

K PERIODIZACI VÝVOJE MEDIÁLNÍ VÝCHOVY A MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ V EVROPSKÉM KONTEXTU

Jan Jiráček, Lucie Štátná

Studie vznikla v rámci projektu SVV IKSŽ 265 501.



On Periods of the Development of Czech Media Education in Czech in European Context

Abstract: The text offers the discussion about possible approaches to the description of the development of formal media education in Czech and European contexts. Several epochs are identified starting with pre-systematic experiments and followed by conceptual framing between WWI and WWII, the post-war reconstruction, systematization and institutionalization. The general and shared characteristic features are confronted with specific cultural and political problems of given region, based on the analysis of relevant didactic materials.

Keywords: media education, media literacy

Proměny pojetí a obsahu všeobecného vzdělávání jako socializačního procesu (a všeobecného vzdělání jako „výstupu“ tohoto socializačního procesu) jsou významnou výpovědí o představách konkrétních společností o tom, jakou znalostní a dovednostní výbavou mají disponovat její členové, mají-li mít naději na přijatelnou a současně úspěšnou existenci v dané společnosti. „Pojetí“ všeobecného vzdělávání je namnoze spíše odrazem dobového stavu pedagogického a psychologického poznání, popřípadě se do něj promítají některé obecné hodnotové rámce danou společností akceptované či preferované (např. princip disciplinační příznačný pro společnosti ve fázi organizované modernity výrazně směřuje k pojetí všeobecného vzdělávání jako procesu disciplinace, zatímco individualizační a spotřebitelsko-hédonistická atmosféra reflexivní modernity směřuje k všeobecnému vzdělávání jako formě využití a rozvoje individuality – v současné době pak s důrazem na obecné dovednosti, jako je flexibilita, komunikace ad.). Naproti tomu „obsah“ všeobecného vzdělávání více či méně odráží představu dané společnosti o užitečnosti konkrétních poznatků, znalostí a dovedností – proto je svébytnou 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.

Jedním z témat, která patří spíše k mladší součásti všeobecného vzdělávání, je problematika *masových médií* (periodického tisku, filmu, rozhlasu a televize) a v poslední více než dekádě také *síťových médií* (prostředků soukromé i veřejné komunikace podmíněných existencí počítačových sítí, digitalizace dat a telekomunikačního spojení). Toto téma,

objevující se nejčastěji pod označením „mediální výchova“ (něm. Medienerziehung, angl. media education), směřuje k zajištění výchovy, resp. vzdělávání, směřující k posílení „mediální gramotnosti“ (něm. Medienkompetenz, angl. media literacy), tedy k získání (vá) specifické kompetence usnadňující a obohacující „život s médii“, tedy vhodné, užitečné a přínosné zapojení médií do života jednotlivce a společnosti spojené s minimalizací rizik, která jsou s existencí a působením médií spojována (ať již oprávněně či nikoliv).

Kompetenci nazývanou (soudíme, že nepřilíš obratně a vhodně¹) „mediální gramotnost“ získává člen společnosti v procesu primární socializace (a posiluje a rozvíjí v procesu sekundární socializace) mnoha různými způsoby, jež se od sebe ve vztahu ke všeobecnému vzdělávání liší mírou institucionalizace a formalizace. 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 (viz též schéma *Složky a roviny mediální gramotnosti* v JIRÁK – KÖPPLOVÁ 2009:374).

1 Jisté nadužívání substantiva „gramotnost“, které lze zvláště v českém prostředí v poslední době zaznamenat v souvislosti s nově rozvíjenými a zaváděnými oblastmi vzdělávání (počítačová gramotnost, finanční gramotnost ad.) sugerují zvládnutí a osvojení nějaké elementární sumy znalostí a dovedností – přinejmenším ale v případě mediální „gramotnosti“ se jedná o osvojení komplexních poznatků o společnosti a jejím ustrájení, provozu a reflexi vlastních zkušeností, zvyků a dovedností, jehož vrcholným cílem je podpora možnosti samostatně a kriticky uvažovat „o světě, ve kterém žijí“.

V tomto příspěvku se chceme soustředit na rovinu formální mediální výchovy, tedy na to, jak se měnil a mění přístup k mediální výchově jako součásti školního všeobecného vzdělávání a které okolnosti na tyto změny měly vliv. Naším cílem je pokusit se přispět především k poznání vývoje školní mediální výchovy v českém prostředí a zařadit tuto mediální výchovu do širšího kontextu vývoje mediální výchovy v Evropě. Vycházíme z obecného předpokladu, že konkrétní dobová podoba mediální výchovy je jakýmsi nesamozřejmým průsečíkem více tendencí, mezi nimiž dominují na jedné straně dobové pojetí vzdělání, vzdělávání a smyslu výchovy, jak jsme je připomněli výše, na druhé straně vztah k médiím, představy o jejich roli ve společnosti a stav a vývoj samotných médií (silným faktorem zavádění a vývoje mediální výchovy jsou technologické inovace). Tyto faktory formující konkrétní podobu formální mediální výchovy jsou významně doplňovány faktory dalšími, od ústavního pořádku daného státu (např. deklarováním garance svobody projevu) přes konkrétní politiky na státní i nadnárodní úrovni (především vzdělávací a mediální) a jejich projekci do zákonů a relevantních dokumentů až po prožívaný vztah k médiím a všeobecnému vzdělání v daném kulturně historickém kontextu.

Podrobnější pohled na vývoj mediální výchovy napovídá, že po úvodním období presystematických pokusů (jehož počátky je možné, jak uvidíme dále, hledat libovolně – a trochu svévolně – daleko v minulosti) se požadavek inkorporace tematiky (masových) médií do soustavného všeobecného vzdělávání projevuje až ve dvacátém století, s jistým vyvrcholením v meziválečném období v některých evropských zemích, kdy koncept mediální výchovy začíná krystalizovat, nachází si cestu do odborné literatury a směřuje k prvním aplikacím ve vlastní školní praxi. Po druhé světové válce 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 aprobační 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. V následujícím výkladu se pokusíme jednotlivé tyto etapy vývoje mediální výchovy charakterizovat podrobněji s uvedením příkladů z jednotlivých zemí, jež mohou být považovány za reprezentanty příslušných etap.

Presystematické pokusy

Mediální výchova jako systematicky rozvíjená součást obsahu všeobecného vzdělávání se ustavuje, jak jsme již připomněli, až ve 20. století, ale jednotlivé nesystematické úvahy o její potřebnosti jsou staršího data.

Prvotní pojetí mediální výchovy v Evropě lze jen těžko přesně datovat. Historické narace rekonstruující vývoj medi-

ální výchovy jako sled úvah o vědomém působení s cílem zvýšit kvalitu užívání dobových médií, popř. jako přechody od úvah k realizacím, se někdy uchylují k hledání prvních známek kritického uvažování o médiích a nacházejí kořeny ve filozofickém myšlení Platónově. Z jeho pohledu, metaforicky vyjádřeného v obrazu „platónské jeskyně“, poskytovala lidská zkušenost (a tedy i literatura, divadlo a malířství) jen neúplné a zdánlivé informace, pouze nálady a pocity, vzdálené skutečné podstatě jevů (PROKOP 2005:17) – což můžeme zpětně interpretovat jako doklad toho, že Platón si uvědomoval (řečeno moderním jazykem) selektivní povahu mediovaných sdělení a nedostatek kritického odstupu těch, k nimž se dostávala. Podobnou historickou narací je možné počátky mediální výchovy projektovat do antického vzdělávání, v němž se učilo umění politiky prostřednictvím rozvoje rétoriky a kritického myšlení, a dějiny mediální výchovy pak rozvíjet jako dějiny rétoriky (o nich viz např. KRAUS 2011) přes středověk a humanismus.

Domníváme se, že tyto dějinné oblouky jsou spíše jen projekcemi současného stavu uvažování o mediální výchově a mediální gramotnosti do představ o vývoji „myšlení o médiích“. Retrospektivní konstruování historických narací na základě současného stavu ukazuje na příkladu nových médií Allison Cavanaghová: „...to, co tu proti sobě máme, jsou pokusy reorganizovat dějiny médií do příběhu o současnosti, a to zásadní změnou orientace výzkumu od zkoumání povahy médií v jednotlivých historických epochách k titánskému boji za vybudování příběhu o příchodu internetu, který nyní sahá až někam do 18. století.“ (CAVANAGH 2007:7-8)

Jako takové nepředstavují tyto „pokusy reorganizovat dějiny“ skutečné kořeny mediální výchovy, jak ji pojmáme dnes. Nejsou tedy v tomto smyslu východisky ani předchůdci mediální výchovy.

Za první moderní požadavek na ustavení mediální výchovy a její zařazení do obsahu všeobecného vzdělávání lze považovat až úvahy J. A. Komenského o roli novin ve škole. Komenský navrhoval noviny použít jako nástroj ve výuce a jako zdroj aktuálních informací. Jako první se pokusil o vysvětlení role médií ve společnosti na příkladu novináře v díle *Labyrint světa a ráj srdce* (KOMENSKÝ 1984:96).

Mezi světovými válkami: konceptualizace mediální výchovy

Ustavování mediální výchovy do značné míry odráží jednak dobové proměny samotných médií (především nástup filmu a jeho podvojný vývoj jako na jedné straně nového uměleckého výrazu, na druhé straně masového média), jednak dobový stav tematizace médií jako předmětu vědeckého zájmu. Ten se soustavněji rozvíjí od prvních desetiletí 20. století (i když zájem o studium masových médií je tradičně také spojován s J. A. Komenským, viz např. ALTSCHULL 1995:374-375) a je spojen s řadou již existujících oborů, především s historiografií (R. E. Prutz, na počátku 20. století Ludwig Salomon), se sociologií (výzva Maxe Webera ke studiu novinářů a žurnalistiky adresovaná dobové sociologii, v českém prostředí provázena podobnou, byť starší výzvou T. G. Masaryka), s již zmíněnou rétorikou a s filologií. V meziválečném období 20. století – zvláště s rozvojem filmového průmyslu a později rozhlasového vysílání – se v rámci sociologie začala formovat empiricky oriento-

vaná teorie masové komunikace (P. F. Lazarsfeld, H. Laswell aj.) a současně v německém prostředí vykrytalizoval požadavek studia médií jako samostatné sociálně vědní disciplíny (Zeitungswissenschaft). Souběžně se o „médiá jako téma“ začala zajímat formující se sociální teorie a kritika společnosti (zastoupená například Frankfurtskou školou) a zájem o média se promítl i do normativně orientovaného empirického výzkumu (studie Paynova fondu) a komerčně zaměřeného výzkumu (opět P. F. Lazarsfeld). 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.

Úvahy o systematické mediální výchově se souběžně v řadě zemí objevují na počátku 20. století. Například ve **Francii** vznikla počátkem 20. let 20. století síť diskusních filmových klubů, která se pokusila o pozvednutí úrovně recepce filmového diváka. Dialog s divákem, který kluby zaváděly, měl rozšířit povědomí o možnostech filmu jako média, diskutovat o použitých prostředcích, estetické a sociální dimenzi filmu a vybudovat publikum s kritickým nadhledem. Cílem bylo rozvíjení specifického druhu intelektuálně i emocionálně aktivního publika, které bude dynamicky spoluutvářet filmové dílo (CORRIGAN, 2011:57-58). V průběhu 20. a 30. let se pozice „filmového vzdělávání“ ve Francii ještě upevnila a objevily se první návrhy na zařazení přípravy pedagogů v oblasti filmu do univerzitních studijních plánů. Ve 30. letech zahájila svou činnost iniciativa *Kino a mládež* (Ciné-Jeunes), která umožnila dětem a dospívajícím účastnit se podobných diskusí o filmu, rozvíjet kritické myšlení, umělecký vkus i tvůrčí dovednosti (FEDOROV 2008:57).

I ve **Velké Británii** se začala mediální výchova prosazovat díky rozšíření filmu a postupně se začala zabývat i dalšími médii. Rozvoj mediální výchovy obstarávalo hned několik britských organizací, mezi nimi byl například Britský filmový institut, jehož jedno oddělení mělo na starosti pořádání konferencí, seminářů a workshopů pro učitele, vydávání knih a učebnic pro učitele, výzkumnou činnost atd. (FEDOROV 2008:57). V roce 1933 vydali F. R. Leavis a D. Thompson praktickou příručku pro učitele s názvem *Kultura a prostředí* (Culture and Environment), která vyzývala pedagogy a vychovatele k odolnosti vůči negativním vlivům médií. Práce Leavise a Thompsona byla prvním pokusem o pedagogickou literaturu z oblasti studia médií a zahrnovala i příklady z novin, časopisů a reklamy (HAIG 2005:129-130). I v dalších zemích se v průběhu 20. a 30. let objevily první pokusy vyučovat mediální výchovu. V Rusku byly tyto snahy utlumeny represemi Stalinova režimu. (FEDOROV 2008:57)

V **Německu** byla zpočátku mediální výchova (resp. mediální pedagogika, Medienpädagogik) zaměřena zejména na ochranu dětí, mladistvých i dospělých před morálními a mrav-

ními nebezpečími, která poskytoval film a masová literatura. Ve 20. letech 20. století tak vzniklo v Německu Filmové reformní hnutí (Kinoreformbewegung), které prosazovalo odmítání komerční filmové produkce, ochranu mládeže před nežádoucími vlivy filmu a výrobu pedagogicky vhodných filmů. Školní filmové hnutí (Schulfilmbewegung) se pak zasazovalo o zavedení mediální techniky do výuky. V období Třetí říše byl mediálněvýchovný koncept zrušen a poslání médií bylo zúženo na šíření propagandistických myšlenek. Roku 1934 byla zřízena Říšská organizace pro kontrolu vyučovacích filmů, která kontrolovala obsah a didaktické provedení filmů a dalších doprovodných materiálů ve výuce. Za své působení vyprodukovala 270 filmů určených přímo pro školy (NIKLESOVÁ 2007:70-72).

V **českém prostředí** začal být požadavek systematického zavádění mediální problematiky do škol probírán v periodiku *Duch novin*, které bylo vydáváno na přelomu 20. a 30. let 20. století. Redakce časopisu v čele s Oskarem Butterem se zasazovala o rozvoj studia médií, o ustavení samostatného oboru, který by se jím zabýval a pro který razila označení „novinověda“ (JIRÁK 2006). V článcích pak zaznívaly i hlasy pro zavedení novin do škol v duchu myšlenek Komenského a časopis obsahoval i víceméně pravidelnou rubriku *Noviny ve škole* (podrobněji viz JIRÁK – KÖPPOVÁ 2011). Mediální výchova byla autorským kruhem časopisu od počátku vnímána jako nutná kompetence člena moderní společnosti, byla spojována se zvyšováním kvality života a orientace ve světě a společnosti a chápána jako samozřejmý výstup novinovědy jako proponovaného sociálněvědního oboru. O postupně se formující představě o potřebnosti vzdělávací oblasti zaměřené na média svědčí i další publikační aktivity, např. periodikum *Školní kinematografie* s podtitulem *Časopis pro uvedení filmu jakožto výchovně učebně pomůcky*, který vycházel od roku 1921 a bral se za přiblížení filmové estetiky mladému divákovi.

Druhá polovina 20. století: systematizace a aktualizace mediální výchovy

Po druhé světové válce, s masovým nástupem televize, podnítilo studium médií ustavení emancipovaného oboru a vedlo k založení řady samostatných studijních programů a ke vzniku mnoha výzkumných týmů. V 60. letech 20. století již bylo zřejmé, že studium médií (stále v dosti nejednotné nomenklatuře) je respektovaným a autonomním oborem na řadě světových univerzit. Stalo se většinou akceptovaným akademickým zájemem vysokoškolské profesní přípravy budoucích novinářů a často i součástí širšího základu dalších oborů. V 70. a 80. letech se obor dostal do gravitačního pole „etnografického obratu“, rozšířil zájem na oblast každodennosti a populární kultury (Birminghamská škola) a dále pokračoval v zájmu o vztah médií a politiky, resp. o politickou komunikaci (GUMG, Herman a Chomsky aj.) a současně absorboval metodologickou inspiraci dalších oborů (především lingvistiky, historie a literární vědy, ale také kritické politické ekonomie).

Mediální výchova se stala součástí politické rekonstrukce poválečné Evropy. Téma kritického přístupu k médiím (motivovaného osudovými zkušenostmi s goebbelsovskou propagandou masivně a soustavně využívající média) vstoupilo do ustavujícího se vzdělávacího systému denacifikova-

ného Německa (a přineslo tím do základní argumentační výbavy zastánců mediální výchovy relativně nový prvek – mediální výchovu jako výchovu k demokratickému občanství). Současně pokračovala, byť aktualizovaná, protekcionisticky orientovaná mediální výchova vycházející z předpokládaného ohrožujícího vlivu filmu a přenášející představu o tomto nebezpečí na televizní vysílání a vedle ní se naopak formovalo estetizující pojetí mediální výchovy směřující k osvojení si projevů filmu a televize jako nových oblastí uměleckého sebevyjádření.

Diskuse o mediální výchově po druhé světové válce zintenzivnila a v prvních evropských zemích se stala námětem pro zavedení mediální výchovy jako pevné, standardní součásti do školního kurikula. V důsledku rychlého rozvoje televize se místo filmové výchovy začalo mluvit o audiovizuální výchově (Francie) nebo „obrazovkové“ výchově odvozené od anglického „screen“ (Velká Británie). **Francie** zavedla počátkem 60. let 20. století audiovizuální výchovu do škol a univerzit jako volitelné téma. V dokumentech francouzského Ministerstva školství byly zaneseny ideje estetického pojetí mediální výchovy a učitelé byli motivováni vyučovat studenty filmovou výchovu (historii, jazyk, žánry filmového umění, technologii střihu, estetické kvality filmu atd.) jako nový způsob myšlení a sebevyjádření. Teprve v roce 1976 se stala mediální výchova součástí národního kurikula pro druhý stupeň základních škol. Ve stejném roce byl spuštěn projekt *Týden médií ve školách* (Semaine de la presse et des médias dans l'école), který měl zajistit spolupráci mezi studenty a novináři a formou „learning by doing“ měl žákům umožnit porozumět médiím vlastní mediální produkcí. V roce 1983 vzniklo CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information), organizace, která zaštiťovala mediální výchovu na národní úrovni a která tak funguje dodnes. Kromě zprostředkování spolupráce učitelů (škol) a novinářů (médií) si dala za cíl rozvíjet pedagogické materiály o mediální výchově se zapojením nejmodernějších technologických inovací, pořádat kurzy pro učitele, vytvářet archiv atd. (FEDOROV 2008:57-60) Ve **Velké Británii** se v 60. letech začala mediální výchova dostávat do škol a univerzit v podobě volitelných speciálních kurzů, v několika anglických školách se vyučovala jako samostatný předmět. Jak shrnul Hodgkinson, britská mediální výchova měla žákům umožnit intenzivnější porozumění a požitky ze sledování televize a filmu, naučit je účinně sebeobraně před komerčním nebo jiným zneužitím těchto médií a vybavit je potřebnými znalostmi a dovednostmi, aby byli schopni se vyjádřit jazykem obrazovky (FEDOROV 2008:58). V 70. a 80. letech se zvyšovala důležitost mediální výchovy v důsledku vzniku a rozšíření počítačů. Teprve na přelomu let 1988 a 1989 se stala mediální výchova poprvé v britské historii součástí vzdělávacího systému v Anglii a Walesu, primárně se přitom měla učit v hodinách anglického jazyka (FEDOROV 2008:58-61). V **Německu** se po druhé světové válce obnovila tradice preventivně zaměřené filmové výchovy, která měla mládež i dospělě chránit před negativními vlivy filmu, resp. mediální propagandy vůbec. Na základě předválečné a válečné zkušenosti byli učitelé vůči médiím velmi nedůvěřiví – zkušenosti s manipulativní silou médií Třetí říše bylo těžké přehlédnout a promítly se nejen do postojů odborníků a pedagogů, ale i do politických rozhodnutí, díky

nimž se mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání (jako vzdělávací téma, nikoliv jako samostatný předmět deklarovaný v kurikulu) stala součástí rekonstrukce německého školství. I s podporou této zkušenosti převládl opět názor, že bez přípravy budou lidé vystaveni manipulační síle médií (filmu), proto byly zavedeny i zákony chránící mládež před médii. V 60. letech se vzhledem k okolnostem (vznik a rozšíření televize, formující se subkultura mládeže, zastaralost ochrannářského konceptu) mediální pedagogika redefinovala a změnila svoje cíle. Nově začala usilovat o smysluplné zacházení s médii a jejich kritickou recepci, stále se však předpokládal divák jako pasivní subjekt. Rozvíjelo se také pojetí médií jako didaktické pomůcky do výuky, do konce 70. let se média dokonce považovala za všemocný vzdělávací faktor. Na zastánce tohoto pojetí se však snesla kritika, že redukuje výuku na pouhé technické zprostředkování (NIKLESOVÁ 2007:72-74).

Zatímco ve společnostech založených na demokratických principech dělby a distribuce moci se mediální výchova formovala než jako rozšíření estetické výchovy spíše jako výchova k občanství a k myšlenkové samostatnosti, v zemích, kde se liberální demokracie neprosadila nebo byla historickým vývojem potlačena, tomu bylo přesně naopak. V **Sovětském svazu** se mediální výchova potýkala s mnoha problémy už od 20. let 20. století. Jejím rozvoji například bránily cenzurní zásahy a politická kontrola, špatné technické vybavení škol a nedostatečná podpora myšlenky mediální výchovy na institucích vyšších vzdělávacích stupňů. Až v roce 1967 vznikla Rada pro filmovou výchovu ve školách a univerzitách. Mediální výchova se vyvíjela především v kontextu estetické teorie (protektionistické pojetí nekorespondovalo s marxisticko-leninskou teorií médií), proto byla na školách a univerzitách vyučována v rámci literatury (FEDOROV 2008:59-64).

Na toto ideové omezení narážela mediální výchova po druhé světové válce v zemích, které se dostaly do mocenské sféry vlivu SSSR. Podobná situace byla proto i v **Československu**, kde v tříletém rekonstrukčním období po skončení druhé světové války nebyl v zásadě prostor pro navázání na předválečnou tradici (i když požadavek na zavedení mediální výchovy – přesněji snad na posilování mediální gramotnosti – je možné sporadicky v dobové publicistice zaznamenat, leč bez praktické odezvy). S nástupem nových politických poměrů a s otevřenou orientací na Sovětský svaz jako zdroj politické (a tedy i vzdělávací) agendy bylo téma mediální výchovy vytlačeno na okraj zájmu a v podstatě se nerozvíjelo jako samostatná oblast (podobně jako v SSSR nepadal v úvahu protektionistický argument ve prospěch mediální výchovy, neboť média byla definována jako nástroj státní a stranické politiky a jeden z klíčových prostředků politické výchovy a mediální výchova jako forma obrany proti působení médií neměla v tomto kontextu smysl). To ale neznamená, že by se témata typická pro mediální výchovu v jednotlivých předmětech v této době neobjevovala. Výuka mateřskému jazyku, odborně rámovaná tradicí funkční lingvistiky, pamatovala na poučení o publicistickém funkčním stylu (včetně 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.

Přelom tisíciletí: mediální výchova a „nová média“

Počátek 90. let znamenal pro vývoj mediální výchovy jistý posun. Především se rozšířil prostor pro rozvoj mediální výchovy o nové či obnovené demokracie v zemích, které do roku 1989 spadaly do mocenské sféry Sovětského svazu. A současně se začalo prosazovat vědomí zásadních technologických změn, které znamenaly potřebu pojetí a zaměření mediální výchovy redefinovat.

Od 90. let proniká do studia masových médií problematika důsledků digitalizace a internetizace komunikace a komunikačních/sociálních sítí obecně a obor rozšiřuje pole zájmu o tato média (new media studies) a jejich interakci s politickým děním, spotřebou, životním stylem, každodenností apod. Současně si zachovává zájem o imanentní vývoj médií jako systému, společenské instituce, ekonomické aktivity i konstitutivního kulturního projevu a rozvíjí studium dějin médií, kritickou analýzu mediální produkce atd.

V západních demokratických zemích, jako je Francie, Velká Británie nebo Německo, se koncept mediální výchovy začal v 90. letech brát jako samozřejmost, a pokud se měnil, zpravidla se pouze přizpůsoboval novým trendům v oblasti technologií. V zemích bývalého Sovětského svazu se naopak konečně utvořily podmínky pro to, aby se koncept mediální výchovy prosadil a diskutovalo se o jeho začlenění do systému školního všeobecného vzdělávání (s výjimkou např. Maďarska). Rozdílný vývoj v různých evropských zemích demonstruje i výzkum Daniela Süsse a Andrew Harta (2002).

Ve **Francii** je mediální výchova od 90. let chápána jako – řečeno terminologií české kurikulární reformy – průřezové téma (vyučuje se např. v rámci francouzštiny, dějepisu, zeměpisu), na některých gymnáziích a univerzitách mohou studenti docházet na samostatný předmět zabývající se žurnalistikou nebo mediální kulturou. V důsledku dynamického vývoje počítačových technologií a nových médií vznikly nové programy zaměřené na ICT dovednosti. Francouzská mediální výchova je v současné době zaměřená na kritickou reflexi médií (l'éducation critique aux médias), chápe se přitom jako součást základní vzdělanostní výbavy člověka jako občana v demokratické společnosti (FEDOROV 2008:62).

Ve **Velké Británii** byla, jak bylo uvedeno výše, na přelomu let 1988 a 1989 v národním kurikulu zavedena povinnost učitele zařadit mediální výchovu do hodin anglického jazyka, díky tomu začala vznikat řada podpůrných publikací a příruček (HART 2003:6-8). V roce 1996 vzniklo Centrum mediálního vzdělávání (Media Education Center), které svou činnost zaměřilo na výzkumy mediálního vzdělávání na národní i mezinárodní úrovni. V současnosti se mediální výchově v britských školách nevěnuje příliš prostoru (celkem asi jeden až dva týdny výuky ročně) a neexistuje jednotný názor na formu mediálního vzdělávání (FEDOROV 2008:63). Někteří učitelé volí diskusi nad filmem, jiní kritickou analýzu mediálních institucí nebo publika (HART 2003:10).

V **Německu** byla mediální výchova začleněna do předmětů jako umění, zeměpis nebo občanská výchova. O mediální kultuře se vyučuje na univerzitách a funguje zde řada výzkumných institucí (FEDOROV 2008:63-64). Německé chápání mediální výchovy je nejednotné, z historického hlediska se od kritické mediální analýzy posunulo k aktivnímu zapojení populace do mediálních procesů. Vlivný byl také názor, že důležité je umět média užívat a využívat ve svůj prospěch. Dnes už je zřejmé, že materiální vybavení škol a lidská schopnost techniku ovládat nestačí. Přesto se řada projektů na základních a středních školách omezuje pouze na využití nejnovějších programů a technologií. V současnosti se německá mediální pedagogika přiklání ke zkoumání interdisciplinárních kontextů vývoje mediální techniky, tedy k zohlednění souvislostí mezi technickými, pedagogickými, politickými a ekonomickými obsahy médií a vztahu mezi člověkem a médii (NIKLESOVÁ 2007:91-92).

Pokud se zaměříme na vývoj mediální výchovy v dnešním **Rusku**, je zpomalen dlouhotrvajícími nepříznivými podmínkami v období Sovětského svazu. Když se v 90. letech vytvořily příznivé politické podmínky pro rozvoj mediální výchovy ve školách, objevila se řada dalších problémů. Školy neměly dostatek peněz na nákup potřebného technického vybavení, neexistovala univerzitní příprava budoucích učitelů pro oblast mediální výchovy a informatiky atd. Přesto začaly fungovat na média orientované workshopy, letní festivaly a další projekty a byla vydána řada publikací a učebních materiálů. Teprve v roce 2002 byla na pedagogicky zaměřených univerzitách otevřena aprobace na mediální výchovu (FEDOROV 2008:65). Jedním z nejpůvodnějších modelů ruské mediální výchovy je ten, v němž se spojuje sociokulturní, informační i prakticko-pragmatický přístup. Mediální výchova je v rámci něj chápána jako rozvoj osobnosti prostřednictvím médií (FEDOROV 2009:184).

Významným impulsem pro rozvoj mediální výchovy v evropských zemích se stal zájem Evropské komise (EK) a dalších evropských orgánů o rozvoj mediální gramotnosti v členských zemích související zvláště s nástupem nových komunikačních technologií. Významná jsou v tomto směru sdělení EK, která se týkají potřeby mediální gramotnosti, a to sdělení z roku 2003 o budoucnosti evropské regulační politiky v audiovizuální oblasti a sdělení z roku 2007 nazvané *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*. Na ně a doporučení Evropského parlamentu a Rady z prosince 2006 pak navázala doporučení EK, z nichž za klíčové považujeme doporučení z 20. srpna 2009 nazvané *o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost*. Na tyto dokumenty pak dále navazuje Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2010/13/EU ze dne 10. března 2010 *o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách)*, která definuje mediální gramotnost (*„Mediální gramotnost se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií“*) a již přímo ukládá zajímat se o úroveň mediální gramotnosti v členských zemích, a tak fakticky deklaruje tlak na podporu rozvoje mediální výchovy (podrobnější výklad viz např. McGONAGLE 2011,

kde je na s. 21-21 a 22-23 i přehled sdělení, doporučení a směrnic, které se na evropské úrovni vztahují k mediální gramotnosti, popřípadě se jí povahou dotýkají).

Pokud jde o **Českou republiku**, zde se v 90. letech začala mediální výchova rozvíjet nejprve jako dobrovolná aktivita jednotlivých škol a učitelů. Na konci 90. let se stala součástí kurikulární reformy základního a gymnaziálního vzdělávání. V nové pedagogické dokumentaci nazývané Rámcové vzdělávací programy (RVP), která k reformě vznikla, se mediální výchova objevuje jako tzv. průřezové téma, což znamená, že není vzdělávací oblastí s vlastní časovou dotací, ale je povinným tématem, které školy musí realizovat (VUP 2005, 2007, 2009). Mediální výchova je v této dokumentaci pojata v zásadě tradičně jako podpora kritického myšlení a klade důraz na znalostní složku.

...*Mediální výchova má 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....* (VUP 2007:99)

Pro první dekádu 21. století je pak příznačný zřetelný nárůst produkce metodické a učebnicové literatury v tištěné i elektronické podobě zaměřené na rozvoj mediální gramotnosti a podporu realizace mediální výchovy (viz WOLÁK 2011). Poměrně pozdní nástup mediální výchovy v českém prostředí – a její rychlý postup do „oficiálního“ kontextu kurikulární reformy – spolu s faktem, že od počátku byla od sebe oddělena počítačová a mediální gramotnost vedly k tomu, že mediální výchova začala poměrně pozdě reflektovat nástup tzv. nových médií a teprve v průběhu revizí základních dokumentů začala zabudovávat jejich reflexi do svých tématických okruhů.

Závěr

Dostupná odborná literatura, stejně jako dokumenty národní a nadnárodní povahy a politická rozhodnutí v oblasti vzdělávací politiky jsou zřetelným dokladem, že mediální výchova získala ve všeobecném vzdělávání pevné místo (a mediální gramotnost se stala v podstatě neodmyslitelnou součástí všeobecného vzdělání). Počet zemí světa, které v té či oné podobě zavádějí mediální výchovu, průběžně narůstá, v evropském prostředí má díky připomenutým doporučením a směrnicím silné institucionální zázemí, které její rozvoj podporuje. Masivní nástup komunikace pomocí počítačových sítí a rozvoj sociálních sítí zvýšily i vědomí potřebnosti takové výchovy v obecné populaci řady zemí.

Literatura

ALTSCHULL, Herbert J. (1995): *Agents of Power*. White Plains, N.Y.: Longman.
CAVANAGH, Allison: *Contesting Media History*. Westminster Papers in Communication and Culture, vol 4(4), s. 5–23.

CORRIGAN, Timothy (2011): *The Essay Film: From montage, After Marker*. New York: Oxford University Press.
FEDOROV, Alexander (2008). Media Education around the World: Brief History [online]. In: *Acta Didactica Napocensia*. Vol. 1, No. 2. s. 56-68. Dostupné z: http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_1_2_7.pdf.
FEDOROV, Alexander (2009). Media Education in Russia: A Brief History [online]. In: Marcus Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy*. Santa Rosa, California: Informing Science Press. s. 167-188. Dostupné z: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/68/varia/Fedorov.pdf>.
HAIG, Edward (2005): Media Studies Education in the UK. *Studies in Language and Culture* [online]. Vol. 26, No. 2. s. 127-150. Dostupné z: http://www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/26-2/p127_150.pdf.
HART, Andrew (2003): *Models of Media Education in England and the Secondary Curriculum for English* [online]. Southampton: Research and Graduate School of Education. s. 1-40. Dostupné z: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/hart_models_mediaeducation/hart_models_mediaeducation.pdf.
HART, Andrew. SÜSS, Daniel (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>.
JIRÁK, Jan – KÖPPOVÁ, Barbara (2009): *Masová média*. Praha: Portál.
JIRÁK, Jan – KÖPPOVÁ, Barbara (2011): *K ustavování studia médií v meziválečném období*. Sborník Národního muzea v Praze, Řada C – Literární historie, sv. 56, 2011, čís. 3-4, s. 5-9.
JIRÁK, Jan (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-STUDIUMEDII.html/>.
KOMENSKÝ, Jan Amos (1984): *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon.
KRAUS, Jiří (2011): *Rétorika v evropské kultuře i ve světě*. Praha: Karolinum.
PROKOP, Dieter (2005): *Boj o média*. Praha: Karolinum.
McGONAGLE, Tarlach (2011): *Media Literacy: No Longer the Shrinking Violet of European Audiovisual Media Regulation?* Iris plus 2011(3). s. 7-27.
McQUAIL, Dennis (1999): *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
NIKLESOVÁ, Eva (2007): *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.
VUP (2005): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
VUP (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
VUP (2011): *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
WOLÁK, Radim (2011): *Učebnice a portály mediální výchovy v ČR*. Komunikace, média, společnost 2011(1), s. 113-119.