin se minimalizuje. Materiál navíc nabízel aktivity v podobě, která nevyžadovala, aby učitel měl hlubší poznatky o problematice, bylo možné podle něj začít vyučovat okamžitě. Příručka je rozebrána, projekt byl ukončen (2008) a materiál bylo možné získat pouze na základě jeho absolvování. Z výzkumu vyplynulo, že si učitelé materiál stále předávají. Zájemci o tuto metodiku si mohou pořídit knihu *Základy mediální výchovy* (Mičienka – Jiráček 2007), která vyšla v nakladatelství Portál a která na materiál *Rozumět médiím* navazuje (lekce projektu se staly východiskem pro texty této publikace, byly však svými autory doplněny a upraveny). Kniha je stále v distribuci, jistou nevýhodou je absence CD-ROMu, která znesnadňuje učitelům využití lekcí¹⁴³.

¹⁴² V rámci programu bylo publikováno přes 20 odborně zaměřených textů (přehled zde <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/539/MEDIALNI-STUDIA---MEDIABR-PRUVODCE-TEMATY-MEDIALNI-VYCHOVY.html?oblíbené=1#1b>).

¹⁴³ CD-ROM byl zájemcům zaslán na základě objednávky na portálu www.rozumetmediim.cz, stránky však v roce 2010 ukončily svou činnost, čímž byla možnost získat materiál znedostupněna.

Být v obraze – mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků je název metodického materiálu vydaného obecně prospěšnou společností Člověk v tísni v roce 2007 (Strachota – Valůch 2007). Jedná se o sadu audiovizuálních materiálů (převážně dokumentárních filmů) doprovázených metodickou příručkou pro učitele. Sada obsahuje patnáct lekcí, jejichž textová část je umístěna v příručce a audiovizuální část na DVD. Více než deset hodin audiovizuálních materiálů tvoří filmy (české i zahraniční), které se vztahují k problematice médií. S filmy lze pracovat jako s celky, příručka však nabízí dobře zpracované postupy pro práci s ukázkami z nich (v metodice nechybí pracovní listy, návrhy na reflexe a evaluaci). Ke každému filmu je přiřazeno několik aktivit, které pokrývají základní témata mediální výchovy. Sada *Být v obraze* díky svému založení na vizuálních dílech představuje atraktivní – a přitom kvalitní – nástroj pro výuku mediální výchovy. Její nevýhodou je poměrně vysoká pořizovací cena.

Další didaktiko-metodickou podporu příručkového typu pro učitele mediální výchovy představuje publikace *Média tvořivě*, která vznikla jako součást stejnojmenného projektu občanského sdružení Aisis (Rutová 2008). Autory příručky jsou odborní lektoři, kteří vedli v letech 2007 a 2008 kurzy mediální výchovy pro učitele. V předmluvě se uvádí, že příručka „by měla sloužit především jako podpora pro začlenění průřezového tématu mediální výchova do mnoha stávajících předmětů a měla by rozptýlit častou představu pedagogů, že ‚mediálka‘ patří hlavně do češtiny a ‚počítačů‘“. (Rutová 2008: 6) Více než polovinu publikace opravdu tvoří náměty na začlenění prvků mediální tematiky do některých předmětů – a nezůstává se jen u předmětů český jazyk a občanská výchova, učitel zde najde i zajímavé náměty na propojení mediální výchovy s výchovou výtvarnou, se zeměpisem, chemií či fyzikou. Svými dalšími kapitolami, např. Interpretací možnosti fotografie, Video ve výuce, či celkem Školní časopis aneb Jak vést redakční tým školního časopisu publikace (oproti výše zmíněným metodikám) směřuje spíše k produkčnímu přístupu k realizaci mediální výchovy a dostává tak svému názvu: *Média tvořivě*.

Všechny výše zmíněné **metodiky** mají několik společných rysů. Jsou určeny pro učitele druhého stupně základních škol a středoškolské pedagogy. Vznikly v době, kdy byla ze strany škol největší poptávka po „*návodech, jak na to*“ – metodikách ve formě připravených scénářů výukových hodin, které může učitel okamžitě použít bez výraznější předchozí přípravy. Na tvorbě textů se podíleli odborníci z oblasti

mediální teorie i praxe, aktivity byly prověřovány a oponovány zkušenými pedagogy a lektory, metodiky byly učitelům překládány v rámci vzdělávacích akcí zaměřených na podporu mediální výchovy (ve všech případech finančně podporovaných ESF). Všechny metodiky nabízí učitelům možnost rozhodnout se, zda předkládané náměty začlenění do stávajících předmětů či jim budou věnovat samostatnou časovou dotaci – svou koncepcí a délkou aktivit však spíše vyhovují druhé variantě. *Rozumět médiím* nejvíce zaujme přiměřeným prolnutím teoretického zázemí s metodicky kvalitně zpracovanými aktivitami. *Být v obraze* svým založením na práci s dokumentárními filmy. Média tvořivě pestrou nabídkou způsobů začlenění mediální výchovy do stávajících vzdělávacích oblastí. Díky těmto třem základním metodickým materiálům získali učitelé, kteří se rozhodli v daném období začít se věnovat mediální výchově (či jsou k tomu vedením školy donuceni) k dispozici desítky scénářů výukových hodin pokrývajících většinu tematických okruhů definovaných průřezovým tématem mediální výchova. Tyto materiály také dle všech dostupných výzkumů implementace a aplikace mediální výchovy označovány jako zásadní (například Strejčková 2010, Ročňák 2012), ačkoli již v mnoha ohledech obsahově zastaraly, učitelé je využívají stále.

Ve stejném období (2007) publikoval Výzkumný ústav pedagogický text *Příručka příkladů dobré praxe* jako výstup z projektu Pilot Z (viz pozn. č. 81). Ve zkrácené tištěné a plné digitální verzi předkládá učitelům 24 (respektive 64) příkladů dobré praxe získané v rámci procesu pilotní tvorby školních vzdělávacích plánů. Publikace obsahuje i část věnovanou mediální výchově, v níž představuje tři příklady realizace mediální výchovy. Prvním je příklad z prachatické základní školy přinášející informace o činnosti zájmových kroužků – Redakční rady rádia Junior a televizního vysílání Vodník (viz Wolák 2007a), druhý příklad z liberecké základní školy je zaměřen na tvorbu školního časopisu a třetí, také liberecký, ukazuje realizaci mediální výchovy v rámci předmětu Vizuální komunikace. Všechny tři příklady zaměřeny na produkční formu realizace mediální výchovy. V rámci výzkumů užití se texty publikované VÚP v této fázi neobjevují či se objevují jen sporadicky, což bychom mohli vnímat jako demonstraci nesouhlasu s reformou (je možné, že učitelé nechtěli přiznat, že by užívali oficiální zdroje v době, kdy se zároveň stavěli proti smyslu reformy (viz Janík 2011b)).¹⁴⁴

¹⁴⁴ Pro základní orientaci v oblasti výchovy k mediální gramotnosti mohla učitelům posloužit i publikace Pavla Vernerera *Mediální výchova* (Verner 2008), která je též určena pro učitele základních a středních škol

3.1.3 Fáze třetí (2009–2013): od prvních učebnic k metodické pomůcce VÚP

Materiály, které vznikaly v třetí pomyslné fázi implementace, jsou charakteristické tím, že je v nich patrný odklon od nabízení jednoduchých a rychlých postupů směrem k odbornosti. Reagují tak na situaci, kdy se začalo jevit, že učitelům – vzhledem k nemožnosti získat dostatečné vzdělání, přestávají metodické pomůcky stačit, potřebují získat větší vhled do problematiky. Pozornost zaslouží publikace *Mediální pedagogika – Média a komunikace v učitelské praxi* (Pavličíková – Šebeš – Šimůnek 2009), která obsahuje „oborově i tematicky různorodé příspěvky, jejichž společným rysem je snaha překonávat prostor mezi odborným vědeckým diskurzem o médiích a pedagogickou praxí učitele“ (Pavličíková – Šebeš – Šimůnek 2009:7). Text zaujme zejména svým odklonem od „kuchařkového přístupu“ k mediální výchově. Každá z kapitol nejprve teoreticky ukotví sledovanou problematiku, a poté nabídne několik námětů na to, jak dané téma začlenit do pedagogické praxe. Velmi přínosná je publikace *Mediální gramotnost a mediální výchova* (publikace s CD-ROM) Evy Niklesové a Daniela Bíny (Niklesová – Bína 2010). Jedná se o soubor studijních textů, které jsou poskytovány zdarma jako studijní opora pro učitele základních a středních škol a zaměřuje se na vysvětlení základních pojmů z oblasti mediálních studií. V oblasti metodiky je na CD-ROMu nabídnuto několik projektů vážících se k tématu reklama.

Cenným inspirativním materiálem pak učitelům může být kniha Zdeňka Slobody (2011) *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání: na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*.

V nabídce materiálů pro výuku mediální výchovy dlouho chyběla jedna důležitá složka: **učebnice** určená žákům a studentům. Tuto mezeru se pokusila zaplnit *Mediální výchova* Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné (Pospíšil – Závodná 2009, později rozšířená o cvičebnice 2010, 2010a a metodiku 2012). Jedná se o první učební text, který vybočuje z řady metodik pro učitele a je primárně určen k tomu, aby s ním pracovali přímo studenti (je určen primárně pro středoškoláky). Výklad učebnice je ilustrován množstvím obrazových příloh, grafů, schémat a příkladů a rychle zaujme čtenářovu pozornost. Ač v obrazovém materiálu převažují snímky a grafiky ilustračního

a přináší stručný přehled základních tematických okruhů mediální výchovy (kritické zhodnocení textu nabízí např. Schlemmer 2008). Mediální výchovou a komunikačními strategiemi v praxi se zabývala i kniha Tomáše Franka a Věry Jiráskové *K mediální výchově* (Frank – Jirásková 2008).

charakteru, doplňují je i reprodukce dobových materiálů, které usnadňují žákům a studentům utvořit si představu o historických proměnách některých mediálních produktů. Text učebnice je obohacen také o drobné náměty k zamyšlení (či domácí úkoly), které zajímavě zpestřují výklad a mohou inspirovat k hlubšímu zkoumání probíraných oblastí. (více viz Wolák 2010) Obsahově učebnice v zásadě kopíruje základní tematické oblasti průřezového tématu mediální výchova, jak je vymezeno v kurikulárních dokumentech. Jako ve většině učebnicových textů pro školy jsou i zde témata spíše nastíněna v základních konturách a některé jejich aspekty jsou opomenuty, což je pochopitelné vzhledem k rozsahu i účelu publikace. V textu však dochází k významnému rozporu mezi touto simplifikací na jedné straně a možná až přílišnou odborností na straně druhé, která je přítomna v některých pasážích. Rozpor „přiměřenosti úrovně obsahu“ se nejpatrněji projevuje ve cvičebnici, která je doplňkem k učebnímu textu. *Mediální výchova – cvičebnice* (dva sešity – zadání a řešení) byla vydána v podobě dvou samostatných publikací a nabízí učitelům nástroje pro procvičení (cvičení, kvízy, doplňovačky) a zhodnocení (testy) vědomostí, které žáci či studenti nabyli při práci s učebnicí. Učitelům mediální výchovy dosud chyběl nástroj, který by měl sloužit k evaluaci míry poznání a dovedností mládeže v oblasti mediální problematiky, většina snah o jeho vytvoření narážela na obtížnou možnost přesné definice sumy znalostí, které by měl mít „mediálně gramotný“ žák základní školy či středoškolský student. Snaha autorů vytvořit systém hodnocení je potěšitelná, nicméně i zde se nabízí otázka, zda to, co se zde procvičuje, jsou nutné znalosti, které by měl získat středoškolák v rámci výuky mediální výchovy (text se příliš často zaměřuje na znalost odborné terminologie, modelů komunikace, jmen mediálních teoretiků atd.).

Podobným zatížením vyplývajícím ze snahy uchopit téma tak, aby bylo možné měřit výstupy, trpí i učebnice pro 2. stupeň ZŠ od vydavatelství FRAUS *Mediální výchova* (2013). I ona – i když již méně – vede mnohdy žáky spíše než k uvažování o roli médií v životě jednotlivce a společnosti k učení se zbytných dat a formulací.

Výzkumný ústav pedagogický v roce 2011 zveřejnil *Doporučené očekávané výstupy* pro výuku průřezových témat, které vymezují, co by měl znát žák či student, který projde mediální výchovou. Na učebnici, která by směřovala k cílům definovaným *Doporučenými očekávanými výstupy*, zatím stále čekáme¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Zdání učebnice budily i sešity *Mediální výchova* vydávané společností Raabe, ty však obsahovaly několik metodik, byť zdařilých, nicméně nikoli ucelený učebnicový přístup k tématu.

Na místě je zmínit další doplňující zdroje, které se prolínaly všemi fázemi (především druhou a třetí). V období zavádění mediální výchovy se v prostředí internetu objevilo několik **webových portálů**, které se snažily podpořit zavádění prvků mediální výchovy do výukové praxe a byly primárně určeny pro učitele. Některé z nich byly vázány na již zmíněné vzdělávací projekty (například www.rozumetmediim.cz či www.mediatvorive.cz) a svou činnost ukončily se zakončením daných projektů (bohužel, protože oba nabízely množství materiálů pro učitele, na stránkách projektu Média tvořivě bylo nabídnuto ke stažení i několik překladů britských učebnic mediální výchovy). Zásadní postavení měl a má v Metodický portál Výzkumného ústavu pedagogického www.rvp.cz, který nabízí mnoho textů a metodik pro učitele mediální výchovy (vytvořených teoretiky mediálních studií i samotnými učiteli). Portál FSV UK Mediální gramotnost a mediální výchova www.medialnigramotnost.cz se snaží být výchozím bodem a rozcestníkem pro všechny zájemce o problematiku mediální výchovy, učitelé ocení zejména stále se rozšiřující nabídku volně přístupných metodických námětů do výuky, které jsou výsledkem práce studentů oboru Mediální studia FSV UK. Na podobném principu funguje portál Pedagogické fakulty Ostravské univerzity <http://mediator.osu.cz/>.

Portál Čtenářská gramotnost a projektové vyučování www.ctenarska-gramotnost.cz – je pro učitele mediální výchovy zajímavý sekci Čtenářská gramotnost a mediální výchova, v níž nabízí podrubriky Inspirace ze zahraničí (zde lze nalézt například překlady kurikulárních dokumentů z kanadské provincie Ontario), Školní časopisy, Soutěž školních časopisů, Tipy do výuky a Zdroje k tématu. Z metodického hlediska mohou být pro učitele také podnětné stránky www.skolamedii.cz, projekt Škola médií v etických souvislostech provozuje Vyšší odborná škola publicistiky v Praze pod záštitou Arcibiskupství pražského a České biskupské konference, či portál projektu Media set www.mediasetbox.cz, který nabízí ke stažení pečlivě vytvořenou metodiku včetně pracovních listů. Jako inspirace pro výuku mediální výchovy může dále sloužit množství webových portálů českých základních a středních škol, na nichž učitelé nabízejí své zkušenosti a výsledky práce v hodinách mediální výchovy, a také portály vzdělávacích center (například www.centrum-detske-komunikace.cz/) či organizací provozujících dětská média (např. www.radiodomino.cz či www.detskatelevize.cz)

Pozornost zasluží stránky Asociace pro mediální pedagogiku www.medialnipedagogika.cz.¹⁴⁶ ¹⁴⁷Při přípravách na výuku mediální výchovy učitelé často využívali i internetových portálů, které nejsou určeny přímo pro jejich potřebu, nabízejí však zajímavé a v praxi využitelné materiály (jedná se o mediální blogy, internetové stránky mediálních institucí (zejména ČT a ČRo), regulačních a samoregulačních orgánů, výzkumných center, portály zaměřené na bezpečné užívání internetu atd. – jejich přehled by vydal na samostatnou studii, např. www.rpr.cz, www.rrtv.cz, či ve druhé fázi vzniklé popularizační portály www.detiamedia.cz a www.peoplemetry.cz). Jako doplňující zdroj ve výuce sloužily učitelům i vzdělávací televizní pořady, problematice médií se věnoval magazín ČT 24 *Věřte, nevěřte* či vzdělávací cyklus ČT o médiích *Být v obraze*¹⁴⁸, který je určený přímo pro použití ve výuce (více viz Wolák 2010a).

¹⁴⁶ Při přípravách na výuku mediální výchovy učitelé často využívali i internetových portálů, které nejsou určeny přímo pro jejich potřebu, nabízejí však zajímavé a v praxi využitelné materiály (jedná se o mediální blogy, internetové stránky mediálních institucí (zejména ČT a ČRo), regulačních a samoregulačních orgánů, výzkumných center, portály zaměřené na bezpečné užívání internetu atd. – jejich přehled by vydal na samostatnou studii, např. www.rpr.cz, www.rrtv.cz, či ve druhé fázi vzniklé popularizační portály www.detiamedia.cz a www.peoplemetry.cz).

¹⁴⁷ Zmínit bychom měli též **multimediální pomůcky a další zdroje k tématu**. Krom těch, které vznikly v rámci výše popsaných projektů, je nutné zmínit dvě pomůcky, jež nebyly vázány na vzdělávací akce primárně zaměřené na pedagogy, přesto jsou pro učitele prakticky využitelné. První je multimediální CD-ROM *Mediální studia na přelomu tisíciletí* vytvořený v roce 2000 Centrem pro mediální studia CEMES UK FSV a Národním muzeem v Praze, který krom odborných statí z oblasti mediálních studií nabízí množství obrazového materiálu, který je vhodným doplňkem hodin mediální výchovy. Druhou zásadní pomůcku tohoto typu představuje DVD *Česká média v proměnách 20. století*, materiál, který obsahuje všechny multimediální materiály představené na výstavě Zlaté časy médií pořádané v roce 2005 Národním muzeem v Praze (DVD v roce 2008 vydala FSV UK a Národní muzeum v Praze).

¹⁴⁸ Pořad *Být v obraze* vyrobilo Centrum vzdělávacích pořadů ve snaze nabídnout mladým divákům základní vhled do problematiky médií. Námět pořadu vytvořil Karel Strachota ze společnosti Člověk v tísni ve zřejmé návaznosti na stejnojmennou úspěšnou vzdělávací sadu (zmněna výše), která se těší značné popularitě mezi středoškolskými učiteli. *Být v obraze* byl cyklem 13 pořadů, které se tematicky vztahují k hlavním oblastem mediální výchovy, jak jsou vymezena Rámcovým vzdělávacím programem. V rámci cyklu jsou zařazena témata: Noviny, Rozhlas, Televizní zpravodajství, Časopisy, Filmový průmysl, Internet, Reklama, Média a zábava, Média a politika, Média a celebrity, Hudební průmysl, Mediální logika a Regulace médií. Sedmadvacetiminutový pořad určený pro starší středoškoláky nemůže obsáhnout jednotlivá témata v jejich komplexnosti, proto spíše nastolil otázky, které by měly být dále pobírány ve výuce. Každý z dílů se tématu zpočátku věnuje v historické perspektivě, následují vstupy odborníků komentované průvodci pořadu „Mediálními konzumenty“ (MeKo1 a MeKo2), kteří se snaží uchopit dané téma z více úhlů pohledu, nabourávají stereotypní vnímání médií a jejich činnosti, snaží se diváky vést k přemýšlení o jejich uživatelských zvyklostech a o roli médií v jejich životech i v chodu celé společnosti. Pořad je také prokládán výroky fiktivní mediální odbornice MedVědkyně, která shrnuje základní fakta a důležité myšlenky. Aby bylo možné s pořadem dále pracovat i v hodinách mediální výchovy, byl podpořen webovými stránkami (www.bytvobraze.cz), kde byla problematika každého dílu rozšířena. Učitelé zde našli odkazy na materiály rozvíjející daná témata a metodické náměty

Jak naznačuje předchozí přehled, **didakticko-metodické vakuum**, které bylo charakteristické pro období počátků včleňování mediální výchovy do vzdělávací soustavy, bylo v průběhu tří fází implementace zaplněno. Učitelé, kteří se rozhodli zapojit do své pedagogické praxe prvky přispívající k rozvoji mediální gramotnosti žáků a studentů, získali k dispozici poměrně pestrou paletu nástrojů, které jim mohou pomoci začít s výukou.

Z výše popsaných výzkumů však vyplývalo, že mnoho učitelů se věnovalo mediální výchově jen formálně. Jako důvod byl nejčastěji udáván fakt, že mediální prostředí se proměnilo a dostupné metodické zdroje tuto proměnu nereflektují. Naprostá většina popsaných metodik se téměř vůbec nezabývala problematikou nových, síťových médií, otázkou využívání internetu atd. (ostatně, mnoho z metodik vznikalo ještě v době, kdy neexistovalo slovo Facebook). Popsané pomůcky se vztahovaly zejména k tradičním médiím a jejich obsahům, které už dnešní mládež přestává konzumovat. Učitelé se tak na konci fáze implementace paradoxně znovu ocitají v podobné situaci, v níž se nacházeli na počátku procesu. V závěru sice mají k dispozici mnoho materiálů, ale málokteré z nich reflektují žitou mediální realitu dnešní mládeže.¹⁴⁹

3.2 Mediální výchova v ČR jako předmět odborného zájmu¹⁵⁰

Mediální výchova a aktivity spojené s její implementací a aplikací jsou předmětem odborného zájmu na místních úrovních i kontextu nadnárodním (systematickou pozornost popisu a komparace vzdělávacích politik v oblasti mediální výchovy na státních úrovních věnuje zejména UNESCO, například Frau-Meigs – Torrent 2009), odborná pozornost byla a je mimo jiné věnována zejména obsahovému vymezení mediální gramotnosti a obsahu mediální výchovy (Potter 2004, Buckingham 2003, Sloboda – Schorb 2010), možnostem realizace mediální výchovy a její pozici v rámci kurikula (Masterman 1997) a v poslední době stále častěji též zkoumání účinků

do hodin. Web byl využitelný ale i pro studenty mimo výuku (či pro diváky, kteří již nejsou školou povinni), protože k jednotlivým tématům nabízel řadu doplňujících materiálů.

¹⁴⁹ V tomto kontextu se jeví jako velmi důležité nově vznikající projekty, které se snaží učitelům poskytnout nástroje s dětmi o problematice síťových médií (atd.) hovořit (za zásadní lze považovat například činnost Centra prevence rizikové virtuální komunikace - <http://www.prvok.upol.cz>).

¹⁵⁰ Ač je tato práce dokončena na počátku roku 2017, předkládaný přehled se – v souladu s definovanými období implementace mediální výchova – zabývá texty vzniklými do roku 2013. Neklade si nárok na všeobdobnost, mnoho zajímavých titulů jistě uniklo našemu zájmu, cílem je nastínit směřování odborného zájmu a naznačit jeho témata.

mediálně výchovného působení na děti a mládež a hledání kritérií pro jejich měření¹⁵¹ (Pinkleton a kol. 2012¹⁵²). I v českém prostředí je problematice mediální výchovy věnována oborná pozornost, zejména ze strany pedagogických a mediovědních oborů. Odborný zájem se vyvíjel v zásadě v souladu s procesem konceptualizace, systematizace, institucionalizace a implementace mediální výchovy (fázi konceptualizační a texty, které byly jejím rámci byly publikovány, jsme nastínili výše) V následující části textu se pokusíme popsat hlavní oblasti, na něž se odborný zájem zaměřoval ve fázi systematizace mediální výchovy a její implementace do českého vzdělávacího systému. Naší snahou přitom není vytvořit vyčerpávající přehledovou studii všech vytvořených dokumentů, ale spíše se pokusit se o jejich částečnou systematizaci (při vědomí, že mnoho relevantních textů zůstává stranou našeho zájmu), vytýčit, na které oblasti se odborný zájem převážně soustředí, a zejména pak definovat oblasti, které zůstávají stranou odborné pozornosti¹⁵³ (a poukázat na ně).

V prvotních fázích procesu systematizace mediální výchovy tvořily silnou oblast odborného diskursu texty aktivizační a koncepční. **Aktivizačně-explorativní texty** (tedy texty vymezující obsah a dokládající potřebnost mediální výchovy) upozorňující na nutnost zavádění mediální výchovy a na potřebu zvyšování mediální gramotnosti (odkazy), se pochopitelně objevovaly již v počátcích fáze systematizace, ale vznikají i v dalších obdobích, jednak se aktualizují s proměnou médií a se vznikem nových oblastí, na něž by měla mediální výchova reagovat (síťová média, bezpečnost užívání internetu atd.), zároveň tvoří častou součást textů jiného typu (viz dále), neboť prvek aktivizace (impulzy k rozvíjení mediálně výchovných aktivit, k aktualizaci obsahu, ke zvyšování mediální gramotnosti různých skupin obyvatelstva atd.) bývá východiskem či závěrečným apelem mnohých odborných textů vážících se k tématu (doklady).

¹⁵¹ *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe*, Final Report, 2011, s. 12–13, Dostupné z: <http://www.eavi.eu/joomla/component/content/article/67-newsletter-index/171>

¹⁵² Výrazné snahy o výzkum vlivu mediální výchovy na rozvoj kompetencí jsou patrné v práci Renée Hobbs (Hobbs – Frost 2003), která se věnovala výzkumu míry, již program mediální výchovy začlenění do výuky mateřského jazyka zvyšoval schopnost studentů kriticky vnímat, chápat a vytvářet mediální sdělení, či srovnávala schopnosti středoškoláků procházejících kurzem mediální výchovy analyzovat reklamní sdělení a být míru vědomí konstruované povahy mediálních sdělení (o výzkumech Hobbsové v našem prostředí referuje např. Salyková 2007 či Strejčková 2011.) Pozitivní vliv mediální gramotnosti na informační gramotnost zkoumala např. Van de Vordová (2010).

¹⁵³ Materiály do přehledu byly vybrány na základě zdrojové analýzy odborných textů, kdy jsme se pokusili obsáhnout většinu těch, na něž bylo nejčastěji zdrojově odkazováno. Do přehledu jsou zahrnuty i některé diplomové práce.

Aktivizační aspekt bývá též zásadní složkou textů popularizačních¹⁵⁴, které se objevovaly a objevují v časopisech¹⁵⁵, na webových portálech atd. a byly a jsou zaměřeny zejména na rodiče a neodbornou veřejnost (několik odkazů). Texty obsahující aktivizačně explorativní složku vysvětlující podstatu a potřebnost mediální výchovy vznikaly ve dvou hlavních vlnách. První fázi bychom mohli datovat do druhé poloviny 90. let, jednalo se o texty určené zejména na odbornou veřejnost, které upozorňovaly na nutnost definice mediální výchovy jako součásti vzdělávacího systému (přibližně do počátku příprav kurikulární reformy viz výše), poté (ve fázi pilotáže RVP a v době, kdy se školy začaly chystat na vytváření nových školních plánů) se zaměřily na učitele a veřejnost ve snaze objasnit, proč se téma stalo součástí kurikulární reformy, co obnáší a jak je možné k němu přistupovat (například Jiráček – Wolák 2006, Doubrava 2006). Mezi tyto texty bychom mohli zařadit i práce popisující zahraniční přístupy a tradici (např. Brečka 1999)¹⁵⁶, neboť i odkaz na situaci v zahraničí byl jedním z důležitých aspektů snah o aktivizaci aktérů v našem prostředí. Důležitou oporou pro vznik těchto a později dalších textů byly a jsou texty a studie sociologických a pedagogických oborů, vztahující se k proměnám dětství v současném médiu prostoupeném světem (například Helus 2004), studie zkoumající volnočasové aktivity dětí (například Sak 2004) či způsoby, jimiž využívají určitá média (například Šmahel 2003 a jeho další práce) apod.

Další skupinu představují texty, jež bychom mohli nazvat jako **koncepčně-definiční**, tedy zabývající se vymezením obsahu mediální gramotnosti, definice mediální výchovy. Ty se objevují v odborném diskursu také od počátečních fází systematizačních procesů, s přechodem do fáze implementační nabývají odbornějších parametrů (v souvislosti s tím, jak se rozvíjí vědecké poznání v oboru). Texty vycházely jednak z prostředí mediálněvědného a zabývají se vymezením mediální gramotnosti v kontextu mediálních studií (Jiráček 2002, 2004), dále z oblasti jazykovědy a komunikační výchovy (Šebesta 1999) a také z prostředí pedagogických věd (např. Šedřová 2004) a zaměřují se na definici mediální výchovy jako svébytného pedagogického tématu. Pokud bychom popisovali vznik těchto textů v chronologické

¹⁵⁴ Plášek (2004) upozorňuje, že „jednotlivé podněty a postřehy k mediální výchově, především praktického rázu, se objevovaly i v rámci neakademické diskuse, zejména na stránkách Kritických listů (www.kritickelisty.cz) nebo na internetových stránkách České školy (www.ceskaskola.cz)“.

¹⁵⁵ Za mnohé např. POTŮČEK, Jan. Chybí nám mediální gramotnost. (rozhovor s Jaromírem Volkem) In *Reflex*, 17. 2. 2005, roč. 16, č. 7, s. 68. Či texty Jana Jiráčka v Lidových novinách (1999).

¹⁵⁶ Samuel Brečka (1999) popsal hlavní přístupy k mediálnímu vzdělávání ve světě. Popsal situaci v jednotlivých zemích, včetně nárysu historického vývoje, přístupů, a odkazů k hlavním organizacím.

perspektivě, je nutné považovat za stěžejní texty Jana Jiráka, které ustavovaly obsah mediální gramotnosti a podobu mediální výchovy (Jirák 2002, 2004). V oblasti pedagogické pak byla zásadní práce Kláry Šed'ové (2004) *Mediální výchova jako pedagogické téma*, v níž autorka **představovala mediálně výchovnou problematiku jako zásadní pedagogické téma** a vymezovala teoretické mantinely, v nichž se pedagogové při svém přemýšlení o médiích mohou pohybovat. Důležitým počinem bylo v roce 2004 vydání speciálního čísla *Revue pro média*, v němž byly představeny hlavní ideové předpoklady a východiska mediální výchovy (Numerato 2004¹⁵⁷) a její výhledy v českém školství (Plášek 2004), a systematizováno vymezení hlavních pojmů a přístupů k problematice v našem kontextu. V dalším období docházelo k prohlubování poznatků, jejich zasazování do mezinárodního kontextu, detailním definicím východisek a přístupů k mediální výchově v našem prostředí a v evropském kontextu a aktualizacím úvahám o dobových proměnách obsahu mediální gramotnosti (Niklesová 2007, Jirák – Wolák 2007, Jirák 2010 a další). Trvalý zájem je v oblasti pedagogických věd věnován problematice **edukace médií**, čili využití médií jako výukového prostředku a zkoumání jejich edukačního potenciálu (Mašek 1997, 2002, 2006, Labischová 2007 či Jirák – Wolák 2009). Dalším typem textů, jež bychom mohli zařadit do této kategorie, jsou texty zaměřující se na mediální výchovu jako na součást širšího konceptu mediální pedagogiky a vymezující její pozici v rámci této **multidisciplinární disciplíny na pomezí mediálních studií, pedagogiky, andragogiky, sociologie a společenských věd a dalších oborů** (Sloboda 2006^{158 159}, Sloboda – Schorb 2010, Bína 2005, Šed'ová 2009) či texty vymezující alternativní přístupy k pojetí mediální výchovy v kurikulárních dokumentech (Bína 2005). V koncepčně-definičních textech lze vysledovat několik hlavních přístupů. Velmi zjednodušeně bychom mohli říci, že dominantním přístupem k mediální výchově je přístup vymezený v RVP, čili pojetí vycházející z poznatků mediovědních oborů založené na sociocentrickém přístupu a na pedagogické kombinaci znalostního

¹⁵⁷ Dino Numerato v textu *Mediální výchova: oddělování důvěrného světa* (2004) předjímá přístup rozvíjený ve své disertační práci (2005) a zkoumá limity a možnosti mediální výchovy jako procesu pronikání expertního vědění do vědění neexpertního.

¹⁵⁸ Sloboda (2006) definuje mediální pedagogiku jako interdisciplinární obor (opírá se přitom o německou tradici), zabývá se terminologií, představuje hlavní pilíře mediální pedagogiky v německém prostředí (včetně výzkumu a didaktiky médií, čili výuka za pomoci médií), popisuje vývoj mediální pedagogiky v německém prostředí.

¹⁵⁹ Sloboda (2006: 29–30) upozorňuje na problematiku terminologickými aspekty překladu pojmu Medienpädagogik, upozorňuje na možnosti (pedagogika médií, pedagogická mediologie), nakonec se přiklání k pojmu mediální pedagogika, s vědomím problematičnosti tohoto termínu (Sloboda 2006: 29–30).

a dovednostního přístupu vedoucího k rozvoji mediální gramotnosti (přístup představuje zejména Jan Jirák jako tvůrce koncepce). Dalším přístupem je pohled vycházející z německé tradice mediální pedagogiky (zejména Z. Sloboda), který sice respektuje dominantní přístup k realizaci a definici obsahu, ale trvale upozorňuje na nutnost vnímání problematiky v širším mediálně-pedagogickém konceptu. Alternativní pohled nabízí Bína, který částečně v duchu Šebestou nastaveného vnímání mediální výchovy jako složky výchovy komunikační hovoří o pěstování funkční a mediálně komunikační kompetence prostřednictvím **sémioticko-pragmatistické komunikačně-mediální výchovy**¹⁶⁰¹⁶¹. Posledním významným přístupem k mediální výchově je přístup označovaný jako pastorační, který je rozvíjen zejména autory z katolicky orientovaného prostředí (především R. Mezulánik) a klade důraz zejména na etické rozměry výchovného působení.

Odborný zájem byl soustředěn i na problematiku rozvoje mediální výchovy v rámci předškolního vzdělávání (Klímová 2010¹⁶², Luštinec 2010) a též na mimoškolní realizaci mediální výchovy, a to zejména v prostředí rodinném (Šedřová 2006, Sloboda 2010, Cigánková 2012), v posledních letech se stále více rozvíjí i pohled na mediální výchovu jako na součást procesu celoživotního vzdělávání (například Kaválková 2011, Jirák – Pavličíková 2013).

Další oblast odborného zájmu je reprezentována texty zabývající se oblastí **metodicko-didaktickou** (oblasti metodik a vývoji tvorby podpůrných materiálů bude věnována samostatná kapitola), tedy problematikou pedagogické realizace mediální výchovy ve školní praxi. Poměrně rozsáhlou skupinu těchto textů tvoří časopisecké články zaměřující se na metodické aspekty práce s mediálními texty v hodinách

¹⁶⁰ Bína (2005) definuje „rodinu mediálních výchov“, do níž řadí mediální pedagogiku (zaměřující se na ochranu před účinky masmédií, sociálně pedagogické, volnočasové pedagogické, pastorační působení), andragogickou mediální výchovu (spojující samotný fenomén dospělosti se sociálně komunikační zdatností a funkční a mediální gramotností), nauku o médiích (mediologický přístup soustředící se na poučenost o fungování, organizaci a o společensko-kulturních kontextem masmédií a žurnalistické práce) a mediální komunikace jako součást technologie vzdělávání (zaměřená na využívání komunikačních možností médií k působivosti rétorických a komunikačně prezentačních výkonů) a sémioticko-pragmatistickou komunikačně-mediální výchovu (pokládající (mas)mediální jevy za extenze jevů sociálně komunikačních, tedy za neoddelitelné od celku verbálního a komunikačního chování lidí). Tento poslední přístup považuje za nejkompexnější a neproduktivnější přístup k pěstování funkční a mediálně komunikační kompetence (dle Bína 2005: 5).

¹⁶¹ Blízká je též vazba k oblasti rozvíjející oblast kritického čtení (viz např. Rutová 2005).

jazykové výchovy (převážně časopisy z oblasti českého jazyka a literatury např. Loudová 2002, Kraus 2007, Šebesta atd.). Zásadní oblast pak tvoří rozsáhlé metodické texty určené pro učitele vzniklé v rámci podpůrných projektů pro zavádění mediální výchovy do praxe (Mičienka – Jiráček 2006, Strachota – Valůch 2007, Krouželová 2010), které slouží jako praktické příručky využitelné v výuce nabízející konkrétní scénáře výukových hodin, a vzhledem k dobovému kontextu vzniku poskytovaly též obecné vymezení metodických přístupů k tématu¹⁶³. Specifické místo zauímají studijní opory pro studenty pedagogických škol (Olšovská – Kapoun 2003¹⁶⁴, Labischová 2007¹⁶⁵, 2011¹⁶⁶ nebo Niklesová a Bína 2010, Bína 2011), jde především o texty, které shrnují a zpřehledňují dosavadní poznatky a nabízejí metodické náměty k jejich pedagogické aplikaci¹⁶⁷ a slouží tedy též jako přehledové materiály shrnující současný stav poznání v oblasti. Odborná pozornost metodickým aspektům zavádění mediální výchovy byla věnována i ze strany koordinátora kurikulární reformy, Výzkumného ústavu pedagogického, který sbíral a publikoval metodické náměty vycházející ze zkušeností

¹⁶² Barbora Klímová se ve své diplomové práci Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice zkoumá potřebu a možnosti zasazení mediální výchovy do dané úrovně vzdělávání, odborné poznatky klade do kontextu názorů rodičů, pedagogů a samotných předškoláků.

¹⁶³ Pro podrobný popis situace viz další části textu, zde je nutné zmínit, že tyto metodické materiály vzniklé v první fázi po normativním zakotvení i kurikulární reformy (tedy zejména první tři jmenované) predikovaly a značně ovlivnily podoby mediální výchovy ve školách, protože se staly (Wolák 2010) nejvyužívanějšími prakticky využívanými materiály, které nastavovaly didaktické i metodické přístupy k mediální výchově. Snažily se totiž zaplnit vzniklé metodiko-didaktické vakuum, které se v případě definice mediální výchovy jako nového průřezového tématu objevilo (podrobněji viz dále).

¹⁶⁴ Text *Média, komunikace, vzdělávání* vznikl jako výstup řešení projektu Mediální výchova na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity

¹⁶⁵ Denisa Labischová (2007) se ve svém textu *Didaktická média ve výuce dějepisu* zabývá se problematikou využití médií jako prostředků edukace v hodinách historie. „Záměrně akcentuje ta edukační média, která jsou v běžné učitelské praxi na českých školách dosud opomíjena a k jejichž didaktickému využití je v našem prostředí (na rozdíl od oborové didaktiky např. v sousedním Německu) k dispozici jen málo odborné literatury. Největší prostor tudíž zauímají vizuální média (obrazy, fotografie, plakáty, karikatury, komiksy), hmotné a písemné prameny, oral history, prostředky auditivní, audiovizuální, grafické, jakož i moderní technologie určené pro dějepisné vyučování. Protože učebnice dějepisu nadále zůstává základním edukačním médiem, jsou dvě kapitoly věnovány také struktuře, funkcím, výzkumu a hodnocení učebních textů dějepisu. Nabízí tak řadu styčných ploch pro výuku dějepisu a mediální výchovy, ač je záměrně neakcentuje.“ (Labischová 2007: 3)

¹⁶⁶ V úvodu textu je vysvětlen pedagogický rámec mediální výchovy a jsou zde objasněny základní odborné termíny, se kterými se ve studijní opoře pracuje. Přiblížena jsou specifika mediálního vzdělávání v českém prostředí, její místo v rámcových vzdělávacích programech, cíle, vhodné vyučovací metody a didaktické přístupy. Důraz je kladen na interdisciplinární vazby a přesahy. Studenti se seznámí s šesti ústředními tématy mediální výchovy a možnostmi jejich zařazení do výuky na základní, případně střední škole (text obsahuje návrhy konkrétních edukačních aktivit pro výuku, převzaté z dostupných metodických příruček). Autorka studijní opory si neklade za cíl suplovat studium základní odborné literatury z oblasti mediálních studií a mediální pedagogiky, předložený text by měl pouze nastínit hlavní tematické okruhy, které se k otázkám rozvíjení mediální gramotnosti v sekundárním vzdělávání vztahují, poskytnout přehledný úvod do problematiky a napomoci orientaci v dalším studiu. (Labischová 2011)

¹⁶⁷ Mohou tak sloužit nejen jako opora pro studenty pedagogických oborů, ale též pro učitele, nabízí nejen výklad pojetí mediální výchovy v našem systému, ale též přehled aktuálních otázek mediální pedagogiky a praktické náměty do výuky.

učitelů škol pilotujících proces zavádění dvojstupňového kurikula, tzv. příklady dobré praxe (příklady dobré praxe z oblasti základního vzdělávání obsahují i kapitolu věnovanou zkušenostem ze zavádění mediální výchovy, viz *Příručka příkladů dobré praxe* (2007), o výsledcích dále Pastorová 2008, Wolák 2007a, b)¹⁶⁸. Ačkoli je patrná tendence k převaze textů založených na znalostním či kriticko-analytickém přístupu k realizaci mediální výchovy, část materiálů se zaměřuje na zkoumání a podporu metodiky a realizace produkčních technik mediální výchovy (školní časopisy) a na oblast propojení mediální výchovy s tvorbou audiovizuálních produktů (nejčastěji v rámci estetické výchovy ale i v jiných oblastech viz např. Sloboda 2011, Chocholová – Škaloudová – Vobořilová 2008).

I když některé texty slibují ve svém názvu pozornost **didaktice mediální výchovy** (např. Daňková 2009¹⁶⁹ či Labischová 2011, ve všech případech se jedná o práce, které věnují pozornost jen některým metodickým námětům či přístupům, čili převážně jedné složce didaktiky předmětu a jsou tak sice příspěvkem k rozvoji didaktiky obory, nikoli však vkladem k její systematizaci (vnímáme-li obecnou didaktiku v definici Skalkové (2007) a s ohledem na Janíkovu studii (2009a) pak didaktiku předmětovou popisujeme jako pedagogickou disciplínu, která popisuje a objasňuje procesy vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost a specifika za účelem zkvalitnění vzdělávacího procesu. Hlavními složkami jsou přitom (Skalková 2007) vzdělání (cíle, pojetí, obsah a funkce), učivo (výběr a uspořádání v pedagogických dokumentech) a vyučování (organizace procesu, výukové metody, formy vyučování, didaktické prostředky). Komplexní didaktické uchopení tématu s ohledem na všechny zmíněné složky dosud nebylo realizováno ani započato.

V rámci odborného zaměření na problematiku mediální výchovy vzniklo též několik **komparativních studií** srovnávající pojetí mediální výchovy v našem prostředí se situací v zahraničí, většinou na úrovni definičního vymezení a pozice mediální výchovy v rámci kurikulárních dokumentů (pozornost oblasti věnuje prostřednictvím srovnávacích analýz VÚP¹⁷⁰, dílčí studie realizovali například Vařeka 2006¹⁷¹,

¹⁶⁸ Do této oblasti bychom mohli zařadit i metodiky dostupné on-line například na portálu www.medialnigramotnost.cz).

¹⁶⁹ Kupříkladu Helena Daňková (2009) vytvořila bakalářskou práci *Didaktika mediální výchovy*. Za slibným názvem se skrývá drobná praktická ukázka uchopení několika témat mediální výchovy ve výuce za použití osnovy tzv. prekonceptu, kterou vytvořil T. Svatoš (Svatoš 2006)

¹⁷⁰ Ten předkládá komparativní studie rámců pro realizaci mediální výchovy, z nichž jsou relevantní studie *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí* (Maršák 2011) a srovnávací analýza

Kocmanová 2009¹⁷², Strejčková 2009¹⁷³, Kašpárková 2010¹⁷⁴, Popovová 2011¹⁷⁵, Cáp 2012¹⁷⁶ a další), již méně zájmu bylo zaměřeno na zkoumání pozice mediálně výchovných témat v českém kurikulu (dílčí výzkum provedla Adamcová 2001, kritický pohled na podobu současného vymezení mediální výchovy v kurikulárních dokumentech chybí).

Po završení systematizační fáze mediální výchovy (tedy po roce 2005, v době, kdy se mediální výchova začínala stávat součástí nově vznikajících školních vzdělávacích plánů a počínala se prakticky vyučovat) se odborný zájem podrobněji zaměřil na **procesy implementace a aplikace mediální výchovy** ve školním prostředí. Pozornost byla nejprve upřena na zkoumání zkušeností z pilotních škol (z pozice koordinátora reformy viz Pastorová 2008¹⁷⁷, dále například Kocmanová 2009¹⁷⁸), na nichž byla mediální výchova testována. Předmětem zájmu byly též postoje učitelů základních i středních škol, jejich reakce na povinnost začlenit nové téma a jejich

Pojetí průřezových témat – Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko. (Maršák 2011). Ani jedna ze zmíněných analýz se však nezaměřuje cíleně na problematiku mediální výchovy.

¹⁷¹ Provedl komparaci pozice mediální výchovy v českém a kanadském kurikulu sekundárního vzdělávání.

¹⁷² Zabývá se srovnáním dobových přístupů k realizaci mediální výchovy v České republice a na Slovensku.

¹⁷³ Porovnává situaci v českých a v kanadských školách.

¹⁷⁴ Autorka porovnávala vybrané oblasti mediální výchovy České republiky a Velké Británie. Práce se zaměřuje na komparaci přístupů k mediální výchově v jednotlivých zemích v historické perspektivě, věnuje se porovnání definice obsahu mediální výchovy a přístupů k realizaci. Zabývá se srovnáním vymezení a pozice tématu v národních kurikulárních dokumentech, oblastí vzdělávání pedagogů, popisuje instituce podporující implementaci tématu a snaží se postihnout též vzdělávací aktivity podporované mediálními institucemi.

¹⁷⁵ Diplomová práce Andrey Popovové se zaměřuje na popis vývoje mediální výchovy v Německu, autorka se zabývá problematikou konstituování mediální pedagogiky, popisuje současný stav a pozici mediální výchovy ve školním systému, v praktické části pak představuje pohledy současných německých odborníků na problematiku vymezení mediální pedagogiky v kontextu německého školství a zabývá se též oblastí mimoškolního vzdělávání v dané oblasti.

¹⁷⁶ Michal Cáp (2012) ve své práci mapuje proces zavádění mediální výchovy v USA a porovnává situaci u nás a v Texasu (pokouší se porovnat některé vývojové aspekty, kurikulární dokumenty, přípravu učitelů...)

¹⁷⁷ Výzkum VÚP – citovat Pastorovou 2008 zkušenosti z pilotních škol <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2108/MEDIALNI-VYCHOVA---UKAZKA-ZPRACOVANI.html/>

V materiálu „Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol“ jsou získané informace týkající se mediální výchovy shrnuty do sedmi následujících okruhů:- Vazba na regionální tisk- Školní média Média jako zdroj informací- Média ve vztahu k propagaci školy- Mediální výchova a vazby na vzdělávací oblasti- Kdy je k mediální výchově přistupováno nevhodně-- formy realizace

¹⁷⁸ Marta Kocmanová ve své komparační práci zaměřené na srovnání českého a slovenského přístupu k realizaci mediální výchovy shrnuje a analyzuje výstupní materiály z projektu Pilot Z (kterým VÚP testoval aplikaci RVP do prostředí základních škol). Výsledky pilotáže doplňuje vlastním šetřením (na 16 učitelích) zaměřeným na zkoumání toho, jak učitelé vnímají oblast mediální výchovy a pokoušející se postihnout jejich praktické zkušenosti s tématem. Upozorňuje, že převažuje přístup „průřezový“, že učitelé vnímají, že „Průřezovému tématu chybí jednotný metodický rámec, což pravděpodobně bude mít dopad na velmi odlišnou kvalitu výuky a především na dosažené znalosti, vědomosti a především kompetence žáků jednotlivých škol.“

přístupy k začleňování mediální výchovy do školní praxe (Vařeka 2006¹⁷⁹, Marková 2008¹⁸⁰, Hrdličková 2008¹⁸¹, Bělohradská 2006 a 2010, Pitnerová 2009¹⁸², Jechová 2010¹⁸³, Ročňák 2012¹⁸⁴). Zájem byl zacílen i na to, jak penetraci nového tématu do obsahu vzdělávání vnímají žáci a studenti (například Wolák – Jiráček 2009). Zkoumány byly též realizační formy převažující ve výuce (samostatný předmět, součást jiných předmětů, projektová výuka) a dílčí aspekty těchto forem. V kontextu průřezového pojetí mediální výchovy se pak jednalo především výzkum pozice tématu v některých předmětových oblastech, do nichž byla mediální výchova začleňována, a převažující způsoby realizace v jejich rámci (opět převážně výzkumem přístupu pedagogů, např. Handrlicová 2010¹⁸⁵, Strejčková 2011¹⁸⁶), dále o zkoumání jednotlivých přístupů k uchopení tématu (znalostního a dovednostního), popis míry využití efektivit produkčních technik (především problematika školních časopisů, o té rozsáhle pojednává Smrčková 2011, věnuje se jí též Čekanová 2013¹⁸⁷, tématem produkčních technik realizovaných formou dětské televizní redakce se zabývala

¹⁷⁹ Vařeka (2006) provedl výzkum na českých pilotních gymnáziích ve snaze reflektovat přístupy k zavádění mediální výchovy do výuky. Poukázal na fakt, že část gymnázií se zaváděním mediální výchovy vyčkávala na výsledky procesu kurikulární reformy a v procesu pilotáže jí nevěnovala pozornost.

¹⁸⁰ Jitka Marková se zaměřila na prostředí druhého stupně základních škol.

¹⁸¹ Hrdličková 2007 – zavádění na školách v Jihočeském kraji. Upozorňuje na hlavní problémy.

¹⁸² Pitnerová (2009) zkoumala zavádění mediální výchovy v Olomouckém kraji, z její sondy mezi učiteli vyplývají některá zajímavá ilustrativní zjištění např. učiteli deklarované důvody integrace mediální výchovy, kdy 77% respondentů deklarovalo, že mediální výchovu začlenili z důvodu požadavku v RVP oproti 7%, kteří tak učinili za účelem zvýšení mediální gramotnosti žáků. Stejný počet uvedl, že tak učinili kvůli budování image školy (Pitnerová 2009: 47).

¹⁸³ Kateřina Jechová ve své disertační práci Interakce masmédií a dětí staršího školního věku jako východisko pro realizaci mediální výchovy (2010) zkoumala rozsáhlý vzorek učitelů ve snaze pokusit se postihnout aktuální stav mediální výchovy v podmínkách české střední školy a zjistit, jak učitelé zařazují mediální výchovu do výuky. Některá zjištění uvádíme v další kapitole.

¹⁸⁴ Jakub Ročňák (2012) analyzoval přístupy k mediální výchově využívané na gymnáziích ve středočeském kraji se zaměřením na zjištění, zda převažuje kriticko-analytický či produkční přístup, popsal přitom, jaké materiály učitelé nejčastěji využívají, a popisuje některé praktické přístupy učitelů k produkčním činnostem.

¹⁸⁵ Eva Handrlicová (2010) zkoumala souběžně učitele občanské výchovy a jejich žáky, aby zjistila, jak se prvky mediální výchovy objevují v jejich hodinách. Její výzkum potvrdil, že učitelé mnohdy nevědí, jak k mediální výchově přistupovat, že mediální výchova je často jen formální součástí ŠVP a že žáci o problematice informování nejsou (v rozporu s tím, co si odnesli žáci, což může svědčit jako to, že si učitelé přikrášlují situaci, tak o tom, že použité výukové postupy nejsou efektivní).

¹⁸⁶ Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury se věnuje ve své rigorózní práci Dagmar Strejčková. Hlavním cílem jejího výzkumného šetření bylo zjištění, jak a v jakém rozsahu je mediální výchova začleňována učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol.

¹⁸⁷ Hana Čekanová se zabývala zkoumáním toho, jakou měrou tvorba školních médií přispívá k rozvoji mediální gramotnosti. Ačkoli se práce více zaměřuje na "procesní techniky" fungování školních médií a méně se věnuje zkoumání mediální gramotnosti jejich tvůrců, přináší zajímavá zjištění, je zejména zajímavým svědectvím o motivech tvůrců školních časopisů, jejich představách o roli novináře, proměnách jejich pohledu na média, vnímání změny svého statutu ve školním kolektivu i ve vztazích učitel žák... důležitou výpověď o roli školního média jako seberealizačního a sociostatutárního nástroje.

například Škapiková 2010¹⁸⁸), či způsobů, jimiž učitelé přistupují k realizaci projektové výuky (například Schlemmer 2008¹⁸⁹). Některé z prací se zaměřily i na snahu postihnout efektivitu procesu mediální výchovy a hledaly cesty, jak zkoumat, zda mediální výchova opravdu přispívá k rozvoji mediální gramotnosti¹⁹⁰ (např. Hronová 2008).

Z pedagogického prostředí vycházely další práce zaměřené na vytvoření metodických námětů do výuky určitých předmětů (zmíněné práce diplomové práce pedagogických a mediálně vědných oborů). Nepočetnou skupinu tvoří texty zabývající se problematikou pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů v oblasti (Šimková 2006¹⁹¹, Feráková 2007¹⁹²), objevily se též první přehledové studie a práce zabývající se odbornou reflexí problematiky (Lojdová 2006, Pauzarová 2013) či práce zvažující nutnost redefinice obsahu mediální výchovy v souvislosti s proměnami mediální krajiny (například Salyková 2007¹⁹³). Rozsáhlejší přehledová studie nám však stále chybí.

Převážná část textů zmíněných v této poslední skupině, tedy textů směřujících svůj zájem k procesu implementace mediální výchovy do praxe v českých školách byla tvořena kvalifikačními diplomovými (převážně magisterskými) pracemi vysokoškolských studentů, zejména pedagogických a mediovědních oborů. Tento fakt ilustruje situaci v odborné sféře, primární výzkum problematiky je totiž spojen především s univerzitními pracovišti.

¹⁸⁸ Autorka se zabývala produkčními technikami na příkladu fungování mimoškolního projektu dětské televizní redakce.

¹⁸⁹ Přispěl k tématu analýzou projektu *Internet pro život*.

¹⁹⁰ Což se jeví být úkolem velmi náročným, protože v našem prostředí neexistují obecně sdílená kritéria, jimiž by se úroveň mediální gramotnosti dala měřit. Vytvoření jednotných standardů výuky (v případě mediální výchovy doporučených očekávaných výstupů, DOV ZV a DOV G 2011) by mohlo nabídnout i jednotný rámec a oporu pro vznik podobného nástroje. Mediální výchova navíc nepůsobí odděleně od ostatních vlivů, je proto těžké její efektivitu měřit, dosavadní pokusy se odehrávaly na úrovni zkoumání znalostí dětí, které mediálně výchovným procesem prošly, v porovnání s těmi, na jejichž školách se mediální výchova nevyučovala, zde zas vystupuje do popředí problém kvality výuky a použitých metod.

¹⁹¹ Lenka Šimková v rámci výzkumu zaměřeného na problematiku přípravy učitelů k výuce mediální výchovy uskutečnila rozhovory s realizátory vzdělávacích akcí pro učitele, které představují dobově zajímavou výpověď.

¹⁹² Romana Feráková se ve své práci *Mediální výchova v České republice po roce 2000 (2007)* zabývala zejména popisem projektů podporujících zavádění mediální výchovy do škol a zaměřených na vzdělávání učitelů v oblasti.

¹⁹³ Salyková 2007 ve své práci přemýšlí o proměnách obsahu mediální gramotnosti v souvislosti s příchodem s rozvojem digitálních médií. Na základě těchto úvah nabízí novu syntetizující definici mediální gramotnosti (na základě zahraniční literatury) a podává též podrobný popis vzdělávacího projektu *Rozumět médiím*

Významnou roli mezi nimi sehraává Centrum pro mediální studia Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy (CEMES FSV UK), jež se podílelo osobou Jana Jiráka na vzniku koncepce mediální výchovy pro základní školy a gymnázia (viz výše) a které ve spolupráci s katedrou mediálních studií FSV UK vyvíjí řadu dalších systematických aktivit pro rozvoj mediální výchovy¹⁹⁴, na rozvoji koncepce mediální výchovy se podílejí i některé pedagogické fakulty. Dlouhodobě se tématu věnuje Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zejména prostřednictvím katedry společenských věd a katedry českého jazyka a literatury, Ústav pedagogických věd filozofické fakulty Masarykovy univerzity, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě¹⁹⁵, tématu se věnuje i Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Metropolitní univerzita v Praze či Univerzita Jana Ámose Komenského a další pracoviště.

Na obecné úrovni bychom mohli konstatovat, že i v této oblasti platí, že zájem problematice věnují na univerzitní úrovni zejména mediálně vědné a pedagogické obory. Mediálně vědné obory se soustředí především na rozvíjení koncepce mediální výchovy a obsahu mediální gramotnosti ve vztahu k poznatkům oboru mediální studia, pedagogické obory se zaměřují výrazněji na aplikační přístup a k odbornému poznání tématu přispívají zejména pracemi zaměřenými na pedagogický výzkum školní aplikace tématu. Dochází zde k zajímavému paradoxu souvisejícímu s oblastí odborné přípravy budoucích učitelů: Mediovědné obory nabízejí kurzy pro budoucí učitele, v jejichž

¹⁹⁴ Centrum pro mediální studia (CEMES UK FSV), (<http://cemes.fsv.cuni.cz>) působí při Katedře mediálních studií Institutu komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Bylo zřízeno v roce 1996 díky grantu MŠMT na podporu vědecké činnosti jako univerzitní výzkumné pracoviště věnující se studiu současné role českých masových médií ve světovém kontextu. Centrum se věnuje studiu fungování médií ve společnosti, rozborům mediovaných obsahů, vývoji etiky profesionálních komunikátorů (zvl. novinářů), strukturálním změnám českých médií a vývoji (dějinám) masových médií. Významný oddíl činnosti CEMES představuje i expertní a analytická činnost věnující se jednotlivým aspektům fungování současných českých médií, zvláště analýzy významných společenských a politických témat a jejich reflexe či konstrukce v masových médiích, dále přednášková činnost týkající se vývoje českých masových médií a v neposlední řadě i soustavná péče o rozvoj a zlepšování úrovně mediální kritiky a mediální výchovy v české společnosti a rozvíjení koncepce mediální gramotnosti v ČR. Centrum pro mediální studia CEMES UK FSV již od svého vzniku vyvíjí odborné aktivity, jejichž cílem je a budovat koncepci mediálního vzdělávání v ČR a podpořit rozvoj mediální výchovy: (a) Systematicky ve spolupráci s VÚP se podílí na budování koncepce mediální gramotnosti v RVP. (b) V rámci systému celoživotního vzdělávání pořádá kurzy pro učitele základních a středních škol a jeho vyučující se jako lektori účastní i dalších kurzů organizovaných pedagogickými centry a jinými organizacemi. (c) Podílí se na přípravě metodických materiálů pro výuku mediální výchovy, zejména provozováním portálu www.medialnigramotnost.cz. (d) V rámci svých oborů vyučuje předměty zaměřené na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy. (e) Systematicky se věnuje výzkumu v oblasti koncepce a implementace mediální výchovy.

¹⁹⁵ V letech 2002 až 2003 řešila projekt Mediální výchova na pedagogické fakultě, jehož cílem bylo připravit a zahájit výuku předmětů, které přispějí k rozšíření všeobecné kompetence budoucích učitelů

rámci jim poskytují základy z oboru mediální studia potřebné k aplikaci mediální výchovy do praxe, nenabízejí však obecné didaktické a pedagogické zázemí, jen obecné metodické základy. Oproti tomu pedagogické fakulty nabízejí svým studentům komplexní pedagogicko-didaktické zázemí nutné pro aplikaci mediální výchovy, odborné poznatky vážící se k mediální problematice nutné pro pochopení oblasti však nabízejí v minimální podobě. V současné době, jak jsme již zmínili, nelze v ČR získat aprobaci v oblasti mediální výchovy (několik pedagogických fakult však nabízí možnost absolvovat mediálně výchovně zaměřený modul.

Odborný zájem tématu je věnován i ze strany dalších organizací a institucí. Zpočátku implementační fáze se na téma zaměřovaly neziskové organizace vytvářející první metodické materiály pro učitele (Partners Czech, Aisis a další), jejich činnost však byla primárně aplikační nikoli výzkumná. Některé postupem času (když se oblast začala odborně více usazovat) směřovaly svou pozornost jiným směrem, jiné se tématu věnují dále (např. *Člověk v tísni*). Od roku 2006 funguje *Asociace pro mediální pedagogiku o. s.*¹⁹⁶, která se podílela na přípravě několika konferencí a odborných publikací k tématu, na aplikaci mediální výchovy do školní praxe se zaměřovaly aktivity *Centra mediálního vzdělávání*¹⁹⁷, jež krom realizace komerčních kurzů rozvíjí své aktivity i odborným směrem. Zmíněná pracoviště se zasadila též o konání

a vychovatelů o mediální gramotnost a v současnosti nabízí studentům modul zaměřený na výuku mediální výchovy. Více o projektu, jeho popis a hlavní výstupy zde <http://www.osu.cz/index.php?id=618>.

¹⁹⁶ Na svém webu asociace uvádí: Asociace pro mediální pedagogiku by chtěla být základní platformou pro rozvoj mediální pedagogiky a mediální výchovy v našich zemích. Těšíme se na spolupráci s každým čtenářem těchto stránek a vítáme další zájemce o práci v tomto občanském sdružení.

Cíle asociace: Občanské sdružení Asociace pro mediální pedagogiku o. s. chce podporovat rozvoj mediální výchovy a mediální pedagogiky v celospolečenském kontextu, včetně uplatňování vědeckých poznatků v praxi a vzdělávání všech věkových kategorií. Působí jako platforma pro setkávání odborníků i široké veřejnosti zajímajících se a zabývajících se mediální pedagogikou, mediální výchovou a problematikou života s médii v moderní společnosti. Asociace chce dále zaštiťovat a podporovat akce a projekty zaměřené na rozvoj a šíření mediální pedagogiky a mediální výchovy v lokálním, regionálním, národním i mezinárodním kontextu. <http://www.medialnipedagogika.cz/>

¹⁹⁷ Centrum se na svém webu charakterizuje takto:

Centrum mediálního vzdělávání vzniklo v roce 2008 pod značkou FUTUROOM v PPF Media. Od počátku se věnujeme problematice mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání. Od založení jsme realizovali celou řadu aktivit zaměřených na práci s veřejností, pedagogy, studenty a žáky. Konkrétně jsme organizovali letní novinářské pobytové tábory, mediální kroužky, s účastníky jsme vytvářeli časopis, který následně vycházel v elektronické i tištěné verzi, vedli jsme otevřené i uzavřené kurzy pro různé cílové skupiny v oblasti médií a komunikace, mediální výchovy, marketingu, PR a využívání moderních ICT. (od roku 2015 nevykazovalo významnější činnost).

V roce 2010 jsme se s Centrem mediálního vzdělávání přestěhovali do společnosti Pro Futuro Consulting a. s., která působí na trhu všeobecného a odborného vzdělávání včetně vzdělávání ICT již čtrnáct let. Zde pokračujeme v rozšiřování našeho centra. V současnosti se zaměřujeme především na oblasti primárního a dalšího vzdělávání. Zabýváme se, mimo jiné, implementací povinného průřezového tématu „Mediální výchova“ do škol. Školíme pedagogy, vytváříme výukové moduly a metodiky. Spolupracujeme s týmem špičkových odborníků a lektorů z oblasti médií, mediální výchovy, marketingu a PR. (<http://www.medialni-vzdelavani.cz/>)

odborných monotematicky zaměřených konferencí (například konference *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*¹⁹⁸ či konference *Mediální pedagogika v teorii a praxi*¹⁹⁹ a další konference, zaměřené třeba již i na další úroveň mediálního vzdělávání – například vzdělávání seniorů či předškoláků) a popularizačních (výstava Zlaté časy médií²⁰⁰) či vzdělávacích akcí a projektů (například projekt Média pod lupou²⁰¹) zaměřených na téma mediální výchovy.

Ze státních či zákonem zřízených organizací věnuje pozornost mediální výchově Výzkumný ústav pedagogický (od roku 2001 *Národní ústav pro vzdělávání* www.nuv.cz), který jako realizátor reformy prováděl průběžné studia a vytvářel ve spolupráci s odborníky podpůrné materiály. Z dalších se téma snažila podporovat z pozice regulačního orgánu zejména Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (o jejích aktivitách více na <http://www.detiamedia.cz/>). Ta byla v též reakci na evropskou legislativu pověřena Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR k vypracování rozsáhlé analýzy stavu mediální gramotnosti v ČR. V roce 2011 tak byla realizována první rozsáhlá celorepubliková studie zkoumající úroveň mediální gramotnosti české populace, kterou (ve dvou fázích) v souladu se zákonem²⁰² iniciovala rada pro rozhlasové a televizní vysílání a objednala jeho realizaci u Centra pro mediální studia CEMES FSV UK, se v některých aspektech vztahovala též k problematice mediální výchovy v systému českého školství²⁰³ (Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze

¹⁹⁸ Jedna z prvních rozsáhlých odborných konferencí na téma Mediální výchovy, více na http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1-version1-Jirak_Wolak_Medialni_gramotnost_Novy_rozmer_vzdelavani.pdf

¹⁹⁹ pořádala v červnu 2009 katedra výtvarné kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a Asociace pro mediální pedagogiku o. s. , program k nahlédnutí zde http://www.medialnipedagogika.cz/wp-content/uploads/titulka-obsah_sbornik_MP-teorie-praxe_2010.pdf.

²⁰⁰ Výstava o minulosti a současnosti působení periodického tisku, rozhlasu, televize a internetu v českých zemích, kterou připravilo Národní muzeum v Praze ve spolupráci s CEMES UK FSV v roce 2005.

²⁰¹ Projekt na zvyšování mediální gramotnosti široké veřejnosti, více na <http://www.mediapodlupou.cz/>

²⁰² Mediální gramotnost se v české legislativě objevila v reakci na Směrnici Evropského parlamentu 2010/13/ES (zkráceně **Směrnice o audiovizuálních mediálních službách**), jež se promítla především do zákona 132/2010 Sb. o audiovizuálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů. Tato právní norma v části druhé přijatá jako „Změna zákona o provozování rozhlasového a televizního vysílání“ upravuje činnost Rady ČR pro rozhlasové a televizní vysílání a v čl. 33 ji mimo jiné ukládá poskytnout „informaci o úrovni mediální gramotnosti ve vztahu k novým komunikačním technologiím a o opatřeních přijímaných na podporu mediální gramotnosti ze strany provozovatelů rozhlasového a televizního vysílání, provozovatelů převzatého vysílání, poskytovatelů audiovizuálních mediálních služeb na vyžádání a samoregulačních orgánů.“ (viz <http://www.rtrv.cz/cz/static/cim-se-ridime/stavajici-pravni-predpisy/pdf/132-2010.pdf>). Aktivita Rady v iniciaci tohoto šetření byla motivována tímto rámcem.

²⁰³ Zde je nutné podotknout, že české právní normy nedefinují pojem mediální gramotnost, proto se výzkum zakládal na definicích obsažených v relevantních evropských směrnících (viz kapitolu 1) a

I. 2011²⁰⁴ a Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze II. 2011²⁰⁵). Výzkum přinesl některá zajímavá zjištění a doporučení, měl však i své limity.²⁰⁶

v českých Rámcových vzdělávacích programech (viz Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze I. 2011 a Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze II. 2011).

²⁰⁴ Výzkumné kvantitativní šetření soustředující se na analýzu populace České republiky ve věku **nad 15 let**, s důrazem na celostátní pokrytí dotazování. Pozornost byla soustředěna na sledování následujících oblastí: (a) převažující reálný stav v rovině dovedností, znalostí a porozumění užívání médií z hlediska jejich efektivního a bezpečného využití; (b) zvyklosti v provádění volby při využívání médií; (c) představy a hodnoty spojené s médii a jejich užíváním a produkty; (d) představy o rizicích spojených s užíváním médií. V popisu projektu je uvedeno, že „[v]ýzkum obsahově (při konstrukci oblastí zájmu) využívá jako oporu výstupy několika rozsáhlých dlouhodobých výzkumných šetření, které od roku 2005 každoročně realizuje britský regulační orgán a organizace, která se systematicky zabývá analýzou úrovně mediální gramotnosti, Ofcom (Ofcom's Media literacy audit reports, <http://www.ofcom.org.uk/>). Britská inspirace byla zvolena především pro stabilizovanou metodiku výzkumu. Další oporou byly výstupy z rozsáhlého šetření EU Kids Online (<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/Home.aspx>).“ (Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze I. 2011: 5–6).

²⁰⁵ Druhá fáze výzkumu byla zaměřena na populaci do 15 let a byla založena na kvalitativním přístupu využívajícím metody ohniskových skupin.

²⁰⁶ V době, kdy autor textu píše tyto řádky (2016) byla zakončena realizace další vlny výzkumu. Výsledky k dispozici na http://www.rtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf.

Závěr?

V předchozích částech práce jsme stručně nastínili proces zavádění mediální výchovy do českého vzdělávacího systému. Z formálního hlediska by se mohl zdát být završen, ale není tomu tak. Obsah mediální výchovy se stále proměňuje spolu s redefinicemi mediální gramotnosti. V závěru předchozí části jsme zmínili, že mediální výchova nestačí reagovat na proměny médií. Předložená práce se zaměřuje na období končící rokem 2013, kdy došlo k plné formální implementaci tématu. Zdálo se tehdy, že oblast stagnuje. Pomůcky pro učitele zastarávaly, projekty na podporu mediálního vzdělávání začaly skomírat. Naprosto chyběla kritická reflexe této kritické disciplíny. Přitom metodické materiály a učebnice, které vznikly v potřebné době zavádění nového tématu, se mnohdy braly mediální výchovu za špatný konec, zaměřovaly se na fakta místo na obsah, nevnímaly potřeby žáka.

Tyto řádky jsou psány v době, kdy již vidíme dále. Zdá se, že oblast se znovu rozvíjí. Objevují se nové projekty, zaměřené na podporu rozvoje kritického vnímání mediálních sdělení v neformální sféře, k tématu začala přispívat média veřejné služby nabídkou obsahů cíleně rozvíjejících mediální gramotnost, regulační orgány podporují odborný výzkum, vznikají nové studie a texty, výrazně se rozšiřuje oblast zaměřená na otázku mediální gramotnosti ve vztahu k síťovým médiím...

Předložená práce by se mohla zdát neukončená. Není. Je jen připravena k dalšímu rozvíjení. Proces zavádění je natolik živý, že je předčasné jej hodnotit.

Věříme, že – až za několik let bude někdo pokračovat v mapování vývoje a proměn mediálního vzdělávání v České republice, bude mít o čem psát.

Literatura

- ADAMCOVÁ, A. (2001): Mediální výchova a její pojetí v programech povinného vzdělávání v České republice. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia paedagogica*, Vol. 49 No. 5–6, s. 119–126.
- AUERHAN, J. (1935): *Československé jazykové menšiny v evropském zahraničí: národnostní poměry, v nichž žijí, a vztahy, které je poutají k staré vlasti*. V Praze: Orbis, Národnostní otázky.
- BAACKE, D. (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- BEDNAŘÍK, P. – CEBE, J. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. – KRYŠPÍNOVÁ, J. – SEKERA, M. (2008): *Česká média v proměnách 20. století*. (DVD) Praha: Národní muzeum, Fakulta sociálních věd UK.
- BEDNAŘÍK, P. – JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2011): *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Praha: Grada.
- BĚLOHRADSKÁ, J. (2006): Determinanty mediální výchovy v realitě přípravy ŠVP na základních školách. In Nejezchlebová, J. (ed.). *Informační gramotnost*. 1. vyd. Brno: Moravská zemská knihovna a Pedagogické centrum Brno.
- BĚLOHRADSKÁ, J. (2010): Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů. In Mašek, J. – Sloboda, Z. (eds.). *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 2010, s. 11–17.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. (2015): *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry* (Vydání třetí). Praha: Portál.
- BÍNA, D. (2011): *Texty, média a edukace. Studie k teorii jazyka, komunikace a mediální gramotnosti*. České Budějovice.
- BÍNA, D. (2005): *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

- BÎRZEA, C. (1996): Reformní proces ve školství transformujících se zemí střední a východní Evropy. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- BÎRZEA, C. (2008): Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. In *Orbis scholae*, roč. 2, č. 2, s. 105–113.
- BREČKA, Samuel. (1999) *Mediálna výchova*. Bratislava: Národné centrum mediálnej komunikácie.
- BUCKINGHAM, D. – BRAGG, S. (2004): *Young people, sex and the media. The facts of life?* Haundmills: Palgrave Macmillan.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. (2009): *Kam směřujeme a jak tam můžeme dospět?* Metodický portál: Články[online]. 23. 02. 2009, [cit. 2013-03-19]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOF/3014/KAM-SMERUJEME-A-JAK-TAM-MUZEME-DOSPET.html>
- BURTON, G. – JIRÁK, J. (2001): *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.
- BUTTER, O. (1928a): Péče o novinářství. In *Duch novin*, ročník I., číslo 1, v Praze dne 25. ledna 1928.
- BUTTER, O. (1928b): Věda o novinách a školy pro novináře. In *Duch novin*, ročník I., číslo 5, v Praze dne 25. května 1928, s. 105.
- BUTTER, O. (1930a): Noviny do škol! (Výzva k diskusi.). In *Duch novin*, roční III., číslo 1 v Praze dne 25. ledna 1930, s. 1–4.
- BUTTER, O. (1930b): Čeští pedagogové ve Vídni o čtení novin ve školách. In *Duch novin*, ročník III., číslo 3, v Praze dne 25. března 1930, s. 90–92.
- CÁP, Michal (2012): *Mediální výchova v České republice a Spojených státech amerických*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Krátká.

- CEBE, J. (2007): Exkurz do historie českých výstav o médiích. In Wolák, R. – Jiráček, J.: *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.
- CIGÁNKOVÁ, K. (2012): Mediální výchova v rodině. Diplomová práce (Mgr.) Praha: FSV UK. Vedoucí práce Radim Wolák.
- CORRIGAN, Timothy (2011): *The Essay Film: From montaigne, After Marker*. New York: Oxford University Press. Dostupné z <http://ivarad.com/EssayFilmCorrigan.pdf>.
- CURRAN, J. (2000): Nový pohled na masová média a demokracii. In *Politická komunikace a média*. Praha: Univerzita Karlova, s. 166–164.
- CURRAN, J. (2002): *Media and Power*. London: Routledge.
- ČEKANOVÁ, H. (2013): Tvorba školního časopisu jako prostředek k rozvoji mediální gramotnosti. Diplomová práce. Praha: FSV UK. Vedoucí práce R. Wolák.
- ČERYCH, L. – KOTÁSEK, J. – KOVAŘOVIC, J. – ŠVECOVÁ, J. (2000): The Education Reform Process in the Czech Republic. In *Strategies for Educational Reform: From Concept to realisation*. Strassbourg : Council of Europe Publishing.
- ČERYCH, L. (1996): *Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Processes and Outcomes*. Strasbourg: Council of Europe.
- ČESÁLKOVÁ, L. (2007): Počátky institucionalizace školního filmu v Československu 1919–1936. In *Iluminace*, ročník 19, č. 1 (65).
- DAŇKOVÁ, H. (2009): *Didaktika mediální výchovy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- DENNIS, E. E. – PEASE, E. C. (eds.) (2000): *Children and the Media*. London: Transaction publishers.
- DIJK, J. J. A. van. (2006): *The network society: social aspects of new media* [Online] (2nd ed.). London: SAGE Publications. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=10256876>.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*. (2002). Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/doc/books/28.pdf>.

- DOMAILLE, K. – BUCKINGHAM, D. (2001) Youth Media Education Survey 2001. Final report. [online]. UNESCO. Dostupné z:
http://portal.unesco.org/ci/en/files/5682/10346133310Survey_Report_by_Kate_Domaille.rtf/Survey%2BReport%2B%2Bby%2BKate%2BDomaille.rtf
- DOPORUČENÍ KOMISE (2009) O mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost.* Brusel: Komise evropských společenství, 20. 8. 2009. Dostupné z:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:CS:PDF>.
- DOUBRAVA, Lukáš (2006): Mediální výchova, nové téma ve výuce. In *Učitelské noviny*, 2006, 44. Dostupné z:
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=48&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>
- DOV G (2011) *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v gymnáziích. Metodická podpora.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP. Dostupné z
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_-_vystupy_-_gymnazia.pdf.
- DOV ZV(2011) *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora.* Praha: VÚP. Dostupné z
<http://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=29303&view=3251>.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Media Discourse.* London: Arnold.
- FEATHERSTONE, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism.* London: Sage.
- FEDOROV, A. (2008): Media Education around the World: Brief History [online]. In: *Acta Didactica Napocensia*. 1 (2), s. 56–68. Dostupné z:
http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_1_2_7.pdf.
- FERÁKOVÁ, R (2007.): *Mediální výchova v České republice po roce 2000.* Bakalářská práce. Vedoucí práce S. Navrátilová. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

- FRANK, T. – JIRÁSKOVÁ, V. (2008). *K mediální výchově*. Praha: SPHV. Dostupné z: <http://www.webhumanita.cz/files/KMedialniVychove.pdf>
- FRAU-MEIGS, D. – TORRENT, J. (eds.) (2009): *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: The United Nations-Alliance of Civilizations. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181917e.pdf>.
- FRIESEN, N. – HUG, T. (2009): The Mediatic Turn: Exploring Concepts for Media Pedagogy. In: Lundby, K. (ed.): *Mediatization. Concepts, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang. Dostupné z: https://numérons.files.wordpress.com/2012/04/2media_pedagogy_mediatric_turn.pdf
- GREGER, D. – WALTEROVÁ, E. (2007): In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic. In *Orbis scholae*, Vol. 1, No. 2, s. 11–44. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_2_02.pdf.
- GREGER, D. (2011): Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v postsocialistických zemích. In *Orbis Scholae*, ročník 5, č. 1, s. 9–22.
- Grünwald declaration on media education* (1982) Grünwald: UNESCO. 22. 1. 1982. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>
- HABERMAS, J. (2000). *Strukturální přeměna veřejnosti: zkoumání jedné kategorie občanské společnosti*. Praha: Filosofia.
- HANDRLICOVÁ, E. (2010): *Mediální výchova na 2. stupni ZŠ z pohledu budoucího učitele Občanské Výchovy*. Diplomová práce (Mgr.). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce R. Jandová.
- HART, A. – SÜSS, D. (2002): *Media Education in 12 European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools* [online]. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology Zurich. Dostupné z: <http://e-collection.library.ethz.ch/eserv.php?pid=eth:25953&dsID=eth-25953-01.pdf>.
- HART, A. (1991): *Understanding the Media. A Practical Guide*. London: Routledge.

HEATER, D. (1990): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.

HELUS, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

HELUS, Z. (2008): Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta 2008, s. 11–28.

HJARVARD, S. (2008): The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. In *Nordicom Review* 29/2, pp. 105–134.

Dostupné z: http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/269_hjarvard.pdf.

HOBBS, R. – FROST, R. (2003): Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 2003, roč. 38, č. 3, s. 330–355.

HOBBS, R. (1998): Building citizenship skills through media literacy education. In Salvador, M. - Sias, P. (Eds.): *The Public Voice in a Democracy at Risk*. Westport, CT: Praeger Press, pps. 57–76.

HOBBS, R. (1998a) The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. In *Journal of Communication*. roč. 48, č. 1, s. 16–33. [online] Dostupné z: <<http://myweb.wvu.edu/karlberg/444/readings/sevendebates.pdf>>.

HOECHSMANN, M. – POYNTZ, S. R. (2012): *Media Literacies. A Critical Introduction*. Oxford: Willey-Blackwell.

HOLMES, D. (2005): *Communication theory: media, technology, society*. London: Sage Publications.

HRDLÍČKOVÁ, L. (2007): *Mediální výchova a její zavádění do výuky na gymnáziích v Českobudějovickém kraji*. Bakalářská práce. Praha: FSV UK. Vedoucí práce: Radim Wolák.

HRONOVÁ, B. (2008): *Mediální výchova na gymnáziích – cíle a skutečnost*. Praha: UK. Diplomová práce (Mgr.). Vedoucí práce Radim Wolák.

CHOCHOLOVÁ, L. – ŠKALOUDOVÁ, B. – VOBOŘILOVÁ, L. (eds.) (2008): *ICT a současné umění ve výuce – inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie v Praze.

JAKUBOWICZ, K. (2007): *Rude Awakening*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

JANÍK, T. – NAJVAR, P. – SOLNIČKA, D. (2011): Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. In *Orbis Scholae*, ročník 5, č. 3, s. 63–85.

JANÍK, T. (2009): Obsah vzdělávání. In *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 138–141.

JANÍK, T. (2009a): *Didaktika obecná a oborová. Pokus o vymezení a sytematizaci pojmů*. Nepublikováno. Dostupné z: http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf.

JANÍK, T. (2011a). Příběh české kurikulární reformy. In Kaščák, O. – Pupala, P (eds.): *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans. s. 49–84, 35 s.

JANÍK, T. a kol. (2011b) *Kvalita školy a kurikula – od expertního šetření ke standardům kvality*. Výzkumná zpráva. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 111 s. [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/12/KG_KvS_publicace_05_vf_pdf1.pdf.

JECHOVÁ, K. (2010): *Interakce masmédií a dětí staršího školního věku jako východisko pro realizaci mediální výchovy*. Disertační práce. Olomouc: PF UPO.

JENKINS, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.

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

JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2008): The reality show called democratization: transformation of the Czech media after 1989. In *Global Media Journal* 4 (1, Spring), pp. 7–23.

- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. (2009): Die Massenmedien und die tschechische Gesellschaft der 1990er Jahre : Verlauf und Ergebnisse des Transformationsprozesses der tschechisches Medien. In *Tschechien und Österreich nad dem Ende des kalten Krieges*. Ústí nad Labem: Kristina Kaiserová-albis international, pp. 425–442.
- JIRÁK, J. – KUCHAR, P. (1997): *Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělávání*. In KMIT, č. 12, s. 17–18.
- JIRÁK, J. – PAVLIČÍKOVÁ, H. a kol. (2013): *Média pod lupou. Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání*. Praha: Powerprint.
- JIRÁK, J. – ŘÍCHOVÁ, B. (eds.) (2000): *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum.
- JIRÁK, J. – ŠEBESTA, K. (1995): Mediální výchova a její výhledy v ČR. In *Učitel'ské noviny*, 98 (14), s. 12.
- JIRÁK, J. – ŠOLTYS, O. (2002): Média v české společnosti. In Bílá místa [online]. Dostupné z: <http://www.ceses.cuni.cz/downloads/publikace/bilamista.pdf>
- JIRÁK, J. – ŠŤASTNÁ, L. (2012): K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. In *Sborník Národního muzea, Řada C – Literární historie*, 58 (4): 67–72.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2006): Mediální výchovy se bojíme zbytečně. In *Rodina a škola*, 53(4), p. 10–11.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2007a): Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Radioservis, s. 6–11.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2008): Východiska a témata mediální výchovy. In Kapounová, J. (ed.): *Soft kompetence v informační společnosti*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, s. 40–52.
- JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2009): Média a edukační působení na mládež. In: Průcha J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, pp. 493–497.

JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (2010): Nová média a mediální výchova v ČR. In Magál, S. – Matúš, J. – Solík, M., (ed.): *K problémom mediálnej komunikácie II*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, pp. 111–120.

JIRÁK, J. – WOLÁK, R. (eds.) (2007b): *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.

JIRÁK, J. (1998): Rychlokurz mediální gramotnosti. In *Kmit*, leden 1998, ročník 5, číslo 13, str. 18–19.

JIRÁK, J. (1998a): Mediální gramotnost patří ke všeobecnému vzdělání. In *Lidové noviny*, 4. 5. 1998a, s. 2.

JIRÁK, J. (1999): Mediální gramotnost patří ke všeobecnému vzdělání. In *Lidové noviny* (Média a komunikace), 11. 6. 1999.

JIRÁK, J. (2000a): Návrh koncepce Mediální výchovy pro RVP ZV. In: *Mediální studia na přelomu tisíciletí a role médií v dějinách českých zemí*. [CD-ROM] Praha: Fontis.

JIRÁK, J. (2002): Základní půdorys mediální gramotnosti. In Hrachovcová, M. - Staněk, A. (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 71 – 77.

JIRÁK, J. (2004): Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu. In Dopita, M. – Staněk, A. (eds.): *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti*. Olomouc, Univerzita Palackého, s. 177–186.

JIRÁK, J. (2006): Přístupy ke studiu médií [online]. In *Metodický portál: zkušenosti a inspirace učitelů*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/544/PRISTUPY-KE-STUDIUM-MEDII.html>.

JIRÁK, J. (2010): Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In Mašek, J. – Sloboda, Z. – Zikmundová, V. (eds.): *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice. Plzeň, 17. – 18. června 2009. Plzeň: Katedra výtvarné kultury Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni a Asociace pro mediální pedagogiku, o.s.

- JIRÁK, Jan (2000b): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mediální výchova. Průřezové téma* (pro Výzkumný ústav pedagogický). Praha: CEMES.
- JIRÁK, Jan (2001): *Rámcový vzdělávací program pro střední školství. Mediální výchova. Průřezové téma* (pro Výzkumný ústav pedagogický). Praha: CEMES.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. (2009): *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál.
- KALOUS, J. (1993) Školská politika v České republice po roce 1989. In *Pedagogika*, 43, č. 3, s. 235–239.
- KAŠPÁRKOVÁ, L. (2010): *Mediální výchova v České republice a Velké Británii: porovnání přístupů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- KAVÁLKOVÁ, L. (2011): Mediální výchova pro dospělé? In *Andragogika*. (2): 10–11.
- Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. (2002) Bruxelles: Eurydic. Eurydice surveys.
- Klíčové kompetence na gymnáziu*. (2008) 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 129 s. [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf>.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. (2008) 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. [cit. 2013-09-03]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>.
- KLÍMA, J. V. (1931): Noviny a výchova. In *Duch novin*, ročník IV., číslo 1–2, s. 32–38.
- KLÍMOVÁ, B. (2010): *Mediální výchova v systému předškolního vzdělávání v České republice*. Diplomová práce (Mgr.) Praha: FSV UK. Vedoucí práce Radim Wolák.
- KOCMANOVÁ, M. (2009): *Srovnání výuky mediální výchovy v České a Slovenské republice*. Diplomová práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- KOMENSKÝ, J. A. (1875): *Škola pansofická*. (z latiny vyložil Fr. J. Zoubek) Praha: Beseda učitelská v Praze.

- KOMENSKÝ, J. A. (1984): *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon.
- KONČELÍK, J. – VEČEŘA, P. – ORSÁG, P. (2010): *Dějiny českých médií 20. století*. Praha: Portál.
- KOTÁSEK, J. – GREGER, D. – PROCHÁZKOVÁ, I. (2004): *Demand for Schooling in the Czech Republic* (Country Report for OECD) Paris: OECD. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/37/33707802.pdf>.
- KOTÁSEK, J. (2005a): Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. část. In *Technológia vzdelávania*, 13(3), 7–11.
- KOTÁSEK, J. (2005b): Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 2. část. In *Technológia vzdalávania*, 13(4), 3–6.
- KRAUS, J. (2007): Mediální výchova (nejen) očima češtináře. In Moldanová, D. – Balowski, M., (ed.) *Co všechno slovo znamená*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2007, s. 153–159.
- KROUŽELOVÁ, D. a kol. (2010): *Průručka mediální výchovy*. Pardubice: Koalice nevládek Pardubicka.
- KRUČAYOVÁ, A. (2012): *Metodické pomůcky pre učiteľ'ov v oblasti mediálneho vzdelávania*. Diplomová práce (Mgr.).Praha: FSV UK. Vedoucí práce Radim Wolák.
- LABISCHOVÁ, Denisa (2007): *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- LABISCHOVÁ, Denisa (2011): *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava. Ostravská univerzita v Ostravě. Studijní opora.
- LIVINGSTONE, S. – BOVILL, M. (2001): *Children and their changing media environment: a european comparative study*. London, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- LIVINGSTONE, S. (2002): *Young people and new media: childhood and the changing media environment*. London: Sage Publications.

- LOJDOVÁ, K. (2006): *Pojetí mediální výchovy v pedagogických periodikách a na webových stránkách pro učitele*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce: Klára Šedřová.
- LOMSKÝ, J. (1930a): Střední škola a noviny. In *Duch novin*, 25. 10. 1930, roč. III, č. 10, s. 261–266.
- LOMSKÝ, J. (1930b): Střední škola a noviny. (Pokračování) In *Duch novin*, 25. 11. 1930, roč. III, č. 11, s. 278–284.
- LOMSKÝ, J. (1930c): Střední škola a noviny. (Dokončení) In *Duch novin*, 25. 12. 1930, roč. III, č. 12, s. 306–313.
- LOMSKÝ, J. (1931): Škola a noviny v Německu. In *Duch novin*, ročník IV., číslo 1–2, s. 64–65.
- LOUDOVÁ, J. (2002): Práce s novinovým textem ve škole. In *Český jazyk a literatura*. 53, 3, 110–113.
- LUNDBY, K. (ed.) (2009): *Mediatization. Concepts, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang.
- LUŠTINEC, O. (2010): *Mediální návyky dětí ve věku 5-6 let*. Diplomová práce (Mgr.) Praha: FSV UK. Vedoucí práce Radim Wolák.
- MARKOVÁ, J. (2008): *Mediální výchova na 2. stupni ZŠ. Liberec*. Diplomová práce (Mgr.) Přírodovědně-humanitní a pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci. Vedoucí práce Jitka Bělohradská.
- MARŠÁK, J. a kol. (2011): *Pojetí průřezových témat – Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko. Srovnávací analýza*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 41 s. [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Pojeti_prurezovych_temat.pdf>.
- MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London: Comedia.
- MASTERMAN, L. (1997): A rationale for media education. In Kubey, R. (Ed.): *Media literacy in the information age: Current perspectives*. New Brunswick, NJ: Transaction.

- MAŠEK, J. (1997): Některé aktuální otázky vlivu technických komunikačních prostředků navzdělání a výchovu. In *Sborník V. konference "České asociace pedagogického výzkumu"*, Plzeň, s. 127–133.
- MAŠEK, J. (2002): *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni.
- MAŠEK, J. (2006): Role média v edukačním prostředí a vybrané otázky mediální pedagogiky. In *Sborník z konference ČAPV Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*, 5. – 7. 9. 2006 (CD-ROM) Plzeň. 1. vyd., (abstrakt s. 55). Plzeň: ČAPV, FPE ZČU.
- McGONAGLE, T. (2011): Media Literacy: No Longer the Dhrinking Violet of European Audiovisual Media Regulation? In *Iris plus* 2011(3). s. 7–27.
- MCQUAIL, D. (2013). *Journalism and society*. London: SAGE Publications.
- Mediální studia na přelomu tisíciletí a role médií v dějinách českých zemí*. (2003) [CD-ROM] Praha: Fontis.
- Mediální výchova*. (2013) Učebnice pro 2. stupeň ZŠ. Praha: Fraus 2013.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. (2006): *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech.
- MIČIENKA, M. – JIRÁK, J. (2007): *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- MLČOCH, L. – MACHONIN, P. – SOJKA, M. (2000): *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989: alternativní pohled*. Praha: Karolinum.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* (2001). Praha: ÚIV. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- NAVRÁTILOVÁ, S. – JEŘÁBKOVÁ, O. (2004): *Základy žurnalistiky pro redaktory studentských časopisů*. Horní Slavkov: Otevřená společnost, o.p.s. ve spolupráci se Sdružením dětí a mládeže Horní Slavkov. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/zaciastudenti/studium/kabinetjazykuaazykovekomunikace/getfile.aspx?a=3965&p=20486>.

- NIKLESOVÁ, E. – BÍNA, D. (2010). *Mediální gramotnost a mediální výchova*. Studijní texty. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- NIKLESOVÁ, Eva (2007): *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.
- NUMERATO, D. (2004): Mediální výchova: oddůvěrňování důvěrného světa. In *Revue pro média*, roč. 4, č. 8, s. 2–9.
- NUMERATO, D. (2005): *Odkouzlená média*. Disertační práce. Brno: FF MU. Školitel: R. Marada.
- OLŠOVSKÁ, L. – KAPOUN, P. (2003): *Média, komunikace, vzdělávání*. Studijní opora. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- OSVALDOVÁ, B. – NĚMCOVÁ TEJKALOVÁ, A. – ČERMÁK, M. (2009): *Žurnalistika v informační společnosti: digitalizace a internetizace žurnalistiky: proměny a perspektivy žurnalistiky v epoše digitálních médií aneb nová média teoreticky i prakticky*. Praha: Karolinum.
- PALETZ, D. L., JAKUBOWICZ, K. (2003): *Business As Usual*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- PASTOROVÁ, M. (2008): *Mediální výchova – ukázka zpracování*. Metodický portál: Články [online]. 21. 03. 2008, [cit. 2013-08-25]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2108/MEDIALNI-VYCHOVA---UKAZKA-ZPRACOVANI.html>.
- PAUZAROVÁ, K. (2013) Mediální gramotnost a mediální výchova jako témata odborného výzkumu. Praha: FSV UK. Diplomová práce (Mgr.) Vedoucí diplomové práce Mgr. Radim Wolák.
- PAVLIČÍKOVÁ, H. – ŠEBEŠ, M. – ŠIMŮNEK, M. (2009): *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- PIKE, G. – SELBY, D. (2000): *Cvičení a hry pro globální výchovu 1, 2*. Praha: Portál.

PINKLETON, B. E. – AUSTIN, E. W. – CHEN, Y. Y. – COHEN, M. (2012): The Role of Media Literacy in Shaping Adolescents' Understanding of and Responses to Sexual Portrayals In *Mass Media Journal of Health Communication* 17 (4): 460–476.

PITNEROVÁ, V. (2009): Mediální výchova. Diplomová práce (Mgr.). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Radka Nováková.

PLÁŠEK, R. (2004): Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství: Nástin předpokladů, možností a limitů. In *Revue pro média*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 9–14.

POPOVOVÁ, A. (2011): *Vývoj mediální výchovy a gramotnosti v Německu*. Diplomová práce (Mgr.) Praha: FSV UK. Vedoucí práce Radim Wolák.

POSPÍŠIL, J. – ZÁVODNÁ, L. S. (2009): *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computer Media.

POSPÍŠIL, J. – ZÁVODNÁ, L. S. (2010): *Mediální výchova. Cvičebnice – zadání*. Kralice na Hané: Computer Media.

POSPÍŠIL, J. – ZÁVODNÁ, L. S. (2010a): *Mediální výchova. Cvičebnice – řešení*. Kralice na Hané: Computer Media.

POSPÍŠIL, J. – ZÁVODNÁ, L. S. (2012): *Mediální výchova. Metodika*. Kralice na Hané: Computer Media.

POTTER, W. J. (2004). *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks: Sage.

POTTER, W. J. (2011): *Media literacy*. (5th ed.) Los Angeles: SAGE.

PRENSKY, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. [online]. In *On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October [cit. 2010-04-24]. Dostupné z: <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digit...>

PRICE, M. E. – ROZUMILOWICZ, B. – VERHULST, S. G. (2002): *Media Reform*. London, New York: Routledge.

PRŮCHA, J. (2005). *Moderní pedagogika* (3., přeprac. a aktualiz. vyd.). Praha: Portál.

- PRŮCHA, J. (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průručka příkladů dobré praxe* (2007) 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- RABUŠICOVÁ, M. (2002): *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- ROČŇÁK, J. (2012): *Mediální výchova na školách – kriticko-analytický či produkční přístup*. Praha: UK. Diplomová práce (Mgr.). Vedoucí práce Radim Wolák.
- ROTH, Jiří. 2005. *Mediální výchova v Čechách*. Praha: Tutor.
- RUTOVÁ, N. (ed.) (2008): *Média tvořivě: pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti*. Kladno: AISIS.
- RVP G (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf. ISBN 978-80-87000-11-3.
- RVP PV (2004): *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://nuv.cz/file/130>
- RVP ZV (2007): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- RVP ZV (2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- RVP ZV (2013): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1
- ŘÍČAN, P. – PITHARTOVÁ, D. (1995): *Krotíme obrazovku. Jak vést děti k rozumnému užívání médií*. 1. vyd. Portál: Praha.
- SAK, P. – Saková, K. (2004): *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis.
- SALYKOVÁ, R. (2007): *Výchova k mediální gramotnosti: Vybrané problémy vzhledem k proměnám mediálního prostředí*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce: Jaromír Volek.

SEP 2010/13/EU. (2010) *SMĚRNICE EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY 2010/13/EU* z 10. 3. 2010. Dostupné z: <http://www.rrtv.cz/cz/static/cim-se-ridime/stavajici-pravni-predpisy/eu/smernice-2010-13-EU.pdf>.

SCHLEMMER, V (2008): Internet pro život - projektová výuka průřezového tématu Mediální výchova. Diplomová práce. Brno: PF MU.

SCHULZ, W. (2000): Masová média a realita: ‚Ptolemaiovské‘ a ‚Koperníkovské‘ pojetí. In: Jiráček, J. a Říchová, B.: *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum, s. 29.

SCHULZ, W. (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In *European Journal of Communication*. Vol. 19. Issue 1. Pp 90–101.

SILVERBLATT, A. (1997): *Dictionary of Media Literacy*. Westport: Greenwood Press.

SKALKOVÁ, J (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

SLAVÍK, J. (1997): *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum.

SLOBODA, Z (2006): Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti. In: *Miscellanea sociologica 2006*. Sborník příspěvků z 2. doktorandské konference pořádané FSV UK a FFUK 25. – 26. 5. 2006. Praha: FSV UK.

SLOBODA, Z. – SCHORB, B. (2010): Teorie mediální pedagogiky. In: Mašek J. – Sloboda Z. – Zikmundová V. (eds.): *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, s. 7–11.

SLOBODA, Z. (2010): Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu. In Mašek, J. – Sloboda, Z. – Zikmundová, V.: *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Ed. Plzeň: PdF ZČU.

SLOBODA, Z. (2011): *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání: na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice*. Brno: Barrister & Principal.

SMRČKOVÁ, D. (2010): *Školní média - tisk, rozhlas, televize, internet: na příkladu Olomouckého a Ústeckého kraje*. Diplomová práce (Mgr.) Praha: FSV UK. Vedoucí práce R. Wolák.

SPARKS, C. – DAHLGREN, P. (1997): *Communication and citizenship: journalism and the public sphere*. London: Routledge.

Stav mediální gramotnosti v ČR (fáze I). (2011) Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let. Praha: RRTV a CEMES. Dostupné z:
<http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

Stav mediální gramotnosti v ČR (fáze II). (2011) Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let. RRTV a CEMES, 2011. Dostupné z:
<http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-do-15.pdf>

STRACHOTA, K. – VALÚCH, J. (2007). *Být v obraze: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. (metodika + sada DVD) Praha: Člověk v tísni.

STREJČKOVÁ, D. (2009): Mediální výchova v českých a kanadských školách ve vzájemné komparaci. In *Usta ad Albim BOHEMICA*, Ústí nad Labem: katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2009, IX, č. 4, s. 52–73.

STREJČKOVÁ, D. (2011): *Mediální výchova ve výuce učitelů českého jazyka a literatury*. Rigorózní práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.

SVATOŠ, T. (2006): *Malá didaktika*. Hradec Králové: Gaudeamus.

SZV (1995): *Standard základního vzdělávání*. Dostupný z:
http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm.

ŠEBESTA, K. (1995): Média a mediální výchova na II. stupni. In *Čeština doma a ve světě*, číslo 3, s. 165–167. Dostupné z:
<http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/CDS1995-3.pdf>

ŠEBESTA, K. (1996): Výchova komunikační a výchova mediální. In *Český jazyk a literatura*, ročník 46, číslo 7/8, s. 158–162 (o vztahu mezi komunikační a mediální výchovou)

ŠEBESTA, K. (1997): Mediální výchova a její perspektivy v českých školách. In Konečný, P. a kol. (eds.): *Zborník z vedeckej konferencie Vzdelávanie v meniacom sa svete*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 113–116.

- ŠEBESTA, K. (1999a): Mediální výchova a český jazyk. In *Jazykovědné aktuality*, ročník 36, zvláštní číslo, s. 91–93.
- ŠEBESTA, K. (1999b): Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum.
- ŠEBESTA, K. (2002): Cesty ke komunikační výchově. In *Pedagogika*, ročník 52, číslo 2, s. 160–170.
- ŠEĎOVÁ, K. (2004): Média jako pedagogické téma. In *Pedagogika* 1/2004, 54, s. 19–33.
- ŠEĎOVÁ, K. (2009): Mediální pedagogika. In Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 787–791.
- ŠEĎOVÁ, K. (2006): *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Disertační práce. Brno: FF MU.
- ŠIMKOVÁ, L. (2006): *Mediální gramotnost – kompetence pro 21. století: mediální výchova v České republice*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí práce: Dino Numerato.
- ŠKAPIKOVÁ, Š. (2010): Využití procesu tvorby mediálních sdělení v mediální výchově. Diplomová práce. Praha: FSV UK. Vedoucí práce R. Wolák.
- Školský zákon (2005) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novyskolsky-zakon> [cit. 6. 11. 2009]
- ŠMAHEL, D. (2003). *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: TRITON.
- ŠVARÍČEK, R. – ŠEĎOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TUPÝ, J. (2003): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In *Komenský*, 128 (1), s. 2–8.

TUPÝ, J. (2006): *Proč měnit vzdělávání*. Metodický portál: Články [online]. 14. 11. 2006. Dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1001/PROC-MENIT-VZDELAVANI.html>>.

VACULOVÁ, I. a kol. (2009): *Metodika tvorby a využívání didaktických prostředků propagujících vědu, techniku a profesní kariéru. Tvorba výukových pořadů a pracovních listů a jejich následné využití při výuce na ZŠ*. Masarykova Univerzita: Brno.

VAN de VORD, R. (2010): Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. In *Internet and Higher Education*, 2010, roč. 13, č. 3, s. 170–175.

VÁŇOVÁ, R. (2008): Školská reforma v ČSR ve 30. letech 20. století. In: Kasper, T. (ed.): *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty-analýza, komparace*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

VAŘEKA, K. (2006): *Mediální výchova v kontextu znalostní společnosti. Komparace přístupů aplikovaných ve vyšším sekundárním vzdělávání v České republice a v Kanadě*. Diplomová práce. Brno: FF MU. Vedoucí práce K. Šedřová.

VELEMÍNSKÝ, K. (1919): *Americká výchova: studie ze školské cesty po Spojených státech severoamerických*. Praha: Fr. Borový.

VELEMÍNSKÝ, Karel. Škola a noviny. In *Duch novin*, 25. dubna 1930, ročník III, č. 4, s. 111–112.

VERNER, Leoš (2002). *Stav mediální gramotnosti vysokoškolských studentů v České republice*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd. Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Vedoucí práce Jan Jiráček.

VERNER, P. – BEZCHLEBOVÁ M. (2007): *Mediální výchova: průřezové téma*. 1. vyd. Úvaly: Albra.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. (2008): *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

VONKA, R. J (1928): Proč má Komenský své místo na výstavě Presa v Kolíně nad Rýnem. In *Duch novin*, ročník I., číslo 6–7.

VP NS (1997): *Vzdělávací program Národní škola*. Dostupný z
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf

VP OS (1997): *Vzdělávací program Obecná škola*. Dostupný z
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/obecna_skola_1-5.doc

VP ZV (1996): *Vzdělávací program Základní škola*. Dostupný z
<http://www.nuv.cz/file/194>

WALTEROVÁ, E. – GREGER, D. (eds). (2007): The Transformation of Educational Systems in the Visegrad Countries - Thematic issue In *Orbis scholae*, Vol. 1, No. 2, p. 173. Dostupné z: http://www.davidgreger.cz/images/pdf_files/orbisscholae2007_02.pdf.

WOJNAR, P. – ZMRZLÍK, B. (1997): *Jak se dělá školní časopis aneb školní časopisy pod lupou*. In *Ratolest*. 1997/1998, č. 3, s. 1–16. Dostupné též z:
<http://www.mendelova.cz/files/content/218/files/Jaksed%C4%9Bl%C3%A1%C5%A1k%20ln%C3%AD%C4%8Dasopis.pdf>.

WOLÁK, R. – JIRÁK, J. (2009): Mediální výchova v ČR - rok poté. In Slobodová, B. - Višňovský, J., (ed.) *Quo vadis mass media: zborník z doktorandskej konferencie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, s. 564–574.

WOLÁK, R. (2007a): Komentář k Televiznímu vysílání Vodník. In *Příručka příkladů dobré praxe*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

WOLÁK, R. (2007b): Mediální výchova - úvodní text k příkladům dobré praxe. In *Příručka příkladů dobré praxe*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 1–3.

WOLÁK, R. (2010a): Být v obraze: mediální výchova v ČT. In *Mediálna výchova v otvorenom priestore : zborník z konferencie 20. ročníka Ceny Dunaja*. Bratislava: Ex-production, s. 103–106.

WOLÁK, R. (2010b): Mediální výchova očima učitelů. In Luszczak, M. (ed.): *Quo vadis massmedia, quo vadis marketing*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda, p. 563–572.

WOLÁK, R. (2011): Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. In *Komunikace, média, společnost* 2011(1), s. 113–119.

WOLÁK, R. (2013): Methodological Materials for Teaching Media Education in the Czech Republic: Prematurely Obsolete or Insufficient Support? In *ePedagogium* 2/2013, s. 96–110.

ZEMAN, V. (2006): *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni.