

Katedra výtvarné kultury Fakulty pedagogické
Západočeské univerzity v Plzni

a

Asociace pro mediální pedagogiku o. s.

MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKA V TEORII A PRAXI

Sborník příspěvků z mezinárodní konference
o mediální výchově a pedagogice

Plzeň, 17. – 18. června 2009

ZA JAZYKOVOU A OBSAHOVOU SPRÁVNOST ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI
PŘÍSPĚVKŮ

*Realizováno za finanční podpory Česko-německého fondu budoucnosti
v rámci projektu reg. č. 4080643 a Statutárního města Plzeň v rámci
projektu Plzeň – univerzitní město.*

Editoři: PhDr. Jan Mašek, Ph.D.
Mgr. Zdeněk Sloboda
PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.

Recenzenti: Prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.
Mgr. Markéta Škodová

Fakulta pedagogická ZČU © 2010
ISBN 978-80-7043-851-0

OBSAH

Úvod	5
BERND SCHORB, ZDENĚK SLOBODA <i>Teorie mediální pedagogiky</i>	7
JAN JIRÁK <i>Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí</i>	12
LIBOR PRUDKÝ <i>Poznámky ke spoluodpovědnosti médií za podobu hodnotové struktury ve společnosti</i> ...	17
ZDENĚK SLOBODA <i>Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti: dílčí výsledky z výzkumu</i>	27
MARTIN VÁVRA <i>Socializace médií na příkladu časopisu Bravo</i>	37
MAREK ŠEBEŠ <i>Televize, čas a každodennost</i>	44
OLGA ANGELOVSKÁ <i>Děti a násilí v médiích</i>	49
ANJA HARTUNG, DANIELA KÜLLERTZ <i>Altern in mediatisierten gesellschaften - (selbst-) bestimmung im alter durch medienteilhabe</i>	55
JITKA BĚLOHRADSKÁ <i>Mediální výchova v praxi škol z pohledu žáků i učitelů</i>	67
JAN MAŠEK <i>Mediální didaktika: Významná subdisciplína české mediální pedagogiky?</i>	74
MARTA KOČMANOVÁ <i>Srovnání výuky mediální výchovy v české a slovenské republice</i>	80
JANA KAPOUNOVÁ, PAVEL KAPOUN, LUCIE OLŠOVSKÁ <i>Mediální výchova na pedagogické fakultě</i>	89
PAVEL KAPOUN, JANA KAPOUNOVÁ <i>KIMKA – komunikační, informační a marketingové kompetence absolventů vysokých škol</i>	93
VIERA KAČINOVÁ <i>Ako vytvorit' cieľový program z mediálnej výchovy?</i>	99
JAN KEILHAUER <i>Themenzentrierte medienarbeit mit jugendlichen</i>	108
ZUZANA GÁLOVÁ <i>Mediální výchova předškolních dětí</i>	115
JAROSLAV VANČÁT <i>Struktura mediálního obrazu</i>	120

KATEŘINA DYTRTOVÁ	
<i>Tvorba – význam – média</i>	125
VLADIMÍRA ZIKMUNDOVÁ	
<i>Nová média ve vizuální komunikaci</i>	131
BOŽENA ŠUPŠÁKOVÁ	
<i>Reflexia médií v obrazovom vyjadrovaní detí a mládeže</i>	138
ONDŘEJ ŠVRČEK	
<i>Začlenění nových médií do výuky výtvarné výchovy</i>	148
RADKA RŮŽIČKOVÁ	
<i>Tvořivost žáků základní školy formou mediální výuky</i>	151
PAVEL SOCHOR	
<i>Média a výtvarná tvorba u osob s mentálním postižením</i>	156
JANA FRANCOVÁ	
<i>Video jako tvůrčí médium v pracích studentů katedry výtvarné výchovy Masarykovy univerzity</i>	161
MARIE HLÁVKOVÁ	
<i>Animace a její využití při výuce výtvarné výchovy na základních, základních uměleckých a středních školách</i>	165
MARTIN RAUDENSKÝ	
<i>Školní časopis – výtvarný projekt ze semináře „technická média“</i>	171
MICHAL ŠIMŮNEK	
<i>Několik námětů pro rozvíjení vizuální gramotnosti: příklad dekontextualizovaných a rekontextualizovaných fotografií</i>	177
MARTINA KOMZÁKOVÁ, JAN SLAVÍK, PETR WAWROSZ	
<i>Téma krize jako inspirace</i>	184
JAN MAŠEK	
<i>Některé aspekty použití hypermédií a programů pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů k analýze a rekonstrukci audiovizuálního sdělení v mediální výchově</i>	195
DANIEL BÍNA	
<i>Mediální gramotnost v „českém jazyce a literární výchově“</i>	201
EVA NIKLESOVÁ	
<i>Výchova k mediální gramotnosti při přípravě budoucích vyučujících českého jazyka</i> ...	205
VÁCLAV TVARŮŽKA	
<i>Efektivita výukového klipu ve výuce procedurálních znalostí v primární škole</i>	209
IRENA FIALOVÁ	
<i>ICT a gender ve škole</i>	216
JITKA MÁLKOVÁ A KOL.	
<i>Elektronické výukové podpory v biologických a ekologických disciplínách (vzdělávat motivačně, hravě a interdisciplinárně)</i>	221
Rejstřík	226

ÚVODEM

Monotematicky pojatý sborník *Mediální pedagogika v teorii a praxi* zahrnuje vybrané aspekty mediální pedagogiky jako významné pedagogické subdisciplíny, řešící problémy vlivu médií a informačních technologií v edukačních a socializačních procesech. Vychází především z příspěvků přednesených na mezinárodní konferenci „Mediální pedagogika v teorii a praxi“, konané ve dnech 17. - 18. 6. 2009 na Západočeské univerzitě v Plzni. Konference byla svým zaměřením prvním velkým setkáním českých mediálních pedagogů v České republice a v rámci česko-německého diskusního fóra přivítala také významné představitele německé mediální pedagogiky, která je svou tradicí a pojetím pro českou teorii a praxi mediální edukace velkou inspirací.

Příspěvky jednotlivých autorů jsou v publikaci řazeny a strukturovány v kontextu analýzy vlivů médií na společnost a socializační procesy až po představení mediálně výchovné praxe na jednotlivých úrovních vzdělávacího systému a možnostech využívat masová média a informační technologie v oborových souvislostech. Významná část textů je věnována vizuálně obrazným médiím zejména ve výtvarných a kulturních souvislostech. Publikace vznikla za finanční podpory Česko-německého fondu budoucnosti a chce přispět k rozvoji mediální pedagogiky jako společensky velmi prospěšné disciplíny, která u nás dosud nemá v edukační vědě i ve školní praxi tak významné místo a tradici, jaké by jí mělo náležet.

Za kolektiv editorů

Jan Mašek

FOREWORD

Monothematic conceived collection of works *Media pedagogy in theorie and practice* includes selected aspects of media pedagogy as an important educational sub discipline solving impact of media and information technologies on educational and socialization processes. Content of this publication is based primarily on contributions presented at the International Conference "Media Education in Theory and Practice" held on 17. – 18. 6. 2009 at the University of West Bohemia. The conference was by its orientation first large meeting of media educators in Czech Republic and within the Czech-German Discussion Forum welcomed distinguished representatives of the German media pedagogy, which is - by its tradition and concept - a great inspiration for the Czech theory and practice of media education.

In the proceedings are the contributions of authors sorted and structured in the context of the analysis of media effects on society and socialization processes, further to show the media practice at different levels of the educational system and the possibility of using mass media and information technologies in domain teaching context.

A significant part of the texts is devoted to visual media topics especially in art and cultural contexts. Publication was printed with the financial support of the Czech-German Fund for the Future, and intends to contribute to the development of media pedagogy as socially very helpful discipline that has not here yet so important position and tradition, what it should belong in our educational science and school practice.

As the representative of editors

Jan Mašek

TEORIE MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Bernd SCHORB, Zdeněk SLOBODA

Abstrakt

V tomto textu představujeme shrnutí úvodního referátu prof. dr. Bernda Schorba jednoho z největších žijících německých odborníků v oblasti mediální pedagogiky. Ve svém referátu shrnul vlivy, kontextualizoval a vytyčil cíle mediální pedagogiky coby integrujícího a interdisciplinárního oboru. Ve druhé části svého příspěvku se zaměřil na mediální pedagogiku coby vědu (teorii, praxi a výzkum) o jednání lidského individua s médii a v prostředí společnosti. V závěru shrnul hlavní teze mediální výchovy (v kontextu oboru mediální pedagogiky).

Klíčová slova: mediální pedagogika, teorie, praxe, výzkum

THEORY OF MEDIA PEDAGOGY

Abstract

In this text is described a summary of the introductory paper presented by prof. dr. Bernd Schorb - one of the greatest living German experts in the field of media pedagogy. In his keynote speech he summarized the effects, contextualised and pointed out aims of Media Pedagogy as an integrative and interdisciplinary discipline. The second part of paper is focused on Media Pedagogy as science (containing theory, application and research) about human individual handling the media in the societal context. Finally, in the context of the Media Pedagogy discipline, he summarized main theses of the Media Education.

Key words: media pedagogy, theory, practice, research

Úvod k následujícímu textu

Tento monograficky pojatý sborník vychází především z příspěvků přednesených na mezinárodní konferenci „Mediální pedagogika v teorii a praxi“, konané ve dnech 17. - 18. 6. 2009 na Západočeské univerzitě v Plzni. Konference v rámci česko-německého diskusního fóra přivítala také významného představitele německé mediální pedagogiky prof. dr. Bernda Schorba z Univerzity v Lipsku, který zde přednesl úvodní referát „Teorie mediální pedagogiky“ s tematikou pojetí mediální pedagogiky jako disciplíny integrující různé teoretické, praktické a oborové přístupy. Následující text vychází z jím předneseného příspěvku a je strukturován v intencích tematiky, kterou se prof. B. Schorb zabývá ve svých dosavadních pracích z této oblasti (za všechny např. Hüther, Schorb, 2005, Schorb, 1995). Spoluautorem je Zdeněk Sloboda, doktorand prof. Schorba od roku 2005 a odborník, který se také mediální pedagogikou intenzivně zabývá, zejména pak její strukturou v Německu a celkově podstatou mediálně-pedagogického myšlení, na kterém je německá „Medienpädagogik“ s dlouholetou tradicí postavena (Sloboda 2006).

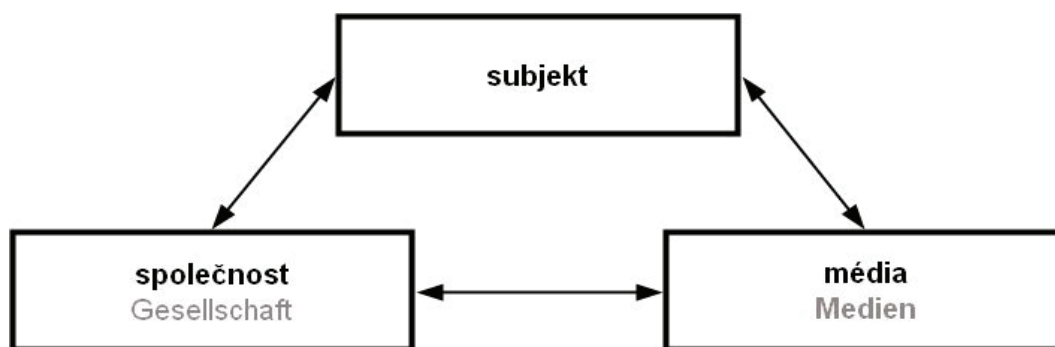
Úvodem je nutné poznamenat, že samostatný obor „mediální pedagogika“ (Medienpädagogik), jehož vznik se datuje již do roku 1976, není jen německým fenoménem. V různých formách a často pod názvem mediální výchova (Media Education) se v podobném pojetí vyskytuje i v dalších zemích, především pak ve Skandinávii, ale také ve Francii nebo

v Kanadě (viz Schorb ed. 1992). Německý model se však jeví jako nejvíce propracovaný jak z hlediska teorie, tak i v kontextu společenské, školní i mimoškolní praxe.

1. Předmět integrující mediální pedagogiky

Mediální pedagogika jako obor je široce rozkročena přes velké spektrum disciplín, které jsou jak historicky, tak i v současné době ve vzájemném vztahu a provázanosti. Především jde o vědy o médiích, vzdělávání a o společnosti. Ovšem mediální pedagogika neintegruje pouze mediální studia, pedagogiku či andragogiku a společenské vědy, její inspirace, výzkumné činnosti a praktická aplikace poznatků vstupují i do dalších oblastí, přičemž jednou z nejvýznamnějších disciplín jsou např. informační technologie. Mediální pedagogika není pouze teoretickou nebo pouze aplikovanou disciplínou, nýbrž obsahuje všechny tyto úrovně: výzkum, teorii a praxi, které na sebe navazují a navzájem se ovlivňují. Z výzkumných poznatků (např. obsahové analýzy mediální produkce nebo výzkumu recepce médií dětmi či důchodci apod.) vychází teorie, která je díky těmto poznatkům také upravována a aktualizována. Teorie i výzkum jsou základy praxe (např. mediální projekty ve školách, volnočasových aktivitách) a jsou v drtivé většině provázeny evaluací, jež vede k potvrzování teoretických předpokladů i ke generování metodologických nástrojů. Jde tedy o komplexní a dynamickou oblast.

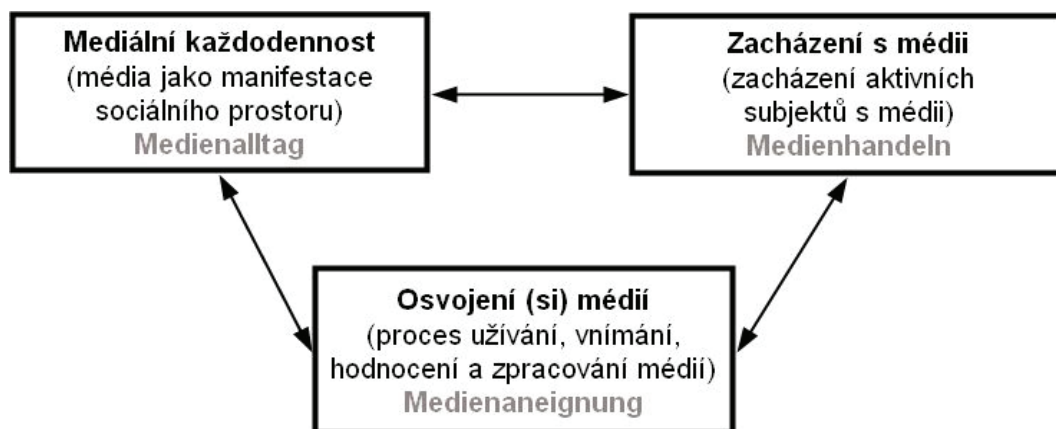
Základním cílem mediální pedagogiky je popis, teoretická konceptualizace a praktická podpora osvojování si médií (Medienaneignung viz Hüther, Schorb 2005, Theunert, Schorb 2000, kde vycházející mj. z Vygotského) samotným subjektem, což nemusí být jen dítě či mladistvý, ale jakýkoliv člověk či skupina lidí, např. velice zajímavou je v tomto kontextu skupina starých lidí. Osvojování si médií chápe mediální pedagogika jako komplexní sociální proces, tedy nejde o izolovaný jev, ale jev, do něhož vstupují další, společností i psychikou jedince determinované proměnné. Předměty zájmu integrující mediální pedagogiky se pak mohou popsat v trojúhelníku vzájemných vztahů, jeho vrcholy tvoří subjekt, čili jedinec, druhým je společnost a třetím jsou samotná média.



Graf 1. Předměty zájmu integrující mediální pedagogiky

Na straně všech tří vrcholů, pokaždé z jiné perspektivy, se pak mediální pedagogika zaměřuje na tři významné oblasti, které vstupují jedna do druhé, navzájem se ovlivňují a spolu tvoří celek. Jedním z vrcholů je mediální každodennost každého z nás i jako celospolečenského procesu – média jsou manifestací sociálního prostoru – obklopují nás, vstupují do našich interakcí, a to jako samotné předměty, s nimiž se intereaguje, tak především jako téma, obsah, nebo kontext interakcí, např. o nich hovoříme. Jsou-li média v našich každodenních interakcích, v naší každodennosti, tak s nimi samozřejmě – my, coby aktivní subjekty – i samostatně zacházíme, např. je používáme ke komunikaci, k vyjádření se, k informování se apod. Abychom byli schopni s médii aktivně zacházet, jednat s nimi ve svůj vlastní prospěch, pak k tomu musíme mít určité kompetence a zkušenosti. Tyto zkušenosti a kompetence se získávají v procesu

osvojování (si) médií – v procesu, kdy média používáme, vnímáme, hodnotíme a pro své potřeby (např. identita, informace, vzdělávání, komunikace) zpracováváme. (Osvojování médií v prvních 6 letech života viz Theunert ed., 2007.)



Graf 2. Předmět zájmu integrující mediální pedagogiky

Jak jsme uvedli, mediální pedagogika je disciplína čerpající z mnoho různých oborů (to ale neznamená, že nevytváří vlastní původní vědění stojící na specifických metodách generující vlastní teoretické poznatky, které jsou základem aplikace ať už výzkumné nebo směřující do praxe), mezi nejvýznamnější patří mediální studia. Ta přináší do mediální pedagogiky např. odpovědi na otázku: Co dělají subjekty s médii. Pedagogická dimenze se pak zabývá tím, jak mohou být subjekty (nejen děti, ale třeba již zmínění důchodci, nebo ale i jinak vyspecifikované skupiny lidí či jedinci) vedeny k tomu, aby emancipovaně, samostatně a uvědoměle zacházeli s médii. Psychologie se zabývá účinky médií na myšlení a citění subjektů, subdisciplína – vývojová psychologie – odpovídá na otázku: Jak určují média biologické a duševní zrání subjektu, jak do něj vstupují. Jak se vyvíjí osobní identita v prostředí společnosti, jejíž nedílnou součástí jsou média, je pak zájmem sociální psychologie. Sociologie přináší pohled z perspektivy společnosti a médií v nich, přináší zájem o oblast vzájemného ovlivnění společnosti a médií společností. Příspěvek informatiky tkví v tom, jak média, především ta digitální, do nichž jsou vtištěny matematické konstrukty, ovlivňují lidské myšlení. Fyziologie mozku pak nahlíží dovnitř, jak jsou procesy vnímání médií moderovány.

Toto samozřejmě není úplný výčet. Stejně jako na úrovni různých subdisciplín psychologie by bylo možné se zabývat tím, jaké otázky mediální pedagogiky mohou zodpovědět třeba sociologie rodiny nebo andragogika atd.

2. Teorie mediální pedagogiky zaměřené na jednání

Jeden ze směrů mediální pedagogiky je zaměření na jednání, zacházení s médii. Tato oblast má především velký aplikační prostor, který uskutečňováním praktických mediálních projektů generuje výzkumně pozorovatelnou zkušenost, která vede k tvorbě teorií a jejich dalšímu ověřování v praxi. Východiskem pro tento směr je to, že jednání s médii je proces subjektivního osvojování (si) médií.

Jednat/zacházet s médii:

- znamená subjektivně volit média,
- obsahuje jednání, která média sama ovlivnila, podnítila,
- umožňuje ovlivnění společnosti prostřednictvím médií,
- je také použití médií (ve společenském kontextu) jako prostřed(ní)ků.

Cílem mediální pedagogiky, zaměřené na jednání, je pak především emancipovaný jedinec mající sám/a sebou moderovaný, reflexivně-kritický pohled na média. Jedinec – subjekt společnosti – je mediálně jednající, kompetentní, samorozhodující a uvědomělé individuuum se schopnostmi tvorby společnosti a jednání v ní. Potřeba z toho vyplývající emancipace a zralosti subjektu je pak možností vymanění se ze závislosti na mediálních, popř. společenských vztahů.

3. Mediální výchova

Jednou z možných cest mediální pedagogiky především se zaměřením na jednající individuuum je mediální výchova nejen coby integrální součást školního vzdělávání, ale jako celoživotní proces, v českém kontextu bychom asi použili termín mediální vychovávání (nebo v pedagogickém smyslu mediální socializace). Mediální výchova je pak příspěvek k rozvoji aktivity a společensky-orientovaného chování jedince. Jako taková stojí na několika tezích:

- Mediální výchova je pedagogika zaměřená na jednání, jejíž hlavním prvkem je „učení se činností“ (learning by doing).
- Mediální pedagogika zaměřená na jednání a kritické teorie médií stojí ve vzájemném kontextu, čímž se v rámci pedagogických aktivit vytváří kritické myšlení vůči médiím (jak obsahům, tak k médiím jako institucím a celého průmyslového odvětví).
- Cílem mediální výchovy je komunikační kompetence jedince. Tedy to, že každý je schopen využívat média ke komunikaci s ostatními, je schopen se skrze média vyjadřovat, formulovat své názory a ve veřejném prostoru je konfrontovat s ostatními.
- Pedagogická cesta k mediálně gramotnému jedinci je reflexivně-praktické osvojení (si) médií.

Mediálně-pedagogickými cíli skrývajícimi se za mediální výchovou je:

- rozšíření schopností jedince zacházet/jednat s médii,
- poznání a naučení se vědomého komunikování,
- získání schopnosti, která umožní sebekriticky rozpoznat své zájmy a umožní je následně kreativně ztvárnit,
- získání schopnosti sdělit v obrazech a slovech své zkušenosti a své kritické postoje,
- získání jistoty v jednání v různých společenských situacích.

Literatura

1. HÜTHER, J., SCHORB, B. (eds.) *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Nově koncipované 4. vydání. Mnichov: KoPaed, 2005. 480 s. ISBN 3-938028-06-8.
2. SCHORB, B. (ed.) *Medienerziehung in Europa – Media Education in Europe*. Mnichov: KoPäd, 1992. 231 s. ISBN 3-929061-00-7.
3. SCHORB, B. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich, 1995. 244 s. ISBN 3-8100-1382-X.
4. SLOBODA, Z. Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti. Pp. 27-48. In *Miscellanea Sociologica 2006*. Sborník z příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV UK a FF UK 25. – 26. 5. 2006. *Pražské sociálně vědní studie 2006*. Praha: FSV UK a FF UK, 2006. [cit. 22. 2. 2007] Dostupné na WWW: <http://www.fsv.cuni.cz/FSV-536-version1-SBORNIK_final.pdf>.
5. THEUNERT, H. (ed.) *Medienkinder von Geburt an: Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: KoPaed, 2007. ISBN 978-3-86736-007-4.
6. THEUNERT, H., SCHORB, B. Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. Pp. 33-57. In SCHORB, B., PAUS-HAASE, I. (eds.) *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd, 2000.

Kontaktní adresa

Prof. Dr. Bernd Schorb
Universität Leipzig
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung
Emil-Fuchs-Straße 1
D-04105 Leipzig
Telefon: +49 (0)341 97 35 850
E-mail: schorb@uni-leipzig.de

Mgr. Zdeněk Sloboda
Institut sociologických studií
Fakulta Sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze
U Kříže 9, 150 57 Praha 5
Telefon: +420 608 831 862
E-mail: sloboda@fsv.cuni.cz

PODMÍNKY A LIMITY ZVYŠOVÁNÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Jan JIRÁK

Abstrakt

Tisk, rozhlas, televize, internetová média tvoří nedílnou součást každodenního života současného člověka. Masová a síťová média nabízejí dosud nebývalé množství poznatků, komunikačních možností – a dokonce i zcela nových, na tato média vázaných prožitků. Představují ale současně sociální jev, který mění podmínky lidského života a který je jen velmi obtížné zvládnout a využívat intuitivně, bez předchozí průpravy či vzdělání. V následujícím výkladu se pokusíme nejprve stručně nastínit role médií v současné společnosti a pak se zaměříme na koncept mediální gramotnosti jako prostředku, jak překonávat limity intuitivního zvládnutí médií, a na mediální výchovu jako institucionální řešení, jak mediální gramotnost zvyšovat.

Klíčová slova: masová média, mediální gramotnost, mediální výchova, funkce médií

CONDITIONS AND LIMITS OF MEDIA LITERACY AWARENESS IN CZECH ENVIRONMENT

Abstract

Press, radio and television broadcasting and internet media represent an integrated part of everyday life of contemporary human beings. Mass and network media offer an unprecedented amount of information, experiences and means of communication - some of them truly new ones, which are exclusively connected with the media. The media represents not only source of experiences but they are a new social phenomenon, too. The change the context and conditions of human life and it is extremely difficult (if not impossible) to handle and use them intuitively, without a specialized training or education. In this contribution, we will try to explain the role of media in contemporary society and then focus on the concept of media literacy a tool for overcoming the limits of intuitive approach to the media. Then we will elaborate on the concept of media education as an institutionalized way of improvement of media literacy.

Key words: mass media, media literacy, media education, media functions

1. Média a jejich role ve společnosti

Jedním z nejvýznamnějších a současně nejtěžších úkolů člověka v moderních a pozdně moderních společnostech je vůbec se orientovat ve světě, v němž žije. Celý proces modernizace tradičních společností byl spojován s rozšiřováním hranic prostoru, který si člověk uvědomuje a k němuž se vztahuje. „Obzor“ a „hranice“ jsou velmi frekventovaná slova osvícenská (a u nás obrozenecké literatury a publicistiky) ve spojeních jako „posouvání hranic poznání“, „za obzor poznání“ apod. V této vůli po překonání vlastních omezení daných smysly a fyzickými možnostmi člověku pomáhalo mluvené, psané – a hlavně tištěné – slovo a nejrůznější vyobrazení od kresby a malby po fotografii. Knihy a později časopisy a noviny přenášely čtenáře do oblastí, kam je vlastní zkušenost nezavedla a často ani zavést nemohla – a formovala se tak jejich osvětová funkce. Knihy, noviny a časopisy se staly neodmyslitelnou součástí poznávání světa,

přírody, společnosti, člověka, mezilidských vztahů apod. A nejen to, v historických proměnách se zvláště periodický tisk vyvinul v instituci politické komunikace (od informování po propagandu a manipulaci) a v demokratických společnostech v instituci svobody projevu. Jak se média dále vyvíjela od tisku ke kinematografii, rozhlasu, televizi a dnešním internetovým médiím, přebírala historicky zformované funkce tisku, zvláště periodického. Podíváme-li se například na počátky rozhlasového vysílání u nás, zjistíme, že víra v osvětovou funkci nového média zřetelně převažovala (přednášky, oborově zaměřené vysílání ad.). Současně se ale média vnořila do ekonomického, politického, kulturního a sociálního přediva společnosti. Stala se institucionalizovaným prostředkem trávení a naplňování volného času. Stala se ale také významným průmyslovým odvětvím s možností vysokého zhodnocení investic. To vedlo (v podstatě od konce 19. století) k výrazné komercializaci mediální produkce a její orientaci na maximalizaci zisku. Směřování ke komerčnímu využití médií nebylo plynulé a netýká se všech médií rovnoměrně. Periodický tisk prodělal první vlny komercializace již v první třetině 19. století a pak znovu na jeho konci, ale dodnes si v řadě zemí (nikoliv v České republice) zachoval polarizaci na „seriózní“ (v něm politická a osvětová rovina převládají) a „bulvární“ (ryze komerční). Film směřoval, hlavně vinou poměrně velkých výrobních nákladů a specifického vývoje v americkém Hollywoodu, ke komerčnímu využití téměř od svých počátků („umělecký“ film byl po většinu času chápán jen jako alternativa k „diváckému“). Rozhlas a televize byly, jak již bylo řečeno, alespoň v evropském prostředí vnímány jako osvětové médium, někdy dokonce jako nové umění (v USA se od počátku rozvíjel jako ekonomická aktivita) a do polohy komerčního média se zde začaly posouvat až od 50. let (někde 70. let) minulého století. Internet byl ve svých začátcích vnímán jako médium, které člověka osvobozuje od nutnosti smířovat se s důsledky komercializace (např. s reklamními sděleními), ale zvláště po roce 2000 se internetová média rychle komercializují.

Je tedy zřejmé, že tři výše zmíněné atributy – možnost osvětového působení, podíl na politické komunikaci a ekonomické uplatnění – významně ovlivňují dnešní podobu médií. Je přitom zřejmé, že jde o atributy do značné míry protikladné a v podstatě jen obtížně smířitelné. Pro uživatele médií je obtížné intuitivně určit, kterým z nich a do jaké míry je motivováno to či ono mediální sdělení: zda potřebou ekonomické úspěšnosti a generování zisku, touhou vzdělávat či bavit, nebo snahou přispět k informovanému rozhodování občanů v dané společnosti. Tušíme, že ekonomická perspektiva nabývá vrchu a ostatní funkce se jí podřizují, popřípadě chřadnou a ztrácejí se, ale praktický dopad této skutečnosti na mediální produkci je těžké rozpoznat.

Média přitom sama o sobě nejsou statickou součástí společnosti, nýbrž se sama dynamicky proměňují. Rozvíjejí se v závislosti na proměnách komunikačních technologií a sama nejrůznější společenské, politické i kulturní změny podmiňují, urychlují a modifikují. Povaha těchto změn je často překvapivá i pro ty, kdo je sami využívají. Například tzv. nová média založená na digitalizaci dat a využití potenciálu telekomunikačního spojení a počítačových sítí redefinují nebo nově definují celou řadu sociokulturních jevů od hodnotových škál a životního stylu přes pojetí vztahu mezi veřejným a soukromým prostorem až po koncepci původnosti a autorství. Ještě ve druhé polovině poslední dekády minulého století byla spojena s představou osvobození od otupujícího jha masových médií. Dnes si stále více lidí klade otázku, nakolik představují bezpečnostní riziko (například jako technická podpora organizace světového terorismu, nástroj nových forem šikany či prostor rozkladu vývojem strukturovaného poznání). Ostatně, česká společnost roku má za sebou v poslední době dvě symptomatické události: metání vajec na předvolebních shromážděních (před parlamentními volbami, které se nakonec nekonaly) na jaře 2009 a protesty proti státním maturitám v létě 2009. V obou případech sehrála sociální síť facebook nejen roli organizační platformy, s jejíž pomocí

je možné doslova „mobilizovat masy“, ale zjevně vedla i k akceleraci emocionality a iracionality až na hranici hysterie.

2. Mediální gramotnost

Společenské, ekonomické i kulturní proměny médií je nepřehlédnutelné, a přitom je důsledky obtížné (snad nemožné) pochopit a jejich existenci využít v pozitivním smyslu intuitivně, bez zvláštní přípravy. Proto se v řadě demokratických zemí ustavuje v průběhu druhé poloviny 20. století představa, že člověk žijící ve společnosti prostoupené médii potřebuje k tomuto životu určitou základní výbavu, tzv. mediální gramotnost. Význam této kompetence dokládá i skutečnost, že se požadavek na pěstování a rozvoj mediální gramotnosti objevuje i v dokumentech evropských orgánů. V prosinci 2007 vydala Komise evropských společenství dokument nazvaný *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*. V tomto dokumentu je mediální gramotnost definována jako „Mediální gramotnost je obecně definována jako schopnost získávat přístup k médiím, chápat a kriticky vyhodnocovat různé aspekty médií a mediálních obsahů a vytvářet sdělení v různých kontextech“ (KOM (2007) 833:3). Podobně Směrnice Evropského parlamentu 2007/65/ES říká v článku 37: „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 širé příležitosti, 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“.

Rozvoj mediální gramotnosti a zvyšování její úrovně se zpravidla děje ve více rovinách a podobách, a to přinejmenším jako mediální výchova, mediální osvěta a profesní/obdobná příprava.

Mediální výchova se děje jako víceméně systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, v rámci základního, středního či vyššího školního vzdělávání, nebo mimoškolní, v rámci nejrůznějších mimoškolních aktivit (kroužky, dětské a mládežnické organizace apod.).

Mediální osvěta se realizuje nejčastěji prostřednictvím samotných médií (mediální kritikou v tisku, vzdělávacími pořady ve vysílání, osvětovými a kritickými weby), informováním veřejnosti a autoregulací (například klasifikací audiovizuálních pořadů z hlediska jejich potenciální škodlivosti apod.) a v občanských aktivitách.

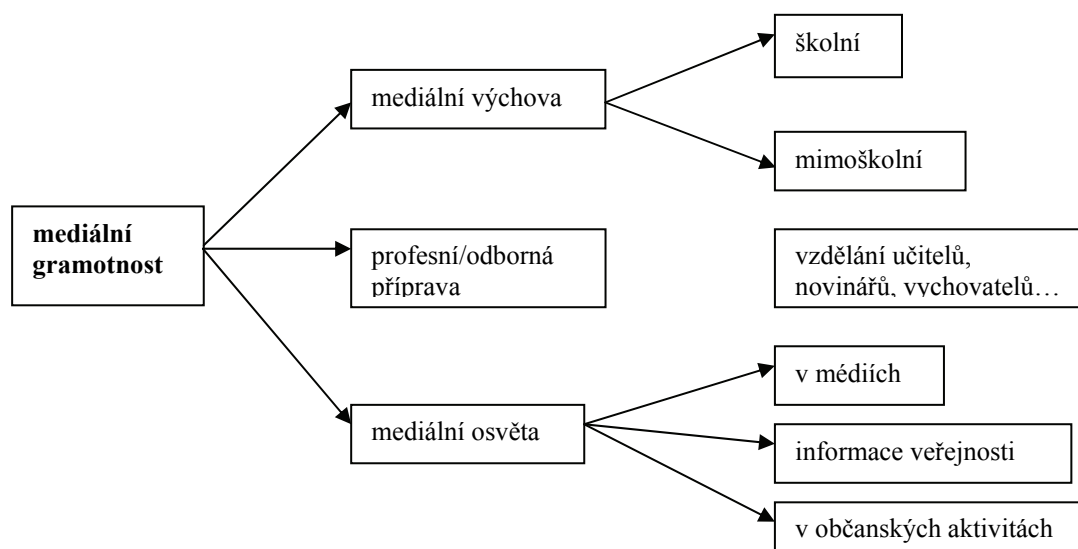


Schéma naznačující složky a roviny mediální gramotnosti

Profesní, resp. odbornou přípravou se rozumí na jedné straně příprava těch, kteří realizují v nejrůznějších podobách mediální výchovu (tedy především učitelů a vychovatelů), na druhé straně příprava těch, kteří se podílejí na samotné mediální produkci, tedy nejrůznějších profesionálů, především novinářů. Jedním z významných paradoxů požadavku zvyšování mediální gramotnosti je totiž zdánlivé snímání odpovědnosti za vlastní chování z médií a těch, kdo je dělají, řídí a vlastní.

3. Mediální gramotnost v českém prostředí

Zřejmě nejsilnější postavení má v českém prostředí profesní/odborná příprava mediálních profesionálů, novinářů, herců, scénáristů a dalších profesí. Jen novinářské vzdělávání nachází své počátky již v 80. letech 19. století a vrcholu se dočkalo na počátku 70. let, kdy normalizační režim zřídil na Karlově univerzitě Fakultu žurnalistiky (na počátku 90. let zrušená pro přílišné ideologické sepětí s předcházejícím režimem). Prvky mediální gramotnosti jsou v profesní a odborné přípravě přítomny, ale ve srovnání s osvojováním samotných profesí jsou velmi nevýrazné.

Ani idea mediální výchovy není v českém prostředí nijak nová. Tradici lze hledat v úvahách Jana Ámose Komenského o využívání novin při výuce, které najdeme v jeho Škole pansofické, a požadavky autorského kruhu meziválečného časopisu Duch novin, kde byla rubrika „Noviny ve škole“ programově se hlásící ke Komenskému. Některé aspekty mediální výchovy, byť pod jiným označením, bylo možné najít ve vzdělávací praxi po většinu poválečného období do roku 1989. Jen namátkou: dějepis nabízel poučení o významu Gutenbergova vynálezu knihtisku či o roli Československého rozhlasu během Pražského povstání, český jazyk přinášel poučení o mediálních slohových útvarech v kontextu tzv. publicistického stylu. V praxi se pokusy o soustavnější zavedení prvků mediální výchovy jako takové začaly objevovat z iniciativy samotných učitelů. Školní mediální výchova se začala systematictěji budovat až na přelomu 20. a 21. století v rámci kurikulární reformy základního a části středního (gymnaziálního) vzdělávání. V Rámcových vzdělávacích programech se poprvé v dějinách českého vzdělávání objevuje téma médií jako součást vzdělávání. V kurikulární reformě má mediální výchova rozměr dovednostní, poznávací a analyticko-kritický. Pokud jde o mimoškolní mediální výchovu, je těžké ji v úplnosti postihnout – výzkum na toto téma v českém prostředí chybí. Systematictěji se mediální výchově věnuje skautská organizace. Vedle toho v 90. letech vzniklo několik volnočasových aktivit přímo zaměřených na rozvoj mediální výchovy, např. projekt Dětská televize.

Ve srovnání s mediální výchovou a profesní/odbornou přípravou se mediální osvěta rozvíjí velmi váhavě. Mediální kritika má převážně příležitostný charakter a v českém prostředí je jen málo novinářů, kteří by se jí soustavně věnovali. Pokud se odehrává, je rozvíjena spíše tištěnými médii a zaměřena na televizní vysílání, případně produkci počítačových her. Občanské iniciativy se objevují (zřejmě první byla petice Umělci proti násilí z roku 1993), jejich snažení je často zaměřeno proti bulvárním médiím (naposledy „Vzkaz bulváru a výzva kolegům“ z května 2009). Další – v jiných prostředích běžné – zdroje osvětového působení v českém prostředí fakticky nenajdeme. Česká média ani profesní organizace nemají mediální ombudsmany. Klasifikace audiovizuálních děl je v začátcích (MK ČR zadalo v roce 2008 studii proveditelnosti, která měla ověřit možnost aplikovat v českém prostředí systém nizozemské společnosti NICAM) a v jejím rámci se zatím nepočítá s rozvojem osvětové činnosti, jak je tomu v Nizozemsku.

4. Závěr

Česká společnost rozhodně nepatří k prostředím se silně rozvinutým systémem posilování mediální gramotnosti. Výraznější rozvoj systému podvazuje celá řada okolností (a) od pojetí školního vzdělávání přes (b) nerozvinutou odbornou přípravu učitelů a (c) málo rozvinuté poznání médií po (d) nezvladatelně hyperkomercializovaný mediální sektor se zcela degenerovaným pocitem sociální odpovědnosti.

Podíváme-li se tedy na současný stav jako na komplex možností a omezení (či rizik) rozvoje mediální gramotnosti, otevře se před námi soubor institucionálních a organizačních faktorů, které posilování mediální gramotnosti a rozvoj mediální podmiňují. Mezi možnosti nepochybně patří poměrně vysoká míra flexibility v pojetí vzdělanosti. České prostředí je – snad pod vlivem neslábnoucího proudu reforem – relativně dosti otevřené absorbování nových témat jako součásti všeobecného vzdělání. Česká učitelská obec, mohu-li soudit z vlastní zkušenosti, je mediální výchově otevřená a její potřebu si uvědomuje a posilování mediální gramotnosti chápe jako jedno ze svých významných poslání. Proti tomuto nadějnému východisku stojí v institucionální rovině riziko malé flexibility odborné přípravy učitelů. Jinými slovy – mediální výchovu je možné „zavést“, ale jak praxe ukazuje, zavést příslušnou aprobaci je daleko obtížnější. Mezi riziky zaujímá přední místo dosud málo rozvinutý výzkum médií, což vede k nekritickému přejímání zahraničních konceptů a zobecněných tezí a potlačuje původní poznání české mediální kultury. A konečně málo rozkrytý zůstává vliv samotných médií a jejich proměn. V řadě zemí jsou sama média spoluhybatelem rozvoje mediální gramotnosti – ve snaze posilovat důvěru uživatelů podílejí se na podpoře mediální osvěty, budují nejrůznější prvky sociální odpovědnosti a podporují osvětové a vzdělávací programy.

Díváme-li se z této perspektivy na stav a budoucnost české společnosti jako mediálně gramotného prostředí, pak se zdá, že snaha vynaložená doposud jedinci i institucemi má naději na to, že samotný koncept mediální gramotnosti a mediální výchovy v českém prostředí zdomácní. Těžko ale bude překračovat stigma atraktivního, leč okrajového, doplňkového tématu.

Literatura:

1. KOM (2007) 833: *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*. Sdělení Komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů. Brusel 20. 12. 2007.
2. *Směrnice Evropského parlamentu a rady 2007/65/ES*, kterou se mění směrnice Rady 89/552/EHS o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících provozování televizního vysílání. Úřední věstník Evropské unie 18. 12. 2007

Kontaktní adresa

Prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.
Katedra mediálních studií IKSŽ UK FSV
Centrum pro mediální studia CEMES
Smetanovo nábřeží 6, 110 00 Praha 1
Telefon: +420 222 112 261
E-mail: jirak@fsv.cuni.cz

POZNÁMKY KE SPOLUODPOVĚDNOSTI MÉDIÍ ZA PODOBU HODNOTOVÉ STRUKTURY VE SPOLEČNOSTI

Libor PRUDKÝ

Abstrakt

Text vychází z některých teoretických východisek a z výsledků výzkumů hodnotových struktur ve společnosti České republiky. Charakterizuje vybrané vlivy médií na tvorbu hodnot. Na základě analýzy dnes už více než 30 rozsáhlých empirických sociologických šetření se jasně ukazuje spoluodpovědnost médií za podobu a obsahy hodnotových struktur ve společnosti České republiky. Podoba převažujících hodnotových struktur spíše nenapomáhá otevírání se české společnosti vůči svobodě, tvořivosti, změnám a odpovědnosti, ani sebereflexi lidí. Mezi podstatné diferenciací vlivy patří i druh média, které především lidé užívají.

Klíčová slova: média, hodnotové struktury, společnost

COMMENTS ON THE SHARED RESPONSIBILITY OF MEDIA FOR THE FORM OF THE VALUE STRUCTURE IN THE SOCIETY

Abstract

The text includes several theoretical starting points (especially conception of socialization as a process of interiorization of values) and results of researches on the value structures in the society in the Czech Republic. It defines selected media influences on the value formation. From both points of view it shows clearly the shared responsibility of media for the form and content of the value structures in the society in the Czech Republic. It points out that using of television and using of internet has a substantially different influence on the accepted value structures.

Key words: media, values structures, society

V rámci projektu „Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciací v ČR“¹ je část prací věnována mediátorům hodnotových struktur, mezi nimi i médiím. Jde o přístup k problematice mediální výchovy ze strany zjištěných poznatků o vztahu užívání médií (v různé podobě, fázích socializačního vývoje a v různých sociálních souvislostech) a přijatých hodnotových struktur. Tato problematika je velmi rozsáhlá a není o ní možné v celku pojednat v tomto příspěvku. Proto jen poznámky k této tematice.²

První poznámka je o obecných souvislostech působení médií v socializačním procesu. Druhá se zmíní o některých nesporných poznacích o vztahu různých druhů užívání médií a přijatých hodnotových strukturách v této společnosti.

¹ Projekt Národního programu výzkumu II, č. 2D06014, gesce Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Projekt je realizován týmem Centra pro sociální a ekonomické strategie Fakulty sociálních věd UK a Sociologického ústavu Akademie věd, hlavním řešitelem je autor tohoto příspěvku.

² Vycházíme z řady pracovních i již vydaných textů zpracovaných v rámci řešitelského týmu. Seznam těch hlavních najde čtenář v přehledu použité literatury.

1. Teoretické příčiny spoluodpovědnosti médií za hodnotovou strukturu ve společnosti

V usilování o poznání dílčích kroků a postupů (typické jsou analýzy dopadů různých druhů mediálních prezentací na nabídku hodnot pro příjemce) možná zapomínáme na teoretické koncepty, které za těmito procesy stojí. Někdy to bývá i s odkazem na to, že jsou vlastně až triviální. S rizikem, že bude takto označen i následující text si přece jen dovoluji připomenout některé nepominutelná teoretická východiska.

Pojednáváme o socializaci. Ta bývá vymezována různě, s tím, že vždycky jde o interakci a vzájemné ovlivňování mezi aktérem/subjektem a sociálním prostředím v nejrůznější strukturované podobě. **Jedno z obsahových pojetí socializace pojednává o socializaci jako o procesu interiorizace hodnot.**

Toto pojetí (u nás např. Helus (1973), Smékal (2002), Říčan (2004) v mezinárodní tradici Parsons (1951), Erikson (u nás 2002), Eisenstadt (1964), v jistém smyslu Inglehart (např. 1977) a další) není jediné, ale je součástí vlastně každého pojetí socializace. Na tomto místě nejde o diskusi nad mírou oprávněnosti tohoto východiska, nýbrž o připomenutí některých sovislostí tohoto chápání socializace. Právě ve vztahu k médiím jako mediátoru hodnot v socializačním procesu.

a. Socializací se rozumí dlouhodobý proces interakcí mezi dispozicemi jednotlivce (ale i skupiny, instituce a v některých dimenzích i např. národa, či civilizace) a různými podobami a úrovněmi nabídky hodnot, zprostředkovanými různými mediátory (rodinou, vrstevnickou skupinou, školou, médii, atd.) a přijímanými/odmítanými prostřednictvím různých nástrojů (nápodoba, hra, didaktické přímé učení, práce, ale i sugesce a vcítění). Vztít v úvahu fakt působení těchto mediátorů (v jejich jednotlivostech i souvislostech) je nezbytné. Bez toho nelze pochopit mj. ani výchovu a vzdělávání. Ale ani samotné mediátory. Tak jako je socializace interaktivní proces během něhož se vymezují všichni účastníci tohoto procesu, platí to i pokud jde o vztah mezi mediátory a aktéry. S tím, že z jednotlivých mediátorů se ve vztahu k jiným mediátorům mohou stát aktéři a naopak.

b. Výsledkem socializačního procesu je v individuální rovině osobnost (např. Drapela, 1997). V ní se promítá (jako výsledek interakcí mezi aktéry a mediátory) nalézání individuální rovnováhy mezi dispozicemi, zkušenostmi, působením mediátorů a postupným interiorizováním hodnotová struktura. Specifická hodnotová struktura je tak definičním znakem osobnosti. (Případně jného subjektu, který prochází socializačním procesem.) Přijatá (interiorizovaná) hodnotová struktura je mj. zdrojem motivace, zacílení a norem chování, atd. V sociálních vztazích může být zdrojem možností ke konsensu, nebo naopak disensu, vytváří základ skupinového i širšího (společenstevního, institucionálního, atp.) klimatu, vymezuje obsahy pro sociální role a pozice a jako taková je spoluurčujícím znakem sociálních skupin, vrstev, tříd, atd. Bez poznání hodnotových struktur a podob jejich sdílení ve společnosti nelze pochopit samostnou společnost a její dynamiku. Bez poznání konkretizace působení mediátorů na podobu přijatých hodnotových struktur nelze specifikovat jejich místo a funkce ve společnosti. Nelze však pochybovat o jejich spolupůsobení na podobu sdílení hodnot. Především prostřednictvím implicitní nabídky hodnot, které v nich převažují a jsou vysílány jako hodnotová poselství vůči aktérům – sociálním subjektům.

c. Hodnoty samy jsou složitou, mnohvrstevnou a multifunkční kategorií, kterou vlastně nelze nominálně definovat.³ Byť je takových postupů mnoho. (U nás např. Strmiska (ve Velkém sociologickém slovníku, 1996, str. 375), odkazuje na Lautmana (1981), který rozlišil 180 odlišných definic hodnot a zaznamenal na 4 tisíce statí k tématice hodnot.) Vždycky je to ale něco, co považujeme natolik za důležité, že to přijímáme za své jako zdroj posuzování světa,

³ „Koncept hodnot ... představuje základní pojem, který, striktně řečeno, nelze definovat nominální definicí. Je ovšem možné popsat, co znamená a identifikovat vztahy utvářející jeho význam.“ M. Scholl-Schaaf (1975: 60)

jako základ naší zkušenosti s lidmi, skupinami, kulturou i civilizací. Je to tak významné, že se to snažíme jednak uchovat a bránit, jednak rozvíjet, jednak předávat navazujícím generacím. Tak velký význam mají hodnoty především proto, že nás to spoludefinují. I proto se po období tzv. relativního ukončení socializace (přibližně po 33. – 35. roce věku, kdy dochází k první podobě interiorizace hodnot) snažíme co nejvíce uchovat přijaté hodnoty. Protože změna přijatých hodnot (resocializace) znamená změnu sebe sama. Nejen vůči sobě samotnému/samotné, ale i vůči našemu okolí. A to je neobyčejně riskantní operace. Vysoká rezistence hodnot vůči změnám (jde m. j. o základ první hypotézy R. Ingleharta (1977) v jeho konceptu pojetí a výzkumu hodnot) znamená často, že na požadavky na změny hodnot reagujeme spíše tak, že se snažíme tyto požadavky přeměnit tak, aby konvenovaly námi přijatým hodnotám než že bychom přistoupili na radikálnější změnu přijatých hodnot. Navazování na dříve zabudované hodnoty je při působení na sociální subjekty neúčinnější cestou k jejich ovládnutí a manipulaci. Vztah k přežívajícím hodnotám je tak jednou z rozhodujících charakteristik médií jako socializačních mediátorů. (Tudíž k rozpoznání jejich funkce ve společnosti.)

d. Poslední zmínka se týká vztahu hodnotového ne/naplnění a vůbec existence společenství. Existence subjektu s hodnotovou výbavou – bez ohledu na to, co si o ní lze myslet z hlediska dobra, zla, slušnosti, či dalších aspektů hodnocení etické a sociální úrovně – je garancí pro jeho více či méně rovnovážnou (z hlediska osobnostní integrity nenarušenou) existenci. Například konzumní hodnoty mají významnou funkci v tomto směru: dávají možnost naplnění subjektu prostřednictvím jednak vlastnictví věcí a případně i vztahů, jednak umožňují i osobnostní rozvoj podněcováním k získání dalších konzumních hodnot a ocenění. (Otázkou samozřejmě zůstává, do jaké míry právě tyto hodnoty hrají s hodnotami, které jsou vlastní například demokratické, svobodné, o otevření usilující společnosti.) To, co znamená nepochybné zničení je stav bez hodnot. Podle Dahrendorfa (1994) to vede „nejprve k odmítnutí svobody a pak i života“. Anómie (tak Dahrendorf tento stav nazývá a navazuje na dávnou Durkheimovu (2004) „existenci mimo řád“) se nesnáší se svobodou osobní, ani ekonomickou. Jak píše zmíněný Dahrendorf: „Bez neanomického člověka tyto „studené projekty“ – protože nejsou schopny samy o sobě reprodukce – odumírají.“ Je tomu tak proto, že stav bez hodnot znamená nesocializovanou bytost (či sociální entitu obecně). Tedy jednotku neschopnou komunikace ve společenství a tudíž ani spolupráce s jinými entitami. Už to samo je zdrojem likvidace takové bytosti. To, do jaké míry média napomáhají stavu anómie ve společnosti je rozhodujícím měřítkem pro jejich oprávněnost. Když dochází k podpoře stavu bez hodnot, výsledkem nemůže být nakonec nic jiného, než samotná likvidace i médií, které tento stav podporují.

Už z těchto několika teoretických poznámek nepochybně vyplývá, že mluvit o médiích jako o činitelích bez vlivu a tudíž bez odpovědnosti za nabídku hodnot, kterou přinášejí, je nonsens: **vůbec nejde o diskusi o tom, že by média nepůsobila a neovlivňovala tvorbu hodnot ve společnosti. Jde „jen“ o to, jakou podobu má tato nabídka u jednotlivých médií a jaké hodnoty tedy různá média nabízejí (spíše: vtloukají) do společnosti.** A také pro jakou fázi socializace jsou různé druhy a podoby tohoto vtloukání účinné a jaké stopy zanechávají ve vývoji socializované sociální entity a následně celé společnosti, aby se posléze objevily jako požadavky na média a jako podmínka jejich úspěšnosti...

V těchto souvislostech ovšem má i jiné významy debata o tom, že pro média je rozhodující to, zda přinášejí zisk. Toto hledisko je správné jen pokud, pokud nebereme v úvahu skutečnost, že i média a jejich tvůrci jsou součástí společnosti a její převažující hodnotové struktury. Jestliže například se rostoucích zisků v masových médiích dosahuje posilováním hodnot napětí, násilí, zábavnosti, povrchnosti, zvěčnění, zpeněžování, prchavosti a vědomí jako by čas před a čas po neexistovaly, pak to vede k posilování váhy a významu takových

Mediální pedagogika v teorii a praxi

hodnot ve společnosti všeobecně. Přejímají je i jiní mediátoři, stávají se součástí všeobecné přijatelnosti (normy chování) a pomocí i těchto jiných mediátorů se posiluje jejich váha v masových médiích. I v jiných médiátorech (rodině, škole, pracovním působení, zájmových skupinách a aktivitách, politice, národech, globálních souvislostech...) se posiluje význam těchto hodnot. A postupně se tak roztáčí spirála smrti, která strhne i ty, kdo ji roztácejí. Takže se objevuje otázka, která stojí za oprávněností zisku jako výsledku: a to – jakými prostředky je zisk dosažováno? Nevedou právě užívané nástroje růstu zisků k postupné likvidaci sebe sama? Ať už právě trvalým posilováním hodnot ne-lidskosti, nebo vymazáváním hodnot vůbec?

	Denně	Několikrát týdně	Několikrát za měsíc	Několikrát za rok, nebo méně	Nikdy	Průměr	Pořadí
a) Sledování televize, DVD, videa	72,2	24,2	1,7	1,3	0,7	1,34	1.
b) Chození do kina	0	0,7	9,7	44,2	45,5	4,35	13.
c) Chození po obchodech, nakupování	15,4	42,0	31,0	8,1	3,4	2,42	3.
d) Čtení knih	14,3	23,2	20,6	25,1	16,8	3,08	6.
e) Kulturní akce, koncerty, divadla, výstavy	0,1	1,3	11,8	53,4	33,4	4,19	10.
f) Setkávání s příbuznými	3,4	18,2	47,3	29,4	1,7	3,09	7.
g) Setkávání s přáteli	8,4	29,7	46,4	13,3	2,1	2,72	4.
h) Hraní karet nebo stolních her	0,7	3,5	15,4	28,3	52,0	4,27	11.
i) Poslech hudby	44,1	27,8	16,0	5,7	6,3	2,02	2.
j) Sportování, posilování, procházky	12,0	26,1	27,4	12,1	22,3	3,08	5.
k) Návštěva sportov. Událostí jako divák	0,5	2,4	14,0	29,8	53,4	4,33	12.
l) Ruční práce, kutilství, vyšívání	6,9	14,2	18,9	23,5	36,4	3,68	8.
m) Trávení času na inter-netu, u PC	16,7	13,7	8,1	5,9	55,6	3,70	9.

Tabulka č. 1: Struktura aktivit provozovaných ve volném čase dospělou populací ČR (Výzkum ISSP Volný čas a sport, rok 2007, reprezentativní soubor populace starší 15 let.)⁴

2. Příklad fungování masových médií jako atributu sociálních a hodnotových diferencí

Z dosavadních analýz jasně vyplývá souvislost mezi užíváním masových médií ve volném čase a strukturou hodnot i životního stylu a dalšími sociálními charakteristikami populace v ČR. Pro specifikaci působení různých druhů médií jsme vybrali výsledky výzkumu z řady ISSP (International social survey project), realizovaný každoročně v řadě zemí, vždy na vybrané téma.

⁴ Poznámka k Tabulce č. 1: Průměr je z pětistupňové škály. Čí blíže jedničce, tím vyšší intenzita aktivity ve volném čase. Aktivity nejvíce spojené s médii jsou zvýrazněny.

Činnosti „sledování televize, DVD, videa“ a „trávení času na internetu, u PC“ nejsou jistě jediné, které se týkají užívání médií ve volném čase. Jde ale mezi 13 sledovanými nepochybně o činnosti s nejužším vztahem k užívání médií. Navíc jsou to činnosti, které jsou rozloženy v populaci odlišně. Zatímco vysoká frekvence sledování televize je příznačná pro skoro 95 % populace nad 15 let, u užívání PC a internetu je to jen o asi 30 %, avšak víc než 55 % dospělé populace je neužívá nikdy. Předpokládali jsme proto, že srovnání aktérů a charakteristik těchto činností může přinést pozoruhodné poznatky o užívání médií odlišného druhu, tedy i odlišnými součástmi populace.

To vyžadovalo uskutečnit řadu párových srovnání. Přehled jejich výsledků je uveden v dalších tabulkách. Výsledky jsou znovu z výzkumu ISSP 2007. Jde o prezentaci statisticky významné závislosti mezi uvedenými proměnnými.

	Sledování televize, DVD, videa	Trávení času na internetu, u PC
Rok narození (S1)	X	X
Pohlaví (S30)		
Rodinný stav (S10)	X	X
Velikost obce (S20)		X
Popis místa, kde žije (S21)		X
Typ bydlení (S31)	xx	xx
Počet dětí v domácnosti (S22)		X
Počet členů v domácnosti (S23)		
Náboženské vyznání (S28)		X

Tabulka č. 2: Přehled korelací užívání dvou druhů médií se sociodemo-grafickými indikacemi respondentů

U uživatelů televize diferencují tři indikátory, u internetu sedm indikátorů (v obou případech z devíti). Tam, kde je shoda ve vlivu, jde vždy o vliv opačný:

Sledování TV dávají přednost starší, práci s PC mladší; sledování TV dávají přednost ženatí a ovdovělí, práci s PC zase svobodní či rozvedení; konečně přednost TV dávají výrazně více obyvatelé venkova a sídlišť (ve městech), městští dotazovaní a zvláště ti, kteří bydlí mimo sídliště, dávají přednost užívání PC.

	Sledování televize, DVD, videa	Trávení času na internetu, u PC
Vzdělání respondenta	X	X
Doba studia respondenta	X	X
Vzdělání otce	X	X
Partner: ano/ne		
Vzdělání partnera		X

Tabulka č. 3: Přehled korelací užívání dvou druhů médií se socializačními indikacemi respondentů

Mediální pedagogika v teorii a praxi

I mezi touto skupinou závislostí se ukázaly obdobné diference. Jednak je užívání PC charakteristické pro bohatěji diferencovanou populaci než užívání TV a i tady je u těch indikátorů, které vystoupily jako statistivky závislé u obou souborů vždy obsahový protisměr:

Pro lidi s nižším vzděláním je příznačná vysoká frekvence užívání TV, od maturity výš je zase podstatně častější užívání PC; hraje s tím i doba celkového vzdělávání – krátká je přízněčná pro uživatele TV, dlouhá naopak pro uživatele internetu a PC vůbec. Vliv tu má i vzděání otce a zase protisměrný: čím nižší, tím vyšší užívání Tv, čím vyšší, tím rozsáhlejší užívání PC.

	Sledování televize, DVD, videa	Trávení času na internetu, u PC
Ekonomické postavení	X	X
Počet podřízených		X
Osobní měsíční příjem	xx	X
Měsíční příjem domácnosti		X
Zařazení do společenské skupiny či třídy	X	X
Nízké/vysoké sociální postavení	xx	X

Tabulka č. 4: Přehled korelací užívání dvou druhů médií s ekonomickými indikacemi respondentů⁵

Znovu i u ekonomických souvislostí platí, že je více diferencí u uživatelů PC (všech 6) než u TV (sotva čtyři), ale zase jsou vesměs protisměrné: vyšší postavení, příjem, sebezařazení u PC, nižší u TV. Z celkem využitelných 21 indikací sociálního postavení, vývoje a ekonomické situace bylo při analýze vztahu k užívání internetu a PC statisticky významných 18, u převážných uživatelů TV jen 12. První důležitý poznatek: **užívání internetu je spojeno s větší diferenciací sociální i ekonomickou než užívání TV ve volném čase.**

Zásadní je ale poznatek, že ve všech případech shod (tedy tam, kde byla zaznamenána statistická závislost mezi proměnnými jak u TV, tak u PC) **platilo, že byly protichůdné. Znamená to, že užívání různých druhů médií ve volném čase představuje také indikaci odlišného sociálního postavení, sociálního vývoje i ekonomické situace.** To samo o sobě není zcela překvapivé, protože to odpovídá i dalším šetřením. I když je v tomto případě překvapivá naprostá jednoznačnost této odlišnosti. Z našich šetření ale vyplývá ještě další diference, totiž diference v hodnotových strukturách.

⁵ Poznámka k Tabulce č. 4: První čtyři indikátory se řídí obvyklými postupy konstrukcí, dva poslední vyjadřují sebehodnocení respondentů. Označení „xx“ vyjadřuje sice existující, ale slabší vzájemný vztah.

	Sledování televize, DVD, videa	Trávení času na internetu, u PC
Hodnotové preference		
Práce		Xx
Rodina		
Přátele a známí		Xx
Volný čas		Xx
Politika		
Náboženství		Xx
Hodnotové orientace		
Xenofobní		Xx
Liberální		Xx
Etatistická		Xx
Konformní	xx	X
Rovnostářská	xx	X
Religiózní		X
Individualistická		
Hédonistická		
Hodnotové rámce		
Člověk může sotva co změnit na průběhu vlastního života		Xx
Život neslouží žádnému zvláštnímu účelu		
Život má jen ten smysl, který mu sami dáme		

Tabulka č. 5: Statisticky významné vztahy mezi druhy médií a součástmi hodnotových struktur respondentů (ISSP 2007)⁶

Z celkového počtu 17 možných vazeb u každého druhu převahy užívání médií se u PC a internetu ukázalo 14 jako významné a u uživatelů TV jen dvě. Tyto dvě jsou shodné (i když méně intenzivní) s potvrzenými vztahy k převaze užívání internetu a PC, avšak mají opačný směr: zatímco pro uživatele TV je příznačná vyšší konformita, pro uživatele internetu nonkonformita; uživatelé TV směřují k rovnostářství, uživatelé internetu k diferenciaci a odmítání rovnostářství. Znamená to především, že pro uživatele internetu je příznačná výraznější hodnotová diferenciacie a s opačným směřováním než je příznačné pro uživatele TV.

Konkrétně z toho vyplývá, že:

- větší orientace na nonkonformitu a diferenciaci má přímý vztah k důstu tendencí k tvořivosti a učení se svobodě;
- u uživatelů internetu a PC jasně roste tendence od xenofobie, k liberalismu, od etatismu, od konformity, od rovnostářství, ale také k hédonismu a k sekularizaci než je příznačné pro uživatele TV.

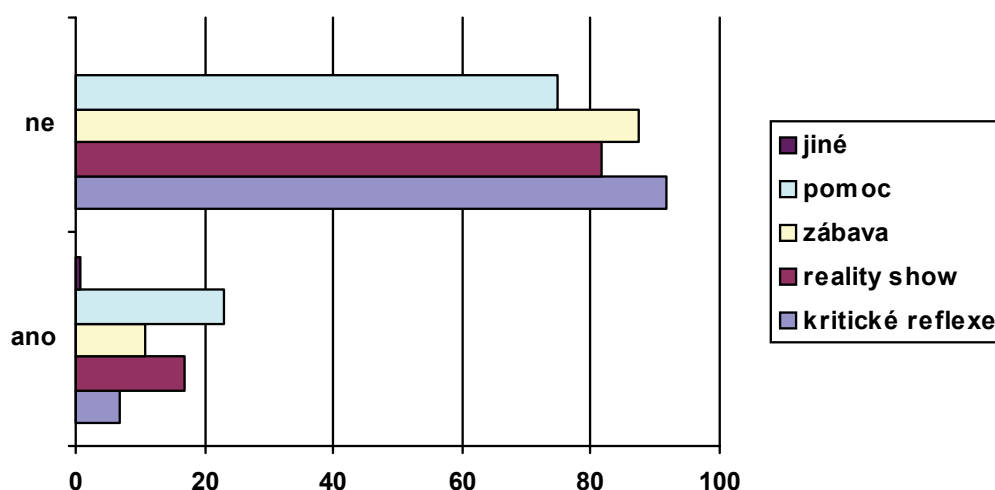
Když k tomu přidáme ještě (v mnoha dalších výzkumech ověřenou skutečnost), že větší diferenciacie je zdrojem větších možností v učení se svobodě a odpovědnosti, vyplývá z toho fakt bezprostředního vztahu mezi typem užívaného média a směřováním k hodnotové struktuře

⁶ Poznámka k Tabulce č. 5: Hodnotové struktury jsou ve vymezení vycházejícím z nově vytvořeného konceptu výzkumu hodnotových struktur. (Blíže: Prudký L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha, Academia, 2009). I tady platí, že silnější vztah je vyjádřen velkým X, slabší dvěma malými xx.

spojované se směřováním k otevřenosti či uzavřenosti. Pro uživatele internetu a PC je charakteristické přiklání se k hodnotovým strukturám, které umožňují změnu hodnotových struktur proti těm, které jsme zdělili po rovnostářské, autoritativní, etatistické, konformní a neliberální společnosti reálného socialismu. Potvrdil se tak i vztah mezi druhem užívaného média ve volném čase a přijatými hodnotovými strukturami.

Zcela na závěr uvedeme jeden příklad týkající se způsobu komunikace s masovými médii, konkrétně míry aktivity vůči nabídce různě obsahově zaměřených typů programů v televizi, které volají po přímé interakci s divákem a spoluúčasti diváka. Jde o indikaci, která výrazně zesiluje váhu jednotlivých obsahových (hodnotových) nabídek televize. Šlo o šetření „Veřejnost a modernizace II“ (výzkum CESES, listopad 2005, soubor 2300 respondentů starších 15 let) a v něm o otázku: **Poslal/a jste v poslední době (telefonem, SMS, nebo dopisem) zprávu do televize jako reakci na některý televizní pořad?**

Předpisy variant odpovědí byly v pěti druzích televizních programů, se škálou, která nabízela odpovědi „ano, vícekrát“, „ano, jednou“ (=ano) „ne“, „nevím“ a konečně „neodpověděl/a“.



Graf č. 1: Struktura odpovědí na otázku po reakcích diváků na různé typy pořadů v televizi (listopad 2005) za populaci České republiky. (Suma odpovědí „ano, vícekrát“ a „ano jednou“ v %.)

Především se ukázalo, že nejvyšší participaci diváků televize vyvolává požadavek na pomoc lidem v neštěstí. Více než 23 % populace starší 15 let v ČR konstatovalo, že pozitivně zareagovali na výzvu po pomoci lidem v nouzi. Na druhém místě je se 17 % reakce na posouzení a hodnocení účastníků reality show, asi 11 % podobně zareagovalo na zábavné pořady (soutěže, žebříčky popularity, módy, sportů, apod.) a asi 6 % na pořady diskusní, kritické reflexe života společnosti. Tyto podíly nemáme možnost srovnat. Proto o nich ani nelze mnoho říci. To, co je ale možné uskutečnit je detailní charakteristika nositelů těchto aktivit.

Zvláště pozoruhodná byla z tohoto hlediska analýza indikací těch, kteří pozitivně reagovali na výzvu po participaci na průběhu reality show. Ukázalo se, že ze všech indikací, které byly využitelné (a bylo jich přes dvacet) se soubor reagujících na „reality show“ a všemi ostatními se rozlomil podle jediného kritéria, a to podle míry identifikace s některou z nabízených možností: **Aktivní spolúčastníci reality show se neidentifikovali vlastně ani**

s rodinou, sousedy, spolupracovníky, obcí, regionem, státem. Jejich potřeba identity se obrátila k virtuální existenci nabízené masovým médiem.

Dále: jako jediní ze čtyř druhů reagujících na interaktivní výzvy televizních pořadů jsou charakterizováni tím, že nereagovali příznivě ani na jednu z nabízených variant „hodnotových rámců“ (čili skutečností, které mají úzký vztah k určení smyslu existování). Nejde výrazněji ani o fatalisty, ani o nihilisty, ani o transcendentálně – nábožensky zaměřené osoby, ale ani o osoby, které preferují spoléhání na sebe sama. Nejde ale ani o tu část populace, která by takové varianty smyslu existence odmítala. Toto téma je jaksi mjíj.

Nabízí se hypotéza, kterou se vracíme k jednomu z teoretických východisek:

Pro tyto uživatele obrazových médií je skutečný život na obrazovce. Jejich zakotvení je ve virtuálním světě. Jejich identita se skutečností je blízká vyprázdnění. Nejsou zakotvení, nemají užší vztah k hodnotovým strukturám ve svém společenství, ve spolupráci s jinými lidmi. Jde zřejmě o bytosti s vysokou dispozicí k anómii. Nebo alespoň k odkládání hledání možností pro hodnotové naplnění ve skutečnosti a pozitivní reagování na nabídku hodnot virtuálních.

Obě varianty v sobě skrývají mnohá nebezpečí. O nebezpečí anómie byla řeč. O nacházení identity ve virtuálním světě médií nevíme mnoho. Především vůbec netušíme, co může takové zakotvení učinit s podobou vztahů mezi lidmi a s možností lidské smysluplnosti vůbec.

Literatura:

1. BEDNÁŘOVÁ, A. *Masová média a volný čas: role televize a internetu ve volném čase a významné charakteristiky konzumentů těchto médií*. Praha : Fakulta humanitních studií UK. Bakalářská práce, 2009. Vedoucí L. Prudký
2. DAHRENDORF, R. Svoboda a sociální vazby. Poznámky ke struktuře argumentace. In *Liberální společnost*. Praha : Filosofía, 1994, s. 9-16.
3. DAHRENDORF, R. *Hledání nového řádu : přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha : Paseka, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7185-719-8.
4. VAN DETH, J. W., SCARBROUGH, E. The Concept of Values. In Jan W. van Deth, Elinor SCARBROUGH (eds.). *The Impact of Values*. Oxford: Oxford University Press, s. 21-47, 1995.
5. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
6. DURKHEIM, E. *Společenská dělba práce*. Brno : CDK, 2004. ISBN 80-7325-041-1.
7. EISENSTADT, S., N. *From Generation to Generation. (Age Groups and Social Structure)*. New York: Free Press, 1964.
8. ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-308-8.
9. HELUS, Z. Procesy identifikace a jejich význam v utváření osobnosti. In *Pedagogika*, XVIII, č. 5, 1969.
10. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha : SPN, 1973.
11. HOFSTEDE, G. *Culture's Consequences. (Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations.)* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2001.
12. INGLEHART, R. *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton : Princeton University Press, 1977.
13. INGLEHART, R. (ed) (2003). *Human Values and Social Change*. Leden : Brill.
14. JANOUSEK, J., Bokorová H. a d. *Motivace a civilizační proměny*. Praha : Svoboda, 1971.
15. PARSONS, T. *Social System*. New York : Free Press, 1951.
16. PARSONS, T., Shils, E. (eds.) *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper and Row, 1951.

17. PRUDKÝ, L. u a. *Religion und Kirchen in Ost(Mittel) Europa: Tschechien, Kroatien, Polen.* Ostfildern : Schwabenverlag AG, 2001.
18. PRUDKÝ, L. Koncepty empirického výzkumu hodnot. In Macek, P., Dalajka, J. (eds). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech.* Brno : FSS MU, 2005.
19. PRUDKÝ L. *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot.* Studie CESES. Praha : CESES FSV UK, 2006.
20. PRUDKÝ L. a kol. *Inventura hodnot.* Praha : Academia, 2009.
21. RABUŠIC, L. (ed.). *České hodnoty 1991 1999. Sociální studia 6.* Brno : Fakulta sociálních studií. Masarykova Univerzita, 2001.
22. ŘÍČAN, P. *Cesta životem.* Praha : Portál, 2004.
23. SCHOLL-SCHAAF, M. *Werhaltung und Wertsystem: Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertcinepts in der Sozialpsychology.* Bonn : Bouvier, 1975.
24. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti.* Brno : Barrister and principal, 2002.
25. *Velký sociologický slovník.* Praha : Karolinum, 1996.

Poznámka na závěr: Autor si dovoluje tímto textem připomenout před několika dny zesnulého Ralpa Dahrendorfa, který pro něj vždy představoval jednoho z určujících autorů současných sociálních věd.

Kontaktní adresa

Ing. Libor Prudký, Ph.D.
Centrum pro sociální a ekonomické strategie
při Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy
Smetanovo nábřeží 6
110 00 Praha 1
Telefon: +420 251 564 785
E-mail: prudom@pointpraha.cz

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ Z POHLEDU ČESKÉ SPOLEČNOSTI: DÍLČÍ VÝSLEDKY Z VÝZKUMU

Zdeněk SLOBODA

Abstrakt

Príspevek predstaví niektoré výsledky kvantitatívneho výskumu provedeného na reprezentatívnom vzorku českej populácie, jehož témom boli postoje k vlivu médií na deti, jejich mediálně-pedagogické důsledky a mediálně-výchovné jednání. Dotazník se konkrétně ptal na laické představy o ne/bezpečí vlivu médií na děti, na ne/používání mediálně výchovných nástrojů jako např. časové a obsahové restrikce, mediální odměny a tresty atp., a také na zodpovědnost jednotlivých institucí (rodina, škola, stát ...) při ochraně dětí před případnými negativními vlivy. Konkrétně budou v příspěvku představena a interpretována data získaná o tématech všeobecných představ o negativních/pozitivních účincích médií, představy o vlastní mediální gramotnosti a postoj k tomu, kdo by měl nést zodpovědnost za oblast mediálního vychovávání.

Výzkum byl zahrnut do poznatky oboru mediální pedagogiky (Medienpädagogik), která kombinuje sociologické, pedagogické, psychologické a mediálně-vědní teoretické perspektivy a metodologii (vedle významné oblasti mediálně-pedagogické praxe, především projekty dětí a mládeže s médii).

Klíčová slova: mediální výchova, rodina, postoje k médiím

MEDIA EDUCATION IN THE FAMILY FROM THE PERSPECTIVE OF CZECH SOCIETY: INTERMEDIATE RESULTS OF RESEARCH

Abstract

In my paper I would like to present some results of my quantitative research made on a representative sample of Czech population. In the survey I focused on the issue of media influence on children and its media-educational consequences and behaviour. In the survey I looked on laic presumptions about un/safeness of media influences on children; I asked on usage (or not usage) of media-educational instruments - such as time, content and technique restrictions - by Czech parents; and on notions of responsibility of various institutions (family, school, media itself, government etc.) in the protection of children against (negative influences of) media. Specifically I will discuss data on topics of attitudes towards media influence, own media literacy and on responsibility for childrens' protection against possible negative media influences of various social institutions.

Framework for my research and the interpretation of the data is created by Media Pedagogics (Medienpädagogik), a field that combines sociological, pedagogical, psychological and media studies theories and methodology (adding a huge amount of practical application of the knowledge and findings).

Key words: media education, family, attitudes towards media

Již od 20. let 20. století, s příchodem filmu a rozhlasu, coby prvních moderních masových médií, existuje předpoklad, že média mají významný negativní socializační vliv, jímž jsou zasaženy především děti, které nemají tolik zkušeností, kritické reflexe a jejich kognitivní vývoj není na dostatečné úrovni, aby se s vlivem médií dokázaly (v pohledu dospělých) uspokojivě vyrovnat. I v českých zemích se jak pedagogové, tak i mediální odborníci tímto tématem již ve 20. století zabývali (např. tzv. školský film, filmová výchova atd., více viz Sloboda (2006) a (2007)). Ovšem nikdy nedošlo ke koncepčnímu řešení, systematickému zájmu či výzkumu v této oblasti. Proto až se značným zpožděním (navíc v době či snad již po ní, kdy mediální prostředí a společnost celkově prošla zásadní transformací) téma mediální výchovy reflektuje český školský systém, který nově od r. 2005 podle novely školského zákona 561/2004 Sb. v Rámcových vzdělávacích programech (např. VÚP 2004:92-94) vyžaduje po všech základních a středních školách vytvoření Školních vzdělávacích programů, které nově mají obsahovat téma mediální výchovy ať v podobě samostatného předmětu, či průřezového tématu objevujícího v různých školních předmětech, nebo ve formě projektové výuky.

Provedený výzkum, jehož dílčí výsledky v tomto článku prezentuji, zaměřil svou pozornost na dalšího významného socializátora – vedle školy, médií a vrstevníků –, a to rodinu. Již před prvním kontaktem s jakýmkoliv médiem jak ve významu technického zařízení, tak samotného mediálního obsahu je dítě rodiči „mediálně vychovááno“ (mj. Zillmann, Bryant, Huston 1994, Six, Gimmler, Vogel 2003). To, k jakým technickým médiím a mediálním produktům rodiče dítě pustí, jak konzumaci regulují či neregulují, jak média záměrně či nezáměrně používají jako nástroj socializace a výchovy, jak o médiích mluví, jak o nich diskutují, je důležité pro formování dítěte směrem k užívání médií, k získávání mediální gramotnosti (Jirák 2002, Sloboda 2006). Ta je hlavním cílem právě školně institucionalizované mediální výchovy, ovšem tím, že jde o „kompetenci pro život“ a jelikož vlastně vzniká během socializace jedince vůči médiím, a to i mimo školní instituce, je univerzálním požadavkem a je vytvářeni již od útlého věku, tedy i v rámci rodiny. V případě mého výzkumu půjde tedy o do jisté míry záměrné působení rodičů na vytváření mediální gramotnosti.

Teoretický rámec výzkumu, tedy především pro tvorbu dotazníku výzkumu je koncept mediální výchovy („Medien-erziehung“) oboru mediální pedagogika („Medienpädagogik“; Hüther, Schorb 2005:240-243). Mediální výchova je tedy pedagogické, výchovné konání, které vede k osvojení správného, tedy kriticky-reflexivního uchopování médií – k mediální gramotnosti. Lze ji v užším slova smyslu nahlížet ze dvou perspektiv: (1) výchova k reflexivnímu užívání médií a (2) výchova médií samotnými. Ve výzkumu mě zajímala první z perspektiv, a to zúžená na představy dospělých o médiích a jejich účincích na děti a s tím související preference v používání různých nástrojů mediální výchovy.

Nástroji mediální výchovy rozumím především: ne/omezování či netečnost ke konzumaci médií dětmi, podporu konzumace médií a pořizování médií nejen jako odměny, naproti tomu trestání omezováním konzumace, cílené nasazování médií za účelem výchovného působení, zohledňování institucionalizovaných doporučení ochrany dětí před konzumací médií (např. přístupnost filmů v kině) a společná konzumace a diskuse o mediálních obsazích s dětmi. Všechno toto chování vychází z určitých představ o účincích médií a jejich vlastnostech. Ve výzkumu jsem se snažil také, v rámci omezeného prostoru a počtu otázek, zahrnout více médií (technologií), tedy nejen televizi, která je často výzkumně preferovaným médiem.

1. Již dostupné poznatky a data o mediální výchově v rodině

V Česku není stav poznání v oblasti mediální výchovy v rodině příliš velký. Mediální socializací (dětí i v rodině) se do jisté míry zabývá např. vývojová psychologie (zmínky např. v Langmaier, Krejčířová (1998) nebo Vágnerová (2000)). Zmínky zde jsou ale často postaveny na jakýchsi laických, až stereotypních předpokladech vycházejících ze zastaralých poznatků

z této oblasti. Jistým příspěvkem jsou i poznatky zmíněné již v úvodu, akumulované pracovištěm CEMES FSV UK a Janem Jirákem pro koncepci mediální výchovy ve škole, ty ovšem nestojí na žádných vlastních empirických datech. (CEMES 2001)

Proto konzistentnější pohled na oblast mediální výchovy v rodině, kde je ovšem na místě námitka přenositelnosti dat a poznatků do českého prostředí, skýtá například Velká Británie a Německo. V anglo-saském prostředí již od první poloviny 20. století v rámci kulturních studií (Cultural Studies) dochází k etnografickým výzkumům vlivu masové, post-moderní a pop kultury na společnost, její procesy a strukturu, subkultury a společenské instituce jako je např. i rodina. S nástupem televize jako masového a vlivného média dochází k výzkumům konzumace a interakce rodiny a médií, který vrcholí i s vrcholem konzumace televizních obsahů (Morley 1986 a 1992, Lull 1988 a 1990, Silverstone 1994). Televize se totiž již záhy po svém vzniku stává integrální součástí života každého jedince a její „domestifikace“ v rodině je zásadní. Interakci rodiny ve vztahu k médiím se věnují celé kapitoly publikací a velké množství odborných článků.

Podnětné pro mé zkoumání jsou také výzkumy a poznatky mediálních studií, které se mj. zabývají vlivem na děti a rodinu (např. kapitoly in Zillmann, Bryant, Huston 1994, Livingstone, Bovill 2001, nebo sborník Jordan, Jamieson 1998). Sonia Livingstone a Moira Bovill píše, že s nižším socio-ekonomickým statusem se zvyšuje domestifikace televize, mění se i forma sledování, rodiny s vyšším statusem vybírají jednotlivé obsahy, rodiny s nižším statusem žijí při zapnuté televizi (Livingstone, Bovill 2001:164); všeobecně více omezují a kontrolují konzumaci médií matky s jedinou výjimkou, a tím je PC (Livingstone, Bovill 2001:170), kde dochází k jakési „rehabilitaci“ výchovné role otce v rodině; u neúplných rodin nedochází k výrazně menší vybavenosti domácnosti médii atp.

V Německu se vedle mediálních studií a věd o výchově tématem médií a dětí (a rodiny, výchovy) nejvíce zabývá (i v interakci se jmenovanými) obor mediální pedagogika, který čerpá z výzkumných poznatků svých i příbuzných disciplín a vytváří teoretické koncepty a praktické aplikace poznatků v dalším pedagogickém působení (např. časopisy pro rodiče s pedagogickým hodnocením televizní nabídky; koncepty a praktické projekty pro mediální výchovu ve škole, metodiku poradenských center ochrany dětí a mládeže před médii, ...). (Více o mediální pedagogice a její využitelnosti pro sociální vědy viz Sloboda 2006.) Tématem mediální výchovy v rodině se zabývají ve svých pracích např. Schorb, Theunert (2001), Baacke ed. (1988), Six, Gimmler, Vogel (2003), nebo van der Voort, Vooijs (1990).

Jak Birgit Lenssen (in Baacke ed. 1988:81-83), tak nověji Schorb a Theunert ve své studii o používání technických nástrojů ochrany dětí před nevhodnými mediálními obsahy vytvořili typologii rodičovské mediální (tedy konkrétně televizní – Fernsehziehung) výchovy. Dělí rodiče na praktikující: argumentativní, direktivní, doprovázející a Laissez-faire výchovu (Schorb, Theunert 2001:67ff). V prvním případě je vždy „vydiskutováno“, na co se dítě může dívat; direktivní výchova spočívá v určování rodiči, co se bude a především nebude v televizi sledovat a také kdy. Ve třetím případě rodiče „doprovázejí“ děti při jejich konzumaci televize. Poslední typ rodičů „přenechává“ výchovu na dětech samých. Tato typologie byla také částečně rámcem i pro konstrukci mého výzkumu.

V Česku se dají najít jen útržkovitá výzkumná data, která se zabývají jen určitou částí mediální výchovy – např. společná konzumace a diskuse o obsazích. Dostupná data se věnují především výzkumu televize, ne tolik ostatních médií. Kvalitativní sondu mediální socializace v rodině před televizí provedla Klára Šed'ová, která také identifikovala různé výchovné styly, zabývala se diskusí probíhající o televizi a před televizí atp. (Šed'ová 2007) V oblasti pozice médií v současné české rodině se dělají spíše sporadická výzkumná šetření. O frekvenci sledování, příp. jakých obsahů se můžeme dozvědět z tzv. peoplemeterových měření ve výzkumu Mediaresearch. Vedle peoplemeterového výzkumu vznikají příležitostně komerční

výzkumy zaměřující se na vztah médií a chování dětí a rodičů např. oblasti tzv. stylu. Dostupnost těchto výzkumů není ale příliš velká a jejich zaměření často bývá příliš úzké – na konkrétní produkt nebo téma. V oblasti výzkumu dětí a televize jsou částečně relevantní dotazování, která si nechávala zpracovat Česká televize. V tematickém dotazování (ČT 2005) se rodičů dětí do 15 let (n=125) ptali např. na vhodnost pořadů mezi 13. a 19. hodinou, společné sledování pořadů a ovlivňování konzumace televizních obsahů, tedy na mediálně-výchovné povědomí rodičů i používání některých nástrojů mediální výchovy. Na omezování sledování televize ze strany rodičů jak po stránce obsahové – pro nevhodnost, časové, tak i jako výchovný trest se ptal již skoro 15 let starý výzkum od agentury IMS-MARCON, který si nechaly zpracovat Česká televize a ČNTS-Nova na vzorku 695 rodičů a 407 dětí. (ČT 1996)

2. Design výzkumu

Data, která zde představuji, vznikla na základě 23 otázek položených v rámci omnibusového šetření CVVM na reprezentativním vzorku české populace (n=834) v říjnu 2008. Otázky se zaměřovaly na vnímání médií v kontextu rodiny a výchovy; vliv médií na děti, preference v používání mediálně-výchovných nástrojů (konkrétně časové a obsahové restriktce), hodnocení „výchovné vhodnosti“ jednotlivých médií, názorů na zodpovědnost za ochranu dětí před (negativními) vlivy médií a zájem o poradenství v oblasti mediálního vychovávání dětí. V otázkách jsem se snažil, v možnostech poskytnutého prostoru, zahrnout co nejvíce médií (televizi, film, počítačové hry, knihy, hudbu, internet, časopisy, v několika otázkách i mobily⁷), některé specifické otázky směřovaly na televizi a televizní obsahy, jelikož jde stále od nejmasovějšího médium (i když v současnosti zaznamenává jistý ústup především na úkor internetu a počítače). Otázky byly zpravidla uzavřené s významovými škálami (např. zcela souhlasím, částečně souhlasím, ... atp.), několik z nich bylo otevřených. V tomto příspěvku představím jen odpovědi na osm otázek týkajících se:

- všeobecného nastavení k vlivu médií na děti, tedy na představy populace o účincích médií na děti ve škále pozitivní-negativní
- zohledňování případné ochrany před případnými negativními účinky a reflexe požadavku na poradenství v této oblasti,
- také spokojenost s vlastní mediální gramotností.

Jako modelový věk pro dítě jsem zvolil 8 až 10 let, aby respondenti a respondentky výzkumu rozuměli kategorii „dítě“ víceméně stejně. Tento věk byl zvolen z toho důvodu, že jde o děti již dostatečně velké např. pro užívání mobilů, čtení časopisů atd., přesto ale stále ještě v prepubertálním věku, čili je u nich předpoklad silnějšího ovlivňování – jak ze strany rodičů, tak ze strany médií. Podle Helgy Thenuert, Birgit Lenssen a Bernda Schorba (1995) je právě věk 10 let horní hranice, kdy kognitivní vývoj dítěte umožňuje například vnímání televizních obsahů již na úrovni dospělého, tedy dochází k rozvoji kompetencí pro porozumění formálním strukturám obsahu.

Protože mi ve výzkumu šlo o mediální výchovu v rodině, nepoužil jsem jako třídící proměnnou věk respondentů a respondentek, jejich socio-ekonomické nebo demografické charakteristiky, ale rozdělil jsem je do tří skupin podle „rodičovství“ na: (1) bezdětné, těch bylo ve vzorku 29, 6 %, (2) tzv. současné rodiče, tedy dospělí s alespoň jedním dítětem ve věku 0 až 18 let, tedy ty, kteří mediálně-výchovné aspekty aktuálně řeší, nedávno ještě řešili či záhy řešit budou, těch bylo 28, 8 % a (3) tzv. minulé rodiče, tedy ty, kteří mají děti 19tileté a starší, těch byla daleko největší skupina – 41, 5 %.

⁷ Samozřejmě jsem si vědom míchání mediálních obsahů (film, hudba) s technologiemi (mobily). Pro komplexnější zmapování celého prostoru mediální výchovy v rodině jsem to ale považoval za nutné, jelikož zaměření na jedno konkrétní médium bych považoval za daleko více zkrslující, protože dítě vyrůstá v multi-mediálním prostředí. Tyto rozdíly mezi médii jsem se snažil samozřejmě pak ve formulacích otázek zohlednit

3. Výzkumná zjištění

V první otázce⁸ měli respondenti odpovídat na všeobecné hodnocení vlivu médií na děti. Výsledky ukazují poměrně negativní nastavení populace, skoro polovina si myslí, že média jsou zcela nebo spíše negativní. Zajímavý je zde rozdíl mezi současnými rodiči, kteří hodnotí vliv jako mezi nebo spíše nepříznivý, zatímco „generace“ minulých rodičů je více negativní – skoro polovina vidí vliv jako spíše či zcela nepříznivý.

Při pohledu na výsledky druhé otázky, která se ptala také na hodnocení vlivu, ale konkrétních, jednotlivých médií, nejeví se populace tak negativně. Dá se tedy předpokládat, že usuzování na vliv médií jako takových se spíše řídí stereotypním – negativním – onálepkováním médií, kdežto při náhledu na jednotlivá média zaprvé přicházejí k řeči jiné stereotypy, a/nebo zadruhé vstupuje zkušenost respondentů/ek s těmito. Jako médium s velice pozitivním vlivem vycházejí podle očekávání knihy, dále také poslech hudby a čtení časopisů jsou vnímány spíše pozitivně. Ambivalentní postoj má česká populace k vlivu internetu a mobilu, tam jsou názory distribuovány poměrně rovnoměrně a shlukují se u středového hodnocení. Jako nepříznivý (příp. v jedné třetině odpovědí neutrální) je hodnocen vliv televize a filmu. Počítačovým hrám je pak připisován vliv nejzápornější (38,9 spíše a 17,6 % zcela), jako takový vychází i u obou skupin rodičů (tedy kromě bezdětných) – až v 60 % jsou počítačové a video hry nepříznivé.

Na míru stereotypního uvažování nejspíše také odkazují výsledky další otázky⁹, která zjišťovala spokojenost respondentů/ek s nabídkou médií pro děti. Přesto, že jsou počítačové hry považovány za negativně ovlivňující, s jejich nabídkou bylo spíše spokojeno či „tak napůl“ ji hodnotilo skoro čtyřicet procent populace, ovšem až 35,9 % nevědělo na otázku odpovědět. Zde se domnívám, že tomu tak je z důvodu neznalosti této nabídky, a tak hodnocení vlivu z předchozí otázky stojí spíše na stereotypních představách, než reálné zkušenosti a kompetentní znalosti. Obdobně vysoké procento „nevím“ (skoro třicet pět procent), kde je možné se usuzovat na obdobnou neznalost nabídky, se objevilo u internetu. Ten je ovšem hodnocen více pozitivně (22,7 % spíše, 6,7 % zcela, 22,6 % neutrální) jak počítačové hry. Velice dobrou nabídkou pro děti podle účastníků a účastnic výzkumu oplývá knižní a také časopisecký trh. Hodnocení nabídky televize (mající spíše negativní vliv na děti) oscillovalo kolem středu, s mírnou několikaprocentní převahou spokojenosti. Vzhledem ale k výrazně negativním postojům vůči vlivu televize na děti se nejeví nespokojenost s televizní nabídkou tak negativně. Dalo by se předpokládat, že pokud má dospělý, a především rodič pocit špatného vlivu na dítě, mělo by být více než samozřejmé být s nabídkou toho konkrétního média také nespokojen. U této otázky byl také velký podíl (od 17 % u knih ke skoro 36 % u počítačových her) odpovědí „nevím nebo neumím posoudit“, což odkazuje vlastně k poměrně velké neznalosti nabídky pro děti. Zde je nutné podotknout, že ani v jedné skupině rodičů či bezdětných nebyly výrazné rozdíly.

⁸ Q: M. 1 „Zamyslete se nad vlivem medií jako takových na děti – představte si dítě ve věku 8-10 let.

Vliv zhodnoťte na stupnici od 1 do 5, kdy 1 znamená zcela příznivý a 5 zcela nepříznivý vliv.“ Q: M. 2 se ptá na vliv „jednotlivých médií“ místo „medií jako takových“.

⁹ až 21. v pořadí; Q: M. 21 „Jak jste spokojen/a s tím, co pro děti ve věku 8-10 let nabízí: (a) televize, (b) trh s počítačovými a video hrami, (c) knižní trh, (d) časopisový trh, (e) internet.“ s hodnocením rozhodně, spíše spokojen/nespokojen, tak napůl a nevím.

Mediální pedagogika v teorii a praxi

média	zcela příznivý	spíše příznivý	ani ne/příznivý	spíše nepříznivý	velice nepříznivý	neví
všeobecně	0,7	10,9	32,1	42,8	6,8	9,0
TV	1,8	18,1	32,4	39,0	6,1	2,6
filmy	1,8	15,3	37,5	32,7	7,4	5,1
knihy	34,6	50,5	9,0	1,6	0,1	4,3
internet	4,3	27,3	31,3	22,2	5,9	9,2
PC a video hry	1,8	9,8	24,7	38,9	17,6	7,2
hudba	16,7	47,0	26,7	4,6	0,8	4,2
časopisy	8,6	44,5	30,0	9,7	1,2	6,0
mobily	2,8	19,8	39,3	25,2	7,5	5,6
<i>průměr (za jednotlivá)</i>	9,0	29,0	28,9	21,7	5,8	5,5

Tabulka 1. Vliv médií na dítě ve věku 8-10 let, všeobecně a za jednotlivá

	rozhodně spokojen	spíše spokojen	tak napůl	spíše nespokojen	velice nespokojen	neví / neumí posoudit
televize	4,0	22,4	34,4	16,7	3,6	19,0
trh s PC a video hrami	4,1	16,6	22,2	15,7	5,4	35,9
knižní trh	23,9	42,4	13,1	2,6	0,8	17,1
časopisový trh	15,3	35,1	21,6	6,5	1,6	20,0
internet	6,7	22,7	22,6	9,7	3,4	34,9
průměr	10,8	27,8	22,8	10,2	3,0	25,4

Tabulka 2. Spokojenost s mediální nabídkou pro děti ve věku 8-10 let.

V kontextu mediální výchovy v rodině je velice zajímavý aspekt mediální gramotnosti samotných rodičů či vychovávajících, s nímž souvisí i pohled na to, kdo by měl být zodpovědný za mediální výchovu dětí, kde je jistým implicitním předpokladem právě určitá úroveň mediální gramotnosti, a tudíž kompetence k výchově dětí právě v interakci s médii. Na tuto oblast se ve výzkumu zaměřovala baterie šesti otázek. První z nich se ptala na hodnocení vlastní

schopnosti odpovědět dětem na otázky, které by se týkaly kontroverzních či pedagogicky potencionálně rizikových mediálních obsahů¹⁰. Schopnost uspokojivě odpovědět na takové otázky dětí vyjádřilo celých 63,7 % populace, což vypovídá o poměrně značné důvěře ve svou mediální gramotnost. Naproti tomu, podle odpovědí v jiné otázce¹¹, ale 68,9 % dotázaných by přivítalo rady a pomoc v otázkách mediální výchovy (22,4 % by spíše nebo rozhodně zájem nemělo). Ještě větší podíl si ale myslí (75,5 %), že by takové možnosti specializovaných rad, tipů a informací měly existovat (jen 12,3 % tuto potřebu spíše nemají)¹².

Kdo by měl nést zodpovědnost:	rozhodně má nést	spíše má nést	spíše nemá nést	rozhodně nemá nést	neví
stát	44,7	41,1	8,8	1,9	3,5
rodiče	83,8	13,5	1,7	0,2	0,8
škola a vzdělávací instituce	39,1	48,3	7,7	2,0	2,9
média samotná	42,3	41,3	10,7	2,3	3,4
nezávislé kontrolní orgány	16,5	37,1	21,0	9,7	15,6

Tabulka 3. Kdo by měl nést zodpovědnost za ochranu dětí před (negativními) účinky médií.

A kdo by tedy měl podle názorů reprezentativního vzorku české populace nést zodpovědnost za ochranu dětí před negativními vlivy médií¹³? Velký díl odpovědnosti by měli nést jak stát a školy, tak i média samotná (vždy více jak 80 % odpovědělo, že rozhodně či spíše ano, nejjednoznačněji stát – 44,7 % rozhodně ano, pak média samotná 42,3 % a škola 39,1 %). Toto tedy odkazuje k tomu, že zavedení mediální výchovy do škol je správným krokem a další participace státu např. v nyní aktuálním tlaku především mediálních odborníků na jakousi komplexnější úpravu legislativní ochrany dětí (např. rating filmů) i s přihlédnutím k artikulované ochotě využít případného poradenství by mohlo být vítaným krokem. Výsledek výzkumu také ukazuje na požadavek autoregulace médií v této oblasti, která je dosti pochybná (např. kvůli

¹⁰ Q: M. 14 „Myslíte, že byste byl/a schopen/a dítěti ve věku 8-10 let odpovědět uspokojivě nebo neuspokojivě na otázky na problematické věci jako sex a násilí, reklamní obsahy nebo třeba zprávy o neštěstích atp., které se vyskytují v médiích (v TV, rádiu, časopisech a novinách, na internetu)?“ Odpovědi: rozhodně uspokojivě – spíše uspokojivě – spíše neuspokojivě – rozhodně neuspokojivě.

¹¹ Q: M. 15 „Kdybyste měli malé děti, měli byste zájem o informace, rady nebo tipy, které by Vám mohly pomoci při orientaci v oblasti médií a výchovy dětí? (např. specializované časopisy, internetové stránky, poradny atd.)“ Odpovědi: rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne.

¹² Q: M. 17 „Myslíte si, že by měly existovat např. specializované časopisy, internetové stránky, poradny atp., které by poskytovaly rady, tipy a informace ohledně médií a výchovy dětí?“

¹³ Q: M. 20 „Jsou různé názory na to, kdo by měl být za ochranu dětí před negativním vlivem médií odpovědný. Řekněte mi, prosím, zda podle Vás následující instituce mají či nemají nést odpovědnost v této oblasti. (a) stát (zákony, ministerstvo, Rada pro rozhl. a tv. vysílání), (b) rodiče, (c) škola a vzdělávací instituce, (d) média samotná, (e) nezávislé kontrolní orgány (např. vědecké či neziskové organizace).“ Odpovědi: Rozhodně má/mají nést odpovědnost – spíše ... - spíše nemá/nemají... - rozhodně nemá/nemají...

„politice“ TV Nova a tehdejšího ředitele Železného ve věci „hvězdiček“ u nevhodných pořadů) či v zásadě nijaká (neexistence kritérií pro hodnocení nevhodnosti pořadů (např. před 22. hod.) v kontrolních orgánech tzv. Radách). Tento apel na zodpovědnost médií podporuje také to, že až 52 % populace si myslí, že je rozhodně či spíše správné, aby vhodnost (věkové omezení) filmů a počítačových her určovali prodejci či distributoři¹⁴. Toto je například v rozporu s trendem, který je v Německu, kde dobře fungují jak regulační orgány, tak média samotná, která nezřídka dávají k evaluaci pořady pro děti vědeckým či odborným neziskovým institucím, či jsou prostřednictvím systematické analýzy v rámci mediálně-pedagogického výzkumu (financovaného i státem).

Současná v Česku dosti nesystematicky používaná, přesto jistým způsobem fungující institucionalizovaná – státními orgány legislativně vymezená, či médii sama praktikovaná – mediálně-výchovná doporučení jako jsou hvězdička v televizi u nevhodného pořadu, ne/přístupnost filmů v kině, na DVD či VHS, věková doporučení u počítačových her či možnost zamknutí internetových stránek byla také obsahem jedné z otázek¹⁵, kde byli respondenti/ky dotazováni/y na povědomost o této možnosti a jestli by se jí řídili vždy, většinou, většinou ne či vůbec nikdy. Podle očekávání největší povědomí (až devadesát pět procent) je o „televizní hvězdičce“ a věkovém omezení v kinech, nejmenší je o možnosti filtrace webových stránek v počítači (70,4 %) a uvedení vhodného věku na PC a video hrách (81, 5 %). Že by se podle „hvězdičky“ v televizi nebo přístupnosti v kině vždy řídili, uvedla třetina dotazovaných, celkem přes 85 %, resp. přes 88 % by se řídilo vždy nebo většinou. Nejméně občanů a občanek by se řídilo doporučením u počítačových her (25,4 % vždy, 43, 5 % většinou) a internetu (celkem šedesát procent). V obou případech zde ale vstupuje poměrně vysoký podíl těch, co o tomto opatření vůbec neví, 18, 5 % u her a bezmála 30 procent o omezení internetu. Většinou nebo nikdy by se neřídilo těmito doporučeními poměrně malé procento lidí – kolem 10 % (nejvíce u her celkem 12, 6 %).

Tato vysoká procenta deklarovaného respektování institucionálních doporučení ochrany dětí před nevhodnými mediálními obsahy, včetně již dříve zmíněného zájmu o možnosti poradenství v oblasti mediální výchovy do jisté míry kontrastují s absolutním požadavkem zodpovědnosti rodičů – ve skoro sto procentech (bez 2, 7 %). Tím se vytváří jistá ambivalence, na jedné straně důvěra ve vlastní kompetence a deklarace skoro až absolutní zodpovědnosti za mediální výchovu dětí na straně rodičů, na druhé straně alespoň artikulovaná chuť mít rady a doporučení dostupná a zároveň respektovat a řídit se institucionalizovanými doporučeními ochrany.

4. Shrnutí

Ve svém příspěvku jsem představil některá zjištění z kvantitativního výzkumného šetření, které je součástí mého disertačního projektu. Výše představené výsledky poskytují především rámcový pohled do oblasti mediální výchovy v kontextu rodiny. Jde o jednoduché frekvenční analýzy bez detailnějšího rozboru např. podle demografických, vzdělanostních či genderových kritérií. Konkrétně v textu jde spíše o všeobecné nastavení české populace k médiím v kontextu rodiny a vlivu na děti, a postoje ke zodpovědnosti za mediální vychovávání dětí, případně

¹⁴ Q: M. 19 „Myslíte si, že by bylo správné nebo nesprávné, aby například označení hvězdičkou, určení věku přístupnosti filmů nebo vhodnost počítačových her určovaly samy firmy, které danou věc distribuují, prodávají nebo vysílají?“

¹⁵ Q: M. 18a – M. 18f „Teď Vám vyjmenuji některá opatření a doporučení pro ochranu dětí před vlivem médií. Řekněte mi prosím, jestli jste o nich někdy slyšel/a a jak často byste se jimi řídil/a.“ Šlo o označení (a) hvězdičkou v TV, (b) věkové hranice přístupnosti v kině, označení věku (c) na obalech DVD a VHS a také (d) počítačových a video hrách a možnost (e) filtrace stránek na internetu v počítači respondenta/ky. Stupnice odpovědí byla: (1) Slyšela a řídila se podle něj pokaždé, (2) ... většinou by se řídila, (3) Slyšela, ale většinou by se neřídila, (4) Slyšela a nikdy by se neřídila, (5) Neslyšela o opatření nebo neví.

používání instrumentů mediální výchovy – reflexe tzv. institucionálních doporučení jako jsou „hvězdičky“ v televizi, přístupnost filmů v kině či na DVD, možnost zamykání internetových obsahů či věkové doporučení i počítačových a video her. Ve výzkumu jsem se snažil zohlednit i různá média, aby vznikl komplexnější přehled, jelikož dosavadní dílčí výzkumy, které se tímto tématem zabývaly, se povětšinou vztahovaly k televizi.

Výsledky nejsou v zásadě nijak překvapující, ovšem i přesto jsou zajímavé a cenné, jelikož jsou zatím první svého druhu v České republice a mohou tak poskytnout zajímavý rámec např. pro školní mediální výchovu, či rozhodování státu v této oblasti. Všeobecně je postoj české populace vůči vlivům médií na děti negativní, přesto při dotázání na konkrétní média nebyly odpovědi tak jednoznačně negativní. Jako média s pozitivním dopadem na děti jsou hodnoceny knihy, hudba a částečně časopisy, zatímco počítačové a video hry, televize a film mají účinky spíše negativní. Přes toto negativní nastavení neartikulovali dotazovaní/é zásadní nespokojenost s mediální nabídkou pro děti, u her a internetu se v podílu odpovědí (až třetina) „nevím/nedovedu posoudit“ pravděpodobně ukázala neznalost nabídky, a tudíž hodnocení vlivu takových obsahů musí být formováno spíše stereotypními představami než nějakým kompetentním hodnocením a vlastní zkušeností.

Lidé ve výzkumu se považovali za spíše kompetentní ve vysvětlování „rizikových“ obsahů dětem (ve věku 8-10 let), nicméně artikulovali přání dostupnosti možností porady v oblasti mediální výchovy. Tato ambivalence („jsme kompetentní, ale rádi bychom si nechali si poradit“) se částečně projevila i v deklarovaném zohledňování doporučených mediálních restrikcí (ony „hvězdičky“, věkové hranice dostupnosti či vhodnosti, zamykání internetových obsahů) u zhruba třetiny vždy, u ostatních ale alespoň částečně podle vlastního uvážení. Navíc zde povědomost o věkovém doporučení u počítačových her a především možnost zamykání internetu významně klesá. Zde může intervenovat jistá důvěra ve správné nastavení těchto doporučení, nebo se opět projevuje důvěra ve své vlastní schopnosti toto posoudit – tedy ve vlastní mediální gramotnost. Jednoznačným až absolutním požadavkem na odpovědnost za mediální výchovu dětí, a tudíž vytváření mediální gramotnosti u dětí, je především v odpovědnosti rodičů.

Zde se otevírají dvě otázky: (1) Jestli jsou rodiče sami dostatečně mediálně gramotní a kompetentní – vzhledem ke stále rychlejšímu tempu vývoje nových technologií, ale i nových žánrů – a (2) Jestli mají čas a jsou kompetentní či schopní budovat dostatečnou úroveň mediální gramotnosti u svých dětí, tak aby ty byly připraveny pro život ve světě s médii. Tuto zodpovědnost jim ale mají pomoci nést jak stát, tak škola, tak i média samotná, která by měl, podle výpovědí vždy přes 80 % dotázaných rozhodně či spíše nést zodpovědnost ochranu dětí před případnými negativními vlivy médií a potažmo tak za mediální výchovu, a vytváření mediální gramotnosti také.

Literatura

1. BAACKE, D. (ed.). *Familien im Mediennetz?* Opladen : Leske+Burdich, 1988. ISBN 3-8100-0666-1.
2. CEMES. *Koncepce mediální výchovy pro střední školy*. výzkumná zpráva – interní dokument. FSV UK, CEMES : Praha, 2001.
3. ČT. *Faktory omezující sledovanost televize dětmi („Mohou děti v televizi sledovat to, co chtějí?“)*. Závěrečná zpráva. Svazek 1 – Pohled rodičů dětí: Základní zpráva. interní tisk. IMAS-Marcon pro ČT a ČNTS-NOVA : Praha, 1996.
4. ČT. *Dětské pořady. interní text*. Praha : ČT VPA – oddělení sociologického výzkumu, 2005. [pdf: Interpretace – rok 2005 – týden 37 – Dětské pořady – final. pdf.]

5. JIRÁK, J. Základní půdorys mediální gramotnosti. In HRACHOVCOVÁ, M. STANĚK, A. (eds.): *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. UJEP, Pedagogická fakulta : Olomouc, 2002. s. 71-77. ISBN 80-244-0475-3.
6. JORDAN, A. B., JAMIESON, K. H. (eds.). *Children and television*. Sage periodical press : Thousand Oaks, 1998.
7. HÜTHER, J., SCHORB, B. *Grundbegriffe Meidenpädagogik*. 4. vollständig neu konzipierte Auflage. KoPäd : München, 2005. ISBN 3-938028-06-8.
8. LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
9. LIVINGSTONE, S., BOVILL, M. (eds.) *Children and Their Changing Media Enviroment: A European Comparative Study*. Lawrence Erlbaum Associates : Mahwah/London, 2001. ISBN 0-8058-3488-0.
10. LULL, J. *World Families Watch Television*. Sage : Thousand Oaks, 1988. ISBN 0-803-93254-5.
11. LULL, J. *Inside Family Viewing*. Routledge : London, 1990. ISBN 0-415-04997-0.
12. MORLEY, D. *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. Routledge/Comedia : London, 1986. ISBN 0-415-03970-3.
13. MORLEY, D. *Television audiences and cultural studies*. Routledge : London, 1992. ISBN 0-415-05445-1.
14. SCHORB, B., THEUNERT, H. *Jugendmedienschutz - Praxis und Akzeptanz*. Eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum jugendschutzzinstrument Vorsperre. Vistas Verlag : Berlin, 2001. ISBN 3891583168.
15. SILVERSTONE, R. *Television and Everyday Life*. Routledge : London, 1994. ISBN 0-415-01647-9
16. SIX, U., GIMMLER, R., VOGEL, I. *Medienerziehung in der Familie: Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Elternarbeit*. Kiel : ULR, 2003. ISBN 3-934857-06-X.
17. SLOBODA, Z. Medienpädagogik in Tschechien. In *Merz - medien+erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2007, č. 3. s. 42-46. ISSN 0176-4918.
18. SLOBODA, Z. 2006. "Mediální pedagogika: integrující přístup k chápání a uchopování role médií ve společnosti." In *PSSS, Miscellanea Sociologica 2006, Sborník příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV a FF UK 25. -26. 5. 2006*. Praha : FSV UK. S. 27-48.
19. ŠEĐOVÁ, K. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-149-2.
20. THEUNERT, H., LENSSEN, B., SCHORB, B. *Wir gucken besser fern als ihr!* KoPäd : München, 1995. ISBN 3-929061-51-1.
21. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
22. ZILLMANN, D., BRYANT, J., HUSTON, A. (eds.) *Media, Children and the Family*. Lawrence Erlbaum Associates : Hilside/Hove, 1994. ISBN 0-8058-1210-5.

Kontaktní adresa

Mgr. Zdeněk Sloboda
Institut sociologických studií
Fakulta Sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze
U Kříže 9, 150 57 Praha 5
Telefon: +420 608 831 862
E-mail: sloboda@medialnipedagogika.cz

SOCIALIZACE MÉDIÍ NA PŘÍKLADU ČASOPISU BRAVO

Martin VÁVRA

Abstrakt

Text se zabývá rolí médií v socializaci adolescentů. Nejprve jsou stručně rozebrány teoretické přístupy k tématu (s důrazem na koncept „sebesocializace“). Poté je již prostor věnován samotné analýze obsahu dvou rubrik v časopise Bravo – „Láska, sex a trápení“ a „Report“. Při analýze se soustředí na hodnotová poselství, která jsou skrze analyzované texty čtenářům nabízena.

Klíčová slova: socializace, média pro mládež, hodnoty

SOCIALISATION THROUGH MEDIA – THE BRAVO JOURNAL CASE

Abstract

The text deals with topic of socialization of adolescents through mass media. First theoretical stances are introduced (with emphasis on “self socialization” concept). Then I concentrate on analysis of media, concretely on analysis of two sections of Bravo journal – „Láska, sex a trápení“ and „Report“. During analysis I concentrate on “value messages” which are brought to readers in these sections

Key words: socialization, youth media, social values

1. Úvod

Média pro mládež představují významný socializační činitel. Jejich obsah ovšem není homogenní, tvoří jej různé rubriky a žánry, které socializují diferencovaným způsobem. Ve svojí analýze se budu věnovat dvěma rubrikám v časopise Bravo. První z nich je poradní rubrika „Láska, sex a něžnosti“, druhou pak reportážní dvoustrana Brava „Report“. Proč právě Bravo? Zvolil jsem tento časopis, protože je pro věkovou skupinu 10 až 15 let nejčtenějším časopisem. Čtenost Brava je diferencovaná podle věku a pohlaví, jak to také ukazuje následující tabulka, dívky jako čtenářky poměrně jasně převažují, ovšem i pro chlapce platí, že významná část z nich Bravo čte.

Ve své analýze se soustředí na hodnotová poselství v těchto rubrikách. Hodnotami zde míním zcela obecně implicitní či explicitní popisy žádoucích cílů v životě a prostředků pro dosahování těchto cílů. Analýza musí být samozřejmě přizpůsobena zkoumaným datům. Nemělo by příliš smyslu aplikovat „velké teorie hodnot“ jak je nabízí například Ronald Inglehart nebo Gert Hofstede, neboť ty byly vytvořeny na základě zkoumání dospělých respondentů (kdy navíc pro toto zkoumání bylo použito dotazníkové šetření). Bylo by také zbytečné hledat v textech časopisů pro mládež ve věku mezi 10 a 15 lety (kam Bravo patří) hodnoty spojené s prací nebo veřejnou angažovaností, respektive jejich nepřítomnost hodnotit bez dalšího jako důkaz „jednodimenzionálnosti“ zmíněných médií, tedy toho, že zjednodušují svět a že je to tak špatně. Samozřejmě, že tato média zjednodušují svět (stejně jako všechna ostatní média). A nelze říci, že je to apriori špatně. Proto se budu snažit vyhnout moralizování nad obsahem analyzovaného časopisu, ale spíše budu chtít ukázat jeho „hodnotovou nabídku“. Ještě předtím je však potřebné věnovat prostor stručnému teoretickému rozboru úlohy médií v socializaci.

Věk a pohlaví	Bravo (%)	ABC (%)
Muži		
12, 13	25, 7	36,4
14, 15	17, 6	25, 2
16, 17	7, 6	8, 1
Ženy		
12, 13	45, 5	11,2
14, 15	46, 3	4,4
16, 17	22, 8	1, 0
Populace 35-50 M	1, 0	2, 5
Populace 35-50 Ž	2,2	1,4

Tabulka 1. Čtenost ABC a Brava na vydání podle věku a pohlaví (procenta ukazují podíl čtenářů daného titulu u daného pohlaví a věkové skupiny) - zdroj: Tuček 2009

Název rubriky	Charakteristika rubriky
Láska, sex a trápení	Poradna časopisu Bravo v oblasti sexuality, vztahů a psychických problémů.
Report	Dvoustrana s rozsáhlejším textem a fotografiemi věnovaná nějakému problému, ať už osobnímu (například problémy s nadváhou) nebo celospolečenskému či dokonce globálnímu (globální změna klimatu).

Tabulka 2. Obsah analyzovaných rubrik časopisu Bravo

2. Socializace skrze média

Jak přistoupit k analýze mediálních obsahů a jejich vlivu na socializaci? Především je potřeba se oprostit se od naivního vnímání vlivu médií jako přímo působící a téměř neomezené síly. Média jsou určitě významná (Dubow, Huesmann, Greenwood 2007), ovšem tento význam se liší podle řady charakteristik na straně médií, mediálních obsahů i příjemců sdělení. Působení médií je co do významu odlišné i u různých témat¹⁶. Mediální obsahy se pak neodrážejí v myslích jejich konzumentů jako v jakémsi zrcadle, ale jsou jimi více či méně aktivně integrovány do již předem existujících interpretačních rámců. Proto je nejen možné, ale dokonce pravděpodobné, že stejné „poselství“ bude znamenat pro různé lidi různé věci a bude mít také diferencované dopady. Média navíc působí vždy v kontextu dalších socializačních činitelů – rodiny, vrstevníků, školy/práce, komunity, ve které se jedinec pohybuje, právního systému a systému hodnot dané společnosti (Arnett 1995). Nezprostředkované působení médií je spíše extrémním případem a ne případem typickým, jak by se mohlo zdát pokud se zaměříme pouze na vztah jedinec – médium.

Média mají jakožto socializační činitel několik dalších zvláštností odlišujících je od ostatních „mediátorů hodnot“. Zaprvé, socializace skrze média je anonymní a do značné míry jednosměrná¹⁷. Zadruhé, mediální nabídka je velmi široká a přímá kontrola mediálních obsahů

¹⁶ Média jsou podle různých výzkumů téměř vždy na jenom z prvních míst důležitosti jakožto zdroj informací o partnerství a sexu (dalšími významnými zdroji jsou vrstevníci a škola), a pro věkovou skupinu 12 - 14letých jsou média v tomto ohledu pravděpodobně vůbec nejvýznamnějším zdrojem (Levesque 2007).

¹⁷ Není samozřejmě úplně jednosměrná a stejně jako se dnes zkoumá efekt „socializace rodičů“ jejich dětmi, tak by bylo možné zkoumat vliv konzumentů na obsah médií.

ze strany společenských institucí je velmi nízká¹⁸. Mladí lidé si tedy mohou z nabídky na mediálním trhu vybírat, a tak zde probíhá spíše „sebe-socializace“ spíše než direktivní vštěpování postojů a hodnot.

Nyní stručně k samotným uživatelům médií. Ti se také samozřejmě liší v charakteristikách jako je věk, existující tendence v chování, kognitivní schémata a zastávané hodnoty. Například rozdíl mezi kognitivní a emocionální úrovní 12letého a 15letého může být propastný (Langmeier, Krejčířová 1998). Navíc – uživatelé médií mají různou motivaci pro jejich „konzumaci“ (zábava, poučení, výplň času nebo například zapadnutí do vrstevnické skupiny). Lze předpokládat, že Bravo i ABC, naplňují všechny tyto funkce, ovšem v různé míře pro různé uživatele. Ovšem na závěr je nutno ještě k našemu schématu dodat, že mediální pole neexistuje ve vzduchoprázdnu. Je neustále naplňováno významy, které vznikají v jiných sférách společnosti. Například proměny v chápání dětství a adolescence v posledních zhruba dvaceti letech nemají svůj původ (pouze) v samotných médiích, ale jsou výsledkem souběhu činnosti řady institucí a diskurzů (Nosál 2004).

3. Analýza

V této části analýzy se budu již budu empiricky zabývat poradními stránkami „Láska, sex a trápení“ a rubrikou „Report“ v Bravu. Následující tabulka stručně popisuje obsah těchto rubrik.

sexualita	sexuální problémy (dysfunkce)
	sexuální orientace
	bezpečný sex (sexuálně přenosné nemoci a ochrana před nimi, zabránění nechtěnému těhotenství)
	sexuální uspokojení
	strach týkající se sexu
problémy ve vztazích k okolí a k sobě samému	šikana
	problémy s rodiči
	nedostatek sebevědomí
partnerské vztahy	rozchody
	problémy ve vztahu
	neopětovaný vztah
zdraví	hygiena
	nemoci
	psychické problémy (zejména deprese)

Tabulka 3. Kategorie a subkategorie dle obsahu příspěvků rubriky *Láska, sex a trápení*

Rubrika „Láska, sex a trápení“

Láska sex a trápení je dvojstrana¹⁹ v časopise Bravo, sloužící jako poradna pro čtenáře – především v oblasti sexuality a partnerských vztahů, ale často se zde odpovídá i na otázky

¹⁸ Něco jiného je ovšem fakt, že mediální obsahy jsou značně ovlivněny ekonomickými vztahy (například reklamou) a také něčím, co bychom mohli nazvat společenskou hegemonií.

¹⁹ Tato dvojstrana je v některých číslech doprovázena další nebo předchozí stránkou či dvojstránkou věnovanou některému z témat, které se objevují v rubrice *Láska, sex a trápení*. Tyto „doprovodné“ stránky ovšem již nemají formu čtenářských dotazů a redakčních odpovědí, ale jsou autorskými texty redakce (ne nutně české – české Bravo řadu textů přebírá z německé verze).

související s psychickými a zdravotními problémy atp. V tabulce 3 vidíme kategorie témat, jak se v rubrice objevovaly v ročnících 2007 a 2008.

Na dvoustraně je obvykle 6 až 8 čtenářských dotazů. Dotazy i odpovědi jsou velmi krátké (dotaz okolo 60 slov, odpověď nejčastěji v rozmezí 150 až 200 slov), mezi těmito krátkými texty jsou na stránkách žánrové fotografie více či méně odhalených mladých lidí (jde o žánr více či méně erotický, v žádném případě ne pornografický)²⁰. Kromě dotazů a odpovědí bývá téměř vždy zařazena rubrika „tenkrát poprvé“ popisující první sexuální zážitky nebo rubriky „naše láska“ (partnerský vztah) a „můj příběh“ (v podstatě zbytková kategorie). Zde sdělují „čtenáři čtenářům“ příhody ze svého života²¹.

Na dotazy čtenářů odpovídá sexuoložka MUDr. Hanka Fífková. To, že autorkou odpovědi je lékařka (její titul je uveden spolu se jménem a fotografií v úvodu rubriky), má za (pravděpodobný) efekt zvýšení důvěryhodnosti odpovědi. Fífková se v odpovědích staví do role odbornice („V období puberty, kdy se mladí lidé rychle psychicky vyvíjejí, potřebují nové a odlišné vzory než ty, které jim v dětství poskytovali sami rodiče.“ č. 19/2008), ovšem rozumějící a empatické (což se ukazuje například na způsobu oslovení v úvodu odpovědi – „Ahoj Kláro“; „Milý Petře“; č. 8/2008). Její jazyk je spisovný, ale vyhýbá se odborným výrazům i složitým jazykovým vazbám. Jednotlivé dotazy a odpovědi mají formu, která usnadňuje jejich pochopení a také identifikaci s aktéry.

Věk tazatelů je v drtivé většině uvedených dotazů mezi 12 a 18 lety. V samotném časopise nenalezneme žádné další informace o tom, jak jsou dotazy vybírány, ovšem lze předpokládat, že autoři rubriky vybírají dotazy, které pokládají za důležité, které podle nich prezentují významné problémy, s jejichž možným řešením by se měli čtenáři Brava seznámit a v tomto smyslu představuje tato rubrika záměrný „výchovný prostředek“.

Názory časopisem v rubrice prezentované jsou liberální – tím míním, že hlavním měřítkem správnosti určitého jednání není nějaký tradiční morální kodex a není jím ani sociální okolí adolescentů, jak také ukazují následující úryvky z odpovědí:

Neměla by ses do ničeho, co by ti bylo nepříjemné, nutit. (23/2007)

Prosím tě, nijak si to [masturbaci] nezakazuj - nic se nemůže stát. (17/2007)

Svou sexualitu totiž nijak měnit neumíme, je nám vrozena a máme ji na celý život. Když můžeš dělat, co se ti líbí, je to ideální situace. (02/2008)

Hlavním měřítkem je zdraví adolescentů a jejich emoční i fyzické uspokojení. S tím je spojena neautoritativnost, tolerance k experimentům (pokud tyto nevedou k poškození zdraví) a snaha zvýšit tázajícím sebevědomí.

Můžeme se smát problémům s nedostatečným nebo příliš mohutným ochlupením nebo s akné, ovšem to by bylo povrchní. Nejde pouze o poradnu, kde se mladí lidé dozvídají co s pupínky na intimních partiích svého těla nebo jak dosáhnout orgasmu. Bravo skrze svou rubriku pomáhá naplňovat několik „socializačních funkcí“:

- Kontrola impulzů (zde především sexuálních, ale také únikových nebo sebedestruktivních)
- Příprava na hraní sociálních rolí (mezi přáteli, partnery, ve škole)
- Nalezení a kultivace životního směřování (na co mám právo, o co bych měl usilovat)

4. Report

Témata této rubriky značně variiují. Najdeme mezi nimi reportáže o problémech v rodině nebo na druhé straně o dopadech války mezi Ruskem a Gruzii na děti. I tato rubrika se svým podáním přizpůsobuje zbytku časopisu – složité problémy jsou, pokud je to možné, ukázány

²⁰ Význam fotografií bychom při podrobnější analýze neměli opomíjet, protože pravděpodobnost, že chování popsané v médiích bude napodobováno, závisí na vnímané atraktivitě a charismatu postav, které jsou s mediálními obsahy spojeny.

²¹ Nepřísluší mi zde samozřejmě hodnotit pravdivost těchto zpráv. To se týká i ostatních textů v rubrice.

na konkrétnějších kauzách a především konkrétních lidech. Například utrpení gruzínských dětí je podáno na příběhu chlapce Gosiho postřeleného během bojů. Konflikt samotný či jeho příčiny popsány nejsou. V tabulce č. 4 vidíme příklady jednotlivých „reportů“ z ročníků 2007 a 2008. Příklady jsou vybrané tak, aby vyjadřovaly škálu prezentovaných témat od soukromých (lokálních) problémů po globální problémy. V pravém sloupci je uveden citát, který jednak charakterizuje styl a jazyk této rubriky a také je z něj v některých případech patrný apel na čtenáře, nebo, v mírnější formě, preferované vyznění textu.

Řada dílů, jejich vyznění, má apelativní povahu. Posuďme například závěr „reportu“ o globálním oteplování: „Co tedy můžeme dělat? Teď nezáleží už jenom na politicích, začít by měl každý sám u sebe – ještě stále totiž spotřebováváme příliš mnoho energie! Co děláš ty sám/sama pro ochranu životního prostředí? Co si o tématu změny klimatu myslíš? Napiš nám svůj názor.“ (13/2007). Přítomnost této rubriky ukazuje, že i Bravo nabízí podněty a informace mimo zpravodajství příběhy týkající se hudby, celebrit a vztahů.

Vydání časopisu	Téma	Popis	Citát
12/2008	„emo“ styl	Příběh Markéty, která má ve svém okolí problémy kvůli tomu, že se hlásí ke stylu „emo“.	„Díky emu jsem sice našla hromadu kamarádů, ale spoustu těch, na kterých mi záleželo, jsem naopak ztratila. Nedokázala pochopit, že mě tenhle životní styl fakt oslovil, a začali se mu (a zároveň i mě) vysmívat.“
13/2008	strach z vysvědčení	Rady čtenářům co dělat, pokud budou mít na vysvědčení špatné známky. Celkové vyznění je: buďte rozumní, rodičům se pokuste vše vysvětlit dopředu, nedělejte žádné radikální kroky.	„Věř tomu, že za pár let se svým školním známám a neúspěchům budeš leda tak smát! I ten, kdo má horší známky, může být jednou světoznámý vědec nebo obdivovaná hvězda!“
5/2007	incest	Příběh Kláry, která otěhotněla se svým bra-trem. Popisovány jsou následně problémy osobní i problémy celé rodiny s okolím.	„Oba se nudili, chtěli vyzkoušet něco nového. Teď toho litují ale pozdě! Klára ve svých šestnácti otěhotněla s vlastním bratrem!“
16/2007	šikana ve škole	Příběh Moniky šikanované spolužačkami.	„Odborný zásah dokáže často jako jediný, šikaně zabránit. Kdyby pokračovala, je ohrožené psychické zdraví oběti, což si v různých podobách s sebou může nést až do dospělosti.“
14/2007	poruchy příjmu potravy	Příběh Jirky, který trpí podvýživou díky své touze po extrémní štíhlosti. Poruchy příjmu potravy jsou prezentovány jako "běžný problém" (v tom smyslu, že	„Teď se učí mít rád své tělo a chápe, že život není jen o počítání kalorií“

Mediální pedagogika v teorii a praxi

		je rozšířený a nikdo by se za něj neměl stydět) a zároveň "vážná nemoc", která je řešitelná s pomocí odborníků.	
8/2008	zabíjení tuleňů kvůli kožešině	Popis zabíjení tuleňů pro kožešinu, jak probíhá v Kanadě, spojený s jednoznačným odsudkem této praxe.	„I po zásahu kulkou mnohá těžce zraněná tulení miminka uniknou. Ovšem místo šťastné záchrany to pro ně znamená bezmezný utrpení: totálně vyčerpaná a krvácející utonou v ledové vodě nebo zemřou osamělou smrtí ve sněhu“
10/2008	globální změna klimatu	Většina článku postavena roztávání ledu v Antarktidě. Ukázána příčina i dopady. Součástí textu jsou i různé možnosti, kterými mohou čtenáři ve svém každodenním životě přispět k omezení emisí skleníkových plynů.	„K tomu abychom zabránili ještě větší katastrofě a předešli vymírání dalších druhů zvířat, musíme přispět všichni - i ty! Dokud ještě není úplně pozdě.“

Tabulka 4. Popis vybraných témat z rubriky Report

5. Závěry

Jaké jsou tedy motivy a podněty pro čtenáře nabízené v analyzovaných rubrikách časopisu Bravo? Podněcují spíše k aktivitě nebo pasivitě? Podporují více hodnoty egoistické nebo solidární? Jak jsme již naznačili v úvodu této části, žádná všeobecně platná odpověď na takové otázky není možná, protože dopady na konzumenty médií se liší podle jejich individuálních charakteristik, kulturního kapitálu atd. Liší se také proto, že čtenáři Brava bez ohledu na svůj věk nejsou „tupými oběťmi“ médií. Z jejich nabídky si do značné míry aktivně vybírají (Arnett 1995).

Tato nabídka je značně široká tematicky i co do prezentovaných hodnot. Mladí lidé jsou zde oslovováni jako rozumné a svéprávné bytosti, spíše než jako děti, kterým by se mělo něco zakazovat (pokud to není nebezpečné jejich zdraví), které by měly být strašeny, vyzývány k poslušnosti a podobně. Dominantní hodnotou, ve jménu které jsou čtenáři v Bravu oslovováni je jejich vlastní štěstí, prospěch a vývoj, jak je patrné především z obsahu rubriky „Láska, sex a trápení“. Nejde ovšem o nějaký bezhlavý hédonismus a egoismus, který by zde byl oslavován, neboť je omezován jednak zdravotními ohledy (rubrika „Láska sex a trápení“), jednak i hledisky morálními, kdy ovšem morální pravidla nejsou nacházena v tradici, u rodičů nebo ve škole ale přirozeně vyplývají ze vztahů mezi vrstevníky (například závazek pomoci, závazek věrnosti atp.). V rubrice Report ovšem lze najít i vyjádření závazků a odpovědnosti vůči širší komunitě a/nebo vůči životnímu prostředí.

Literatura

1. ARNETT, J. Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*. October 1995. vol. 24, no. 5, s. 519-533.
2. DUBOW, E. F., HUESMANN, L. R., GREENWOOD, D. Media and Youth Socialisation Underlying Processes and Moderators of Effects. In Grusec, J. P. Hastings (eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. 1. vyd. London : The Guilford Press. 2007. 720 s. ISBN 978-1-59385-332-7. s. 404-432.
3. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada. 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

4. NOSÁL, I. O dětství, sociálních obrazech a sociologii dětství. In Nosál, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Studie ze sociologie dětství. 1. vyd. Brno : Barrister&Principal. 2004. 203 s. ISBN 80-86598-80-2. s. 198-218.
5. TUČEK, M. Socializace -náctiletých – vyhodnocení možných vlivů a působení nejčtenějších časopisů pro mládež. In J. Šafr, M. Tuček (eds.) *Dynamika hodnot, distinkcí a kulturní reprodukce*. Praha : Sociologický ústav AV ČR. 2009 (rukopis).

Kontaktní adresa

PhDr. Martin Vávra
CESES FSV UK
Smetanovo nábř. 6
110 00 Praha 1
Telefon: +420 607 165 806
E-mail: mavavra@centrum.cz

TELEVIZE, ČAS A KAŽDODENNOST

Marek ŠEBEŠ

Abstrakt

Příspěvek se zabývá vztahem mezi televizním časem a každodenním životem. Autor si klade otázku, do jaké míry se televizní čas podřizuje časové zkušenosti diváků a do jaké míry tuto zkušenost vytváří. V závěrečné části nabízí příspěvek stručné návrhy praktického využití tématu televize a času v mediální výchově.

Klíčová slova: čas, média, televize, vysílání, každodennost, mediální pedagogika

TELEVISION, TIME AND EVERYDAY LIFE

Abstract

This paper deals with the relationship between the television time and everyday life. The autor poses a question, to what degree the television time is subordinated to the time experience of the audience and to what degree it creates this experience. In the final section, the paper offers brief proposals for the application of the television and time topic in media education.

Key words: time, media, television, broadcasting, everyday, life, media education

Tematika času či temporality stála v mediálních a komunikačních studiích tradičně stranou pozornosti, systematický zájem o tuto oblast se objevuje až v posledních dvou desetiletích. Tento obrat byl podnícen dvěma zdroji: jednak zvýšeným zájmem o etnografický výzkum publika, zaměřující se na to, jak přesně, za jakých podmínek a v jakých kontextech probíhá interakce publika a médií, jednak nástupem řady nových komunikačních technologií, které – jak se zdá – mají potenciál proměňovat společenskou konfiguraci času a prostoru i zažitou prostorovou a časovou zkušenost.

Tento text se zabývá některými temporálními aspekty televizního vysílání. Neklade si za cíl ucelené teoretické rozpracování dané problematiky, je koncipován spíše jako série podnětů k promýšlení, které může probíhat i v hodinách věnovaných mediální výchově. Problematika televizního času je velmi blízká každému z televizních diváků: právě jejich čas je základní „surovinou“, s níž televizní vysílání pracuje.

1. Analýza každodenního času

Televizor může být používán rozličnými časovými způsoby. Můžeme ho mít zapnutý celý den nebo ho zapínat v pravidelných časech anebo jen tak namátkou; můžeme trávit čas spolu s jedním pořadem na jedné stanici nebo rychle přepínat mezi kanály, aniž bychom stačili pořádně zaměřit pozornost; můžeme své časy sledování pořadů pečlivě plánovat anebo se nechat „unášet“ proudem televizního vysílání dle naší náhodné volby. To vše televize jakožto technický přístroj umožňuje a všechny tyto aktivity najdeme zastoupeny mezi diváckými praktikami.

Variabilita těchto aktivit souvisí nejen s technickou podstatou média, ale především s institucionalizovanou formou vysílání. Většina výše popsanych činností by nedávala smysl, pokud by médium televize nebylo zaplněno nějakým vysílaným obsahem. Ale ani *nějaký* obsah nestačí – nedávala by smysl ani v případě, kdyby tento vysílaný obsah byl čistě *náhodný*. Ač z technického hlediska může mít vysílání řadu představitelných podob včetně čistě

náhodného výběru pořadů, vysílání má vždy nenáhodnou, *záměrnou* podobu. Televizního vysílání je historicky ustavenou institucí, jejíž podoba úzce souvisí s konkrétními časovými vzorci života společnosti a taktéž s obecnou povahou času naší každodennosti. Tato dnes dominující forma televizního vysílání není nikterak samozřejmá, musela být v určitém okamžiku „objevena“ a pak záměrně uplatňována (Scannell, 1995; Moores, 1988).

Abychom pochopili podstatu temporality televizního vysílání (jeho časových vzorců, rytmu, tempa, časování atd.), je tudíž nezbytné věnovat se krátce analýze času našeho každodenního života a každodennosti jako takové. Jako vhodný teoretický rámec se jeví pojetí sociálního času, které vypracoval Anthony Giddens (Giddens, 1987). Podle Giddense se v každém okamžiku naší existence prolínají tři roviny časovosti (temporality):

- časovost bezprostřední zkušenosti, kontinuální proud života minutu za minutou, hodinu za hodinou, den za dnem,
- časovost životního cyklu živých organismů, specifickou pro každého jedince,
- institucionální či společenský čas

Společně s Paddy Scannellem (Scannell, 1988; Scannell, 1996) můžeme první rovinu temporality označit jako *čas hodin*, druhou jako *životní čas* a třetí jako *čas kalendáře*.

Základem struktury času hodin je opakování toho, co již bylo. Opakovatelnost se uskutečňuje prostřednictvím rutinních aktivit, běžných, ze dne na den reprodukováných činností. Naše každodennost sestává z časových vzorců, schémat a plánů, které se ze dne na den (z týdne na týden, roku na rok) opakují – ranní vstávání a večerní uléhání, přípravy jídel, odchody do práce a příchody z ní, ukládání dětí do postele, sledování večerních zpráv, víkendové nákupy apod. Všechny tyto činnosti se opakují pravidelně podle internalizovaného řádu a posloupnosti. Pravidelnost a opakování neznamenají strnulost a neměnnost zaběhnutého řádu ani jednotlivých vzorců a schémat, jakákoli větší změna je ale vnímána jako něco nevšedního a mimořádného (což může vést k negativním i pozitivním pocitům). Jak ukazují výsledky výzkumu Gauntletta a Hillové, naprostá většina lidí nosí v hlavě časové rozvrhy, podle nichž organizuje své běžné dny, a i ti, kdo nežijí a nedělají věci „podle šablon“ (např. nemusí ráno vstávat v určitou hodinu) mají jasné představy o tom, jaký čas jednotlivé aktivity zabírají a kdy přibližně by se měly odehrát (Gauntlett, Hill, 1999, s. 283–284).

Životní čas je oproti cyklickému času hodin časem lineárním, jednosměrným a nevratným. Jedinec se tak vedle relativně „bezčasé“ každodennosti (v níž nemají časové modality minulosti a budoucnosti příliš velký prostor k uplatnění) nachází v každém momentu existence v určité a jedinečné fázi svého životního času. „Zatímco v každodenním čase zřetel na minulost a budoucnost takřkajíc ustupuje do pozadí, životní čas se ve svém vztahu k minulosti a budoucnosti spolu se svým odvíjením se stále znovu nově definuje“ (Neverla, 1992, s. 27). Rozdílná stádia životního času mají vliv na to, jakým způsobem jedinci budou nakládat se svým každodenním časem, tedy jakou strukturu a jakou konkrétní náplň budou mít jejich každodenní časové rutiny.

Čas kalendáře je nadindividuálním časovým řádem, v němž se odehrávají životní i každodenní hodinové časy členů společnosti a který tyto časy reguluje, synchronizuje a koordinuje. Jde o všeobjímající časový rámec, který proniká hluboko do každodenní reality a formuje jednání sociálních aktérů. Tento čas má povahu pomalého plynutí, kontinuity a reverzibility, které jsou vyjádřeny primárně v pojmech tradice a kalendáře. Tradice umožňuje reprodukci sociálních institucí prostřednictvím každodenních rutin, kalendář (jehož formální i obsahová podoba je de facto vyjádřením tradice resp. různých tradic) je pak nástrojem organizace a koordinace sociálního života a jeho spojení s přírodními cykly a rytmem přírody. Podstatou kalendáře (i tradice) je obdobně jako v případě času naší každodennosti rekurzivnost, opakování a neustálý návrat téhož.

Náš život je tak vklíněn do dvou časových trajektorií. Životní čas je ze své podstaty lineární – plyne od narození k smrti – a jednosměrný: nelze se v něm vracet zpět. Časy hodin a kalendáře mají naopak cyklickou povahu: odvíjí se prostřednictvím rutinního opakování jednotlivých denních úseků, dnů, týdnů, měsíců, ročních období, svátků atd.

2. Každodenní čas a televizní vysílání

Podívejme se nyní na to, jakým způsobem je vystavěn program televizního vysílání. Nejedná se o chaotický tok pořadů, naopak jde o pečlivě strukturovaný plán, který se ze dne na den a z týdne na týden opakuje, a to často s jen minimálními změnami. Odkud pramení toto pravidelné uspořádání a proč je stále stejné? Lze se oprávněně domnívat, že důvod spočívá ve skutečnosti, že televizní vysílání kopíruje cyklický čas našeho každodenního života: konkrétní obsah vysílání se sice mění ze dne na den, ale samotné časové struktury vysílání zůstávají neměnné, a to v řadě případů po celé desítky let.²² Zároveň se televize snaží přizpůsobit se životním časům jednotlivých skupin ve společnosti – jiný časový harmonogram mají během dne děti, matky v domácnosti, podnikatelé, senioři atd. Televize se takto opět adaptuje na naše prožívání času a časové rozvržení našich dnů.

Tak jako se televize přizpůsobuje naší každodenní časové zkušenosti, tak je naopak i naše každodennost proměňována televizním vysíláním. Televizní vysílání spoluurčuje, jak jednotlivé části dne trávíme a stává se jejich nedílnou součástí. Řada pořadů (například večerní zpravodajství) není diváky sledována pouze kvůli svému obsahu, ale také proto, že slouží jako určité „předěly“ mezi jednotlivými částmi dne či činnostmi (Gauntlett, Hill 1999, s. 27). Je zde tedy vzájemný vliv: televizní vysílání strukturuje náš každodenní život, ale zároveň je samo tímto životem strukturováno.

Jak dokládá Scannell na příkladu rozhlasové stanice BBC (Scannell, 1988), zpočátku vysílání tuto pravidelnou a pevně časově vázanou podobu nemělo. Programoví pracovníci BBC považovali program za výjimečnou událost, která předpokládá ze strany posluchačů pečlivý výběr a pozorný poslech, obdobně jako při návštěvě divadla či koncertního sálu. Pevné vysílací schéma (umístění programů do stejného času ve stejném dni s týdenní periodicitou) záměrně neexistovalo, prostor mezi jednotlivými pořady nevyplňovaly žádné spojovací linky ani vstupy moderátorů, ale pouze tikot hodin. Během 30. let však byla BBC nucena uznat, že pro většinu lidí není poslech rozhlasu mimořádnou událostí, ale obyčejným nástrojem domácí relaxace a pobavení. Dochází tak k proměně obsahu a struktury programu, která nově věnuje pozornost okolnostem, za nichž se příjem vysílání odehrává, a aktivitám populace v průběhu dne. Denní program vysílání byl postupně přizpůsoben časovým rutinám každodenního života pracovního týdne a víkendu a takto koncipované vysílací schéma se stalo základem nejen pro ostatní rozhlasové stanice, ale rovněž pro televizní vysílání. Snahou vysílacích médií je stabilizovat toto schéma na co nejdelší dobu, aby se na něj diváci mohli spolehnout v dlouhodobém ohledu a navykli si spojovat určité časy s určitými pořady.

Týdenní periodicitu schématu ukazuje na skutečnost, že televizní vysílání se přizpůsobuje i třetí rovině časovosti, tedy času kalendáře. Vysílání respektuje rozvržení kalendářového času (pracovní dny a víkendy, státní a náboženské svátky, letní prázdniny, výročí významných událostí) a přizpůsobuje mu nejen obsah, ale často i svou strukturu. Například při každoročních nejvýznamnějších svátcích mění televizní stanice své po zbytek roku neměnné schéma tak, aby více odpovídalo způsobu, jakým lidé svátky tráví (jsou více doma než v práci, děti nejdou do školy apod.). I tyto změny podléhají rutinizaci a opakování a i zde dochází ke vzájemné strukturaci: vysílání podřizuje svou strukturu času kalendáře (a každodenním časovým

²² V případě českých televizních stanic toto platí například pro hlavní večerní zpravodajství, nedělní ranní pásmo pořadů pro děti, každodenní podvečerní dětský Večerníček nebo nedělní politické debaty.

praktikám, které kalendářový čas formuje), zároveň se ale stává jeho nedílnou součástí a proměňuje strukturu jednotlivých událostí.²³

3. Nové televize, nové časy?

Někteří teoretici se domnívají, že dominance jedné podoby televizního vysílání – a s ní související jedné dominantní temporality – je dnes již minulostí (viz Richardson, Meinhof, 1999). Řada změn jak v rámci televizního průmyslu samotného, tak na poli vývoje komunikačních technologií²⁴ proměňuje povahu televizního vysílání a přináší odlišné temporální vzorce. „24hodinové zpravodajské kanály se obracejí na „potřebu“ mít zprávy kdykoli a rozchází se tak s tradicí, která spojuje zpravodajské pořady s určitými časy v rámci dne. Toto je jeden z aspektů změn v sestavování programu, které patrně položí odlišný základ temporálním vztahům mezi televizí a jejími publiky. Oproti dřívějšímu se televize stává méně důležitou v konstruování „každodennosti“ na základě očekávatelně odlišných „rán“, „odpolední“ a „večerů“ (...) Namísto rytmů (pracovního) dne upřednostňují zpravodajské kanály hodinové cykly opakování“ (Richardson, Meinhof, 1999, s. 8).

Přes výše uvedené proměny televizního vysílání se domníváme, že temporalita televizního vysílání bude i nadále odpovídat naší každodenní časové zkušenosti. Sféra každodennosti se svými dominantními časovými praktikami zůstane i nadále výchozím bodem pro podobu televizního vysílání. Tyto praktiky mohou být televizí do určité míry pozměňovány (nebo naopak posilovány), nikoli však zásadním způsobem, neboť mají svůj původ mimo oblast televize a jejího vysílání.

4. Televize, čas a mediální výchova

Tématika televize a času umožňuje lépe pochopit skutečnost, jak hluboce jsou moderní masová média integrována do našeho běžného života. Žáci mají možnost si uvědomit, jak různí lidé ve společnosti tráví svůj denní čas, a posoudit, nakolik je televize svým vysílacím rytmem oslovuje a stává se součástí jejich pravidelných každodenních aktivit, úseků dne, týdne či roku. Otevírá se tak i příležitost k hodnocení toho, jak se naše všední i nevšední dny působením televize proměnily a jaká pozitiva a negativa nám tato proměna přináší. Prostřednictvím tematiky televize a času si žáci rovněž osvojují znalosti o principech fungování televize (tvorba schématu, pravidelnost a serialita vysílání, nastavování vysílacích časů, snaha oslovit určité skupiny diváků ve správný čas apod.).

Literatura

1. GAUNTLETT, D., HILL, A. *TV Living: Television, Culture and Everyday Life*. 1. vyd. London : Routledge, 1999. 315 s. ISBN 0-415-18486-X.
2. GIDDENS, A. *Social Theory and Modern Sociology*. 1. vyd. Stanford : Stanford University Press, 1987. 310 s. ISBN 0-804-71356-1.
3. MOORES, S. „The box on the dresser“: memories of early radio and everyday life. *Media, Culture and Society*, 1988, vol. 10, no. 1, s. 23–40. ISSN 0163-4437.

²³ České televizní stanice zcela proměňují své vysílací schéma během vánočních svátků, kdy „běžné“ programy a jejich obvyklé časy střídá „svátečně“ laděný program s vlastní časovou strukturou. K této výměně schématu dochází opakovaně každý rok podle obdobných pravidel, jejich výsledkem je pak ustálená programová podoba „televizních Vánoc“. Televizní vysílání se zároveň stává součástí vánočního času a sledování určitých pořadů představuje novou položku mezi tradičními vánočními zvyky.

²⁴ Tyto změny započaly nástupem videorekordéru, satelitních a kabelových stanic a deregulací televizního trhu, v současnosti jsou dále urychlovány procesy digitalizace a konvergence médií, které přináší vyšší počty televizních stanic a nové možnosti ohledně příjmu televizního vysílání (vysílání lze přijímat i jinými způsoby než prostřednictvím obrazovky televizoru).

4. NEVERLA, I. *Fernseh-Zeit. Zuschauer zwischen Zeitkalkül und Zeitvertreib. Eine Untersuchung zur Fernsehnutzung*. 1. vyd. München : Ölschläger, 1992. 284 s. ISBN 3-882-95162-1.
5. RICHARDSON, K., MEINHOF, U. H. *Worlds in Common? Television Discourse in a Changing Europe*. 1. vyd. London : Routledge, 1999. 203 s. ISBN 0-415-14061-7.
6. SCANNELL, P. Radio Times. The Temporal Arrangements of Broadcasting in the Modern World. In DRUMMOND, P., PATERSON, R. (eds.) *Television and Its Audience: International Research Perspectives*. London : British Film Institute, 1988. s. 15-31. ISBN 0-851-70224-4.
7. SCANNELL, P. *Radio, Television and Modern Life. A Phenomenological Approach*. Oxford : Blackwell, 1996. 208 s. ISBN 0-631-19875-X.
8. SCANNELL, P. For a Phenomenology of Radio and Television. *Journal of Communication*, 1995, vol. 45, no. 3, s. 4–19. ISSN 0021-9916.

Kontaktní adresa

Mgr. Marek Šebeš
Katedra společenských věd PF JU
U Tří lvů 1/A
371 15 České Budějovice
Telefon: +420 387 773 381
E-mail: msebes@pf.jcu.cz

DĚTI A NÁSILÍ V MÉDIÍCH

Olga ANGELOVSKÁ

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na téma podprojektu Hodnoty v médiích, které jsou částí projektu Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciaci v ČR. Samotný výzkum médií jako tvůrců nabídky hodnot je dosud vzácný. Častější je sémiotická analýza, jako hledání potenci k vzorcům chování, normám a případně i hodnotám. Text se věnuje vybraným výzkumům médií a jejich vztahu ke studiím hodnot. U dvou nejsledovanějších českých televizních stanic jsme se zaměřili na zobrazování násilí v televizních pořadech, které mohou sledovat i děti a mládež.

Klíčová slova: hodnoty, média, násilí, televize, metody výzkumu médií

CHILDREN AND VIOLENCE IN MEDIA

Abstract

The contribution targets on the topic of subproject Values in media which is a part of research project Shared Values and Behavioural Standards as a Source of Strengthening Social Cohesion and Overcoming Adverse Impacts of Social Differentiation in the Czech Republic. Media researches usually use sociological methods, but qualitative researches of media as values creators are rare. More often we can find semiotic analyses as the searching for potential pattern of behaving, norms and possibly values. We targeted on two most popular television stations concerning violence presentation in television programmes which may be viewed by children and youth.

Key words: values, media, violence, TV, methods of media research

1. Výzkum hodnot v médiích

V rámci projektu Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciaci v ČR probíhá podprojekt Hodnoty v médiích.

Obecně výzkum médií využívá jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. Kvalitativní výzkumy jsou spíše v menšině, avšak kvantitativní výzkumy se zabývají většinou jen jednoduchou reflexí sledovanosti, případně diferencemi ve sledovanosti na základě různých hledisek (sociálních, demografických, etnických, regionálních, apod.). Samotný výzkum médií jako tvůrců nabídky hodnot je dosud, pokud se nám podařilo zjistit, vzácný. Častější je sémiotická analýza jako hledání potenci k vzorcům chování, normám a případně i hodnotám.

Při přístupu k výzkumu hodnot a médií musíme rozlišit dvě základní roviny, zaprvé, zachycení a prezentaci hodnot v médiích samotných a za druhé, vnímání a přijetí či odmítnutí hodnot publikem (diváky, posluchači nebo čtenáři).

K výzkumu hodnot lze použít zejména metody z oblasti analýza textu, jako jsou obsahová analýza, sémiotika nebo narativní výzkum, a analýzy publika, v jehož případě jde o klasické sociologické metody pozorování, dotazníkové šetření, rozhovor nebo focus group.

Média představují jeden z významných a současně málo známých činitelů vlivu na hodnotové struktury ve společnosti. Navíc jde o oblast, pro kterou je příznačná existence řady mýtů, nedorozumění, rozhodných odmítnutí či obdivování, ale vlastně málo faktických výsledků výzkumů.

V České republice nebyl proveden ucelený výzkum zobrazování hodnot v médiích, existuje však řada menších výzkumů či studií, které lze vztáhnout k výzkumu hodnot. V současné době většina výzkumů, které lze vztáhnout k výzkumu hodnot, je úzce zaměřena na určité téma a četnost témat odráží „popularitu“ těchto témat ve výzkumu obecně. Proto značnou část těchto výzkumů nalezneme v oblasti gender a média nebo cizinci a média, případně reprezentace seniorů v médiích. Důvod, proč je důležité se věnovat otázce médií, dokazuje i výzkum veřejného mínění z roku 2009, kdy čeští respondenti hodnotili zpravodajství vybraných českých médií z hlediska pravdivosti a úplnosti informací, jež poskytují a kdy většina z nich považuje tyto informace za pravdivé (CVVM, 2009).

Nejběžnější metodou používanou v mediálních analýzách je obsahová analýza textu. Kromě tištěných médií bývají předmětem analýzy i audiovizuální média, kdy se obsahová analýza kombinuje s obrazovou analýzou. Příkladem takové analýzy je mediální analýza obrazu seniorů autorek R. Sedlákové a L. Vidovičové (2005), kdy autorky pomocí obsahové analýzy specifikovaly, jak jsou informace o jedné části populace (seniorech) prezentovány v médiích. Zároveň je třeba si uvědomit, že tyto informace jsou zároveň nositeli určitých hodnotových struktur. T. Bitrich a J. Paleček (2006) provedli v roce 2006 výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda a jak se v českém tištěném textu diskriminuje v případě publikování na téma zaměstnávání cizinců. Výzkum analyzoval možné podpory určitých hodnotových orientací (xenofobních z hlediska české populace a diskriminačních z hlediska cizinců zaměstnávaných v ČR) tištěnými médii prostřednictvím sémiotické analýzy. Sémiotickou analýzu použil i F. Kostlán (2003), kdy na rozdíl od předchozích výzkumů kombinoval analýzu tištěných médií s audiovizuálními, kam kromě televize zahrnul i rádiová vysílání. Analýza byla přímo zaměřená na podporu určité hodnotové orientace vůči cizincům a cizímu v tištěných a obrazových médiích.

Zmíněné metody umožňují analyzovat texty médií, ale již ne samotné publikum. Tuto nevýhodu odstraňují metody studia publika. Použití dotazníkového šetření umožňuje získat informace o působení médií, protože je zaměřeno na dotazování příjemců sdělení médií. Výzkum, který zahrnuje dotazníkové šetření nebo některou jinou z metod studia publika (např. focus group), umožňuje zkoumat nejen média jako taková, ale i jejich případný vliv. Na publikum, konkrétně na děti ve věku 10 až 14 let, se zaměřil A. Suchý (2007), který analyzoval prezentaci určitých hodnot médií a reakce na takto nabízené hodnoty v případě agrese.

Řada výzkumů kombinuje metody analýzy publika a analýzy určitého sdělení nebo prezentace určitých hodnot. Příkladem může být výzkum TNS Faktum (2003) zaměřený na prezentaci žen v médiích a reklamách, který zahrnoval kombinaci dotazníkového šetření s obsahovou analýzou médií a spojil prezentaci určitých hodnot médií s analýzou jejich receptorů. Podobně jako ve výzkumu TNS Faktum i Alice Szepaniková (2006) kombinovala prezentaci určitých hodnot v médiích a reakce na takto nabízené hodnoty. Ve svém výzkumu mediálního obrazu azylantů se neomezila pouze na obsahovou analýzu, ale provedla i řízený skupinový rozhovor (focus group), kdy azylantí sami reflektovali svůj mediální obraz.

Právě kombinace obou přístupů, tzn. analýzy mediálního textu či obrazu a analýzy publika, je optimálním řešením k získání ucelenějších výsledků. Jak se ale ukazuje, je nezbytné vyvíjet specifické metody analýzy, které by umožnily jak rozpoznat nabídku hodnot médií, tak rozsah a dosah jejich absorpce a následně i souvislosti mezi mírou přijetí a chováním. V tomto směru jsme zahájili v našem projektu analýzu zaměřenou na nabídku hodnot, konkrétně násilí v audiovizuálních médiích.

2. Násilí v médiích

V souvislosti s negativním vlivem médií se často diskutují účinky televizního násilí na děti a mládež, jakožto nejovlivnitelnější sociální skupinou vzhledem k jejich fyzickému a psychickému vývoji. Obecně nelze popřít, že existuje vztah mezi médii a publikem, ale je nutné zdůraznit, že v případě zobrazovaného násilí a násilí reálného se nejedná o přímočarý nebo kauzální vztah. Přestože několik posledních desetiletí probíhají diskuse o vlivu násilí v médiích na chování člověka a byla provedena řada studií na toto téma, závěry těchto studií se různí a o vlivu zobrazovaného násilí neexistuje žádný konsensus. (Kunczik, 1995; Potter 2003; Jiráček 2005)

I přes nejednotnost názorů na otázku vlivu násilí v televizi lze podle mnohých expertů identifikovat faktory, které zvyšují riziko negativního dopadu televizního násilí na hodnotový systém dětí a mládeže a pravděpodobnost jeho nápodoby. Jde se o subjektivní faktory, které zahrnují osobnost a sociálního prostředí diváka, a objektivní faktory, které se týkají povahy a kontextu televizního násilí a na které jsme se v našem výzkumu zaměřili. (Potter, 1999)

Při definici násilí jsme vycházeli z často používané definice násilí, kterou před třiceti lety formuloval George Gerbner a jehož výzkumný tým ji pravidelně používal více než 25 let v každoročních analýzách televizního obsahu. Násilí jsme definovali jako *jakékoliv úmyslné jednání s nebo beze zbraně, které má za cíl bezprostřední fyzické zranění nebo zabití druhé bytosti nebo skupiny bytostí (nezávisle na tom, zda je provedeno úspěšně či neúspěšně) a jakékoliv přímé hrubé fyzické jednání použité k donucování pod pohrůžkou zranění nebo zabití*. Definice zahrnuje i jednání, které se objeví v seriózním, fantasijním či humorném kontextu.

3. Analýza násilí v ČT a NOVA

Kritika násilí v médiích se obvykle soustředí na jeho frekvenci, nicméně z hlediska jeho negativních účinků je důležitější spíše kontext, ve kterém se násilný čin objeví. Navíc jednotlivé kontextuální faktory násilí se z hlediska jejich vlivu na vznik agresivního chování liší a všechny také automaticky nezvyšují pravděpodobnost výskytu určitého negativního jevu a některé z těchto faktorů mohou i snížit riziko negativního účinku (Potter, 2003).

Divák interpretuje význam zobrazovaného násilí komplexně a používá určitou síť kontextuálních faktorů, proto nelze konstatovat, že každé televizní násilí má negativní dopad na chování diváka, některá násilná vyobrazení mohou mít přesně opačný účinek (Palmer, Young 2003).

Pro náš výzkum jsme vybrali osm hlavních kontextuálních faktorů, které podle řady odborníků mohou zvyšovat riziko negativního vlivu násilí v televizi (zejména pak riziko napodobení násilného jednání):

- **charakteristika pachatele** - rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud je pachatel atraktivní, sympatický nebo *hrdina*, a který dosahuje úspěchu právě díky násilnému jednání.
- **důsledek násilí pro pachatele** – rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud pachatel násilí získá odměnu nebo *není potrestán*.
- **důvod násilí** – interpretace násilí závisí na jeho motivu, a proto se rizikovost faktoru zvyšuje, pokud je násilí prezentováno jako morálně *ospravedlnitelné* (např. motiv msty, agresor byl vyprovokován).
- **míra a názornost násilí** – čím je zobrazení násilí *názornější a konkrétnější*, živě, věrohodně a detailně provedeno, tím je považováno za rizikovější.
- **stupeň reálnosti násilí** – rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud se metody a *prostředky zobrazovaného násilí blíží násilí ve skutečném životě*.

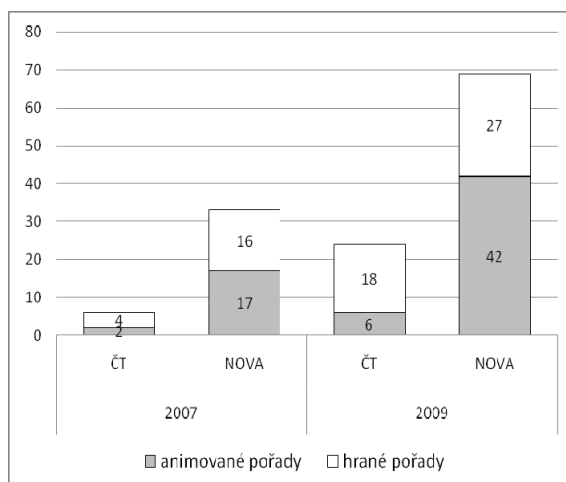
- **přítomnost zbraně** – rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud jde o zbraně běžné v reálném životě, zejména *nůž nebo pistoli*.
- **důsledky násilí pro oběť** – rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud *nejsou zobrazovány důsledky násilí*, jako je bolest, zmrzačení nebo utrpení oběti, případně pokud jsou tyto důsledky zlehčovány nebo nevěrohodné.
- **humorný kontext** - rizikovost faktoru se zvyšuje, pokud je *násilí zlehčováno*.

Při analýze vycházíme z předpokladu, že výskyt rizikového faktoru v násilné scéně zvyšuje riziko nápodoby násilného chování u dětí a mládeže. Proto jsme každou násilnou scénu, ve které se objeví alespoň jeden rizikový faktor násilí, považovali za rizikovou. Pokud tedy byl v jedné násilné scéně původcem násilí současně např. jak kladný, tak neutrální hrdina, byla scéna kódována jako riziková. V rámci provedené analýzy jsme nepracovali s faktem, že některé kontexty násilí v dané násilné scéně mohou jiné rizikové faktory násilí zmírňovat, a tím snižovat riziko negativního vlivu.

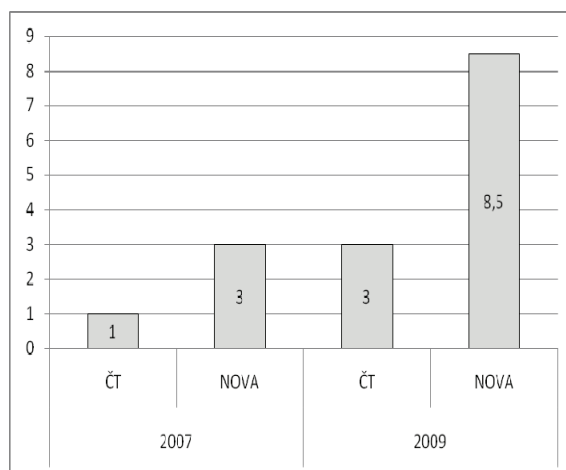
Za kódovací jednotku byla zvolena *1 násilná scéna*, která může obsahovat více násilných aktů. Z časového hlediska jsme za násilnou scénu považovali nepřerušovaný úsek v délce maximálně 5 sekund, s cílem předejít srovnávání např. dvouvteřinové a pětiminutové násilné scény. Proto byla násilná scéna delší než 5 sekund kódována jako další násilná scéna.

Pro analýzu jsme vybrali dvě celoplošné stanice ČT1 a NOVA jako představitele veřejného a soukromého sektoru. Do analýzy byly zahrnuty vybrané mediální obsahy vysílané v sobotu 24. 1. 2009 a navázali jsme tak na práci Lucie Slavíčkové (2007) a její analýzu sobotního vysílání 26. 5. 2007. Protože byl výzkum zaměřen na děti a mládež, byly do analýzy zařazeny pořady vysílané od 6:00 do 22:00 hodin, tzn. dobu vysílání, kdy by měly být zařazovány pořady, které jsou vhodné i pro děti a mládež. Do analýzy byly zahrnuty pořady, které mohou obsahovat *fiktivní násilí*, tzn. byly vyřazeny pořady zpravodajské, dokumentární apod. V tomto příspěvku se zaměříme na výsledky analýzy vysílacího času od 6:00 do 19:00.

V roce 2007 bylo v rámci vysílacího času od 6:00 do 19:00 hodin analyzováno na ČT1 6 hodin a na NOVA 11 hodin, v roce 2009 pak u obou stanic 8 hodin. Na ČT1 bylo analyzováno 8 (2007) a 11 (2009) pořadů, na stanici NOVA 9 (2007) a 8 (2009) pořadů. Počet analyzovaných pořadů V grafu 1 je zobrazen absolutní počet násilných scén (NS) v analyzovaných pořadech ČT1 a NOVA. Počet NS je v případě obou televizních stanic vyšší v analyzovaném sobotním vysílání v roce 2009. Obecně na televizní stanici NOVA byl vyšší absolutní počet NS v obou letech. Zatímco NS se na ČT1 vyskytují více v hraných pořadech, v případě televize NOVA je vyšší výskyt NS v animovaných pořadech. V obou letech na stanici NOVA jeden z animovaných pořadů obsahoval většinu NS, v roce 2007 to bylo 10 NS v pořadu *Walt Disney a jeho kouzelný svět* a v roce 2009 dokonce 34 NS v pořadu *Senzační Spiderman*.



Graf 1 Absolutní počet násilných scén v analyzovaných



Graf 2 Počet NS za 1 hodinu

Z grafu 2 vyplývá, že v analyzovaných pořadech na ČT1 diváci viděli jednu NS za hodinu v roce 2007 a tři v roce 2009, zatímco na NOVA šlo o 3 NS za hodinu v roce 2007 a 8,5 NS v roce 2009. V roce 2009 navíc všechny analyzované NS na obou stanicích spadaly do kategorie rizikových NS.

Pokud bychom se zaměřili na počet rizikových NS za hodinu v animovaných filmech, pak v roce 2007 jejich počet činil 2 NS u ČT1 a 17 NS u NOVA, v roce 2009 3,4 NS u ČT1 a 30 NS u NOVA.

V nastíněné analýze jde o první vhled na danou problematiku a v dalších fázích analýzy bude zohledněna i sledovanost jednotlivých pořadů ve věkové kategorii 4-14 let. Z analýzy dvou sobotních vysílání v roce 2007 a 2009 zatím vyplynuly dva základní závěry. Za prvé, sobotní pořady analyzovaného vysílání na stanici Nova mohou být pro děti a mládež více „rizikové“ než pořady stanice ČT1. Za druhé, nejčtetnějšími rizikovými faktory prezentovaného násilí jsou na obou stanicích nepotrestaný původce násilí a realisticky provedené násilí. Pro obecnější platnost těchto závěrů bude potřeba provést více analýz, v plánu je zatím další analýza sobotního vysílání plánovaná na podzim 2009.

Literatura

1. BITRICH, T., PALEČEK, J. *Jak se v českém tisku diskriminuje, když se píše o zaměstnávání cizinců?* migraceonline.cz, 2006. Dostupné na World Wide Web: <http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/MKC_diskriminace_zam_ciz_2.pdf>.
2. CVVM. *Jak veřejnost vnímá pravdivost a úplnost zpráv českých médií?* 2009. *Tisková zpráva CVVM*. Dostupné na World Wide Web: <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100902s_om90505.pdf>.
3. JIRÁK, J. *Násilí a logika mediálního byznysu aneb Proč už nejsou Profesionálové s hvězdičkou*. In *Média a násilí*, Praha : Corona 2005, s. 13 – 20.
4. KOSTLÁN, F. *Xenofobie v českých sdělovacích prostředcích*. *Britské listy* 7. 5. 2003 Dostupné na World Wide Web: <<http://www.blisty.cz/art/13915.html>>.
5. KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. 1. vyd., Praha : Karolinum, 1995. 307 s. ISBN 80-7184-134-X.
6. *Obraz ženy v médiích a reklamě a jeho vliv na veřejné mínění o rovnosti mužů a žen. Zpráva pro Ministerstvo práce a sociálních věcí*. Praha : Taylor Nelson Sofres Factum, 2003. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/ministri-priuradu-vlady/michael-kocab/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/obraz-zeny-v-mediich.pdf>>.
7. PALMER, E. L., YOUNG, B. M. *The Faces of televisual media: teaching violence, selling to children*. London : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 401 s. ISBN 0-8058-4075-3.
8. POTTER, W. J. *On media violence*. Thousand Oaks : Sage Publications, 1999. 304 s. ISBN 0-7619-1639-3.
9. POTTER, W. J. *The 11 myths of media violence*. London : Sage Publications, 2003. 259 s. ISBN 0-7619-2735-2.
10. SEDLÁKOVÁ, R., VIDOVIČOVÁ L. *Pilotní studie - Mediální analýza obrazu seniorů*. 2005. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.spvg.cz/doc/maos.pdf>>.
11. SLAVÍČKOVÁ, L. *Děti, mládež a problém násilí v médiích a její analýzu sobotního vysílání*. 2007. Bakalářská práce FHS UK.
12. SUCHÝ, A. *Mediální zlo – mýty a realita*. 1. vyd. Praha : Triton, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7254-926-9.

Kontaktní adresa

Ing. Mgr. Olga Angelovská
CESES FSV UK
Smetanovo nábřeží 6
110 00 Praha 1
Telefon: +420 603 180 196
E-mail: angel.olinka@gmail.com

ALTERN IN MEDIATISIERTEN GESELLSCHAFTEN – (SELBST-)BESTIMMUNG IM ALTER DURCH MEDIENTEILHABE

Anja Hartung, Daniela KÜLLERTZ

Abstrakt

In der Tradition der Kritischen Theorie und handlungsorientierten Medien-pädagogik geht es in der Praxis aktiver Medienarbeit darum, Individuen dazu zu befähigen, produktiv mit Medien umzugehen und diese zur öffentlichen Artikulation einzusetzen. Ausgehend und exemplifizierend an der Youtube-Kantate der neunzigjährigen Wiener Künstlerin Maria Lassnig, möchten wir diesen Ansatz in unserem Beitrag im Hinblick auf seine Potenziale für das höhere Lebensalter ausloten. Stärker als bisher steht dabei jedoch der Stellenwert gemeinschaftlicher Artikulations- als Deutungsbemühung im Zentrum, der exemplarisch mit Blick auf die Möglichkeiten von Online-Communities ausgelotet wird.

Klíčová slova: ältere, Altern, Medien, Medienaneignung, Medienhandeln

AGING IN MEDIATISED SOCIETY - (SELF-)DETERMINATION THROUGH MEDIA PARTICIPATION

Abstract

In the tradition of Critical Theory and Action-oriented Media Education, it is the aim of Active Media Work to facilitate self-determined usage of the media and to enable individuals to use the media for the articulation of their personal views and interests. Based on the example of the YouTube-cantata by ninety-year-old artist Maria Lassnig, the article discusses the potential of this approach for individuals in later life. The article focuses particularly on the significance of collaborative articulation and interpretation efforts which are explored with regard to the possibilities and opportunities of online-communities.

Key words: elderly, aging, media, media literacy, media participation

1. Problemhorizont: über normative und entmündigende Erwartungshaltungen gegenüber älteren Menschen in mediatisierten Welten

Vergegenwärtigen wir uns das komplexe Handlungsfeld der Medien-pädagogik in seinen Themen, Fragestellungen und Zielperspektiven, so fällt unweigerlich auf, dass dieses sich vorzugsweise auf die erste(n) Lebensphase(n) des Menschen konzentriert. Kindern und Jugendlichen gilt das besondere Interesse. Dieser Umstand erklärt sich rasch, betrachtet man die Ursprünge und Entwicklungslinien der Medienpädagogik. Aus der Tradition der Bewahrpädagogik entstanden, galt das Augenmerk lange Zeit dem Bemühen, junge Menschen vor unerwünschten, weil vermeintlich schädigenden Einflüssen der Medien zu schützen. Während Entwicklung heute weithin als lebenslanger und damit grundsätzlich offener Prozess angesehen wird, galten Erwachsene bis in die 1970er Jahre in ihren Orientierungen und Fähigkeiten festgelegt. Einen starken Riss erhielt diese Vorstellung mit den demografischen Entwicklungen, wie sie moderne Gesellschaften seit nunmehr vier Jahrzehnten prägen. Mit der Angst vor den gesellschaftlichen Folgen von ‚Rentenberg‘ und ‚Alterslast‘, geraten die Alten von der Peripherie in das Zentrum diskursdramatischer Zuspitzungen; das Alter so könnte man sagen, wird reaktiviert und der mit der Rentenreform von 1957 als ‚späte Freiheit‘ postulierte Ruhestand mit sozial- und bildungspolitischen Aktivierungsprogrammen in Bewegung gesetzt.

An die Stelle des Defizitmodells tritt das Kompetenzmodell, das die Potenziale des höheren Lebensalters betont. Inaktivität im Alter gilt als unzeitgemäß und begründungsbedürftig. Das Postulat des ‚life-long-learning‘ erhebt die nachberufliche Lebensphase zum Lebensabschnitt mit neuen Lern- und Bildungsherausforderungen. Chancen und Potenziale werden dabei nicht zuletzt in der Heranführung älterer Menschen an neue Informations- und Kommunikations-technologien gesehen. In Sorge um eine digitale Spaltung der Generationen entdecken Medienwissenschaftlicher und Medienpädagogen das Alter als neue Aufgabe und die Alten werden zur neuen ‚Problemgruppe‘. „Mittendrin oder abgehängt?“ „Sind heutige Senioren medienkompetent? „Werden sie sich auch zukünftig in einer immer stärker medial und technisch orientierten Gesellschaft zurechtfinden? Und welche Aufgaben und Anforderungen kommen hier auf die Medien selbst und die Medienpädagogik zu?“ fragen die 28. Stuttgarter Tage der Medienpädagogik im Februar 2005 (Feierabend et al., 2005).

Ohne sich lange mit der Klärung dieser Fragen aufzuhalten, suchen zahlreiche Projekte und Initiativen ältere Menschen an die neue Hyper- und Multimediawelt heranzuführen, euphorisch begleitet von Schlagzeilen wie ‚Senioren erobern das Internet‘ oder mit der multimedialen Kompetenz entstehe eine ‚neue Alterskultur‘. Doch der mangelnde Kenntnisstand und die versuchte Adaption pädagogisch bewährter Modelle verfehlen ihre Zielgruppe. Das Gros der Projekte und Initiativen beschränkt sich darauf, Infrastrukturen anzubieten und grundlegende technische und instrumentelle Fähigkeiten zu vermitteln. Es entsteht der Eindruck, dass es lediglich darum gehe, ältere Menschen – im wahrsten Sinne des Wortes – ‚anschlussfähig‘ zu halten, sie also auf den Stand der technologischen Entwicklung zu bringen. Damit wiederholt sich zum einen ein überzogener bildungstechnologischer Optimismus, der in Bezug auf das Schulwesen bereits in den 1970er Jahren gescheitert ist, zum anderen wird das vermeintlich überwundene Defizitdenken quasi von hinten aufgepäppelt. Die neue Mündigkeitserklärung bleibt eine Farce. Älteren wird die „prinzipielle gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit abgesprochen und seine Stellung als gesellschaftliches Subjekt ignoriert“ (Schell, 2003, s. 44). Und es offenbart sich einmal mehr, dass Alter als (unwerte) Lebensphase der Aktivität oder des Ausharrens nicht allein als subjektive Konstruktion, sondern wesentlich auch als ein kulturell-symbolisch vermitteltes Verständnis mit selbst- und weltkonstitutiver Bedeutung zu denken ist. Damit das höhere Alter nicht zu einer „spöttischen Parodie unserer früheren Existenz“ wird, so Simon de Beauvoir in ihrer Abhandlung über „Das Alter“, bedarf es sinnverleihende Gründe, „zu sprechen und zu handeln“ (1987, s. 464). Doch es bedarf auch der Möglichkeit, zu sprechen und zu handeln. Eine Selbstbestimmung des Alterns setzt die Entwicklung einer eigenen Sprache voraus, die es vermag, Ambivalenzen, Bedeutungsoffenheiten und Unabgeschlossenheit ausdrücken zu können. Aus unserer Sicht eröffnet die Digitalisierung und Vernetzung von Lebensräumen älterer Menschen neue Möglichkeiten der Teilhabe an kulturellen Bestimmungen des Alterns als auch der Artikulation des eigenen Erlebens.

2. Leibartikulation als authentische Erfahrung im Modus der Differenz

Anschaulich werden diese Möglichkeiten im Animationsfilm ‚Kantate‘ (1992) der Wiener Künstlerin Maria Lassnig, veröffentlicht im Internet auf der Videoplattform YouTube, große Aufmerksamkeit erregt hat. In Kostümen, die verschiedene Episoden ihrer Biografie ironisieren, erzählt Lassnig hier als Moritatensängerin ihre Lebensgeschichte.



Maria Lassnig
geb. 1919, Wien

Abbildung 1. Die Künstlerin Maria Lassnig (Wien)



Abbildung 2. Die Kantate' (Sreenshots der youTube-Videopräsentation)



Abbildung 3. Die Kantate' (Sreenshots der youTube-Videopräsentation)



Abbildung 4. Die Kantate' (Sreenshots der youTube-Videopräsentation)

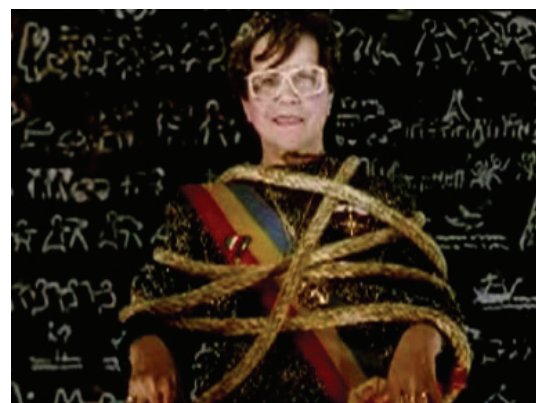


Abbildung 5. Die Kantate' (Sreenshots der youTube-Videopräsentation)

Lassnigs Film thematisiert das Altwerden im Modus der Differenz zu gesellschaftlichen Alter(n)sdiskursen und zu kulturellen Alter(n)sbildern und ermöglicht auf diese Weise eine authentischere Erfahrung des Alterns (vgl. Taylor, 1996; Negt, Kluge, 1976). Wenn Lassnig zeigt, was es für sie persönlich bedeutet, alt zu sein, so offenbart sich dies zugleich als ästhetischer Widerstand gegen die omnipräsent verkündeten Imperative eines multimedial agierenden Seniorenmarketings. Jenseits der Modellierbarkeit und Unsterblichkeit des Körpers ver-sprechenden Offerten von Kos-metik-, Pharma- und Modeindustrie zeigt Lassnig, dass sich Körperlichkeit fortwährend verändert und hinterfragt dieses von andauernder Veränderung geprägte Sein: Was bedeutet es, meine Haut zu begreifen und dann doch unerwartet an deren Grenzen zu stoßen? Wie lebt es sich in dem Körper, den ich schon mein ganzes Leben lang kenne und der früher oder später meinen Tod bringt? (Higgie, 2009, s. 106) Dabei schöpft sie sinnlichen Genuss aus der Transzendenz der Welt der Dinge und veranschaulicht doch ebenso sorgenvoll die Ambivalenzen und Schwierigkeiten im Umgang mit anderen wie auch uns selbst. Ihre youtube-Kantate vom Altwerden handelt von verarbeiteter Lebensgeschichte als Besingen von Bekenntnissen zur (geschlechts- und altersspezifischen) Freiheit, vom Aufbegehren gegen geschlechts- und altersspezifische Normen, von fragwürdigen Moralvorstellungen und unterhinterfragten Körperdiskursen.



Abbildung 6. Die Konstruktion von Alter(n) in der Werbung

Mit ihrer Kunst, werde etwas geschaffen, so formuliert es die Künstlerin, das mit Worten nicht auszudrücken sei. Der künstlerische Ansatz Lassnigs fokussiert auf Körperempfindung. Entscheidend ist nicht die Vermittlung der Wahrnehmung des Körpers durch einen Außenstehenden, sondern die Erfahrung in diesem Körper zu sein, was auch die Widersprüchlichkeiten und Verwirrungen einer sinnlichen Körpererfahrung einbezieht. Es ist nicht der Spiegel, es sind nicht Fotografien und es sind nicht die Blicke der Anderen, durch die sich Maria Lassnig als alte Frau sieht. Lassnig thematisiert Ambivalenz, Bedeutungsoffenheit und Unabgeschlossenheit über hyper- und multimediale Artikulation im Animationsfilmformat. Dabei setzt sie Körperempfindung und Körperwahrnehmung in Bezug zu kulturellen Geschlechter- und Altersvorstellungen als auch zum biologischen Prozess des Alterns. Differenz entsteht dabei implizit über die kreative Auslotung medientechnischer Möglichkeiten und der Verwendung eines kulturtradierten Formats des Klagegedichtes. Dieses richtet sich gegen kulturell hegemoniale und handlungsorientierende Weiblichkeits- und Alter(n)s-diskurse, allerdings nicht über einen pädagogisierend gehobenen Zeigefinger, sondern im Modus komischer Verkehrung über kreative und mehrdeutige Sinnkonstitution durch die metareflexive Assimilation der Binnen- mit einer (spöttelnden) Außenperspektive.

Lassnigs gemalte Nacktheit wird von kleinen Ausstellungsbesuchern als Gefühlsausdruck wahrgenommen, der Versehrbarkeit thematisiert. Traurigkeit, Leid, aber auch Liebe wird

als körperbezogenes tiefgreifendes Erleben sagbar. Mahr-genommen wird Lassnigs Malerei als mehrdeutiger Ausdruck der qualitativen Erlebensfülle des Alter(n)s. So kommentiert etwa eine zehnjährige Besucherin der Lassnig-Ausstellung das Gesehene in einem youtube-Video folgendermaßen („talks on maria lassnig“, medienkunstschule²⁵):

„Hier habe ich nicht sehr viele Sachen mit Liebe gesehen, na gut, schon Liebe und Traurigkeit, aber Fröhlichkeit nicht sehr viel.“



Abbildung 7. Standbild aus der youtube-Kommentierung der Lassnig Ausstellung durch Kinder

3. Selbstbestimmtes Medienhandeln und reflexive Wirklichkeitskonstitution

Authentische Erfahrung als „autonome Aneignung von Realität und die selbstbestimmte aktive Einwirkung auf diese“ (Schell, 2003, s. 59) stehen im Mittelpunkt einer Position der Medienpädagogik, die als ‚alternative‘ Medienarbeit und ‚Kritische Medienpraxis‘ (Diel, 1974; Lechennauer, 1979; Köhler, 1980), ‚kreative‘ und ‚produktive‘ Medienarbeit (Schmidt 1988 / Baacke, Thier 1992); ‚aktive‘, ‚handlungsorientierte‘, ‚praktische‘ Medienarbeit und ‚Selbermachen‘ (Krieg, 1978; Baacke, Kluth, 1980; JFF, 1986; Schell, 1989) oder ‚Erfahrungsproduktion‘ (Nesyto, 1991; Brenner, Nesyto, 1993) Subjekte darin befähigen will, „in gesellschaftliches Handeln, d. i. auch Medienhandeln“ (Schorb, 1995, s. 185) einzugreifen. In den 1970er Jahren in Abgrenzung zu den dominanten Strömungen einer (nur) bewahrpädagogischen, technologischen und ideologiekritischen Medienpädagogik entstanden, versteht dieser Ansatz Medien nicht bloß als Mittler von Botschaften, sondern wesentlich als Ausdrucksmedium zur Artikulation individuellen Erlebens und Denkens. Als Weiterentwicklung der gesellschaftskritischen Medienpädagogik ist das Augenmerk dabei weder einseitig auf die (zu bewahrenden) Rezipienten noch auf die Medien als technologische Allheilmittel oder deren Inhalte in ihrer ideologischen Manipulationskraft gerichtet, sondern auf das „Individuum als gesellschaftliches Subjekt“ im Kontext seiner alltäglichen Lebens- und Erfahrungswelt (!!!, Quelle?). In einer Kultur, die in hohem Maße durch eine Vielzahl verschiedener Medien und deren Strukturen wie Inhalte geprägt ist, werden diese folgerichtig als konstitutive Bestandteile dieser Lebens- und Erfahrungswelt verstanden, die als solche die Alltagspraxis und damit Sozialisation und Lebensgeschichte des Menschen unterhintergebar (mit-)bestimmen. Aus dieser grundsätzlichen Auffassung schlussfolgernd wird Medienpädagogik nicht als exotische Schöpfung des sich ausdifferenzierenden modernen Wissenschafts-betriebs verstanden, sondern als unabdingbarer Bestandteil einer Allgemeinen

²⁵ Verfügbar über: <http://www.youtube.com/watch?v=h3hPN9eH-IE>

Pädagogik. „Die gesellschaftlichen Subjekte sollen lernen, Medien dort, wo es sinnvoll ist, kritisch und produktiv als Mittel in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt zu gebrauchen“ (Schell 2003, s. 2003). Konzeptionell schließen diese Überlegungen an verschiedene Ansätze an, deren Leitmotiv die Idee ist, Medienrezipienten zu Medienprozenten zu machen (so etwa Brecht, 1932; Benjamin, 1967; Enzensberger, 1970; Negt, Kluge, 1973; Tretjakow, 1972). Bezeichnenderweise war es maßgeblich die Entwicklung der Medien selbst, - namentlich die massenhafte Herstellung und Verbreitung von Videorekordern und Kassettenrekordern - die es möglich machte, das theoretisch vor diesem Hintergrund entwickelte Programm in der Praxis zu erproben. „Die objektiven Schranken, die in Größe, Preis und Kompliziertheit der Produktionsgeräte gelegen hatten, fielen. Die finanziell erschwinglichen Geräte waren eine der Voraussetzungen dafür, dass die gesellschaftlichen Subjekte nicht mehr nur Medieninhalte konsumieren, sondern auch in bescheidenem Umfang, selbst solche herstellen konnten“ (Schorb, 1995, s. 47). Die zunächst als Videoszene entstehende ‚Alternative Medienarbeit‘ erprobte unterschiedliche Ansätze in der Kunst- und Kulturpädagogik in der Schule (z. B. Hartwig, 1976) ebenso wie im außerschulischen Bereich (z. B. Baacke, Kluth, 1980) oder medienpädagogischen Einrichtungen (z. B. Institut Jugend Film Fernsehen München, Schorb/Theunert 1980).

4. Ansatz eines Forschungsvorhabens

Aus unserem Interesse an einer Selbstbestimmung des Alter(n)s in media-tisierten Gesellschaften durch medien-spezifische/-kreative Artikulation möchten wir den skizzierten Ansatz der Handlungsorientierten Medienpädagogik im Hinblick auf Theorie und Forschungspraxis konzeptionell erweitern und dabei insbesondere die hier bereits angelegten medienbildungstheoretischen Implikationen in Anknüpfung an die Medienbildungsforschung (vgl. Marotzki, 2007; Jörissen, Marotzki, 2009) neu akzentuieren. Dabei verfolgen wir zwei Schwerpunkte: einen biografieorientierten Fokus auf das Verhältnis biografischer Selbstreflexion und Medienhandeln im Kontext authentischer Erfahrung und einen Fokus auf den Stellenwert von Gemeinschaft(sbildung) für intersubjektive Verständigung um als offen Mahr-genommene Lebenssituationen. Angestrebt wird, beide Schwerpunkte methodisch perspektivverschränkt in einer Offline-Online-Ethnografie zu realisieren (vgl. Hartung, 2009; Küllertz, 2009; Küllertz, Hartung, 2009). Im Mittelpunkt steht hierbei die Rekonstruktion von Deutungsleistungen innerhalb einer Interaktionsgemeinschaft älterer Menschen im Hinblick auf in (im- und ex)lize Wissensformen eingelagerte kulturspezifische Handlungsprobleme. Medienbildungstheoretisch interessiert fragen wir nach dem Umgang mit bedeutungsoffenen Lebenssituationen und verbundenen Handlungsproblemen, aber auch nach der Artikulation problematisch gewordenen Wissens.

Mit dieser Perspektivverschiebung ist eine Neujustierung des Medien-verständnisses eng verbunden. Medien werden in der Tradition der Medien-bildungsforschung wie sie vor allem von Marotzki und Jörissen begründet wurde (vgl. a. a. O.), aber auch bei Autoren wie Zacharias (2009) u. a. entworfen wird, nicht als Kommunikationsinstrumente verstanden, sondern vielmehr als Reflexions-, Ausdrucks- und (Selbst-)Verständigungsmedien, die konstitutiv in Erfahrungs- und Lernprozesse eingehen. Kommunikate sind in diesem Sinne also nicht nur absichtsvoll kommunizierte Welt- und Selbstsicht, sondern zugleich auch einer medialen Eigenwilligkeit und subjektiv nicht vollständig verfügbaren Deutungsprozessen (und -traditionen) unterworfen. Schorb selbst insistiert (2000) auf medienreflexive Aspekte Aktiver Medienarbeit etwa am Beispiel der Reflexion auf die implizite Politik medialer Codes. So sind im Ansatz der Handlungsorientierten Medienpädagogik bildungs-theoretische Überlegungen also bereits präsentiert, wenngleich diese nach unserer Auffassung theoretisch und methodologisch zu erweitern sind. Ziel ist es, die etwa von Schorb vorgenommenen

Konzeptionalisierungen medienbildungstheoretisch dergestalt zu akzentuieren und methodologisch dergestalt zu rahmen, dass die Analyse verschiedener hyper- und multimedialer Medienformate gegenstandsadäquat und sinnverstehend geleistet werden kann.

5. Netzgemeinschaften als Medienbildungsräume

Ähnlich wie in der Handlungsorientierten Medienpädagogik liegt in der Tradition der Medienbildungsforschung das Erkenntnisinteresse auf der Erweiterung des Deutungs- und Handlungsrepertoires von Bildungssubjekten im Hinblick auf deren konkrete Lebenslage. Insbesondere die über Medien ermöglichte öffentliche Artikulation der Bedeutungsoffenheit und Ambivalenz von Lebenssituationen und verbundenen Deutungs- und Handlungsproblemen sind hier von Interesse (vgl. auch Küllertz, 2007). Netzgemeinschaften sind in diesem Zusammenhang medien-bildungsrelevant, weil sie in Abhängigkeit zu medientechnischen und Medien-formateigenschaften Möglichkeiten der Reflexion und Verständigung durch die Digitalisierung und Vernetzung von Lebensräumen älterer Menschen eröffnen. Im Hinblick auf die uns interessierende Teilhabe an einem selbstbestimmten Alter(n) ist ein im Entstehen befindliches Partizipationsportal relevant geworden, dass aus der Trägerschaft des Medienfonds der Evangelischen Kirche in Deutschland und einiger Landeskirchen als nicht-kommerziell angelegtes Online-Portal finanziert wird.



Abbildung 8. Das Portal, 'Unsere Zeiten', www.unserezeiten.de

Das Portal [UnsereZeiten.de](http://www.unserezeiten.de) richtet sich in der Namensgebung an die evangelische Gemeinschaft ab 59 Jahren. Der Mitinitiator des Partizipations-portals Roland Rosenstock betonte, dass auch Nicht-Christen und jüngere Menschen eingeschlossen und derzeit auch aktiv seien, da es gerade um (intergenerativen und konfessionsübergreifenden) Austausch gehe. Das Portal versteht sich medien-konvergierend als Partizipationsportal, welches „(...) eigene Themen, neue Erfahrungen und Kontakte (...) für Menschen in den Zeiten zwischen Erwerbstätigkeit und Ruhestand“ ermöglichen soll. Die hier abgebildete Startseite beinhaltet den

über alle Seiten gleich bleibenden Kopfbereich mit Portalstitel, den Login-Bereich mit der Möglichkeit zur Neuanmeldung (Registrierung) wie auch die visualisierten Verlinkungen zu den neun als Treffpunkte bezeichneten Themenbereichen.

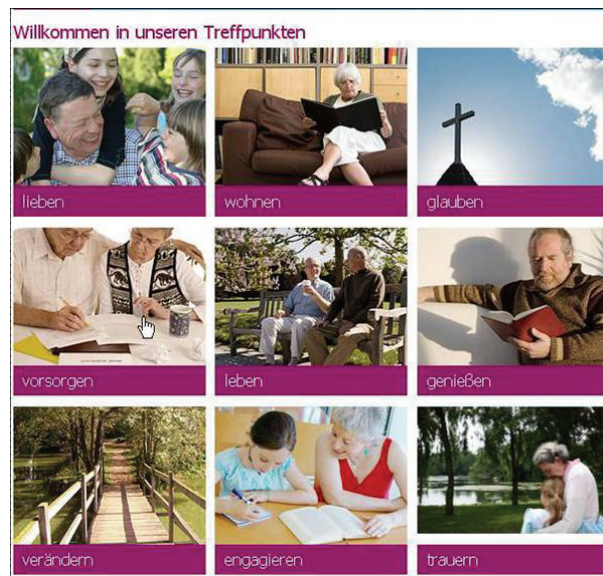


Abbildung 9. Die Treffpunkte im Portal ‚Unsere Zeiten‘

Die Treffpunkte, die gewissermaßen relevante Themen bezogen auf Lebenstätigkeiten wie *glauben*, *engagieren*, *lieben* oder *trauern* bündeln, bleiben inhaltlich unterbestimmt, was den Betrachter zu einer, wie wir meinen, (selbst-)reflexiven Beschäftigung mit seinen Lebensbedingungen, kulturtradierten Deutungskonventionen des Alterns und mit sich selbst anregen kann. Verwiesen wird auf Bild- und Textebene auf eine altersbezogene, offensichtlich erfüllende und somit vorbildhafte und wertorientierende Lebensart des medienbezogen fokussierten Miteinanders. Der Produktionszusammenhang des Portals und der hier professionell inszenierten Fotografien ist durch den Kontext kommerzieller Produktion von Medieninhalten (Produktionsfirma Exocet) wesentlich (mit-)geprägt. Vergleicht man das Portal *unserezeiten.de* mit anderen Portalen für ältere Menschen wird schnell deutlich, dass die Werbeförmigkeit von *unserezeiten.de* weniger vordergründig ist und sich eher durch den appellativen und simulativen Charakter der Bilder als auch der Textsprache transportiert. Vor diesem Hintergrund fungiert das Portal in Bezug auf Fördergelder und Trägerschaften mittelbar als Ware mit „Gebrauchswertversprechen“, nämlich als Element einer aktiven, sinnerfüllten und partizipativen Alter(n)slebensart (vgl. Küllertz, Hartung, 2009). Die Treffpunkte als auf Aktivität, Sinnerfüllung und Verantwortung referierende und appellative Begegnungs- und Artikulationsarchitekturen thematisieren (multimodal und implizit) Alter als persönliche, individuelle(re) und aktive(re) Lebensphase in Differenz zum dominanten kulturellen und sozialpolitischen Alterdiskurs um ‚alternde Gesellschaft‘, ‚Rentenberg‘ und ‚Alterslast‘. Zugleich aber offenbart sich mit der webdesign-induzierten Ausblendung negativer Begleiterscheinungen des Alterns und problematischer Emotionen wie auch Ambivalenzen eine tendenziell eindimensionale Konstitution einer Alter(n)s-Gegenwelt, in welcher anders als in der youTube-Kantate von Maria Lasnig, problematische Bereiche und Phänomene des Alter(n)s gesichtslos, quasi unaussprechlich bleiben.

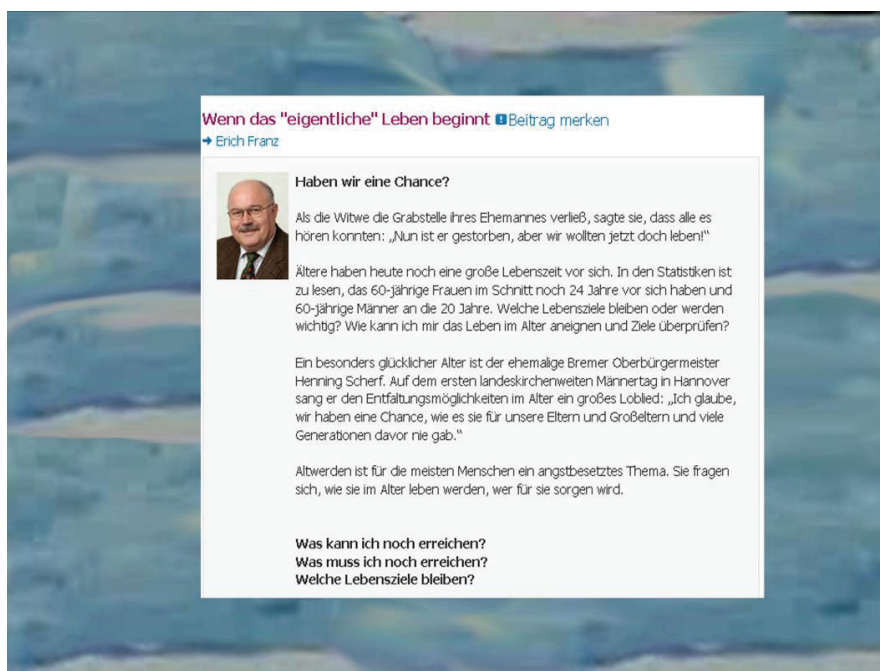


Abbildung 10. Beitrag von Erich Franz im Portal ‚Unsere Zeiten‘

Richten wir weiter den Blick auf das Medienhandeln der User im Portal, so zeigt sich, dass diese Ambivalenzen, negativen Begleiterscheinungen und problematischen Bereiche von ihnen selbst aber thematisiert und damit in die Konstitution des gemeinsamen Erfahrungsraums wieder eingeführt werden. Die Medienhandelnden thematisieren tiefgehende Lebenserfahrungen und für die Community wichtige und charakteristische Lebenssituationen, wozu auch leidvolle und negativ erlebte Aspekte des Alter(n)s gehören. Individuation und Ambivalenz des Alter(n)s wird durch Medienhandelnde in Bezug auf ihren lebensweltlichen Kontext und unter Nutzung des Portals als Netzgemeinschaftsformat eingeführt. Ein Beispiel hierfür ist die Verständigung um den Stellenwert des Ruhestandes. Der Ausstieg aus der Erwerbstätigkeit ist offenbar für viele User des Portals treffpunktübergreifend relevant und in Anschluss an Schorb (2000) der kontextbezogene, lebenslagen-spezifische Einfluss auf das Medienhandeln. Der Ruhestand wird häufig bedeutungslos, ambivalent und un abgeschlossen thematisiert, etwa als (durchaus mit problematischen Erlebnissen verbundenen) Entdeckung eines neuen Landes, als Lebensphase, in der der Motor zu stottern beginnt, als Verlusterfahrung und ambivalenter Übergang.

Gemeinschaft als auf affektuelle und emotionaler Bindung beruhende und vertrauensvolle Kommunikation erlaubende Grundlage intersubjektiver Verständigung über wichtige Lebensfragen im Hinblick auf sich verändernde Lebensbedingungen (hier etwa der bevorstehende oder erreichte Ruhestand) entsteht hier auf der Basis neuer dialogisch-partizipativer Medientechnik, und einer wenngleich appellativen und tendenziell vereinseitigenden Medienstruktur und im Medienhandeln etwa durch die Formulierung ambivalenter Erfahrungen. Hier setzt unser eigenes Projekt in Magdeburg an. Mit einer Gruppe Magdeburger Senioren erarbeiten wir intergenerativ Voraussetzungen für die Teilhabe an Netzgemeinschaften anhand des eben vorgestellten Portals unserezeiten.de. Dabei werden in regelmäßigen Arbeitstreffen an der OvGU Magdeburg basale Umgangsweisen mit digital- vernetzten Medien in aktiver Arbeit am Portal gelernt. Zugleich werden in einem möglichst offenen Rahmen inhaltliche Aspekte der Netzwerkartikulation besprochen, diskutiert und in Bezug auf multimodale Ausdrucksmöglichkeiten umgesetzt. Neben den Präsenztreffen vor Ort

nutzen wir hierfür eine speziell für die Gruppe eingerichtete Verteilerliste. Wir setzen dabei, den Ansatz der Handlungsorientierten Medienpädagogik konsequent verfolgend, am von den Akteuren selbst empfunden Medienumgangs- und Gesprächsbedarf an, und begleiten den Prozess der gruppenbezogenen Medienarbeit methodisch im Rahmen der Verschränkung einer Offline-Online-Ethnografie.



Abbildung 11. UnsereZeiten-Online-Redaktion in Magdeburg



Abbildung 12. UnsereZeiten-Online-Redaktion in Magdeburg



Abbildung 13. Das Portal wieder verlassen. Selbstbestimmung durch Medienteilhabe (Bruno Wehr, UnsereZeiten-Online-Redakteur,



Abbildung 14. Maria Lassnig mit Narrenkappe in ihrer ‚Kantate‘

6. Ausblick

Unser Ziel ist es so, in den Rahmen des Communityformats hineinzuführen, diesen aber auch kreativ wieder verlassen zu können. In unserem Projekt geht es um die Befähigung von älteren Menschen zur aktiven und expressiven Teilhabe an Netzgemeinschaften. Durch reflexive Artikulation und intersubjektive Deutung werden authentische Erfahrungen des Alter(n)s ermöglicht. Solche Erfahrungen machen Alter(n) im Hinblick auf die Ambivalenz dieser Lebenssituation, aber auch im Hinblick auf kulturelle (marginalisierende, abwertende oder homogenisierende) Alter(n)sdiskurse für die Individuen in Bezug auf ihr Erleben begreiflich. Öffentliche Artikulation als Selbstbestimmung des Alter(n)s kann in Bezug auf die eigene prekäre Lebenslage Formen emanzipierender Selbstdistanzierung ermöglichen, etwa indem in die Thematisierung des eigenen Alter(n)s eine augenzwinkernde

Distanz eingezogen wird, wie es Maria Lassnig in ihrer YouTube-Kantate symbolisch mit der Narrenkappe tut.

Literatura

1. BAACKE, D. (Hg.) *Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare*. München, 1974.
2. BAACKE, D., KLUTH, T. (Hg.) *Praxisfeld Medienarbeit. Beispiele und Informationen*. München, 1980.
3. BAACKE, D., THIER, M. (Hg.) *Kreative Medienarbeit. Perspektiven für jugendliche Produzenten in den neunziger Jahren*. Bielefeld, 1992.
4. BENJAMIN, W. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt/Main, 1967, 1977.
5. BRECHT, B. *Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Gesammelte Werke*. Frankfurt/Main, 1932, 1967.
6. BRENNER, G., NIESYTO, H. (Hg.) *Handlungsorientierte Medienarbeit. Video, Film, Ton, Foto*. Weinheim, München, 1993.
7. DE BEAUVOIR, S. *Das Alter*. Hamburg, 1987.
8. DIEL, A. (Hg.) *Kritische Medienpraxis. Ziele, Methoden, Mittel*. Köln, 1974.
9. ENZENSBERGER, H. M. *Baukasten zu einer Theorie der Medien*. Kursbuch (Bd. 20), 1970.
10. FEIERABEND, S., HELWERTH, H. G., KÖNIG, T., KOHM, R., TEMPL, K. U. *Mittendrin oder abgehängt? Medien und Ältere Menschen*. 28. Stuttgarter Tage der Medienpädagogik. Programmflyer, 2005. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.mpfs.de/stgt-tage05.pdf>, Stand: 8. Juli 2009>.
11. HARTUNG, A. (v tisku) „Mit den eigenen Augen sehen“ – zur selbst- und weltkonstitutiven Bedeutung des Fernsehens im höheren Alter. Forschungsstand und Perspektiven. In Schorb, B., Hartung, A., Reißmann, Wolfgang (Hg.) *Medien und höheres Lebensalter*. Wiesbaden, 2009.
12. HIGGIE, J. Zu wenig Wörter. In Drechsler, W., *Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien* (Hg.) Maria Lassnig. Das neunte Jahrzehnt. Köln, 2009. s. 105-107.
13. JFF, Institut Jugend, Film, Fernsehen (Hg.) In *Eigener Regie: Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. Opladen, 1986.
14. JÖRISSEN, B., MAROTZKI, W. *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbronn, 2009.
15. KÖHLER, M. *Alternative Medienarbeit*. Opladen, 1980.
16. KÜLLERTZ, D. Medienkunst als Medienbildungsraum an der Schnittstelle von Wissenschaft und Öffentlichkeit. In Marotzki, W., Schellhowe, Heide, Grell, P. (Hg.) (v přípravě) *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*, 2009.
17. KÜLLERTZ, D. Überlegungen zu einer bildungstheoretisch inspirierten Diskursanalyse multimedialer Artikulation. In *Bildungsforschung*, Jahrgang 4, Ausgabe 2, Verfügbar über: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/diskursanalyse/> (Stand 7. 6. 2009), 2007.
18. KÜLLERTZ, D., HARTUNG, A. (v tisku) „Wenn das `eigentliche` Leben beginnt“ – Zur Entstehung von Medienbildungsräumen durch die Digitalisierung und Vernetzung von Lebensräumen älterer Menschen. In Schorb, B., Hartung, A., Reißmann, W. (Hg.) *Medien und höheres Lebensalter*. Wiesbaden, 2009.
19. LECHENNAUER, G. *Alternative Medienarbeit*. Reinbek bei Hamburg, 1979.
20. KRIEG, R. Selbermachen statt Meinungsmache. Möglichkeiten einer emanzipatorischen Medienpraxis in der politischen Bildungsarbeit. In Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hg.) *Demokratisierung der Medienpraxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg, 1978.

21. MAROTZKI, W. Über das schwierige Finden der verlorenen Zeit. Biographisierungsprozesse im Film aus bildungstheoretischer Perspektive. In Koller, H. - C., Marotzki, W., Sander, O. (Hrsg.) *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld, 2007.
22. MAROTZKI, W. Die Macht der Erinnerung — Involvement und Reflexion Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film. In Fromme, J., Schäffer, B. (Hg.) *Medien - Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden, 2007.
23. NEGTE, O., KLUGE, A. *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*. Frankfurt/Main, 1973, 1976.
24. NIESYTO, H. *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder – Darstellungsformen – Gruppenprozesse*. Weinheim, München, 1991.
25. SCHELL, F. (Hg.) *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München, 1989.
26. SCHORB, B., THEUNERT, H. Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In Paus-Haase, I., Schorb, B. (Hrsg.) *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung*. München, 2000, s. 33 – 57.
27. SCHORB, B. Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In WIRTH, W., STIEHLER, H. J., WÜNSCH, C. (Hg.) *Dynamisch-transaktional denken*. Köln, 2007.
28. SCHORB, B. Medienpädagogik – eine Summe von Aufgaben. In *Medien + Erziehung*, 3/1979, s. 172ff, 1976.
29. SCHELL, F. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. Opladen, 1989.
30. SCHMIDT, H. G. *Kinder reproduzieren ihre Lebenswelt Praxis der Medienarbeit in Kindergarten, Hort und Schule*. Opladen, 1988.
31. SCHORB, B., THEUNERT, H. Seminar: Einführung in die rezeptive Medienarbeit. *Merz (Medien + Erziehung)* 4 & 5/79, s. 210-221 und 295-299, 1979.
32. SCHORB, B. Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, *Forschung und Praxis*, 1995.
33. TAYLOR, C. *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt/Main, 1996.
34. TRETJAKOW, S. *Feld Herren. Der Kampf um eine Kollektivwirtschaft*. Berlin, 1931, 1972.
35. ZACHARIAS, W. *Sinne und Cyber. Medienbildung und Gesellschaft*. Wiesbaden, 2009.

Kontaktní adresa

Dr. phil. Anja Hartung
University of Leeds Houldsworth Building
Institute of Communications Studies, level 3
Leeds, LS2 9JT
United Kingdom
E-mail: mail@anja-hartung.de

Daniela Küllertz
Große Schlossgasse 1
06108 Halle
Deutschland
E-mail: daniela_küllertz@gmx.de

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA V PRAXI ŠKOL Z POHLEDU ŽÁKŮ I UČITELŮ

Jitka BĚLOHRADSKÁ

Abstrakt

Príspevek se zabývá podmínkami využití masmédií ve výchovně vzdělávacím procesu v souvislosti se zaváděním mediální výchovy do školních vzdělávacích programů. Autorka seznamuje s výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na možnosti a kompetence školy k efektivní mediální a informační výchově a k rozvoji studijních kompetencí žáků, a na otázky školou řízeného využívání práce žáků s médii mimo školní vyučování k naplnění cílů mediální a informační výchovy v souladu s požadavky reformovaného českého kurikula.

Klíčová slova: mediální výchova, informační výchova, masově komunikační média, ICT, mediální gramotnost, mediální kompetence, mediální komunikace, ŠVP, průřezová témata

MEDIA EDUCATION IN THE SCHOOL. PUPIL'S AND TEACHER'S VIEW

Abstract

The report deals with conditions of using massmedia in an upbringing-educational process in connection with media upbringing introduction into educational school programmes. The authoress is introducing her research results, targeted in an opportunities and school competencies to effective media and information education and to development of study competences of schoolchildren and in school driven use of children work with media outside classes in order to reach goals set for media and information education in line with the reformed Czech curriculum.

Key words: media education, information education, massmedia, ICT, media literacy, media competences, media communication, educational school programm, upbringing-educational subjects

1. Úvod

Základní školy právě ukončují druhý rok výuky podle nově vytvořených školních vzdělávacích programů. Jedním z nových úkolů, které před učiteli stály, byla realizace průřezových témat, tedy i mediální výchovy. Požadavky, kladené na školu a práci učitele, vyplývající z vytýčených výchovně vzdělávacích cílů tohoto průřezového tématu, jsou velmi vysoké. Mají však učitelé dostatečně zajištěné podmínky k jejich naplnění? Jak vnímají potřebu implementace mediální výchovy do výuky, jak hodnotí první dva roky její praktické realizace ve školách, v nichž působí?

2. Mediální a informační výchova v RVP ZV

V ČR byla mediální výchova (dále MV) zařazena jako jedno ze šesti průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), na jehož základě školy vytvořily školní vzdělávací programy a vyučují podle nich od školního roku 2007/08. Byla zařazena jako průřezové téma i do RVP pro gymnaziální vzdělávání a v RVP pro střední odborné vzdělávání je mediální výchova společně s výchovou informační součástí průřezových témat Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie.

Do výuky může být mediální výchova vřazena jako samostatný předmět, jako součást výuky jiných vyučovacích předmětů nebo součást projektů, nebo jako kombinace všech tří možností. V RVP je koncipována tak, aby umožňovala podle možností a zájmu konkrétní školy jakoukoli variantu. Jejím cílem je vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti, tedy poskytnout základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii, a především se společně s ostatními průřezovými tématy podílet na rozvíjení postojů a hodnot každého žáka, seznamovat děti s podstatou a základními vlastnostmi moderních médií, vytvářet tzv. mediální kompetence jedince. Žáci si v rámci mediální výchovy osvojí základní poznatky o fungování a společenské roli současných médií, poznávají jejich vlastnosti a specifické vyjadřovací prostředky a učí se rozpoznávat různou kvalitu produktů sdělovacích prostředků. Žák by se měl dovést, jak mohou média svého adresáta ovlivňovat a manipulovat jím a mediální výchova by ho měla vybavit dovednostmi aktivně a účinně se těmto nežádoucím vlivům bránit. Žák v průběhu školní docházky získá dovednosti k aktivnímu a nezávislému zapojení do mediální komunikace, tj. bude schopen analyzovat nabízená sdělení, kriticky posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, orientovat se v nich a vnímat souvislosti mezi informacemi z různých zdrojů, dokáže zvolit odpovídající médium k získání potřebných informací, k efektivní studijní práci, k účinné komunikaci s okolním světem i k naplnění volného času.

Vliv médií na jedince je velmi individuální. Stejně individuální musí být i mediální výchova, aby mohla být skutečně efektivní a úspěšná. Úspěšnost naplňování výchovně vzdělávacích cílů stanovených mediální výchovou, vlastní průběh výuky, jeho kvalita, možnosti a způsoby práce jsou determinovány mnoha faktory. Lze je shrnout do tří základních oblastí:

- dostupnost a technické možnosti médií, a způsoby využívání těchto možností pro sdělování mediálních obsahů, využitelnost jednotlivých médií a obsahu jejich sdělení pro účely výuky, vybavení školy technickými prostředky,
- postoje žáků a jejich rodičů k jednotlivým médiím, životní styl rodiny - rodinné zvyklosti ve vztahu k médiím, motivace k celoživotnímu vzdělávání,
- postoje učitelů k médiím a možnostem jejich využívání ve výchovně vzdělávacím procesu, vzdělání učitelů a jejich zkušenosti, znalosti a dovednosti v práci s ICT a masově komunikačními prostředky.

Na některá hlediska postojů učitelů i žáků k mediální výchově a možnostem, které učitelé mají k její úspěšné realizaci ve výuce, se zaměřila výzkumná sonda, uskutečněná na jaře letošního roku formou strukturovaných rozhovorů s 11 učitelkami a učiteli škol z různých obcí a měst Libereckého kraje. Byly vybírány školy s rozmanitými podmínkami (velikost školy, vybavení, zaměření vzdělávacího programu – základní školy (1. i 2. stupeň), SOŠ, základní škola praktická, škola při středisku výchovné péče). Mezi učiteli bylo 9 žen, 2 muži, byly zastoupeny různé aprobace, 5 učitelů bylo věku do 30 let, 2 do 40,4 nad 40 let).

3. Pohled učitelů na mediální výchovu

Poznatky z rozhovorů s učiteli lze rozdělit do tří tématických okruhů:

- ŠVP a mediální výchova ve škole (Do jaké míry a jakým způsobem změnila požadavky RVP a zařazení mediální výchovy do výuky práci s médii a s informacemi ve výuce a v domácích úkolech, v jaké formě je mediální výchova na školách realizována).
- Postoje učitelů k MV (Vnímání potřebnosti, užitečnosti a přínosnosti vřazení mediální výchovy do vzdělávacího programu, preference k jednotlivým tématům obsahu).
- Možnosti pro realizaci (Názory učitelů na vybavenost školy a materiální zajištění pro úspěšné naplňování cílů mediální výchovy).

4. ŠVP a mediální výchova ve škole

Většina dotázaných učitelů považuje zařazení mediální výchovy jako průřezového tématu do vzdělávacího programu za důležitý krok, jímž byly formálně vymezeny a konkretizovány cíle, obsah a požadavky jedné z oblastí výchovy, jež byla už dříve učiteli v práci s dětmi uplatňována, avšak pouze intuitivně a ve velmi rozličném rozsahu i kvalitě. Novým vzdělávacím programem byl tedy stanoven závazný plán pro realizaci mediální i informační výchovy, zatímco dříve záleželo jen na vůli jednotlivých učitelů.

Proto mnozí z dotázaných učitelů nepociťují v souvislosti se zavedením nových školních vzdělávacích programů zásadní změny v organizaci a metodách vyučování (např. v prolínání předmětů, uplatňování projektové výuky, didaktických her a dalších aktivizujících metod). Upozorňují také na fakt, že nadále pracují se stejnými učebnicemi, že už dříve pracovali s internetem a dalšími médii. Zaznamenávají však rozšiřující se možnosti práce s internetem v souvislosti s vybavováním školy i domácností žáků a rozšiřujícími se kompetencemi žáků (i sebe sama) k této práci.

Za závažné však považujeme zjištění, že podle všech odpovědí nedošlo v souvislosti se zavedením ŠVP ke změně v přístupu k domácím úkolům. Na práci s knihami, tiskem, knihovnou se podle výpovědí učitelů zaměřují zadávané domácí úkoly nadále ve stejné míře jako dřív. Dvě učitelky zaznamenaly změnu v souvislosti s šířením počítačů do domácností – učitelé již mohou více zadávat úkoly, k jejichž vypracování může žák využít počítač. Podle názoru některých učitelů jsou žáci k domácí studijní činnosti málo motivováni, a to rodinou, ale i školou (např. učitelka ze školy, která nemá školní knihovnu, se vyjádřila, že „je těžké přimět žáky k nějaké studijní práci navíc, když škola nedává příklad instituce, která si cení knih a investuje do nich“).

Zajímavou a pro školy i po dvou letech praxe stále ještě ne zcela vyřešenou otázkou je forma vřazení mediální výchovy do vzdělávacího programu i do vlastní výuky. Sonda naznačuje, že se v českých školách setkáme s celým spektrem možností:

- Mediální výchova jako samostatný předmět, a to buď jako povinný nebo jako povinně volitelný.
- MV jako samostatný předmět, ale navíc důraz na práci s textem ve všech ostatních předmětech.
- V ŠVP není MV podrobně rozepsána, realizuje se ve všech předmětech, o metodách a míře zařazení rozhodují jednotliví učitelé.
- Jednotlivé tématické okruhy rozdělené do jednotlivých ročníků 2. stupně ZŠ.
- Všechny tématické okruhy s narůstajícími požadavky v každém ročníku 2. st. ZŠ.
- Tématické celky rozepsané v ŠVP do všech ročníků 1. i 2. stupně pro všechny předměty společně, každý učitel si „vybere“ části pro svůj předmět.
- Tématické celky podrobně rozepsané v ŠVP do jednotlivých vyučovacích předmětů na 1. i 2. stupni ZŠ.
- V žádné z odpovědí nebyla explicitně vyjádřena možnost realizace v podobě výukového projektu.

5. Postoje učitelů k mediální výchově

Všichni dotazovaní učitelé vyjádřili pozitivní postoj k zařazení mediální výchovy do výuky. V odpovědích se vyskytovala zejména následující vyjádření o důvodech, proč je podle jejich názoru zařazení mediální výchovy užitečné a přínosné:

- Média jsou nedílnou součástí života, děti se s nimi denně setkávají. Výchovný význam MV je tedy především v získání kritického odstupu od mediálních sdělení: děti se učí mediální

obsahy nepřijímat pasivně, ale hodnotit je a porovnávat. Přijímání sdělení by mělo tvořit základ pro další, aktivní činnost. MV učí vyhodnocovat obsah sdělení, uvědomovat si užití jazykových prostředků, kriticky myslet, je prostředkem k rozvoji samostatného myšlení, schopnosti vlastního úsudku a zodpovědného rozhodování.

- Média jsou zdrojem informací. Žáky je třeba naučit s médii jako zdroji informací pracovat. MV soustavněji vede k práci s textem a s informacemi, učí pracovat se zdroji informací, vyhledat, třídit, propojovat, hodnotit, porovnávat a vnímat s porozuměním informace, využít je aktivně. (Z těchto odpovědí je zřejmé, že učitelé zcela přirozeně propojují mediální výchovu s výchovou informační).
- Mediální výchova vybavuje žáky pro život potřebnými dovednostmi pro mediální komunikaci (komunikačními kompetencemi).
- Pro život a práci v současném světě potřebné naučit se pracovat v týmu. V mediální výchově se ve značné míře uplatňují právě kooperační formy práce, které vybavují žáky dovednostmi pro týmovou spolupráci.

Podle učitelů, s nimiž byly vedeny rozhovory, by se měla mediální výchova na základní škole zaměřit zejména na následující problémy:

- korekce vědomostí z médií, diskuse, utváření a vyjadřování názoru, argumentace (děti často přicházejí do školy s mylnými či zkreslenými informacemi, které mnohdy ani rodiče nekorigují, pasivní přijímání informací vede ke snadné ovlivnitelnosti, např. reklamou)
- aktivní práce s médii ve prospěch vlastního rozvoje a plnohodnotného života (zdroj informací, využití volného času),
- smysluplná práce s PC a internetem (děti dosud chápou PC více jako zdroj zábavy a prostředek pro hraní her),
- aktivní vyhledávání zdrojů informací a informací v nich, orientace v informacích, účelné využívání médií (včetně mobilního telefonu),
- kritické čtení a vnímání mediálních sdělení,
- interpretace vztahu mediálního sdělení a reality (často jsou sdělení přijímána automaticky jako pravda),
- zpracování, třídění a hodnocení informací,
- využití a aplikace získaných vědomostí,
- porozumění vlivu médií a imunita vůči nim (zpravodajství, komentáře, diskusní pořady, reklama – rozpoznat záměr, snahu o manipulaci, uvědomovat si možnosti zneužívání internetu apod.) – vztah dětí k médiím je podle názoru učitelů vesměs (často až nekriticky) pozitivní,
- nebezpečí závislosti na ICT (gemblerství, závislost na internetu, chatu...),
- umět využívat to, co je na jednotlivých médiích dobré, přínosné, užitečné (např. ne odmítat televizi, ale užitečně a s mírou ji využívat),
- získat dovednosti pro aktivní práci s médii - pokusy o vlastní mediální prezentaci (tvorba – žákovské a studentské texty, grafika, vytvoření časopisu, publikace, prezentace, plakáty, pozvánky, úprava fotografií apod.),
- práce v týmu,
- komunikační kompetence vztahující se k mediální komunikaci,
- vytváření vlastního názoru, postojů, respekt k názoru druhého, dovednost vzájemně se vyslechnout, pozorné vnímání mediálních sdělení (odstranění zlovyku využívání televize nebo rádia jako kulisy, povrchního vnímání, přepínání programů apod.),
- dovednost výběru z obsahové nabídky médií.

6. Možnosti pro realizaci

Polovina dotazovaných učitelů považuje vybavení školy za dostatečné k tomu, aby mohly být naplněny požadavky na mediální výchovu, kladené rámcovým vzdělávacím programem. Učitelé oceňují zejména vybavení školy samostatnou počítačovou učebnou, která je k dispozici pro výuku v různých vyučovacích předmětech. Za důležité považují také připojení k internetu. Z rozhovorů vyznívalo ale také uvědomění si vlastní zodpovědnosti: metody a realizace MV jsou podle názorů učitelů i při skvělém vybavení závislé především na ochotě a schopnostech jednotlivých učitelů. Jak uvedla jedna z učitelek, cit. "... lze uplatňovat i různé metody výuky, které nejsou otázkou vybavení jako spíše nápaditosti učitele a jeho ochoty experimentovat, výuku modernizovat a přivádět ji blíže reálnému světu, ve kterém se žáci pohybují ..."

Za největší překážky úspěšné realizace mediální výchovy považují učitelé omezené množství počítačů (ve většině škol je k dispozici pouze jediná počítačová učebna, o kterou se musí všechny třídy dělit), zastarávání techniky, nedostačující vybavení školní knihovny. Uvítali by také dobré proškolení pedagogů, a to nejen technické (jak ovládat počítač či interaktivní tabuli), ale především metodické. Využili by metodický materiál – manuály a publikace s náměty na výukové činnosti. Kromě drahé techniky by považovali za užitečné doplnění materiálového vybavení o drobné pomůcky, jako jsou např. sluchátka, a o dostatek materiálu pro tvořivé činnosti, který na školách pro práci ve výuce chronicky chybí (např. papír a fixy). Za velmi důležitý považují učitelé postoj vedení školy ke vzdělávacímu programu, moderním metodám výuky, vážnosti problému průřezových témat, vybavení školy, významu školní knihovny. Neopomeňme i poznámku některých učitelů, že k tomu, aby mohla škola plnit nové požadavky, nesmí bojovat s existenčními a provozními problémy, což je problém, který dosud trápí mnoho škol. V neposlední řadě závisí úspěšnost mediální výchovy a celého školního i mimoškolního vzdělávání na postojích dětí a jejich rodičů: k médiím, hodnotám a životnímu stylu i k učení. V roce 2008 bylo realizováno dotazníkové šetření, jehož cílem bylo poodhalit názory dětí na média jako prostředky vzdělávání. Šetření se zúčastnilo 177 žáků 2. stupně ZŠ z celé ČR. V dotazníku žáci ve škálách zaznamenávali své názory na jednotlivá média²⁶. V následující tabulce (tab. 1) uvádíme vybrané položky pro tři nejužívanější média.

	televize	knihy	internet
Jsou přínosné	1,63	1,55	2,42
Vzdělávají	0,71	2,29	2,03
Odpočinkové	2,03	1,53	2,03
Nudí mě	-1,45	-1,16	-2,11
Vyžadují hodně úsilí	-1,47	-0,87	-1,50
Mají moc ovlivňovat myšlení lidí	1,08	-0,11	0,68
Způsobují u lidí pasivitu	0,71	-0,71	0,18
Žrout času	1,37	-0,71	0,79
Inspirují	0,45	1,32	1,03
Dávají mi vzory, jak jednat	-0,41	0,21	-0,76
Neobejdu se bez nich	-0,13	-0,32	0,53
Rozvíjí myšlení	-0,32	1,61	0,50
Dobré využití volného času	-0,18	0,87	0,82

²⁶ Odpovědi zaznamenávali žáci v sedmistupňové škále od -3 do 3 jako míru souhlasu či nesouhlasu s jednotlivými výroky (-3 naprosto nesouhlasím, 3 naprosto souhlasím, 0 neutrální). Údaje v tabulce jsou aritmetickými průměry záznamů všech žáků.

Za nejpřínosnější považují dotazovaní žáci internet, a to s velkým odstupem od ostatních médií. Knihy považují za prostředek vzdělávání, vzdělávací možnosti vidí také ve využití internetu. Knihy zároveň jsou chápány jako médium rozvíjející myšlení. Výsledek u televize koresponduje s údaji o výběru programů z předchozích šetření – televize je chápána spíše jako prostředek zábavy než poučení, vzdělávací a dokumentární pořady mnohdy unikají pozornosti dětí i jejich rodičů.

Žádné z médií není dětmi pocíťováno jako náročné pro práci s ním. Do velké míry to může být ovlivněno tím, že tato média poskytují více možností zábavy než práce a jsou tak i pojmána a využívána. Za zajímavý pokládáme údaj „Mají moc ovlivňovat myšlení lidí“. Je zřejmé, že schopnost televize manipulovat myšlením i jednáním lidí je dosti podceňována. Podobně i důvěra ve věrohodnost informací poskytovaných internetem je možná až nebezpečně vysoká. Internet a knihy jsou považovány za prostředek dobrého využití volného času, průměrné hodnoty míry souhlasu jsou však poměrně nízké. Může to být dobrým znamením – technické prostředky děti nepovažují za jedinou možnost využívání volného času.

7. Závěr

Rychlost rozvoje ICT a s ním související rostoucí technologické možnosti médií přináší bezpodmínečnou nutnost implementace mediální i informační výchovy do celého procesu výchovy a vzdělávání, tj. ve škole i mimo ni, do celoživotního vzdělávání. Má-li být informační a mediální výchova ve školách skutečně efektivní, musí probíhat v klimatu, které v žákovi vyvolává potřebu orientovat se v médiích a ve světě informací. Tomu může napomoci vedle kvalitní práce učitele a promyšlené koncepce mediální výchovy ve škole také prostředí vybavené a profesionálně vedená školní knihovny, která se z půjčovny knížek promění v informační centrum a mediátéku, ale zároveň bude i nadále klasickou knihovnou s knížkami a časopisy, která podporuje samostatnou četbu dětí.

Exponenciálně narůstající množství podnětů a informací přináší riziko povrchnosti v jejich přijímání a zpracování. V praxi není možné zajistit, aby mezi dítětem a médií byl vždy pedagogicky působící mezičlánek: Jak píše J. Kitzberger, v mnoha situacích kontaktu dítěte s médiem „chybí mediátor, který by dítěti poskytl určitý filtr a pomoc“²⁷. Proto je nezbytně nutné, aby se informační výchova spolu s výchovou mediální stala opěrným bodem vzdělávacího procesu, aby jí byl věnován dostatek pozornosti ve výuce v takovém rozsahu a takovými metodami, aby se rostoucí mediální a informační kompetence žáka stávaly opěrným kamenem celoživotního sebevzdělávání a seberozvoje jedince.

Literatura

1. BĚLOHRADSKÁ, J. Mediální výchova a masmédiá ve vzdělávání na 2. stupni ZŠ. Sborník z konf. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*, 13. 12. 2007, Pdf UP v Olomouci.
2. BĚLOHRADSKÁ, J. Postoje žáků ZŠ k masově komunikačním médiím. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník konference ČAPV PedF UHK. Hradec Králové, 2008, s. 900. ISBN978-80-7041-287-9.
3. BĚLOHRADSKÁ, J. Informační zdroje očima žáků ZŠ. In *Informační gramotnost - vědomosti a dovednosti pro život (podpora celoživotního učení)*. Sborník z konference konané 25.-26. listopadu 2008 v MZK Brno. Brno : MZK, 2008. V tisku.
4. JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Média a společnost. Stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 208 s. ISBN: 80-7178-697-7.

²⁷ KITZBERGER, J. ZŠ na cestě k informacím. *Moderní vyučování*, 2000, roč. 6, č. 1.

5. JONÁK, Z., ČUMPLOVÁ, L., BRACHTLOVÁ, J. *Vytváření informačního zázemí školy*. 1. vyd. Praha : Sdružení MAC, 2002. 31s. ISBN 80-86015-89-0.
6. KITZBERGER, J. ZŠ na cestě k informacím. *Moderní vyučování*, 2000, roč. 6, č. 1.
7. KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. 1. vyd., Praha : Karolinum, 1995, 307s., ISBN: 80-7184-134-X.
8. ZOUNEK, J. Moderní technologie a školy. K některým aspektům implementace ICT do života škol a jejich kultury. In *Informační gramotnost. Sborník příspěvků z konference, konané 2. prosince 2004 v MZK*. Brno : MZK, 2005. ISBN 80-7051-160-5, s. 79-91.

Kontaktní adresa

PaedDr. Jitka Bělohradská
Katedra pedagogiky a psychologie
Technická univerzita v Liberci
Fakulta pedagogická
Studentská 2, Liberec 1
Telefon: +420 485 354 410
E-mail: jitka.belohradska@tul.cz

MEDIÁLNÍ DIDAKTIKA: VÝZNAMNÁ SUBDISCIPLÍNA ČESKÉ MEDIÁLNÍ PEDAGOGIKY?

Jan MAŠEK

Abstrakt

Příspěvek se bude zabývat významem edukační subdisciplíny tzv. „mediální didaktiky“ jako vědeckého oboru o vyučovacích a učebních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií. Ve stati budou především popsány vybrané aspekty a zdroje české mediální didaktiky, které vychází především ze vzdělávací technologie a z mediální výchovy a jako základních disciplin.

Klíčová slova: mediální didaktika, paradigma, mediální pedagogika, edukace, mediální výchova, vzdělávací technologie

MEDIA DIDACTICS: SIGNIFICANT SUBDISCIPLINE OF CZECH PEDAGOGY?

Abstract

The paper will be interested in the importance of educational sub discipline called “media didactics” as the scientific domain about teaching and learning processes realized by means of and with media. The paper will mainly highlight some Czech aspects of media didactics which are mainly determined by educational technology and media education as constituent disciplines.

Key words: media didactics, paradigm, media pedagogy, education, media education, educational technology

1. Pojem mediální didaktiky

V české pedagogické vědě se s termínem „mediální didaktika“, který není příliš zažitý, ale je systémově přijatelný, setkáváme velmi zřídka. To proto, že oblast vlivu médií (včetně masmédií) na edukační realitu byla dost dlouho ve svém celku (například v souvislosti s dlouholetým opomíjením otázek mediální výchovy a socializace prostřednictvím médií) řešena jen převážně ve zjednodušeném paradigmatu aplikace informačních a komunikačních technologií na vzdělávací procesy. Pojem *mediální didaktiky* je novátorsky definován²⁸ v Pedagogické encyklopedii K. Šedřovou (Průcha, 2009, s. 790) jako „učení za pomoci médií“ a tato oblast je zde považována za významnou součást mediální pedagogiky. Zde je nutné poznamenat, že podobné pojetí autor tohoto příspěvku diskutuje již řadu let (Mašek, 1997, 2006, 2007), a proto *považuje toto paradigma v kontextu nezbytného systémového přístupu k mediální edukaci za naprosto zásadní pro další vývoj mediálně pedagogické vědy*. Podobně J. Skalková (2007) především na základě zahraničních studií řeší mediální didaktiku z pohledu optimalizace zařazení jednotlivých médií do procesu vyučování i jejich využití v procesu učení žáků. Celkově však pokud se díváme na postavení mediální didaktiky a mediální pedagogiky uvnitř systému pedagogických věd, nemá tato disciplína²⁹ dosud svou pevnou pozici. Podle mínění autora je to s velkým podivem a lze vyslovit jen názor, že je to politováníhodná skutečnost, jestliže v zemi J. A. Komenského *není mediální problematika dosud plně akceptována a řešena systémovým přístupem především v rámci pedagogických věd*.

²⁸ S pomocí základního hesla *mediální pedagogika*, které zde zahrnuje tři základní funkce médií: učení prostřednictvím médií: média jako socializační činitel, učení o médiích: mediální výchova a učení za pomoci médií: mediální didaktika.

²⁹ Ani v kontextu již etablované vzdělávací (didaktické) technologie.

Je dále také otázkou, zda diskutovat či přímo přijmout tvrzení, že na současných moderních technologiích založené médium ve svých určitých „modifikacích“ **dosáhlo úrovně „trvale autonomního subjektu“ edukace s plnou mírou nezávislosti na ostatních subjektech výchovy a vzdělávání** např. na učiteli či rodičích apod., a které tak v celém kontextu edukace získalo postavení, kdy v podstatě není šance pedagogicky/didakticky (prostřednictvím dalších subjektů edukace) vstoupit do četných a zejména uzavřených komunikačních procesů, které žijí svým vlastním nezávislým životem.

V současné době je dosah různých forem masové komunikace i do mediálně didaktického prostoru, podléhajícího převážně záměrnému působení vzdělávací instituce, velmi podstatný a nelze jej jen tak opomíjet a neřešit. Stále více se významným způsobem snižuje „společensky doporučená“ rozhodující role původních subjektů edukace, včetně rodiče a naprosto zásadní je v tomto role Internetu jako masově i individuálně komunikujícího hypermédia.

„Osobní“ rozměr této počítačové sítě, realizovaný v rovině četných diskusních fór, chatů, emailů, blogů, osobních webových stránek a sociálních sítí, žije v současnosti velmi nezávislým, relativně nekontrolovatelným životem s podporou různých místních i globálně rozprostřených subkultur a menšin. V tomto „komunikačním ráji“ mohou být např. didaktické snahy učitele o další mimoškolní přípravu více či méně paralyzovány například vlastním, „pokračujícím“ virtuálním „životem“ skutečných třídních uskupení v souvislosti se snadno přístupnou, účelovou (i komerční) nabídkou hotových řešení zadávaných úkolů, navíc pak i s různou kvalitou bez „zpětnovazebných zásahů odborníka apod. Sociální dimenzi života školních studentských i učitelských kolektivů také může „okořenit“ například velmi jednoduchá, ale účinná virtuální skandalizace a dehonestace klasických subjektů edukace – školy jako instituce a nejvíc pak ve virtuálních podmínkách³⁰ skoro „bezbranného“ učitele. Oproti víceméně uzavřené a určitými pravidly řízené institucionální komunikaci mají tato mimoškolní, neformální virtuální seskupení masově komunikační charakter, spočívající především (Janoušek, Slaměník, 1998):

- v množinové struktuře komunikace, ve které je netradičně velký virtuální komunikační prostor (víceméně často bez pravidel) pro původce i příjemce sdělení, kteří představují množinu jako takovou,
- v dostupnosti každému potenciálnímu zájemci (veřejný charakter komunikace),
- v omezených možnostech mediované komunikace, protože původci a příjemci nejsou v přímém bezprostředním kontaktu a povaha komunikátů je plně odvislá od použitých médií (na rozdíl od klasické „face-to-face“ komunikace), která informace různými způsoby,
- v možnosti ovlivnit příjemcovu interpretaci a zpracování sdělení přítomností jiných lidí, včetně vlivu různorodých nekompetentních „názorových vůdců“ na tyto skupiny apod.

Otevřenost těchto on-line prostředí nese sebou samozřejmě i celkově velké pozitivní možnosti vzdělávání s médii - viz možnosti např. tzv. otevřených technologií (Mašek a kol., 2004) a využití již v současnosti velmi kvalitně propracovaných on-line systémů výuky (e-learningu), ale právě výše naznačená a často ještě „nedocenená“ rizika, která nejsou dosud v tradičním školním didaktickém kontextu ještě příliš známá, by měla být systémově šetřena také mj. s pomocí mediální didaktiky. Zde je třeba upozornit, že pojetí „médií jako autonomního subjektu edukace“ nerezignuje na snahu o maximálně možný vliv dalších přirozených subjektů optimálního procesu edukace, ale v praxi je nutné tyto aspekty, zejména z hlediska chápání významu mediální didaktiky a stimulace rozvoje specializovaných výzkumných pracovišť, vzít na vědomí. Je známo, že mediálně didaktická vysokoškolská pracoviště nejsou ani v kontextu pedagogicky specializovaných kateder a ústavů, dostatečně podporována, nehledě na to, že

³⁰ Internet je systém, který nabízí známé „prostředí bez zábran“ (Šmahel, 2003), ve kterém samozřejmě existují tendence chovat se s menšími zábrany než v jiných reálných prostředích, včetně projevů agrese, urážení např. u citlivé skupiny adolescentů apod.

z hlediska technologické tradice mediální didaktiky³¹ je stále většina odborníků v ČR soustředěna především na informačně technologických katedrách, popř. útvech spojených s technickou výchovou.

Celkově by pak mediální didaktika jako „didaktika využívání médií a informačních technologií v procesech učení a vyučování“ (Mašek, 2007, s. 24) měla být součástí „studia médií v pedagogice“ tj. mediální pedagogiky, která podle (Mašek, 2008), představuje vědu o edukaci, která zkoumá edukační a socializační procesy realizované s pomocí médií nebo pouze jejich prostřednictvím v různých edukačních prostředích. Celá její oblast zkoumání by měla naplnit základní předpoklad opět podle K. Šed'ové (Průcha, 2009, s. 787), že „**mediální pedagogika je pedagogická disciplína, která se zabývá působením médií v procesech edukace a socializace. Usiluje postihnout různé způsoby, jimiž média vyvolávají nebo ovlivňují proces učení**“.

Podle názoru autora lze také důvodně předpokládat, že mediální didaktika a pedagogika utváří charakter všech ostatních pedagogických popř. vybraných psychologických a sociologických disciplín, rozlišovaných zpravidla z hlediska jejich obsahové náplně (a které jsou někdy považovány za samostatné vědy) a to nejen z pozice vzájemného osvojování poznatků těchto vědních oborů. Podobně je nutné diskutovat, např. v kontextu německého pojetí mediální didaktiky, zda je mediální didaktika moderní interdisciplinární věda, ve které se především spojují poznatky:

- pedagogických disciplín, zejména obecné didaktiky, vzdělávací technologie, pedagogické psychologie, mediální psychologie i školní pedagogiky a teorie výchovy,
- estetiky, lingvistiky a sémiotiky, včetně práce s vlastními znakovými systémy s pravidly gramatickými i sémantickými jako mají mj. umělecké obory,
- informatiky, kybernetiky a mediálního designu.

Neodvratným způsobem do didaktického konceptu také více či méně zasahují poznatky dalších zdrojových a úzce spolupracujících věd např. mediologie a sociologie, zahrnující mediální a kulturní studia a teorii masové komunikace.

2. Kontext sociokulturní a geografické podmíněnosti

Ve světě lze v mediální pedagogice nalézt mnoho směrů, které se odlišují podle společenských hodnotových systémů a cílů edukace, což bývá často dáno dobovým kontextem a také různou sociokulturní a geografickou podmíněností. Velmi známý je široce propracovaný koncept mediální pedagogiky (Medienpädagogik) v Německu, který je strukturován do čtyř základních subdisciplín, které se navzájem doplňují a podporují (Hüther, Schorb, 2005). Mezi ně patří: *mediální výzkum* (Medienforschung), zaměřený na zkoumání mediální produkce, obsahu a účinků, kombinující především sociologické a psychologické metody; *mediální výchova* (Medienerziehung), která se zaměřuje na kriticko-reflexivní uchopení masových médií a dosažení mediální kompetence. Se školským systémem je spojena *mediální výchova jako oficiální téma ve školním kurikulu* (Medienkunde) a *mediální didaktika* (Mediendidaktik) jako metodika učení se a vyučování pomocí médií. Významný německý mediální pedagog B. Schorb (1995) uvádí, že **mediální pedagogika reprezentuje všechny druhy pedagogických činností vztahujících se k médiím jak na poli teorie, tak na poli praxe**. Mezi základní pak řadí oblasti mediální didaktiky, mediální výchovy a mediálních kompetencí.

V USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii a také ve skandinávských zemích se ve spojení s mediální edukační vědou (media education) zpravidla řeší problematika výchovy k mediální

³¹ Zde nutné také poznamenat nutnost překonání technologicky a informačně strohé logiky mediálních komunikátů a mediální tvorbu řešit na základě širokého využití všech výrazových prostředků jednotlivých médií a také principů estetického a výtvarného ztvárnění. Dále pak mediálně didaktická komunikace se musí zbavit klasické tendence přejímat jednoduchá technologická řešení se sekundární rolí metodiky vyučovacích a učebních procesů.

gramotnosti (media literacy), termín „media pedagogy“ se zde vyskytuje velmi ojediněle. Didaktika učení a vyučování pomocí médií je charakterizována relativně samostatnou disciplínou *vzdělávací/instrukční technologie* (educational/instructional technology).

3. Nástin vývoje mediální didaktiky v českých podmínkách

V českém kontextu se základní dvě oblasti mediální pedagogiky – mediální výchova a mediální didaktika rozvíjeli téměř nezávisle podobně jako v mnohých zahraničních zemích. Zde je nutno poznamenat, že systematické členění mediálněpedagogických směrů u nás a ve světě je velmi obtížné, protože jednotlivé koncepty nejsou přesně vymezeny, částečně jsou příbuzné a částečně divergentní. Z hlediska tradice a didaktické propracovanosti teoretického základu je na tom v české pedagogice v současnosti lépe informační a vzdělávací technologie (Průcha, 2006), která vychází ze zkoumání didaktiky vyučování pomocí médií nepřetržitě od konce 20. let minulého století a která navazuje na řadu didaktických disciplín jako byla didaktická technika, didaktická technologie, vzdělávací informatika či pedagogika médií (srov. např. Dohnal, 1939, Tollingerová a kol., 1968, Rambousek, 1989, Kulič, 1992, Kouba, 1992, Lánský, 1996, Mašek a kol., 2004, Zounek, 2006 apod.).

Pedagogicko-didaktické úvahy o používání médií existují od té doby, co se začalo médií užívat cíleně jako vyučovacího nástroje k zprostředkování světonázorové skutečnosti, což bývá v literatuře spojováno s uvedením slabikáře Jana Ámose Komenského (Komenský, 2001) *Orbis sensualium pictus* (1658) do latinských škol.³² Dílčí pokusy o systémové didaktické využití především filmového média se objevují také již před 2. světovou válkou např. (Dohnal, 1939), avšak největší rozmach vyučování a učení se s pomocí médií nastává vlivem neobehaviorálních teorií učení, a to jak s využitím médií jako technických pomůcek a mediálních programů vytvořených pro potřeby vzdělávání, tak i s pomocí médií jako mediálních produktů, které nejsou koncipovány přímo pro výuku, ale kterých je možno v procesu výuky cíleně využít. V 50. a 60. letech v duchu rozvoje televize je především programová televize a její televizní vysílání začleňováno do školní vyučovací praxe, popř. jsou pořizovány různé záznamy, například záznamy proslulých prací umělců. Ve stejném období se objevují tzv. vyučovací stroje a automaty, které vychází z principů programovaného učení a vyučování (srov. Fry, 1966; Tollingerová, Kněžů, Kulič, 1968). Avšak celkově nesplněné naděje, přeháněné (především v západních zemích) reklamou, značná nákladovost tvorby didaktických programů ve vyučování s pomocí vyučovacích strojů znamenaly v poslední čtvrtině 20. století pokles zájmu o tyto elektromechanické pomůcky, a ty jsou postupně nahrazovány praktickými aplikacemi výpočetní techniky a snahami o využití umělé inteligence a technické kybernetiky.

V 80. a 90. letech vlivem tzv. nových médií (média založená na digitalizaci, počítačích a telekomunikacích) dochází k rozsáhlým socio-kulturními změnám v celém globálním prostoru, včetně vlivu politických změn a otevření trhu s vyučovacími pomůckami v českých podmínkách. Informační společnost je charakterizována komunikací zprostředkovanou počítačem (Computer-Mediated Communication), propojením s virtuální realitou a multiplikovanou transformací a dislokací mediálních systémů. Digitalizace televizního a rozhlasového vysílání, rozvoj mobilní a internetové telefonie a zejména vstup internetu a síťových médií do edukační reality posiluje pozici některých médií jako plně autonomních subjektů edukace.

Dochází tak k již zmíněnému jevu, že tradiční autoritativní postavení vychovatele se narušuje tím, že dětský jedinec má přístup k informacím, symbolům, interpretacím a životním

³² Podobně první mediálně výchovná úvaha o tom, že by se lidé měli vzdělávat k životu s médii, pochází z raného 17. století opět od „učitele národů“, který v *Labyrintu světa* (2003) diskutuje o tom, jaký vliv mají soudobí „novináři“ na společnost, a ve *Škole pansofické* J. A. Komenský přímo uvádí, že by se ve školách mělo pracovat s „novinami“.

způsobům, jež široce překonávají možnosti učitelů a rodičů (Šedřová, 2004; Hengst, 1990). Vliv médií, a je ve své podstatě lhostejné, zda je to z pozice zábavních, informujících či účelově výukových mediálních obsahů, se stává pro vychovatele značně nepřehledný a vyvolává potřebu nových přístupů. V mediálně pedagogickém kontextu se obor technologie vzdělávání začíná rozvíjet především v kontextu zavádění počítačových technologií, které se však zejména zpočátku stávají převažující hybnou silou mediálně didaktických procesů v praxi v českého školství mnohdy, a to převážně bez ohledu na didaktické potřeby vyučování a učitele.

V současnosti *mediální didaktika* (stále tradičně popisovaná více jako vzdělávací technologie) postupně využívá všech módů interaktivní, síťové a globální komunikace, systémy snadno dosažitelného „elektronického učení“ (e-learning) se např. v podobě tzv. e-univerzit stávají skutečností. Zde je nutné poznamenat, že vize o plném řízení učebních procesů počítačem a aplikování inteligentních výukových systémů přestávají být v centru pozornosti mediálních didaktiků. Moderním se stává pojetí žáka jako osobnosti, která si vytváří znalosti převážně individuálním způsobem pomocí tzv. otevřených technologií (Mašek a kol., 2004), včetně dílčích snah o aplikaci taktálních systémů a systémů simulujících prostor, označovaných jako „virtuální realita“.

Literatura:

1. DOHNAL, A. *Pedagogika školního filmu*. ČGU : Praha, 1939.
2. HENGST, H. Medienkindheit heute. In *Neue Medien - neue Pädagogik?* Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 1990, s. 34 - 41. ISBN 3-89331-107-6.
3. FRY, E., B. *Vyučovací stroje a programované vyučování*. Praha : SPN, 1966.
4. HÜTHER, J., SCHORB, B. (Eds.) (2005): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4. vydání. Mnichov : KoPäd. ISBN 80-7254-858-1
5. JANOUŠEK, J., SLAMĚNÍK, I. Člověk a média: Psychologie masové komunikace. In Výrost, J., Slaměník, I.(Eds.) *Sociální psychologie*. Praha : Portál 1998, s. 125 - 159. ISBN 80-7178-269-6.
6. KOMENSKÝ, J. A. *Orbis sensualium pictus: Svět v obrazech*. Přetisk prvního vydání z roku 1658, Praha: Levné knihy Kma 2001, s. 24. ISBN 80-7309-050-3.
7. KOUBA, L. a kol. *Technické systémy ve výuce*. Praha : Karolinum UK, 1992.
8. KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5
9. LÁNSKÝ, M. *Základy vzdělávací informatiky*. Dobřichovice : Kava-Pech, 1993.
10. MAŠEK, J. Některé aktuální otázky vlivu technických komunikačních prostředků na vzdělání a výchovu. In *Sborník V. konference České asociace pedagogického výzkumu*, Plzeň, 1997, str. 127 - 133. ISBN 80-7043-216-0.
11. MAŠEK, J. Role média v edukačním prostředí a vybrané otázky mediální pedagogiky. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. Plzeň : PdF ZČU, 2006, s. 1–4. ISBN 80-7043-483-X.
12. MAŠEK J.: Mediální pedagogika: Významná subdisciplína české pedagogiky o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií? In *Sborník z konference ČAPV Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* 12. - 14. 9. 2007 (CD-ROM) České Budějovice. 1. vyd. České Budějovice : ČAPV, Pedagogická fakulta JU, 2007 (abstrakt s. 24) ISBN 978-80-7040-987-9.
13. MAŠEK, J., MICHALÍK, P., VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň : Vydavatelství ZČU v Plzni, 2004. ISBN 80-7043-254-3.
14. PRŮCHA, J. Pedagogická věda a nové výzvy edukační praxe. In *Pedagogika* 4/2006. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2006, s. 307 - 315. ISSN 0031-3815.
15. RAMBOUSEK, V. *Technické výukové prostředky*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

16. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozš. aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
17. ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. In *Pedagogika* 1/2004. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, s. 19 - 33.
18. ŠEĎOVÁ, K. Mediální pedagogika. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s.r.o., 2009. s. 787 – 791. ISBN 978-80-7367-546-2.
19. ŠEĎOVÁ, K. Mediální pedagogika. In PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2.
20. Šmahel, D. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-360-1.
21. SCHORB, B. Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik. In *Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Opladen: Leske + Budrich, 1995.
22. TOLLINGEROVÁ, D., KNĚŽŮ, V., KULIČ, V. *Programované učení*. Praha : SPN, 1968.
23. ZOUNEK, J. *ICT v životě základních škol*. 1. vydání. Praha : Triton, 2006. 160 s. Pedagogika. ISBN 80-7254-858-1.

Kontaktní adresa

PhDr. Jan Mašek, Ph. D.
Katedra výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni
Univerzitní 22
306 14 Plzeň
Telefon: +420 636 490
E-mail: masekjan@kvk.zcu.cz

SROVNÁNÍ VÝUKY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÉ A SLOVENSKÉ REPUBLICCE

Marta KOČMANOVÁ

Abstrakt

Příspěvek přináší informace o realizovaném průzkumu mezi pedagogy základních škol, který byl připraven a zpracován za účelem zjištění aktuálního stavu, resp. změn ve vnímání průřezového tématu mediální výchova rok a půl po jejím zavedení do školního vzdělávacího plánu v ČR. Další část příspěvku tvoří SWOT analýza stávajících přístupů k výuce mediální výchovy v ČR a SR. Cílem příspěvku, který je součástí diplomové práce, je zhodnocení stávající situace a formulace doporučení nejvhodnější strategie pro výuku mediální výchovy.

Klíčová slova: SWOT analýza, mediální výchova, strategie výuky

COMPARISON OF MEDIA EDUCATION IN THE CZECH AND SLOVAK REPUBLICS

Abstract

This contribution provides information about a survey among basic school pedagogues which was prepared for the purpose of determining the actual state, respectively changes in perception of the cross section of medial education topics, one and a half years after its introduction to the school's educational plan. The other part of the contribution consists of the SWOT analysis of the current manner of teaching medial education. The aim of the contribution, which is part of the graduation theses, is to evaluate the current situation and subsequent formulation of recommending the most suitable strategy for teaching medial education.

Key words: SWOT analysis, media education, educational strategy

1. Průzkum vnímání problematiky mediální výchovy u pedagogů ZŠ

Účelem průzkumu bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové rok a půl po zavedení mediální výchovy jako průřezového tématu do školního vzdělávacího plánu vnímají tuto problematiku, zda mají dostatek informací, jsou spokojeni s dostupností a kvalitou výukových materiálů, které mají k dispozici, a jestli považují způsob výuky mediální výchovy formou průřezového tématu za vhodný.

Jako hlavní předpoklad průzkumu byla definována existence zásadně vyššího množství informací dostupných pro výuku mediální výchovy, které lze získat jak v tištěné podobě, tak na webových stránkách institucí zabývajících se touto problematikou. Dalším předpokladem je spokojenost pedagogů s aktuálně dostupnými výukovými materiály a dále preference způsobu výuky mediální výchovy formou průřezového tématu a nikoliv samostatného předmětu.

Dotazník obsahuje pouze tři otázky, z nichž první se skládá ze tří podotázek týkajících se osobního vnímání problematiky, dostupnosti obecných informací a metodických materiálů. Druhá otázka dává možnost vyjádření k typům, kvalitě a případným úpravám metodických materiálů. Třetí otázka je cílená na způsob výuky předmětu, jeho vhodnost a zdůvodnění uvedeného názoru.

Celé šetření lze definovat jako kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Nástrojem pro sběr informací je dotazník, tzn. typický představitel kvantitativního výzkumu.

Užití otevřených otázek, spíše témat, a způsob navyšování respondentů až po nasycení vzorku odpovídá parametrům kvalitativního výzkumu, stejně jako interpretace získaných dat, tzn. výpovědí respondentů, kteří byli rekrutováni formou doporučení. Jedná se o pedagogy základních škol z jihomoravského kraje.

Dotazníky vyplnilo celkem 16 pedagogů, z toho 11 vyučuje na úplné základní škole a 5 pedagogů je z neúplných škol. 13 respondentů jsou ženy, 3 muži.

Věk respondentů je téměř rovnoměrně rozložen do tří skupin:

26–35 let = 5 respondentů

36–45 let = 6 respondentů

46–55 let = 5 respondentů

S věkem respondentů souvisí délka jejich pedagogické praxe:

5–10 let = 4 respondenti

11–20 let = 7 respondentů

21 – 30 = 5 respondentů

Z pohledu předmětů, které jednotliví dotazovaní vyučují, jsou zahrnuty téměř všechny, které jsou na obou stupních základního vzdělávání obsaženy. Navíc byly jmenovány také předměty, bohužel bez dalšího komentáře, mediální seminář, dramatická výchova, multimediální výchova a design. Tato skutečnost se částečně projevuje ve výpovědích respondentů vyšší orientací v problematice MV.

Jako první byla do dotazníku zařazena otázka s požadovanými třemi reakcemi:

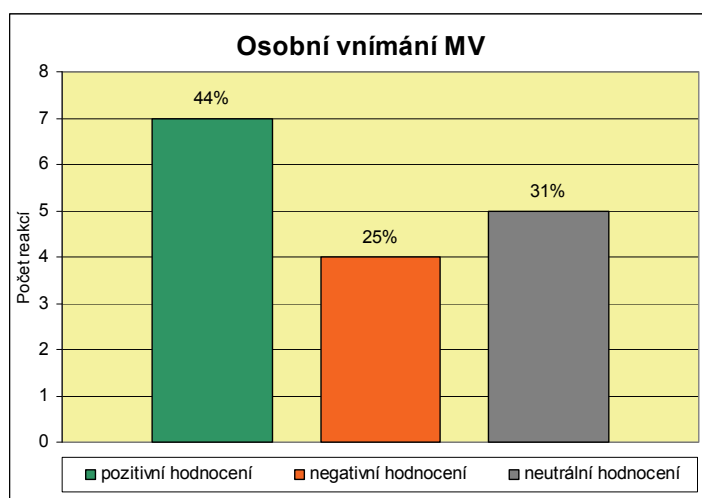
Mediální výchova je součástí vzdělávání od školního roku 2007-2008. Jak hodnotíte vývoj tématu z pohledu:

Vašeho vnímání

Dostupnosti informací obecně

Dostupnosti metodických materiálů

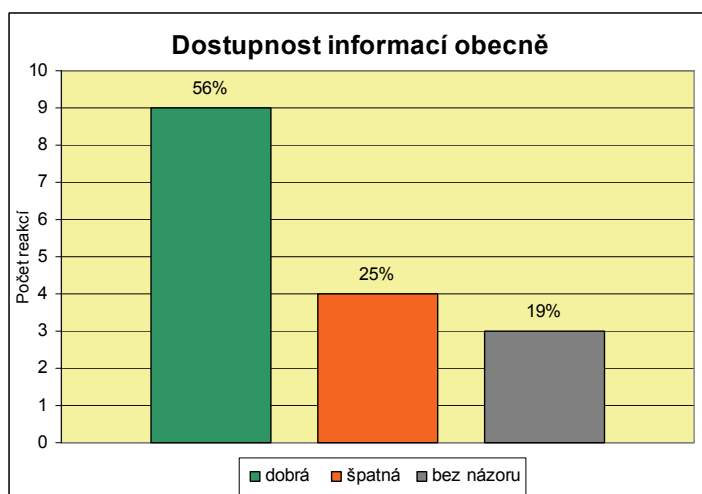
Aby bylo možné analyzovat odpověď na tuto otázku, bylo nutné zobecnit odpovědi všech jejích tří částí a teprve poté se věnovat odlišnostem, resp. bližším komentářům. Jako pozitivní byla hodnocena odpověď na osobní vnímání vývoje tématu sedmkrát, neutrálně bez zabarvení reagovali respondenti v pěti případech. Vysloveně negativní hodnocení se v odpovědi na tuto otázku vyskytlo čtyřikrát. Ohledně dostupnosti informací obecně byla vyjádření respondentů pozitivnější. Vysloveně kladně úroveň dostupnosti informací hodnotilo devět respondentů, tři respondenti byli ve svém názoru neutrální a opět čtyři mají na dostupnost informací obecně názor negativní.



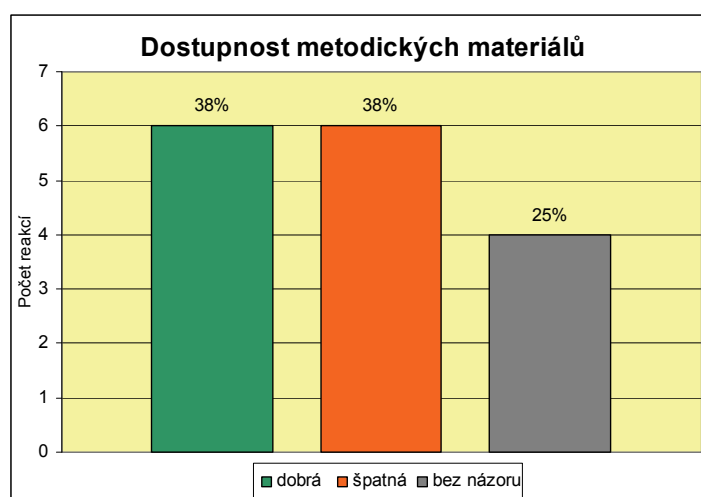
Obrázek 1. Osobní vnímání mediální výchovy

Mediální pedagogika v teorii a praxi

Třetí část první otázky má hodnocení shodné v pozitivním a negativním vyjádření. Šest respondentů hodnotí dostupnost metodických materiálů kladně a šest respondentů záporně. Čtyři se vyjádřili neutrálně.



Obrázek 2. Dostupnost informací obecně



Obrázek 3. Dostupnost metodických materiálů

Neutrální vyjádření ke všem částem prvního tématu souvisí dle rozboru vyjádření respondentů s částečně nízkou propagací potřebnosti tématu, nedostatečným přístupem odpovědných institucí (nový školský zákon), nízkým finančním zázemím škol, nevhodností, špatnou dostupností, či přímo absencí materiálů pro žáky prvního stupně.

Negativní hodnocení prvního tématu vyplývá ze skutečnosti, že někteří respondenti se cítí zcela neinformováni, že informace jsou dostupné z větší části pouze tomu, kdo se jejich vyhledáváním, přípravou a zpracováním zabývá. Neexistuje jednotná metodická úprava, na problematiku nejsou připraveni pedagogové (kritika přístupu ministerstva školství), školy nemají finance na pořizování výukových a metodických pomůcek, jejichž dostupnost je hodnocena jako malá. Téma je považováno (výjimečně) za zbytečné a také za příliš odborné, vhodnější pro střední školy (názor zastoupen dvakrát). Je definováno (jednou) jako nejasně strukturované. Tento názor souvisí s již zmíněnou neexistencí jednotné metodické úpravy.

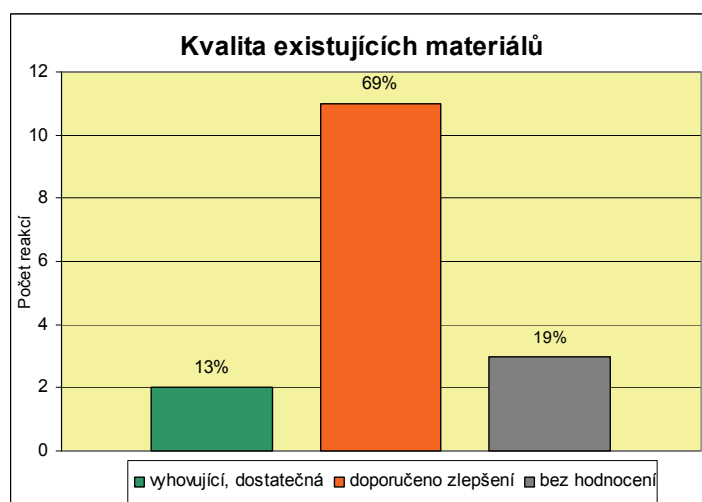
Oproti tomu v pozitivních reakcích na otázkami naznačená témata je zmiňována důležitost mediální výchovy i přes nedostatečné vzdělání pedagogů v oboru, dostatek informací pro ty, kdo mají zájem o problematiku a jsou ochotni věnovat přípravě dostatečný časový prostor a také důležitost dalšího vzdělávání v tomto směru. I při pozitivně laděných výpovědích je zřejmé, že dostupné informace jsou zaměřené více teoreticky než prakticky a metodické materiály jsou pak k dispozici spíše z individuálních školení, chybí jejich systemizace. Jednotlivě se vyskytl názor, že problematika není nová, jen její název, dále potřeba aplikace mediální výchovy názorným způsobem na reálné dění v regionu.

Na základě odpovědí je možné vyvodit, že jako méně problematická respondentům připadala otázka zařazená pod pořadovým číslem dvě, která je konkrétní a pokud tázaný pedagog ve svém předmětu mediální výchovu skutečně řeší, neměla mu odpověď činit žádný problém.

S jakými metodickými materiály pracujete při aplikaci mediální výchovy v předmětu, který/-é vyučujete? Domníváte se, že by měly být obsáhlejší / stručnější / návodnější / obecnější / konkrétnější / kreativnější / jednodušší...? Pokud byste spolurozhodoval/-a o změnách či úpravách, jakým směrem by byly orientované?

V souhrnu se respondenti shodují ve 100 procentech případů v názoru, že metodické materiály existují. Pět z nich uvádí dokonce jednoho či více autorů nebo konkrétních projektů, ze kterých čerpá. Všech 16 respondentů existenci materiálů připouští, je však nutno komentovat, do jaké míry jsou s těmito materiály spokojeni.

I u této otázky bylo použito zevšeobecnění odpovědí ve smyslu hodnocení kvality metodických materiálů. Za vyhovující považují dostupné materiály pouze dva respondenti, jedenáct doporučuje jejich zlepšení a tři respondenti materiály v tomto smyslu nehodnotí.



Obrázek 4. Kvalita existujících materiálů

Za vyhovující a dostačující označili metodické materiály dva respondenti. Jeden z nich patří do skupiny, která byla schopná jmenovat konkrétní autory materiálů, webové stránky a další materiály, které využívá k výuce mediální výchovy. Tato podrobná znalost vyplývá ze skutečnosti, že respondentka se problematice dlouhodobě věnuje a na plně organizované škole s počtem žáků 1250 vede již dva roky mediální seminář. Druhá respondentka působí na malotřídní neúplně základní škole a přestože konkrétní autory metodických materiálů nejmenuje, je spokojena s dostupností materiálů na internetu a pro potřeby prvního stupně je považuje za dostačující. 69 procent respondentů, tj. jedenáct z šestnácti požaduje, resp. doporučuje zlepšení metodických materiálů. Konkrétní komentáře definují očekávání

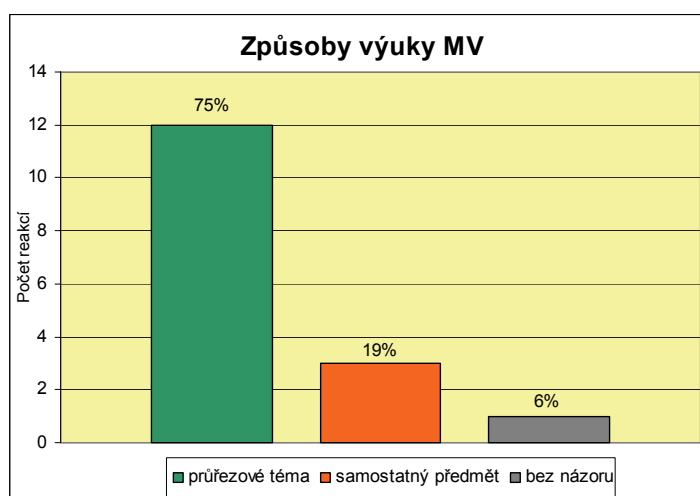
jednoduché návodnosti a praktické využitelnosti metodiky, upozorňuje na to, že materiály jsou vhodné spíše pro žáky sedmých, resp. osmých až devátých ročníků základních škol, jsou málo kreativní, konkrétní, témata i metody se v nich opakují, obsahují mnoho teorie. Zaznívá návrh na vytvoření jednoduchých skript s pracovními listy. Jeden respondent v rozporu s ostatními a bez bližšího vysvětlení uvádí, že by materiály měly být naopak obecnější.

Tři respondenti se ke kvalitě materiálů, se kterými v mediální výchově pracují, nevyjádřili. Resp. jejich vyjádření obsahuje názor, že mediální výchova na škole není natolik výrazně aplikována a tudíž znalost materiálů je do té míry nízká, že se respondent necítil být kompetentní vyjádřit. V dalším případě respondent velmi podrobně popisuje vlastní konkrétní přístupy k výuce mediální výchovy a je možné uvést, že nedošlo ke správnému pochopení zadání dotazu. Třetí respondent z této skupiny shodně s prvním (bez důvodu) uvádí, že nemůže úroveň materiálů hodnotit.

V souvislosti s neustále deklarovanou vysokou zátěží, která je na žáky základních škol kladena, byla vytvořena třetí otázka, která pátrá po názoru na to, zda je výuka mediální výchovy prioritizována jako průřezové téma nebo jako samostatný předmět.

Mediální výchova je jedním z průřezových témat. Je dle Vašeho názoru tento způsob aplikace vhodný nebo byste preferoval/-a výuku formou samostatného předmětu? Uveďte, proč preferujete daný způsob.

Rozhodnutí, zda mediální výchovu zachovat jako průřezové téma nebo se přiklonit k její výuce formou samostatného předmětu, bylo pro většinu respondentů jednoznačné. Dvanáct z nich se přiklání k zachování mediální výchovy jako průřezového tématu, tři respondenti doporučují takto širokou problematiku uchopit jako samostatný předmět a jeden respondent se ke způsobu vhodné výuky tématu nevyjádřil.



Obrázek 5. Způsoby výuky mediální výchovy

Dva z respondentů, kteří upřednostňují průřezové téma jako nejvhodnější formu, doporučují současně zavedení mediální výchovy jako nepovinného předmětu nebo zachování stávajícího průřezového tématu s doplněním samostatných projektů s tím, že pro zavedení mediální výchovy jako samostatného předmětu doporučují střední školu. Další zastánce průřezového tématu uvádí, že mediální výchova je na škole, kde působí, zavedena také jako nepovinný předmět a těší se u žáků oblibě. Čtyři další příznivci průřezového tématu zásadně mediální výchovu jako samostatný předmět na prvním stupni nedoporučují, pro upřesnění je nutno dodat, že všichni vyučují na malotřídní škole a průřezové téma pokládají za ideální způsob jak seznámit žáky prvního stupně základní školy s danou problematikou. Dalších pět

respondentů pouze v obecné rovině konstatuje, že mediální výchova je pro průřezové téma vhodná právě z důvodu prolínání všemi předměty na základní škole.

Dva pedagogové ze tří, kteří preferují jako formu výuky mediální výchovy samostatný předmět, uvádí, že se jedná o náročnou problematiku, která si kontinuální výuku včetně zasazení znalostí do teoretického rámce zaslouží. Navíc by i přípravě samostatného předmětu byla patrně věnována větší pozornost a požadována vyšší odbornost vyučujících, což by záměru a důležitosti tématu prospělo. Uvedený názor opět zastává respondentka vedoucí mediální seminář a dále pedagožka, která má zkušenost s aplikací obou přístupů. Třetí respondent, který byl zařazen do skupiny preferující samostatný předmět, přesně udává, že koncept průřezových témat je velmi náročný a považuje za vhodnější jasně definovat ročník a téma, které se v něm má probrat. Proto byl do skupiny zastánců samostatného předmětu zařazen. Jedna respondentka se k preferenci způsobu výuky mediální výchovy nevyjádřila.

Právě poslední uvedená respondentka, jejíž odpověď je formulována slovy: neumím posoudit, odpověděla také na všechny tři části první otázky neutrálně, shodně pak na druhou otázku, přičemž ohledně doporučení na případné změny metodických materiálů je vyjádření prakticky shodné, tedy: nemůžu posoudit. Tento dotazník byl zařazen do průzkumu i přesto, že nenabízí konkrétní informace, což znamená ani závěry či doporučení, ale proto, aby bylo možné vzorek respondentů označit za zcela saturovaný (naplněný). Ze stejného důvodu byl do průzkumu zařazen i dotazník, který respondent v první otázce vyplnil ve všech třech částech pouze jednoslovně. Pro úplnost je třeba dodat, že negativně.

Hlavní **předpoklad** průzkumu, který definoval existenci **zásadně vyššího množství informací dostupných pro výuku mediální výchovy**, které lze získat jak v tištěné podobě, tak na webových stránkách institucí zabývajících se touto problematikou, **byl potvrzen stoprocentně, výhradně však ve smyslu jejich existence.**

Další **předpoklad spokojenosti pedagogů s kvalitou, vhodností a dostatečností aktuálně dostupných výukových materiálů nebyl potvrzen**, což je po téměř dvou letech oficiální existence povinného průřezového tématu mediální výchova alarmující a znamená, že je třeba tomuto problému akutně věnovat výraznou pozornost. 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.

Očekávaná **preferance způsobu výuky mediální výchovy formou průřezového tématu byla potvrzena, nelze však konstatovat, že bezvýhradně.** Přestože počet respondentů preferujících výuku mediální výchovy formou samostatného předmětu tvoří necelých 19 procent (tři respondenti z celkových 16), ve dvou případech se však jedná o názor poučených respondentů, kteří se na problematiku mediální výchovy osobně dlouhodobě zaměřují a jsou tak schopni posoudit náročnost aplikace výuky formou průřezového tématu a současně nedostatky tohoto přístupu.

2. SWOT analýza způsobu výuky mediální výchovy v České a Slovenské republice

V České republice i na Slovensku je mediální výchova ze zákona povinnou součástí základního vzdělávání. Prozatím lze konstatovat, že přestože jsou si obě země vědomy nezbytnosti mediální výchovu zahrnout do vzdělávacích plánů, není díky velmi krátké zkušenosti ještě zcela zřejmé, jestli je volba stávajících přístupů k aplikaci této problematiky do výuky správná a jestli neexistuje jiná, vhodnější.

Ze závěrů z pilotního projektu v České republice vyplývá preference formy průřezového tématu, případně kombinovaného s jednotlivými projekty. Shodně závěry realizovaného průzkumu hovoří pro tento způsob strategie, byť ne zcela jednoznačně. Závěry z experimentu

realizovaného na Slovensku podporují aplikaci výuky mediální výchovy formou samostatného, případně volitelného předmětu.

V České republice i na Slovensku panuje shoda v tom, že některá témata do výuky mediální výchovy aktuálně zařazovaná, jsou svou náročností vhodná spíše pro studenty středních škol. Tento závěr potvrzují i zjištění z průzkumu.

V rámci experimentu realizovaného na Slovensku vyznívá přes drobné výhrady a potřebné úpravy pozitivně počet i kvalita metodických materiálů. Průzkum mezi českými pedagogy se naopak shoduje pouze na jejich existenci. Počet i kvalita je zde hodnocena ve většině případů jako nedostatečná.

Pro výběr nejvhodnější strategie přístupu k výuce mediální výchovy je třeba posoudit silné a slabé stránky stávajících, pokusit se vyhodnotit rizika a příležitosti, které obsahují a nabízí. Pro tento způsob zjištění závěrů byla zvolena standardní SWOT analýza jako regulérní marketingový nástroj pro rozhodování.

Průřezové téma:

Silné stránky:

- uvědomění si jednoznačné důležitosti potřebnosti mediální výchovy;
- vyšší možnost ovlivnění „konzumace“ médií u žáků;
- jasná definice obsahových témat problematiky (receptivní i produktivní činnosti);
- existence obecných materiálů;
- pro první stupeň základního vzdělávání není definována nezbytnost technického vybavení škol.

Příležitosti:

- reálné začlenění mediální výchovy do běžného života, do každodenních situací, které žák prožívá;
- možnost vymezení pojetí či přístupu k mediální výchově;
- různorodé tematické okruhy ve vztahu k předmětům;
- prorůstání problematiky napříč všemi předměty;
- bez nároku na zvyšování časové dotace na samostatný předmět;
- možnost realizace samostatných projektů.

Slabé stránky:

- chybějící jednotná metodická úprava přístupu k problematice;
- nízká dostupnost konkrétních informací;
- nízká připravenost pedagogů;
- nezbytnost vlastní kontinuální iniciativy pedagogů;
- množství teoretických informací nesouvisejících s vyučovanými předměty;
- absence dostatku praktických návodných a kreativních materiálů pro začlenění problematiky do různých předmětů;
- finanční náročnost materiálů a technického vybavení škol;
- náročnost problematiky.

Ohrožení/rizika:

- integrace všech témat problematiky MV do všech předmětů = nahodilý a nepromyšlený přístup;
- nedostatečná úroveň znalosti teorie a praxe pedagogů;
- nedostatečně zodpovědný přístup centrálních institucí;
- nízká preference průřezového tématu vůči samostatným předmětům;
- špatné finanční zázemí škol.

Samostatný předmět:

Silné stránky :

- adekvátní zájem kompetentních centrálních institucí;
- důležitost tématu;
- definování kompetencí pro jednotlivé ročníky;
- možnost využití modelu stěžejních médií;
- návaznost znalostí, jejich postupné rozšiřování adekvátní věku žáků;
- existence odborníků na tematiku;
- dostupnost aktuálně vytvářených informací elektronickou cestou.

Příležitosti :

- vyšší míra měřitelnosti dopadu výuky na vědomosti, schopnosti, postoje a hodnotovou orientaci žáků;
- vysoká znalost problematiky ze strany žáků;
- současné zapojení ICT do výuky;
- tvorba aktuálních doplňkových výukových materiálů = zapojení studentů pedagogických a dalších odborných škol, odborníků na mediální problematiku,..;
- zapojení více institucí a odborníků do zkvalitnění vzdělávání na úrovni základního školství;
- požadavek vyšší odbornosti pedagogů, provázanost na celý systém vzdělávání státu.

Slabé stránky:

- nejnáročnější možný způsob výuky mediální výchovy (časová dotace pro předmět, zpracování obsahu předmětu, požadovaných cílů a výstupů, kvalita výuky, dostatek materiálů);
- vyšší podíl nutnosti teoretické přípravy pro žáky;
- zvýšení zátěže pro žáky v souvislosti se zvýšením počtu předmětů;
- vysoká potřeba odborných tvůrců výukových materiálů;
- nedostatečná zkušenost tvůrců materiálů (odborník) s přípravou učebních textů pro žáky základních škol;
- nedostatečné technické vybavení škol;
- nutnost kontinuálního vzdělávání pedagogů v souvislosti s rychlým vývojem audiovizuálních médií;
- vysoký počet žáků ve třídě;
- nízká možnost ovlivnění stávajícího způsobu „konzumace“ médií u žáků.

Ohrožení/rizika:

- měřitelnost dopadů v dlouhém časovém horizontu;
- neochota ke kontinuálnímu vzdělávání ze strany pedagogů;
- vyšší znalost technické stránky problematiky ze strany žáků;
- přetrvávající direktivní styl komunikace mezi učitelem a žákem;
- neadekvátní požadavky na žáky vzhledem k jejich věku;
- zjednodušování problematiky vedoucí k nízké vypovídací schopnosti probíraného tématu;
- rychlý vývoj oboru;
- nesouhlas rodičů se zvyšováním časové zátěže žáků;
- vysoká finanční náročnost materiálů, pomůcek, technického vybavení;
- nepřiměřená očekávání žáků, případně i učitelů.

Na základě provedené SWOT analýzy, skutečností zjištěných formou rozboru závěrečných zpráv z realizovaného pilotního projektu v České republice a experimentu na Slovensku a také provedeného průzkumu mezi pedagogy v jihomoravském kraji lze doporučit, aby další strategie přístupu k výuce mediální výchovy byla realizována následovně:

1. Pro první stupeň základního školství aplikovat mediální výchovu jako průřezové téma. Pro žáky prvního stupně základní školy je forma průřezového tématu dostačující, neznamena pro ně další navýšení zátěže a nenásilnou formou je připraví na následný samostatný předmět na druhém stupni. Navíc není nezbytně nutné, aby škola věnovala výrazné finanční prostředky na pořízení speciálních výukových prostředků či materiálů, tyto by měly být centrálně zpracovány a distribuovány do škol plošně (vč. neúplných ZŠ) zdarma.

2. Pro druhý stupeň základního školství aplikovat mediální výchovu jako samostatný povinný předmět. Problematika mediální výchovy je natolik široká a především závažná pro zdravý vývoj mediální gramotnosti budoucích spotřebitelů, že je nezbytná její aplikace formou samostatného předmětu, přestože je tento postup definován jako nejsložitější. Je však nutno uvést, že samostatný nový předmět bude současně předmětem vyššího zájmu odpovědných orgánů a institucí a příprava pro jeho plošnou výuku nebude podceňena, jako se stalo v případě průřezového tématu, které sice dává velké možnosti a pravomoci jednotlivým školám aplikovat výuku dle vlastních představ, zároveň však neodráží nedostatečnou přípravu pedagogů, dostupnost odborných materiálů, metodických příruček a jednotný rámec výuky v ohledu na zajištění její kontinuitnosti.

Závěrem lze opakovaně konstatovat nesmírnou důležitost tématu mediální výchova pro utváření mediální gramotnosti. Jak Česká republika, tak i Slovensko jsou v aplikaci tématu do základního vzdělávání na počátku cesty, zkušenosti s výhodami či úskalími zvolených strategií se aktuálně tvoří.

Literatura

1. PASTOROVÁ, M. *Průřezová témata ve školním vzdělávacím programu – zkušenosti z pilotních škol. Tematický vstup*. Poslední aktualizace 21. 3. 2008 Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/clanek2085>>.
2. KAČINOVÁ, V. *Mediální výchova jako nepovinný a volitelný předmět na základních školách a osemročných gymnáziích. Závěrečné hodnocení*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 89 s. Poslední aktualizace 12/2007. Dostupné na World Wide Web: <http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=1160.html>.
3. KOCMANOVÁ, M. *Srovnání výuky mediální výchovy v České a Slovenské republice*. Diplomová práce. Zlín, 2009. 70 s.

Kontaktní adresa

Mgr. Marta Kocmanová
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta multimediálních komunikací
Štefánkova 2431, 760 01 Zlín
Telefon: +420 607 877 559
E-mail: mkocmanova@seznam.cz

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA NA PEDAGOGICKÉ FAKULTĚ

Jana KAPOUNOVÁ, Pavel KAPOUN, Lucie OLŠOVSKÁ

Abstrakt

Článek popisuje zkušenosti s výukou předmětů Práce s informacemi a Média a komunikace. Tyto předměty jsou začleněny do studijního programu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity od roku 2003. Zařazení předmětů předcházelo řešení projektu Mediální výchova na pedagogické fakultě, jehož cílem bylo připravit a zahájit výuku předmětů, které přispějí k rozšíření všeobecné kompetence budoucích učitelů a vychovatelů o mediální gramotnost. Na základě těchto zkušeností byl připraven a zaveden modul Mediální výchova ve školní praxi.

Klíčová slova: mediální výchova, práce s informacemi, média a komunikace

MEDIAL LITERACY AT PEDAGOGICAL FACULTY

Abstract

In the paper we want to share our experience with instruction of two subjects Work with information and Media and Communication. Both subjects have been included into the study programme of the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava since 2003. The project Media training at pedagogical faculty preceded the introduction of both subjects. The aim of the project was to prepare, develop, implement and evaluate the study subjects that contribute to media literacy of teachers and educators. We use the experience to prepare and implement a module Medial literacy in school practise.

Key words: media education, information handling, media and communication

1. Úvod

Při koncipování studijního zaměření katedry informačních a komunikačních technologií, která vznikla na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v roce 2000, jsme brzy poznali, že informační výchova je blízká s mediální výchovou. Uživatelé informačních a komunikačních technologií (ICT) musí být i mediálně gramotní – to vyplynulo z našich analýz a v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) najdeme podobně formulované požadavky. Zároveň jsme zjistili, že budoucí učitele na Ostravské univerzitě nejsou na průřezové téma Mediální výchova připravováni v nijakém samostatném kurzu.

Připravili jsme projekt *Mediální výchova na pedagogické fakultě*, který jsme řešili v letech 2002 a 2003 v rámci Vzdělávací nadace Jana Husa (VNJH). Výstupy z tohoto projektu daly základ předmětům, zaměřeným na mediální výchovu na naší univerzitě. Tyto kurzy probíhají až do současnosti.

2. Projekt Mediální výchova na pedagogické fakultě

Cílem projektu bylo připravit výuku předmětů, které přispějí k rozšíření všeobecné kompetence budoucích učitelů a vychovatelů o mediální gramotnost.

Pro návrh kurzu jsme zvolili metodiku používanou např. v procesu vývoje software Instructional System Design (IDS), která sestává z následujících fází (ADDIE):

Analýza	analýza potřebnosti výuky v kurzech mediální výchovy, zjišťování požadavků na náplň kurzů;
Design	příprava obsahové náplně kurzů, koncepce studijních opor;
Development	vytvoření kurzů, zhotovení studijních materiálů, vložení kurzů do LMS (v současné době MOODLE);
Implementation	integrace předmětů do studijních plánů Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, realizace vlastní výuky;
Evaluation	vyhodnocení kurzů, zpětnovazební úpravy.

Po analýze zkušeností na jiných a zejména evropských, univerzitách, z dostupných studijních materiálů, na základě podkladů zabývajících se požadavky na mediální gramotnost a kompetence budoucích učitelů jsme připravili dva předměty:

- Práce s informacemi
- Média a komunikace

Práce s informacemi

Tento předmět je koncipován trochu odlišně než většina vysokoškolských kurzů. Sestává z několika tematických celků, každý celek vyučuje jiný učitel – odborník v dané oblasti:

- Informace na internetu.
- Bibliografie.
- Úloha médií ve vzdělávání.
- Text a hypertext.
- Média a komunikace.
- Informační bezpečnost.

Student získá (mimo jiné):

- dovednost pracovat s klasickými i elektronickými médii;
- schopnost vyhledání, zpracování a zhodnocení informačních zdrojů;
- znalost norem pro bibliografické citace;
- schopnost orientovat se v otázkách integrace médií do vzdělávání;
- schopnost rozumět principům hypertextu a samostatně ho vytvářet;
- znalost pravidel bezpečnosti a ergonomie při práci s počítačem;
- kompetence komunikativní;
- dovednost prezentovat, diskutovat a obhajovat výsledky své práce;
- kompetence mediální.

Nejprve každý odborník uvede svoje téma, zadá seminární úkoly, které studenti vypracují a zasílají prostřednictvím LMS. Při dalším setkání studenti své práce prezentují (např. pomocí programu MS Power Point), diskutují o nich s vyučujícím a spolužáky.

Vznikají tak zajímavé produkty. Například studentské názory k výzvě *Všem, jejichž hlas je slyšet*, kde významní představitelé české inteligence varují před kritickou situací, v níž se ocitá jak české školství, tak společnost, jsme vydali formou malého sborníčku a předali těm, kteří se na diskusi podíleli.

3. Média a komunikace

Předmět rovněž sestává z několika tematických celků, ale výuku řídí jeden pedagog.

Náplň:

- Komunikace.
- Masová média.

- Vybrané problémy: Děti a televize. Násilí v médiích. Média a moc. Média a globalizace.
- Publikum. Příjemci v masové komunikaci. Znaky a chování publika.
- Obsah médií.
- Účinky masové komunikace.
- Tisk, rozhlas, televize.
- Žánry v médiích.
- Zpravodajství.
- Reklama a Public Relations.
- Analýza a diskuse seminárních prací.

Student získá:

- znalost modelů mediální komunikace;
- znalost typů médií a mediálních formátů a žánrů;
- znalost zákonitostí mediálního trhu;
- schopnost posoudit vliv médií na publikum;
- znalost mediální marketingové komunikace;
- dovednost v oblasti public relations;
- kompetence v oblasti komunikační a mediální gramotnosti.

Studenti vypracují seminární práce, zadané vyučujícím, své práce přednesou před kolegy, učí se obhajovat své názory a diskutovat k danému tématu.

4. Výsledky a zkušenosti z projektu

Ve školním roce 2002/2003 proběhly pilotní kurzy, do kterých se mohli zapsat všichni zájemci ze všech fakult Ostravské univerzity. Poté byly kurzy vyhodnoceny jak studenty, tak vyučujícími obou předmětů. Pro studenty byl připraven dotazník, pedagogové se vyjádřili v interview. Na základě tohoto hodnocení byly provedeny úpravy jak v kurzech, tak ve studijních textech. Tyto texty byly nejdříve publikovány elektronicky, po zapracování připomínek byly vytištěny a jsou k dispozici studentům.

Oba předměty byly rovněž zařazeny do studijních plánů tehdy nově vznikajícího oboru Informační technologie ve vzdělávání.

5. Současný stav

Veškeré kurzy vyučované na katedře informačních a komunikačních technologií Pedagogické fakulty Ostravské univerzity jsou zavedeny do systému pro řízení výuky LMS MOODLE. Obsah obou kurzů je nutno průběžně aktualizovat stejně tak, jak se vyvíjejí nové technologie. Po každém semestru probíhá evaluace studia. Studenti pozitivně hodnotili zajímavou organizaci kurzu *Práce s informacemi*.

6. Závěr

Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity proběhla diskuse k zavedení studia *Mediální výchovy* s možnou aprobační pro učitelství prvního nebo druhého stupně. Vzhledem k většinovému názoru, že by absolvent těžko hledal uplatnění na školách, upustili jsme od tohoto nápadu. Rozhodli jsme se zavést studijní modul *Mediální výchova ve školní praxi*. Interdisciplinární studijní modul vychází z potřeby rozšířit nabídku učitelských oborů v souladu s kurikulární reformou sekundárního vzdělávání a pokrývá klíčové kompetence, obsah i očekávané výstupy průřezového tématu RVP *Mediální výchova*. Po jeho absolvování by měli být učitelé připraveni pro výuku mediální výchovy jako samostatného předmětu na základních

Mediální pedagogika v teorii a praxi

i středních školách a pro zařazení mediálních témat do vzdělávacích oblastí *Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace a Informační a komunikační technologie*.

Modul nabízí předměty *Základy mediální komunikace, Základy žurnalistiky, Publicistická tvorba v praxi, Specifické jazykové prostředky v žurnalistice, Mediální reflexe demokracie a totalitních systémů, Didaktika mediální výchovy*. Na výuce se podílí katedry českého jazyka a literatury s didaktikou, informačních a komunikačních technologií a společenských věd. Celý modul je ohodnocen 12 kredity a jeho absolvování bude studentovi zaznamenáno v Dodatku k diplomu (Diploma supplement). Výuka předmětů *Práce s informacemi a Média a komunikace* bude probíhat i nadále.

Literatura

1. HÖFLEROVÁ, E., HRAZDILOVÁ, A. *Informační zdroje*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-247-2.
2. JAŠEK, R. *Informační bezpečnost a ochrana zdraví při práci s výpočetní technikou*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-275-0.
3. KAPOUNOVÁ, J. *Používání informační a komunikační technologie ve výuce*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-145-2.
4. OLŠOVSKÁ, L., KAPOUN, P. *Média, komunikace, vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-307-2.

Kontaktní adresa

doc. RNDr. Jana Kapounová, CSc.
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
Telefon: +420 597 092 628
E-mail: jana.kapounova@osu.cz

Mgr. Pavel Kapoun
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
E-mail: pavel.kapoun@osu.cz

Mgr. Lucie Olšovská
Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
E-mail: lucie.olsovska@osu.cz

KIMKA – KOMUNIKAČNÍ, INFORMAČNÍ A MARKETINGOVÉ KOMPETENCE ABSOLVENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL

Pavel KAPOUN, Jana KAPOUNOVÁ

Abstrakt

Článek obsahuje hodnocení výstupů a projektu KIMKA, který byl zaměřen na získávání a posilování komunikačních, informačních a marketingových kompetencí absolventů vysokých škol. Řešitelé vycházeli ze zkušenosti, že absolventům vysokých škol většinou nechybí odborné znalosti v jejich vlastním oboru. Ovšem nižší bývá úroveň tzv. měkkých dovedností, které umožňují uplatnit odborné znalosti v praxi. Realizačním výstupem projektu KIMKA bylo vytvoření tří výukových modulů – efektivní, elektronické a marketingové komunikace.

Klíčová slova: mediální komunikace, marketingová komunikace, celoživotní vzdělávání, mediální výchova, mediální gramotnost, marketingové kompetence

KIMKA – COMMUNICATION, INFORMATION AND MARKETING COMPETENCIES OF GRADUATE STUDENTS

Abstract

The paper deals with the project KIMKA and its outputs. The project was aimed at graduates and their communication, information and marketing competencies. We worked on the assumption that graduates are experts in their profession, but their soft skills are lower, and they cannot fully assert themselves in their jobs. Three modules were implemented: effective, electronic and marketing communication.

Key words: media communication, marketing communication, lifelong learning, media education, media literacy, marketing competence

1. Cíle projektu KIMKA

Projekt Komunikační, informační a marketingové kompetence absolventů vysokých škol (dále KIMKA) realizovala katedra informačních a komunikačních technologií Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v letech 2006–2008. Projekt se uskutečnil s finanční podporou Evropského sociálního fondu v rámci Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. Hlavním cílem projektu bylo vytvoření a evaluace kurzu rozvoje klíčových kompetencí absolventů vysokých škol. Během projektu proběhly dva úplné pilotní kurzy a byly vytvořeny studijní materiály v elektronické a tištěné podobě (Höflerová, Poláková, Spálová; 2008), (Kapounová et al., 2008), (Kapounová, 2008). Dalšími výstupy projektu byly mimo jiné vydání úvodní studie (Kapoun, Kapounová, Poláková; 2006) a mezinárodní konference Soft kompetence v informační společnosti (Kapounová, 2008).

Kurz KIMKA je zaměřen zejména na absolventy vysokých škol, kteří vystudovali jiné obory, než jsou informační a komunikační technologie, média nebo marketing a marketingové komunikace. Mezi studenty pilotních kurzů převažovali osoby do 35 let zejména z oblasti veřejných služeb (škol, orgánů správy a samosprávy), dále se účastnili zaměstnanci

z komerčních firem (logistika, personalistika), živnostníci nebo právníci. Hlavním důvodem zaměření na tuto cílovou skupinu bylo, že absolventi vysokých škol, zejména ti dřívější, mívají dobrou kvalifikaci ve svém vlastním oboru, ale často neumí své znalosti „prodat“, chybí jim komunikační a jiné tzv. měkké dovednosti například pro práci v týmu nebo při jednání s klienty. V neposlední řadě mají slabá místa ve své mediální gramotnosti.

Pokud se dnes totiž hovoří o mediální gramotnosti, většinou je tím míněna mediální výchova žáků základních a středních škol, případně profesní příprava jejich učitelů. Mediální osvěta mezi dospělou populací je poněkud opomíjena. Kurz KIMKA se toto „bílé místo“ snaží částečně zaplnit. Určitě je k prospěchu věci, když děti jsou k mediální gramotnosti vedeny nejenom ve škole (více méně teoreticky), ale mohou ji pozorovat také prakticky doma u svých rodičů.

Kurz KIMKA je určen pro zaměstnané a zaneprázdňené osoby, tomu je přizpůsobena také forma výuky. Formou samostudia probíhá výuka teorie – student má k dispozici studijní materiály jak v e-learningovém prostředí LMS Moodle, tak v tištěné podobě. Sám si podle svých možností může zvolit tempo a časový rozvrh. Prezenční setkání jsou zaměřena převážně na nácvik praktických dovedností. Během projektu KIMKA bylo pro účastníky kurzu uspořádáno také několik přednášek externích specialistů dané oblasti.

2. Organizace kurzu KIMKA

Kurz KIMKA se skládá ze tří modulů: efektivní komunikace, elektronická komunikace a marketingová komunikace. Moduly je možno absolvovat jednotlivě a získat osvědčení za každý z nich. Pokud účastník absolvuje všechny moduly a zpracuje, prezentuje a obhájí závěrečnou práci, obdrží diplom. Každý modul je sestaven ze tří úrovní. Zájemce o kurz na začátku vyplní test na webových stránkách kurzu a jednotlivé moduly může absolvovat od úrovně svých stávajících znalostí. Podobný test vyplní také po ukončení kurzu a má tak možnost porovnat své „vstupní“ a „výstupní“ kompetence a dovednosti.

Jak už bylo uvedeno, účastníci kurzu KIMKA, kteří absolvují všechny tři moduly, mají možnost obhájit závěrečnou práci a získat diplom. Studenti mají za úkol před komisí a svými spolužáky prezentovat svou práci s využitím počítačové aplikace (MS PowerPoint, ve formě webových stránek apod.). Obsahem závěrečné práce je marketingová analýza a plán vybrané organizace. A to nejlépe té, ve které je účastník kurzu sám zaměstnán, protože ji zná a výstupy své práce může případně využít ve své praxi.

Studenti mají při přípravě a samotné prezentaci své závěrečné práce co nejlépe využít získaných poznatků z oblasti sociální, elektronické a marketingové komunikace. Výhodou kurzu KIMKA je, že není zaměřen na jednotlivé gramotnosti izolovaně. Cílem kurzu je komplexní rozvoj klíčových kompetencí a dovedností v jejich vzájemných souvislostech a vazbách. Například informační a mediální gramotnost spolu úzce souvisí a mnohdy se jedná vlastně o „spojené nádoby“.

Jak se ukázalo během pilotních kurzů, studentům vesměs nedělalo problémy shromáždit velká množství dat a zpracovat analytickou část své práce. V některých případech ale nedokázali tvůrčím způsobem navrhnout marketingový a komunikační plán, případně formulovat „více odvážné“ poslání a vizi vybrané instituce. Přesto lze odevzdané závěrečné práce hodnotit jako velmi dobré, alespoň co se týká obsahu. Více výhrad by se dalo vznést k formálnímu a grafickému zpracování některých prací.

3. Moduly kurzu KIMKA

V následujícím přehledu je uvedena stručná osnova jednotlivých modulů kurzu KIMKA. Podrobněji je náplň kurzu popsána v publikacích projektu nebo na webových stránkách katedry

informačních a komunikační technologií Pedagogické fakulty Ostravské univerzity <http://pdf.osu.cz/kik/> v části Evropské projekty.

Efektivní komunikace

- sociální komunikace
 - vývoj a modely lidské komunikace
 - verbální a neverbální komunikace
 - etické a právní aspekty komunikace
- mediální komunikace
 - mediální produkce a publikum
 - vliv médií na společnost a jednotlivce
- techniky efektivní komunikace

Elektronická komunikace

- informační a komunikační systémy
 - základy počítačové a informační gramotnosti
 - příprava tiskových dokumentů
- multimédia
 - obraz a zvuk v počítači
 - vytvoření vlastní prezentace
- počítačové zpracování dat
 - práce s databázemi
 - práce s elektronickými médii

Marketingová komunikace

- základy marketingu
 - cílený marketing
 - marketingový mix
- marketingový výzkum
 - marketingový informační systém
 - plán a techniky marketingového výzkumu
- strategický marketing
 - poslání a cíle podniku
 - marketingová situační analýza (SWOT analýza)
 - marketingové cíle, strategie a plány
- marketingové komunikace
 - komunikační mix

Z nástrojů komunikačního mixu je v kurzu KIMKA kladen velký důraz na *public relations*, tedy vztahy s veřejností a zejména vztahy s médii. Hlavním důvodem je, že *public relations* jsou univerzálně použitelné všemi typy organizací. Narozdíl například od celoplošné televizní reklamy, která je účelná pro výrobce a prodejce pracích prášků, ale pro malou firmu, školu nebo obecní úřad je nesmyslná. Zmíněné instituce navíc nemívají pracovníka pro styk s veřejností na plný úvazek a nenajímají si za tímto účelem specializované agentury, takže tuto funkci vykonává některý zaměstnanec vedle celé řady svých dalších povinností.

Pravděpodobnost, že se „běžný občan“ dostane do médií je dnes mnohem větší než před 20 lety. Funguje celá řada televizních a rozhlasových stanic a vychází nepřeborné množství tištěných periodik. Člověk se běžně může stát spolutvůrcem mediálního komunikátu,

jak v soukromém, tak i profesním životě. Navíc v současné době může být „žurnalistou“ každý. Velká část žáků základních a středních škol má na internetu svůj blog. Na této produkci se nejenom věrně odráží úroveň výuky češtiny na té které škole, ale vyplývají z ní i mnohá bezpečnostní rizika. Děti z nevědomosti mohou o sobě zveřejnit informace, které mohou být různými osobami hrubě zneužity. Mediální gramotnost by tedy měla obsahovat nejenom svou „pasivní“ složku (schopnost být kritickým příjemcem mediálního komunikátu), ale také složku „aktivní“ (schopnost být poučeným tvůrcem mediálního komunikátu).

Druhý důvod, proč je v kurzu KIMKA kladen důraz na *public relations*, je ten, že povědomí o této oblasti by mělo být součástí mediální gramotnosti. Různé instituce od politiků a politických stran, přes nadnárodní korporace až řekněme po městskou nemocnici se snaží si zajistit pozitivní publicitu v médiích a eliminovat dopady publicity negativní. Za tímto účelem různými více nebo méně přípustnými prostředky působí na mediální organizace i jednotlivé žurnalisty. Mediálně gramotný člověk by o tomto pozadí fungování médií měl mít alespoň základní povědomí.

Předchozí závěr se dá zobecnit také na ostatní nástroje marketingového komunikačního mixu. Mediální organizace žijí především z příjmů za reklamu. Některé téměř úplně, některé mají ještě další zdroje, například koncesionářské poplatky veřejnoprávní televizi. Z čistě ekonomického hlediska je hlavní náplní činnosti médií prodej pozornosti publika zadavatelům reklamy a inzerce. Pokud možno co nejpočetnějšího publika a co nejlépe definovaného z hlediska marketingových cílových skupin. Zprávy a sportovní přenosy v televizi nebo proud informací, zábavy a hudby v rozhlasu mají svůj skrytý, ale hlavní účel – přilákat příjemce k reklamnímu sdělení. Tomu všemu se mediální produkce a produkty přizpůsobují. Také o ekonomickém pozadí fungování mediálních organizací by mediálně gramotný člověk měl mít alespoň základní představu.

4. Hodnocení kurzu absolventy

Autoři projektu se snažili o získání zpětné vazby od účastníků pilotních kurzů. Mimo jiné se uskutečnilo dotazníkové šetření mezi studenty modulu marketingová komunikace, a to v obou uskutečněných pilotních kurzech. Respondenti obdrželi dotazník, který obsahoval tři okruhy po deseti otázkách, dále volné hodnocení silných a slabých stránek modulu a také výzvu k námětům pro další zlepšení výuky. Ve zmíněných třech okruzích otázek hodnotili za prvé organizaci a podmínky studia, za druhé úroveň přednášek a za třetí podmínky pro přípravu závěrečné práce a možnosti jejího praktického využití. Úplné výsledky šetření jsou publikovány v příspěvku „Marketingové kompetence absolventů vysokých škol“ ve sborníku závěrečné konference projektu (Kapoun, 2009), zde jsou uvedeny některé nejzajímavější postřehy.

V otázkách organizace a podmínek studia respondenti nejvíce oceňovali přátelskou a vstřícnou atmosféru při výuce a zpětnou vazbu mezi vyučujícím a studenty. Naopak největší problém měli se zapůjčením doporučené literatury. Tento nedostatek již řeší tištěné studijní materiály, které byly vydány po ukončení pilotních kurzů na základě zkušeností z výuky (elektronické studijní materiály měli studenti k dispozici již během kurzu).

V okruhu otázek, které se týkaly úrovně přednášek, nejvyšší bodové ohodnocení získaly odbornost, přehlednost a srozumitelnost výkladu. Naopak studenti by uvítali více názorných příkladů, případových studií a procvičení látky během výuky. Vzhledem k široké problematice a krátké době trvání kurzu je to požadavek obtížně splnitelný. Přesto bylo k němu přihlédnuto a absolventi druhého pilotního kurzu avizovali v tomto ohledu jisté zlepšení.

Z okruhu otázek zaměřených na praktické využití nabytých poznatků vyplývá, že absolventi pilotních kurzů KIMKA vědí, kde najdou informační zdroje a podklady pro další rozvoj svých marketingových kompetencí. Potěšitelné je, že účastníci by studium modulu marketingová komunikace doporučili svým známým. Někteří absolventi, zejména zaměstnanci

veřejných služeb (školství, státní správa a samospráva), pociťovali jistý pesimismus v přínosu kurzu pro svou kariéru a ve využití nabytých znalostí v praxi. Někdy se projevila také malá schopnost českých studentů převést teoretické znalosti, mnohdy široké i hluboké, do každodenního praktického využití. Naopak jiní absolventi, kteří uvažovali o změně zaměstnání, získali potřebnou sebedůvěru a zřejmě i rekvalifikaci a úspěšně se zúčastnili výběrových řízení.

5. Inovace kurzu – virtuální firmy

V dotazníkovém šetření měli respondenti uvést také tři náměty na zlepšení výuky v modulu marketingová komunikace. Mnohé podněty byly reflektovány hned v druhém běhu kurzu KIMKA. Kromě řady drobných vylepšení se součástí výuky stala činnost virtuálních firem, které tvořily týmy studentů. Činnost virtuálních firem během výuky probíhala tak, že jejich členové doma nebo už během přestávek aplikovali právě probírané téma na svou firmu a v další hodině svůj výsledek prezentovali ostatním. Většinou následovala diskuse, ze které vyplynula řada zajímavých připomínek, podnětů a nápadů.

Tím vznikly jednotlivé části mozaiky marketingového a komunikačního plánu virtuálních firem. Během posledního přednáškového bloku proběhly závěrečné, úplné prezentace. Během nich se zástupci virtuálních firem snažili informovat a přesvědčit potencionální investory, které hráli jejich spolužáci a vyučující, pro svůj podnikatelský záměr. V závěru druhého pilotního kurzu KIMKA se tak představilo pět virtuálních firem (Kapoun, 2009).

Možnost podílet se na práci virtuálních firem se u většiny studentů setkala s velkým zájmem a nadšením. Účastníci se někdy scházeli i mimo výuku, aby propracovali své marketingové strategie. Byly uskutečněny jednoduché, ale reálné průzkumy trhu, mapující šance na úspěch zamýšleného podniku. Na závěrečnou celkovou prezentaci si některé virtuální firmy vyrobily drobné propagační materiály, jako například tužky s potiskem, bločky a malé kalendáře. Nejúspěšnější virtuální firma se nakonec prezentovala během mezinárodní konference Soft kompetence v informační společnosti.

6. Pokračování kurzů KIMKA

Cíle projektu KIMKA byly splněny. Především je k dispozici vyzkoušený kurz celoživotního vzdělávání, který je zaměřen na rozvoj klíčových kompetencí a tzv. měkkých dovedností především absolventů vysokých škol. Jeho součástí je i výchova k mediální gramotnosti. Kurz může nyní probíhat jak v učebnách Pedagogické fakulty Ostravské univerzity, tak v místě dalších zájemců – podniků, ostatních škol nebo vzdělávacích agentur. Lektory kurzu mohou být v současné době především lidé, kteří jej připravovali a učili v jeho pilotní fázi. V dalším kroku může být okruh školitelů rozšířen také o pracovníky z jiných organizací. Na základě zájmu absolventů pilotního kurzu se uvažuje o „nástavbových“ modulech, které by byly zaměřeny na marketing služeb a public relations.

Literatura

1. KAPOUN, P., KAPOUNOVÁ, J., POLÁKOVÁ, E. *Komunikační, informační a marketingové kompetence: Úvodní studie k projektu*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. 84 s. ISBN 80-7368-246-X.
2. HÖFLEROVÁ, E., POLÁKOVÁ, E., SPÁLOVÁ, L. *Efektivní sociálně-mediální komunikace*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 196 s. ISBN 978-80-7368-567-6.
3. KAPOUNOVÁ, J., et al. *Elektronické kompetence*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 164 s. ISBN 978-80-7368-565-2.

4. KAPOUN, P. *Marketing a marketingové komunikace*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 72 s. ISBN 978-80-7368-566-9.
5. KAPOUNOVÁ, J. (ed.) Sborník z konference. *Soft kompetence v informační společnosti* : 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 170 s. ISBN 978-80-7368-513-3.
6. KAPOUN, P. Marketingové kompetence absolventů vysokých škol. In KAPOUNOVÁ, J. *Soft kompetence v informační společnosti*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. s. 62-75. ISBN 978-80-7368-513-3.

Kontaktní adresa

Mgr. Pavel Kapoun
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Katedra informačních a komunikačních technologií
Českobratrská 16
701 03 Ostrava
E-mail: pavel.kapoun@osu.cz

doc. RNDr. Jana Kapounová, CSc.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Katedra informačních a komunikačních technologií
Českobratrská 16
701 03 Ostrava
Telefon: +420 597 092 628
E-mail: jana.kapounova@osu.cz

AKO VYTVORIŤ CIEĽOVÝ PROGRAM Z MEDIÁLNEJ VÝCHOVY?

Viera KAČINOVÁ

Abstrakt

V úvodnej časti príspevku sa zameriame na vymedzenie základných cieľov a úloh mediálnej výchovy ako zámerného, cieleného a plánovaného učenia (sa) o médiách (nielen) v rámci výučbového procesu. V ďalšej časti prezentujeme v aplikácii pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania model cieľového programu z mediálnej výchovy ponímaný ako prieniková štruktúra obsahu a poznávacích učebných činností žiakov ako činnostných cieľov učenia o médiách. Výhodiskom tvorby koncepčného modelu sa stali učebné osnovy voliteľného predmetu mediálna výchova pre 5.-9. ročník slovenských základných škôl zaradené do školských vzdelávacích programov.

Kľúčová slova: mediálna výchova, cieľový program, učebné osnovy, nižší stupeň sekundárneho vzdelávania, mediálna kompetenci

HOW TO CREATE CURRICULUM OF MEDIA EDUCATION?

Abstract

In the first part of the contribution we define the basic goals and tasks of media education as planned and purposeful teaching and learning about media in the context (but not only) of the school teaching process. In the next part of the contribution we present a model curriculum for media education for lower secondary education. It is a pervasive structure of the content and pupils' cognitive learning activities as action goals of teaching about media. As a platform for the formation of this conception of the model served curriculum free elective subjects media education for 5-9 grade of the Slovak elementary schools, incorporated into the school educational programs.

Key words: media education, curriculum, lower secondary education, Slovak elementary schools, media competence

1. Ciele a úlohy mediálnej výchovy

Médiá sa stávajú súčasťou systému vzdelávania na rôznych úrovniach. V rámci edukačných procesov predstavujú významný didaktický prostriedok, je však nevyhnutné venovať im pozornosť predovšetkým ako objektu (obsahu) výučby. **Médiá ponímané ako predmet učenia a učenia sa sú podstatou mediálnej výchovy, na rozdiel od ich chápania ako prostriedkov výučby (v rámci mediálnej didaktiky).**

Vymedzenie cieľov a úloh mediálnej výchovy súvisí s chápaním jej podstaty, v odbornej terminológii sú zadefinované rôzne. Spoločným prvkom vymedzení cieľov mediálnej výchovy je explicitne alebo implicitne vyjadrený **rozvoj mnohvrstvovej alebo komplexnej spôsobilosti (mediálnej kompetencie resp. mediálnej gramotnosti)**, ktorá obsahuje zväčša nasledovné kvality osobnosti:

- **poznatky o médiách, ich štruktúrach, spoločenských úlohách** (ťažiskom je spoznať národné mediálne systémy),

- **schopnosť chápať procesy masovej komunikácie, ich ciele a účinky a orientovať sa v mediálnej ponuke.**

Ide o rozvoj bázičných znalostí a schopností, na základe ktorých sa môžu rozvíjať ďalšie (z hľadiska kognitívneho vývinu vyššie schopnosti) jedinca:

- **analytické a kritické myslenie vo vzťahu k médiám a ich produktom**, čo súvisí s formovaním **uvedomelého postoja učiacich sa k médiám**, na základe ktorého dokážu zaujať zdravý odstup od nich a nezávislé postoje k predkladaným obsahom,
- **schopnosť žiakov komunikovať prostredníctvom médií a ich spôsobilosť tvoriť mediálne obsahy**, čo súvisí s realizáciou činnostnej zložky mediálnej výchovy, realizovanej formou tvorby vlastných mediálnych produktov: rozhlasových nahrávok v rámci školského rádia, televíznych relácií v rámci školskej televízie, školského alebo triedneho časopisu, reklamných spotov a iných produktov.

Pri vymedzovaní cieľov mediálnej výchovy je možné uplatňovať **kvalitatívno-hodnotiaci prístup**. Média sú vnímané jednak ako pozitívne prostriedky rozvoja kvalít jedincov (napr. ako nástroje (seba)vzdelávania, tvorivosti), ale i prostriedky negatívneho ovplyvňovania osobnosti jedincov (napr. poskytovaním negatívnych vzorov na napodobenie, manipuláciou mienky jednotlivca či verejnosti prostredníctvom poskytovania jednostranných, resp. nepravdivých informácií), pred ktorými je nutné sa brániť (Průcha – Walterová – Mareš, 2008; Sulík, 2000; Šebesta, 1995/1996).

V našom ponímaní uprednostňujeme kombináciu pozitívneho i negatívneho formulovania cieľov mediálnej výchovy, pričom vychádzame zo skutočných i potenciálnych možností médií pozitívne rozvíjať mladého človeka na jednej strane, ale tiež narušiť, resp. ohroziť jeho zdravý vývin na strane druhej. Recipient má byť na možnosť pozitívneho, ale tiež negatívneho ovplyvňovania zo strany médií senzibilizovaný a vedieť korigovať svoje očakávania i následný kontakt s mediálnymi obsahmi. Výchova ku samostatnosti a kompetentnosti v kontakte s médiami má v sebe popri vyzdvihovaní pozitívnych stránok médií zahrňovať aj obavy z možných negatívnych vplyvov mediálnych obsahov na jedinca. Úsilie vyvíjané v rámci mediálnej výchovy by malo byť preto zamerané na rozvíjanie mediálnych kompetencií detí a mládeže - potenciál aktívneho, kritického a reflexívneho „konzumovania“ médií vnímaného aj ako preventívna sebaochrana pred negatívnymi mediálnymi vplyvmi. Snaha pedagógov v rámci vytvorenia edukačných podmienok pre pozitívny vývin osobnosti jedinca sa má prejavovať zároveň sťažením prístupu žiakov ku škodlivým obsahom, ktoré aj napriek kompetentnému zaobchádzaniu s médiami, môžu deti a mládež ohroziť (Schell, 1999), v zmysle prístupov ochranárskej mediálnej pedagogiky.

Základný cieľ mediálnej výchovy preto vnímame ako: „zamerať pedagogické aktivity na formovanie spôsobilosti detí a mládeže kriticky (kvalitatívne rozlišujúco) posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný a profesijný rast, ale tiež rozpoznávať negatívne mediálne vplyvy prednostne na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať“ (Kačínová, 2008, s. 3).

Dosiahnutie základného cieľa mediálnej výchovy predpokladá splnenie vyššie uvedených cieľov najmä:

- posilnenie znalostí detí a mládeže o svete médií, aby poznali a porozumeli pravidlám jeho fungovania a orientovali sa v ňom
- rozvinutie schopností detí a mládeže reflektovať účinky médií na vlastnú osobnosť a zároveň odhaliť príčiny zmien vo vlastnom myslení a konaní vyvolané vplyvmi mediálnych produktov
- rozvinutie intelektových spôsobilostí detí a mládeže predovšetkým analyticko-syntetického a hodnotiaceho myslenia v interakcii s mediálnymi obsahmi

- tvorivo využívať potenciál médií v rámci produkcie vlastných mediálnych obsahov.

Výzvou pre mediálnu výchovu sa stáva obrat k médiám ako zdrojom získavania predstáv o hodnotových orientáciách človeka a potreba učiť deti a mládež z tohto aspektu médiá i kriticky posudzovať a využívať. Inšpiratívnymi sa stávajú aj pre oblasť mediálnej výchovy vyjadrenia Spousty: „*Pre súčasné dianie v spoločnosti je príznačné, že sa v reakcii na morálnu a ekologickú devalváciu života začínajú hľadať (a to i v rovine teoretickej) nástroje umožňujúce ovplyvňovať a usmerňovať správanie a konanie človeka. Zvlášť naliehavé sú v tejto súvislosti pocitované otázky: Ako rozvíjať ľudskú schopnosť rozpoznávať pravé hodnoty a odlišiť ich od pseudohodnôt? Ako naučiť rozlišovať dobro od zla, pravú a čistú krásu od pozlátka a nevkusu? Ako sa vôbec človek stáva vnímavým a citlivým k týmto hodnotám?*“ (2004, s. 275-6).

Podstatnou súčasťou konceptov školsky i mimoškolsky realizovanej mediálnej výchovy sa má stať **výchova k hodnotám**. Potreba sprostredkovať žiakom znalosti o existencii všeobecne platných hodnôt je zrejmá najmä v súčasnej spoločnosti, ktorá sa vyznačuje pluralitou hodnôt na jednej strane a neschopnosťou jedinca rozlišovať medzi nimi a chápať ich skutočný význam pre človeka na strane druhej. Uvedomenie si existencie hodnôt platných pre všetkých v súčasnej hodnoty často relativizujúcej spoločnosti a ochotu integrovať ich do svojho hodnotového systému, nemožno so samozrejmosťou u detí a mládeže predpokladať. Preto je nutné mladému človeku poskytnúť pri orientácii v hodnotových systémoch pomoc, čo platí i pre ich zobrazovanie v rámci mediálnej produkcie.

Pedagogické úsilie vyvíjané v rámci mediálnej výchovy by malo smerovať **ku kultivácii osobnosti učiacich sa**, aby sa pri svojom využívaní médií orientovali na obsahy, ktoré pre nich prinášajú úžitok (dobro) v súlade s pozitívnym osobnostným vývinom a to slobodne a podľa vlastného uváženia. Predpokladom slobodného a pritom rozumného a zodpovedného využívania médií je **formovanie svedomia učiacich sa, aby boli schopní posudzovať mediálne obsahy v súlade s hodnotami pravdy, dobra a krásy. Zároveň majú pochopiť, že svoju slobodu pri výbere mediálnych obsahov skutočne naplno uplatnia vtedy, keď sa rozhodnú pre diela v súlade s uvedenými hodnotami**. Zámerom takto definovaného pedagogického snaženia je docieľiť **rozumnú „svojprávnosť“ detí a mládeže pri využívaní médií**. Z hľadiska formatívneho vplyvu ide o dlhodobý cieľ, ktorého dosiahnutie ovplyvňuje množstvo navzájom podmieňujúcich sa faktorov. Zo strany vzdelávajúceho subjektu, ovplyvňuje dosiahnutie daného ideálu predovšetkým:

- **kvalita rodinnej hodnotovej výchovy** jedinca aj vo vzťahu k médiám a zaužívané návyky využívania médií v rodine (jednotlivými členmi rodiny)
- **kvalita prostredia v akom sa pohybuje mladý jedinec mimo edukácie** (patrí sem spôsob spoluformovania jeho osobnosti prostredníctvom rovesníckych skupín)
- **formy zaužívaného mediálneho správania a návyky kontaktu s médiami** zo strany jedinca ako také
- **úroveň motivácie jedinca** (ochota prijať dané výučbové ciele a riadiť sa nimi vo svojom konaní).

Z uvedeného cieľa, resp. ideálu vyplývajú i **hlavné úlohy pre mediálnu výchovu**:

- koncipovať stratégie ako naučiť jedinca zodpovedne zaobchádzať s médiami: sprostredkovať mu kritériá na posudzovanie kvality mediálnych obsahov v súlade s rešpektovaním základných ľudských hodnôt a pomôcť mu tak pri výbere kvalitných mediálnych produktov,
- posilňovať pozitívne vplyvy médií a redukovať negatívne mediálne vplyvy výberom hodnotných mediálnych obsahov, ktoré sa stanú obsahom učenia sa,
- vytvoriť v rámci edukačných aktivít priestor na výchovu mladého jedinca ku slobodnému a zodpovednému využívaniu médií.

V tejto rovine treba vnímať veľký potenciál, ale i limity mediálnej výchovy, ktorá by v našom ponímaní mala byť **pozitívne orientovaná**, t.j. zameraná predovšetkým na konfrontáciu učiacich sa s kvalitnými mediálnymi obsahmi, čo podmieni ich následný výber zo strany učiacich sa i po skončení edukačného procesu (v zmysle naplnenia výchovného ideálu). Výber nekvalitnej mediálnej produkcie, ktorá sa stane predmetom edukačných aktivít by mal byť robený veľmi citlivo a s ohľadom na vekové, psycho-sociálne charakteristiky edukantov ako aj rozdiely vyplývajúce z odlišného pohlavia učiacich sa. Tu platí pravidlo, že upozorniť na negatívne javy v médiách (obsahy s výskytom brutálneho násillia, nedôstojným zobrazovaním ľudskej osoby) nemusím na základe priamej konfrontácie s danými obsahmi, ale postačí opisná forma, resp. miernejšia forma zobrazenia.

2. Mediálna výchova v obsahu vzdelávania na Slovensku

Reforma vzdelávania na Slovensku výsledkom ktorej bolo zavedenie dvojúrovňového participatívneho modelu vzdelávania podnietila realizáciu mediálnej výchovy na slovenských školách. Mediálna výchova je v súčasnosti vymedzená ako prierezová téma v rámci štátnych vzdelávacích programov pre predprimárne, primárne, nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. Stáva sa tak povinnou súčasťou obsahu vzdelávania a v súlade s charakterizovaním prierezových tém je možné ju realizovať viacerými formami – ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu oblastí vzdelávania a vhodných učebných predmetov, ako samostatný učebný predmet v rámci rozširujúcich hodín (pri profilácii školy), formou projektu či kurzu. Školy sa tak môžu rozhodnúť akým spôsobom povinne integrujú mediálnu výchovu do obsahu vzdelávania. Aj keď jej charakter prierezovej témy ju predurčuje k tomu, aby sa stala súčasťou iných oblastí vzdelávania (prierezové tematiky sa „spravidla prelínajú cez vzdelávacie oblasti“ je možné, aby podľa návrhu školy využili voľné hodiny a v rámci školských vzdelávacích programov vymedzili mediálnu výchovu v rámci učebných plánov ako samostatný predmet (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v SR, 2008).

Mediálna výchova sa stala zároveň súčasťou Vzorových školských vzdelávacích programov pre 2. stupeň základných škôl – ISCED 2 ako odporúčaný voliteľný predmet pre 5. - 9. ročník ZŠ a 1. - 4. roč. osemročných gymnázií. Príklady zo školskej praxe nám ukazujú, že školy zavádzajú mediálnu výchovu aj ako povinný, povinne voliteľný, resp. voliteľný predmet. Učebné osnovy mediálnej výchovy ako voliteľného predmetu pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania sa stali východiskom pre tvorbu nášho modelu cieľového programu z mediálnej výchovy.

3. Cieľový program z mediálnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania

Problém ako vytvoriť cieľový program³³ školského predmetu, či predmetného kurzu by mala riešiť pedagogická teória. Teória cieľového programu, resp. tvorby kurikulárnych dokumentov je však v slovenskej pedagogike značne zanedbaná. Na problém upozorňuje Švec (2006) či Nogová (2006). V prístupoch odborníkov existujú určité vydefinované všeobecné základné požiadavky, kritéria, zásady na spracovanie výstupných pedagogických dokumentov, avšak absentuje teória spracovania a inovovania učebných osnov. To, že princípy tvorby učebných osnov neboli dostatočne teoreticky vydefinované sa prejavuje v existencii štrukturálne diverzných modelov učebných osnov ponúknutých školám v rámci štátnych a školských vzdelávacích programov.

³³ Pojem cieľový program predstavuje nový slovenský ekvivalent pojmu **kurikulum** (predovšetkým pre školský stupeň a predmetný kurz) resp. **učebná osnova**, ktorý navrhol a uplatnil v slovenskej pedagogickej teórii Š. Švec. Cieľový program školského stupňa či stupňového kurzu definuje ako program anticipovaných, očakávaných a naplánovaných výsledkov kognitívnej, socioafektívnej (napr. postojovo-hodnotovej) i senzorio-motorickej výchovy (2006, s. 458).

Tvorba nášho cieľového programu pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania, ktorý predstavuje zároveň model ako je možné ponímať a koncipovať učebné osnovy z mediálnej výchovy bola ovplyvnená daným stavom ako aj ďalšími skutočnosťami: napr. novosť a prierezovosť – široký záber problematiky mediálnej výchovy (problém vymedzenia jej obsahu i učebných cieľov).

Pri tvorbe programu sme sa snažili riešiť základné problémové otázky aplikujúc teoretické prístupy Šveca (2002) a Nogovej (2006):

- Aký účel má vzdelávanie v rámci programu mediálna výchova a ako ho žiak využije v praxi (aký praktický prínos pre jeho život má problematika)?
- Akými činnosťami žiak dosiahne stanovené ciele vzdelávania (výchovy)?
- Ktorý obsah z mediálnej výchovy bude najvhodnejší na dosiahnutie cieľov?

Cieľový program mediálnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania ako samostatnej oblasti vzdelávania vychádza zároveň z vydefinovaného modelu absolventa programu: *kompetentný jedinec, ktorý pozná médiá, je schopný kriticky posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich hodnoty a tiež je schopný vnímať negatívne mediálne vplyvy prednostne na svoju osobnosť. Zároveň je aktívnym a zodpovedným používateľom médií tým, že uprednostňuje médiá a ich obsahy, ktoré pozitívne formujú jeho osobnosť a vyhýba sa obsahom s negatívnym vplyvom.*

Koncipovaný program je v súlade s profilom absolventa nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania vydefinovaným v Štátnom vzdelávacom programe pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania. Predovšetkým v rámci kompetencie žiaka k celoživotnému učeniu kde sa predpokladá, že *„dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať.“* V rámci rozvoja sociálnych komunikačných kompetencií sa predpokladá, že *„efektívne využíva dostupné informačno-komunikačné technológie“*. V rámci formovania občianskych kompetencií sa požaduje, aby si absolvent nižšieho stupňa vzdelávania uvedomoval základné humanistické hodnoty, zmysel národného kultúrneho dedičstva, uplatňuje a ochraňuje princípy demokracie (2008, s. 7-9). Mediá ako šíritelia hodnôt, kultúry sú vhodnou aplikačnou oblasťou pre dosiahnutie uvedeného cieľa.

Pri vyvíjaní cieľového programu z mediálnej výchovy sme sa snažili preklenúť nedostatky tradičných učebných osnov predmetov ponímaných predovšetkým ako plány štruktúry obsahu učiva – poznatkov často bez znalosti operacionalizovaných cieľov a aktivít v učebnom poznávaní predmetu. Učebné osnovy neboli koncipované ako plány rozvoja učebného poznávania predmetu vied, techník, umení, športov a iných činnostných útvarov sociokultúry (Švec, 2006). S novým prístupom vymedzenia tém vzdelávania v učebných osnovách v súčinnosti s operacionalizovanými cieľmi výučby v podobe poznávacích činností sa stretávame v slovenskej pedagogickej dokumentácii častejšie aj keď nie systémovo až po uskutočnení obsahovej transformácie v roku 2008 v rámci príloh štátnych vzdelávacích programov a vzorových školských vzdelávacích programov. Vymedzenie výstupných požiadaviek na žiaka v rámci predmetu v podobe operacionalizovaných výučbových cieľov riešil dotedy najmä Vzdelávací štandard, ktorý sa ako samostatný pedagogický dokument vznikol v roku 1997.

Cieľový program z mediálnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania (5.-9. ročník ZŠ) v našom modeli je koncipovaný v súlade s odporúčaniami Šveca (tamže) ako prieniková štruktúra hierarchických poznatkov a hierarchických poznávacích činností v zmysle 2-rozmernej (tabelárnej) špecifikácie klasifikovaných (taxonomizovaných) programových cieľov predmetu. Nie je teda vnímaný ako učenie sa hotovým poznatkom (o médiách, ich realite), hodnotám, postojom, praktickým spôsobnosťam, ale ako cieľový program rozvíjania schopností žiakov poznávať médiá, ich realitu, hodnotiť ich (v zmysle

Mediální pedagogika v teorii a praxi

zaujímania určitého kvalitatívneho postoja), tvoriť mediálne produkty, rozvíjať vlastnú osobnosť, čo sa má prejavovať formovaním nových alebo zmenou ustálených prístupov k médiám a ich obsahom.

Učebné činnosti														
Obsah	Poznávanie médií a ich produktov				Kritické hodnotenie a zaujatie hodnotového postoja k mediálnym produktom						Tvorba mediálnych produktov			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
6. Charakteristické znaky filmu v porovnaní s inými médiami											X	X	X	X
Mediálna realita vo vzťahu ku skutočnosti.											X	X	X	X
Filmová realita											X	X	X	X
Reč filmu											X	X	X	X
Ako vzniká a rozširuje sa film?											X	X	X	X
Médiá a fiktívne násilie											X	X	X	X
Prvky násilia v spravodajstve											X	X	X	X
Hrdina z filmu, osobnosť Tv obrazovky – môj vzor a idol											X	X	X	X
Filmový kritik														
Reklama všade okolo nás. Moje skúsenosti s reklamou														
Točíme film														

Tabuľka č. 1

Učebné činnosti														
Obsah	Poznávanie médií a ich produktov				Kritické hodnotenie a zaujatie hodnotového postoja k mediálnym produktom						Tvorba mediálnych produktov			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
5. Moja mediálna biografía											X	X	X	X
Základné druhy médií											X	X	X	X
História médií						X	X	X	X		X	X	X	X
Charakteristické znaky televízie v porovnaní s inými médiami														
Televízne žánre														
Druhy programov pre deti a mládež v televízii														
Ako sa tvorí televízna relácia														X
Naša televízna relácia														

Tabuľka č. 2

Kritické hodnotenie a zaujatie hodnotového postoja k mediálnym produktom

E - kriticky posudzovať mediálne spracovanú a znázorňovanú realitu na základe kritérií

F - hodnotiť mediálne obsahy, ich proces tvorby a komunikovania podľa etických kritérií a z hľadiska spôsobu zobrazenia všeľudských hodnôt

G - zaujímať kladný postoj k mediálnym produktom, ktoré poskytujú pozitívne hodnotové orientácie pre život človeka

H - odmietat' mediálne obsahy, ktoré odporujú alebo devalvujú spoločenské a etické normy správania a môžu negatívne ohroziť vývin osobnosti žiaka

I - rozlišujúco využívať médiá na základe uprednostnenia hodnotných obsahov a uvedomenia si vlastných potrieb

J - prehodnotiť svoj vzťah k médiám, meniť svoje návyky využívania médií

Tvorba mediálnych produktov

K - aktívne využívať médiá v procese komunikácie

L - produkovať vlastné mediálne príspevky využívajúc svoj kreatívny potenciál

M - spolupracovať s inými na kolektívnej mediálnej tvorbe

N - obsluhovať technické zariadenia a nové technológie médií

X - v jednotlivých poličkách znamená, že daná učebná činnosť (cieľ vzdelávania) nie je v rámci danej témy vzhľadom na jej vymedzenie relevantná (ý).

Predovšetkým kategória *hodnotenie* v danom modeli nezahrňuje len kognitívnu, ale tiež socioafektívnu resp. axiologickú dimenziu požadovaných učebných činností žiakov. Ciele G až J preto vyjadrujú prijímanie (ochotu všímať si alebo prijímať javy na základe nadobudnutia citlivosti k existencii javu), ochotu odpovedať (je dostatočne motivovaný, angažovaný, aby dobrovoľne prejavil správanie), zvnútorňuje si želateľný postoj a prejavuje ho s dostatočnou konzistenciou v typických životných situáciách.

4. Záver

Navrhnutý model cieľového programu z mediálnej výchovy pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania predstavuje nový prístup k tvorbe učebných osnov (nielen) z mediálnej výchovy. Jeho koncipovanie vychádza z potreby vnímať učebné osnovy a zdefinovať ich ako projekt programového rozvíjania poznávacích učebných aktivít žiakov v rámci jednotlivých tém učenia (sa) o médiách. Myslíme si, že len takto ponímané učebné osnovy možno považovať za prínosný program vzdelávania a tiež účinný a operatívny nástroj pre kontrolu a vyhodnocovanie kvality vzdelávania.

Literatúra

1. BENEDIKT XVI. Posolstvo Svätého Otca Benedikta XVI k 41. svetovému dňu spoločenských komunikačných prostriedkov Deti a komunikačné prostriedky: výzva pre výchovu z 20. mája 2007. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.kbs.sk>>.
2. FOLEY, J. J. In BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. 1971. *Handbook of formative and summative evaluation*. San Diego. McGrawHill. In ŠVEC, Š. Cieľový program: starodávna prvoradosť a súčasná zaostalosť (nielen v didaktike). *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 5, s. 465. ISSN1335-1982.
3. KAČINOVÁ, V. *Učebné osnovy nepovinného a voliteľného predmetu mediálna výchova pre 5. - 9. ročník ZŠ a 1. - 4. ročník osemročných gymnázií*. Bratislava: ŠPÚ, 2008. In Vzorový školský vzdelávací program pre pre 2. stupeň ZŠ – ISCED 2. Bratislava: ŠPÚ, 2008, s. 127-140. Dostupné na World Wide Web: <http://www.statpedu.sk/documents/16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/skvp/vzor2.pdf>.

4. NOGOVÁ, M. Učebné osnovy vo výchovno-vzdelávacom procese a požiadavky na kvalitu ich spracovania. *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 5, s. 547-556. ISSN1335-1982.
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN: 978-80-7367-416-8.
6. SCHELL, F. Jugendmedienschutz und Medienpädagogik: Ein wechselvolles Verhältnis. In Schell, F., Stolzenburgová, E., Theunertová, H. : *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München : KoPäd-Verl., 1999, s. 358-368.
7. SPOUSTA, V. Masmédiá jako sociálně-pedagogický problém. *Pedagogická revue*, roč. 56, 2004, č. 3, s. 274-285. ISSN 1335-1982.
8. SULÍK, I. 2000. Mediální výchova do škol. *Náš čas*, roč. 4, 2000, č. 3, s. 1.
9. ŠEBESTA, K. Výchova komunikační a výchova mediální. 1995/96. *Český jazyk a literatura*, roč. 46, 1995/96, č. 7-8, s. 159-160. ISSN 0009-0786.
10. ŠEĎOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 1, s. 19-33. ISSN 0031-3815.
11. *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v SR*. ISCED 2- nižšie sekundárne vzdelávanie. Bratislava: ŠPÚ, 2008. 40 s. Dostupné na World Wide Web: <http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced2_jun30.pdf>.
12. ŠVEC, Š. Cieľový program: starodávna prvoradosť a súčasná zaostalosť (nielen v didaktike). *Pedagogická revue*, roč. 58, 2006, č. 5, s. 451-475. ISSN 1335-1982.
13. ŠVEC, Š. Taxonómia troch domén výchovy – edukácie. *Paedagogica 19*. Zborník
14. Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Bratislava : FFUK, 2007, s. 89-126. ISBN 80-223-1633-4.
15. ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť uspieť. *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 1, s. 9 - 31. ISSN1335-1982.
16. ŠVEC, Š. 2005. Učiteľská taxonómia: Systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov. K revízii Bloomovej klasifikácie kognitívnej domény výchovy. *Pedagogická revue*, roč. 57, 2005, č. 5, s. 453-476. ISSN1335-1982.

Kontaktní adresa

PhDr. Viera Kačinová
Academia Bohemica, o.p.s
Křimická 314
109 00 Praha 10
Telefon: +420 224 911 213
E-mail: vkacinova@academia-bohemica.org

THEMENZENTRIERTE MEDIENARBEIT MIT JUGENDLICHEN

Jan KEILHAUER

Abstrakt

Aktivní práce s médii motivuje mladé lidi k tomu, aby se používáním médií seznamovali se různými společenskými problémy. Praktickým používáním se mohou informovat o vědeckých faktech, právním pozadí či veřejném diskurzu, získávají možnost si vytvořit vlastní názor na problematiku. Mohou veřejně vyjádřit svůj názor, a tím se podílet na společenských procesech. Příspěvek představí koncept aktivní práce s médii zaměřené na sociální témata a praktické zkušenosti z mezinárodního projektu s německými a českými studenty, kteří pracovali na filmech o preimplantační genetické diagnostice.

Klíčová slova: mediální výchova, aktivní práce s médii, mezinárodní školní projekt, školní film

THEME-MEDIA WORK WITH YOUNG PEOPLE

Abstract

Active mediawork supports young people to use media to explore social issues. By the practical use of media they inform themselves of scientific facts, legal backgrounds and public discourses, they develop own positions towards the problematic. They can publicly present their perspectives on issues in order to participate in societal processes. This paper presents the concept of active media work on social issues and shows practical experiences from a transnational project with students from Germany and Czech Republic working on films about the preimplantation genetic diagnosis.

Key words: media education, active mediawork, international school project, school film

Gesellschaftliche Themen wie z.B. Globalisierung, Rassismus oder auch der Einsatz der modernen Biomedizin werden in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Jugendliche sind von den Ergebnissen gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Debatten in besonderer Weise betroffen, denn ihre zukünftige individuelle Lebensgestaltung wird davon wesentlich bestimmt sein. Aufgabe der Pädagogik ist es, Wege zu finden, wie sich Jugendliche solche Themen erschließen können, sie dabei zu unterstützen, gesellschaftliche Debatten zu verstehen, eigene Meinungen zu entwickeln und öffentlich zu artikulieren und die gesellschaftliche Entwicklung als mündige Bürger mitgestalten zu können.

Medien sind hier in zweierlei Hinsicht für die pädagogische Praxis relevant: Erstens sind Medien sowohl wesentlicher Bestandteil der jugendlichen Alltagserfahrung als auch öffentlicher Raum für gesellschaftliche Diskurse. Jugendliche nutzen verschiedenste Medienangebote, als Quelle von Inhalten und als kommunikative Handlungsräume, um eigene Interessen zu verfolgen. Dabei stehen weniger gesellschaftliche/politische Themen im Vordergrund, als vielmehr solche, die sie zur Bearbeitung ihrer jugendtypischen Problemlagen (z.B. Freundesbeziehungen, Träume und Sehnsüchte) heranziehen. Die immer stärkere Nutzung des Internet zur Kommunikation und zur Verbreitung eigener Inhalte steht weniger im Zeichen der gesellschaftlichen Orientierung und Partizipation, als vielmehr der sozialen Beziehungsarbeit und Selbstdarstellung. Dennoch bieten die Medien einen Übergang von der Lebenswelt zur gesellschaftlichen Sphäre. Hier können Jugendliche gesellschaftsrelevante Inhalte finden und die

von ihnen vielfach bereits genutzten Produktions- und Kommunikationsmittel auch für die gesellschaftliche Mitgestaltung in Gebrauch nehmen. Zweitens können Medien von Jugendlichen als Mittel zum selbstbestimmten Lernen eingesetzt werden. Im Gegensatz zur abstrakt-theoretischen Wissensaneignung können Jugendliche sich über handelndes Lernen mit Medien den Themen aus ihrer subjektiven Perspektive annähern. Durch die Erstellung eigener Medienprodukte setzen sie sich mit Themen praktisch auseinander, entwickeln eigene Positionen und nehmen Einfluss auf öffentliche mediale Diskurse.

Dieser Beitrag stellt die Konzeption themenzentrierter Medienarbeit vor und verdeutlicht das methodische Vorgehen am Beispiel eines Modellprojektes zum Thema Präimplantationsdiagnostik.

1. Themenzentrierte Medienarbeit – Die theoretische Konzeption

Themenzentrierte Medienarbeit baut als spezifische Ausrichtung aktiver Medienarbeit auf deren Zielen und Prinzipien auf. Aktive Medienarbeit (Schell 2003; bei Schorb 1995 reflexiv-praktische Medienarbeit), als zentrale Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik, ist die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien. Die AdressatInnen nehmen Medien eigentätig in Gebrauch und erstellen Medienprodukte, z.B. in den Bereichen Fotografie, Film, Radio, Multimedia, Internet. Zielpunkt ist ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt, das Medien selbstbestimmt als Mittel der Kommunikation nutzt und für seine Interessen in Dienst nimmt. Die wichtigsten Ziele aktiver Medienarbeit sind ‚authentische Erfahrung‘ (Negt, Kluge, 1973) als autonome Aneignung und selbstbestimmte Beeinflussung von Realität sowie ‚Kommunikative Kompetenz‘ (Baacke, 1973), welche das Erkennen von gesellschaftlichen Kommunikationsbedingungen und –strukturen, die Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation sowie das Verfügen über qualifizierte Kenntnisse über den Kommunikationsgegenstand umfasst. Das grundlegende Lernprinzip aktiver Medienarbeit ist das des Handelnden Lernens (vgl. Schorb, 1995), als selbsttätige, praktische und eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit der Realität im Rahmen des sozialen Austauschs. Es verbindet Wissen, Reflexion und Handeln und umfasst die Aneignung ebenso wie die Mitgestaltung von Realität. Projekte aktiver Medienarbeit können auf verschiedene Zielbereiche (vgl. Schell, 2003) fokussieren, wie z.B. die Förderung von Medienkritik, die Reflexion eigener (medienbezogener) Einstellungen und Handlungsweisen oder aber die Exploration eines gesellschaftlichen Themas.

Bei der themenzentrierten Medienarbeit steht das Thema im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns. Gesellschaftlich relevante Themen sind für viele der AdressatInnen pädagogischer Arbeit nicht von vornherein zugänglich, weil sie komplex sind und/oder außerhalb ihrer lebensweltlichen Erfahrungsbereiche liegen. Die eigentätige Erstellung eines Medienproduktes kann dazu motivieren, sich überhaupt mit einem solchen Thema auseinanderzusetzen. Der themenzentrierte Ansatz betont jedoch, dass sich die Auseinandersetzung mit solchen Themen nicht von selbst bei der Medienproduktion einstellt, sondern gezielt angeregt wird. Die Funktion der Medien liegt einerseits darin, die inhaltliche Erarbeitung des Themas zu unterstützen, also als Mittel der Recherche, des Wissenserwerbs und der Wissensstrukturierung, der Meinungsbildung und der Artikulation eigener Sichtweisen zu dienen. Andererseits ist das von den Jugendlichen erstellte mediale Produkt das Ergebnis ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema und die Botschaft, die sie der Öffentlichkeit präsentieren, um an gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren und diese mitzugestalten.

In themenzentrierten Medienprojekten ist Medienkompetenz (Schorb, 2005) keine Nebensache. Sie wird in unmittelbarer Verknüpfung mit der Themenbearbeitung gefördert. Medien lassen sich als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit exemplarisch an jedem Thema mit

reflektieren, in ihrem Einfluss auf die Konstruktion von Wissen und Einstellungen, auf gesellschaftliche Diskurse und politische Entscheidungen. Jugendliche erwerben praktisches Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf die Funktionsweise und Gestaltung von Medien und lernen diese für die Vermittlung eigener Sichtweisen zur Partizipation und Mitgestaltung von Medienöffentlichkeit und Gesellschaft aktiv zu gebrauchen.

So verbindet themenzentrierte Medienarbeit kritisch-reflexive Projektarbeit zu einem Gegenstandsbereich mit ebenso kritisch- reflexiver Medienaneignung.

Themenzentrierte Medienarbeit kann in der Schule eingesetzt werden, insbesondere im Kontext des Fachunterrichts für Sozialkunde, Politik oder Ethik, aber auch wenn im Rahmen der außerschulischen (politischen) Jugendbildung gesellschafts-relevante Problematiken an Jugendliche herangetragen werden sollen.

2. Praktische Erfahrungen an einem Modellprojekt

Im themenzentrierten Medienprojekt „PID – Perspektiven im Diskurs. Tschechische und deutsche Jugendliche mit Medien aktiv im Diskurs zur Präimplantationsdiagnostik“ bearbeiteten SchülerInnen das Thema Präimplantations-diagnostik (PID). Sie sollten sich mit Hilfe von Medien Wissen zum Thema PID aneignen, eine begründete und reflektierte Position zur PID entwickeln, diese durch die Erstellung eigener Filme zum Ausdruck bringen und über deren Veröffentlichung an der gesellschaftlichen Diskussion zur PID partizipieren.

Das Thema Präimplantationsdiagnostik

Bei der PID werden Embryos bei der künstlichen Befruchtung genetisch untersucht. So können bestimmte Erbkrankheiten vorhergesagt und ‚gesunde‘ Embryonen für die Einpflanzung in die Gebärmutter gezielt ausgewählt werden. In der BRD ist die PID noch verboten, der politische Diskurs bleibt jedoch in Bewegung. In vielen Nachbarländern, wie z.B. Tschechien und Belgien wird die PID hingegen legal angewendet.

Die PID verspricht Paaren mit schweren Erbkrankheiten in der Familie gesunde Kinder. Inzwischen wird PID in einigen Staaten aber auch eingesetzt, um Behinderungen oder genetische Dispositionen, wie z.B. eine gewisse Wahrscheinlichkeit für Brustkrebs, zu verhindern, oder sogar um über das Geschlecht von Kindern zu entscheiden.

Eine mögliche Normalisierung der PID weckt bei KritikerInnen Befürchtungen einer Diskriminierung von behinderten Menschen (vgl. Ziegler, 2004) bis hin zu einer Eugenik als „Selektion guter Gene“ (Mieth, 2000). Es entstünde ein gesellschaftlicher Druck auf Paare, die PID im Sinne des Allgemeinwohls zu nutzen, um immer mehr Krankheiten zu vermeiden. Designer-Babys werden zwar gegenwärtig nur in Science Fiction-Geschichten geboren, jedoch verweist die Thematik PID als Teil einer umfassenderen Diskussion der Biotechnologie auf grundsätzliche Fragen der Zukunft der Menschheit. Es steht also zur Debatte, wie gesamtgesellschaftlich mit dem biomedizinisch Machbaren, mit Krankheit und Behinderung umgegangen werden soll.

Die Projektumsetzung

Eine Besonderheit des Projektes bestand im transnationalen Austausch zwischen deutschen und tschechischen Jugendlichen und PädagogInnen an vier Gymnasien in Leipzig, Pirna und Prag. Die unterschiedlichen rechtlichen Regelungen und kulturspezifischen Diskurse zur PID in Tschechien und Deutschland sollten zur Erweiterung der landesspezifischen Perspektiven genutzt werden und die Reflexion fruchtbar herausfordern.

Im Zeitraum von September 2007 bis Mai 2008 fanden vier Schulprojekte statt, an denen insgesamt 53 Jugendliche im Alter von 16 bis 18 Jahren teilnahmen. Die Projekte wurden auf verschiedene Weise umgesetzt: in einem Biologie-Leistungskurs, in einem von SchülerInnen der

11. und 12. Klassen gemeinsam besuchten Wahlgrundkurs „Mensch-Natur-Technik“ und im fächerübergreifenden Unterricht (Biologie, Sozialkunde, Englisch) und fakultativen Medienkursen mit SchülerInnen aus mehreren 11. Klassen.

Auf Basis der reflektierten Erfahrungen aus dem Modellprojekt lassen sich wesentliche methodische Vorgehensweisen themenzentrierter Medienarbeit verdeutlichen.

Eröffnung subjektiver Zugänge zu gesellschaftlichen Themen: Zu gesellschaftlich relevanten Themen wie dem der PID müssen Jugendliche häufig erst einen Zugang finden. Dazu wurden in einer offenen Runde erste Assoziationen erfragt und mit Blick auf die subjektive Relevanz und eigene Interessen an der Thematik ausgewertet. Hier wurde u.a. ein Fallbeispiel eingesetzt, durch welches der Gegenstand möglichst konkret und alltagsnah erfahrbar wurde. Die Thematik wurde z.B. über die Situation eines genetisch vorbelasteten Paares mit Kinderwunsch vorgestellt, das sich entscheiden muss, ob es eine PID durchführt. Zugang zum Thema fanden Jugendliche auch über ihre alltäglichen Medienerfahrungen, z. B. Fernsehserien, in denen das Szenario der Schaffung von Designerbabys thematisiert wird. Ein Filmgespräch zum Film GATTACA bot sich an, um das Designerbaby-Thema aufzugreifen und ethische und gesellschaftspolitische Fragen aufzuwerfen. Am Thema PID faszinierte die Jugendlichen u.a. die Visionen eines Lebens in der Zukunft. Einige Jugendliche verbanden es mit ihrem generellen Wissenschaftsinteresse, auch weil die Biotechnik für eigene Berufsperspektiven relevant war.

Reflexion der Thematik auf der Basis von Wissen: Ausgehend von eigenen Interessen am Thema erarbeiteten sich die Jugendlichen relevante Wissensbereiche. Wichtig war dabei, dass sich die begleitenden PädagogInnen selbst intensiv mit dem Thema auseinandersetzten und ein Wissensangebot gezielt auswählten und aufbereiteten. Hier gingen die SchülerInnen grundlegenden Fragen nach, z.B. zum Verfahren und zu rechtlichen Regelungen der PID, zu den genetischen Dispositionen, die mittels PID erkannt werden können, zu ethischen Fragen wie der Schutzwürdigkeit von Embryonen und der Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung, sowie zu konkreten Positionen in der medialen Debatte z.B. von MedizinerInnen, Behindertenverbänden, Parteien.

Methodisch wurden hier neben Vorträgen und Gesprächsrunden auch Medien einbezogen, in Form der Auswertung von Filmen und Zeitschriftenartikeln und einer Internetrecherche. Als Ansprechpartner für die Jugendlichen konnten ExpertInnen gewonnen werden, z.B. aus den Bereichen Humangenetik, Recht und Ethik. Dabei wurden Medien über Rechercheinterviews produktorientiert eingesetzt. Dies beförderte die praxisnahe Aneignung von Wissen und regte Diskussionen an. In der Analysephase konnten die SchülerInnen auch Kompetenzen des kritischen und aktiven Umgangs mit Medien ausbilden, z.B. in Bezug auf die Bewertung verschiedener Quellen oder die praktische Interviewführung.

Die TeilnehmerInnen wurden immer wieder dazu aufgefordert, eigene Sichtweisen zu artikulieren und gemeinsam zu diskutieren. Für die Jugendlichen war es zum Teil schwierig, sich auf gesellschaftlicher Ebene zu positionieren. PädagogInnen sollten die Auffassungen der Jugendlichen anerkennen, jedoch Begründungen der eigenen Meinungen einfordern, diese konstruktiv kritisieren und unterschiedliche Aspekte, Perspektiven, Argumente und gesellschaftliche Zusammenhänge in die Diskussion einbringen. Hier gilt es, eine kontroverse Auseinandersetzung zu befördern, in der sich die Jugendlichen der Thematik immer wieder aus verschiedenen Blickwinkeln nähern. So wurde eine Gruppe, die zunächst ausschließlich die positiven Aspekte der PID betonte, über ein Expertengespräch näher mit der Perspektive der Behindertenverbände konfrontiert, und begann daraufhin die PID differenzierter zu betrachten. Hier wurden außerdem Pro-Contra-Diskussionen und Rollenspiele eingesetzt, die die

Urteilsbildung begünstigten und mit denen das persönliche Erleben von Problematiken mit gesellschaftsorientierten Fragen verknüpft wurde.

Mediale Artikulation und Reflexion eigener Positionen: Bei der Filmkonzeption galt es, eigene Positionen auf den Punkt zu bringen. Die SchülerInnen sollten sich darüber klar werden, welche Botschaft ihre Filme vermitteln sollen und wie sie mit den Mitteln der Filmsprache überzeugen können. Im kreativen Schöpfungsprozess wurde die thematische Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe also fortgeführt.

Zuvor haben sich die Jugendlichen mit Unterstützung von FilmpraktikerInnen Gestaltungswissen erarbeitet, z.B. zu den dramaturgischen Grundbegriffen des Films und zu genretypischen Gestaltungsregeln. Auf dieser Grundlage sollten sie sich bewusst für eine zu ihrer Idee passenden filmischen Artikulationsform entscheiden können. Wissen über die Kamerahandhabung und Kameraperspektiven erarbeiteten sie sich über filmpraktischen Übungen.

In einem Brainstorming wurden dann Filmideen gesammelt. Dabei reflektierten die Jugendlichen in der Gruppe ihre Einstellungen zur PID und beantworteten für sich Fragen, wie: Welche Publika sprechen wir an? Wollen wir zum Thema sensibilisieren, informieren oder ganz klar Stellung beziehen? In einer Filmgruppe bestanden äußerst gegensätzliche Positionen zu PID. Eine Lösung war in diesem Fall, verschiedene Positionen in einem Film gegenüberzustellen, wodurch das Publikum zu einer eigenen Bewertung angeregt werden sollte. Die PädagogInnen bewegten sich hier in einem Spannungsfeld: Auf der einen Seite ging es darum, Spontaneität und kreativen Eigensinn der Jugendlichen zu unterstützen. Auf der anderen Seite war eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit der Idee und ihrer inhaltlichen und gestalterischen Umsetzung gefordert. Wichtig war es, dass die Jugendlichen in Bezug auf ihren Film selbst Entscheidungen trafen und sich nicht zu schnell in „inhaltlich Verantwortliche“ und „Ausführende“ aufteilten. Die Ideen wurden schließlich mittels eines Drehbuches und eines Storyboards entfaltet. Bei der Diskussion von Charakteren und konkreten Szenen konnten die Jugendlichen ihre eigenen Sichtweisen zur PID in ihrer medialen Gestalt, also aus einem anderen Blickwinkel wahrnehmen und überprüfen.

Die Dreharbeiten führten die Jugendlichen mit Unterstützung der FilmpraktikerInnen weitgehend eigenständig und in den verschiedenen Rollen wie Regie, Kamera, Ton, Licht und Maske durch. Für die Zusammenstellung und Feinbearbeitung des Materials benötigten sie eine Einführung in die Schnittsoftware und Schnitttechniken, die direkt an den eigenen Aufnahmen praktisch geübt werden konnte. Hier wurden in gemeinsamen Runden wiederum Entscheidungen in der Gruppe getroffen, z.B. zum Schnittstil, zur Farbgebung oder zur Musikauswahl.

Im Modellprojekt produzierten die Gruppen Kurzfilme mit dokumentarischem, dramatischem und experimentellem Charakter und brachten unterschiedliche Sichtweisen zum Thema PID vielgestaltig zum Ausdruck. So zeigte eine Dokufiction den ungewissen Weg eines Paares. Die Charaktere wollen hier erst entscheiden, ob sie eine PID durchführen, wenn sie sich Rat von Ärzten, Eltern und einem Pfarrer geholt haben. Dabei werden die positiven aber auch negativen Seiten der PID angesprochen, die Entscheidung bleibt am Ende jedoch offen. Ein Spielfilm deutet an, wie sich die Gesellschaft verändern würde, wenn PID selbstverständlich zur Schaffung von Designer-Babys diente und nichts mehr dem Zufall überlassen bliebe. Ein Experimentalfilm verfremdet die Thematik sehr stark: in Plastik gehüllte Menschen verkörpern Embryonen, von denen manche lebenswert sind, denn ihre Zukunft z.B. als Balletttänzerin ist schon absehbar, und andere aussortiert werden, weil sie nicht den Vorstellungen des Normalen entsprechen.

Öffentliche Präsentation und Diskussion eigener Positionen und Partizipationsmöglichkeiten: Die Präsentation ihrer eigenen Filme nahmen die Jugendlichen weitgehend selbst in die Hand. So konnten sie im Anschluss dazu angeregt werden, über ihre praktischen

Erfahrungen eigene Einstellungen zur PID, ihre medialen Ausdrucksmöglichkeiten und ihre gesellschaftliche Kommunikations- und Handlungsfähigkeit zu reflektieren.

Für die Jugendlichen war es selbstverständlich, dass sie ihre Filme über die Videoplattform youtube veröffentlichten. Zwei Gruppen richteten ohne pädagogische Anregung eigene Weblogs ein, auf denen sie ihre Filme in einen Informationskontext einbetteten, der es den NutzerInnen erlaubt, sich mit dem Thema PID und dem Entstehungshintergrund des Films vertraut zu machen. Die pädagogische Betreuung regte hier Fragen an, welche Zielgruppen über welche Wege erreichbar sind und welche Auswirkungen in verschiedenen Öffentlichkeiten erzielt werden können. Dabei wurden auch Strukturen medialer Öffentlichkeiten und Schwierigkeiten, die Filme über etablierte Medien zu verbreiten, besprochen. Über die Verbreitung in Familie, Freundeskreis und Schule hinaus haben die Jugendlichen ihre Medienprodukte u.a. auf öffentlichen Filmpräsentationen in einem Rathaussaal und einem Kino vorgestellt. Hier traten sie als ExpertInnen für die PID auf und bekamen Anerkennung für ihr gesellschaftliches Engagement.

Für die Reflexion eigener Positionen war es förderlich, dass VertreterInnen aus Biomedizin, Ethik und Politik die Filme mit den Jugendlichen diskutierten und durchaus auch konstruktive Kritik übten oder gegensätzliche Meinungen äußerten. Dafür wurden Begegnungsräume geschaffen, u.a. Rundtisch-Diskussionen, bei denen Jugendliche und ExpertInnen miteinander ins Gespräch kommen konnten. Die Diskussionen zeigten den Jugendlichen, wie sie mit ihren Filmen Debatten zum Thema anstoßen und mitgestalten können. Die medial vermittelten Positionen wurden jetzt wieder rückübersetzt und mit sprachlichen Mitteln argumentativ unterstützt und weiter differenziert.

Für die Jugendlichen war es wesentlich, wie ihre gewählten filmischen Ausdrucksformen beim Publikum ankommen. Hier konnten sie erkennen, ob ihre Konzeptionen aufgegangen sind und ihre Filme noch einmal aus anderen Augen sehen: Ist die Botschaft wie beabsichtigt vermittelt worden? Welche verschiedenen Interpretationen und Lesarten gibt es? In der Diskussion der Filme wurden z.T. konkrete Verbesserungsvorschläge geäußert, z.B. wie die Handlung mehr zugespitzt werden müsste, um die Botschaft klarer zu artikulieren. Es gab aber auch viel Zuspruch dafür, dass die Filme Betroffenheit schaffen und eine Meinungsvielfalt widerspiegeln.

Die Jugendlichen haben durch ihre öffentlichen Aktivitäten erfahren, wie gesellschaftliche Diskurse als sachliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, aber gegenseitig anerkannten Standpunkten stattfinden können. Sie lernten ihre gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten aber auch deren Grenzen kennen.

Hier wurde gezeigt, wie themen- und medienbezogene Ziele im handlungsorientierten Lernen mit Medien fruchtbar miteinander verbunden werden können. Das Konzept der themenzentrierten Medienarbeit kann auch in Form kleinerer Projekte umgesetzt werden. Damit verbunden ist die Möglichkeit, Medien methodisch in die Fachdidaktik einzubeziehen und Jugendliche zu befähigen an gesellschaftlichen Diskursen zu partizipieren.

Literatura

1. ANFANG, G., BLOECH, M., HÜLTNER, R. *Vom Plot bis zur Premiere*. München : Kopaed, 2006.
2. BAACKE, D. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München : Juventa, 1973.
3. MIETH, D. Ethik der Biotechnik am Menschen. In *BzGA Forum Sexualaufklärung & Familienplanung*. 1 (2), 2000, s. 42-47.
4. NEGTE, O., KLUGE, A. *Öffentlichkeit und Erfahrung*. Frankfurt a. M., 1973.

5. Schell, F. *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München : Kopaed., 2003.
6. SCHORB, B. *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen : Leske + Budrich, 1995.
7. SCHORB, B. Medienkompetenz. In Hüther, J.; Schorb, B. (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München : Kopäd. s. 257 – 262, 2005.
8. ZIEGLER, U. *Präimplantationsdiagnostik in England und Deutschland: ethische, rechtliche und praktische Probleme*. Frankfurt/Main, 2004.

Kontaktní adresa:

Jan Keilhauer M.A.
Universität Leipzig
Institut für Kommunikations- und Medienwissenschaft
Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung
Telefon: +49 177 60 95 960
E-mail: keilhau@uni-leipzig.de

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Zuzana GÁLOVÁ

Abstrakt

Tématem tohoto příspěvku je myšlenka zavedení mediální výchovy do předškolního vzdělávání. Mediální výchova je v současné době praktikována především na základních a středních školách, ovšem v souvislosti s mateřskými školami se o ní v České republice dosud nehovoří. Přesto se domnívám, že vzdělávání v oblasti médií má smysl již v předškolním věku dítěte. Abych toto své stanovisko obhájila, navrhla jsem kurz mediální výchovy pro děti tohoto věku a ten jsem i následně aplikovala v jedné z mateřských škol. Mým cílem je na základě konkrétních aktivit z tohoto kurzu prokázat, že mediální výchovu lze adekvátním způsobem v mateřské škole aplikovat.

Klíčová slova: mediální výchova, předškolní děti, mateřská škola, média, televize, tisk

MEDIA EDUCATION FOR PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

The topic of this contribution is the idea of introducing media education in pre-school education. I suggest a suitable programme of media education consequently applied in a kindergarten. As far as I know, in Czech Republic there has not been realized pre-school media education yet. I therefore managed to create and apply a unique course of this type. In this contribution I would therefore like to outline how to introduce media to pre-school children. I would like to share my experience gained during the course and point out the need of educating children in the area of media contents.

Key words: media education, pre-school children, kindergarten, media, television, press

1. Potřeba mediální výchovy již v mateřské škole

Tento příspěvek vychází především z mé bakalářské práce, ve které jsem se zabývala problematikou televizního násilí a jeho působením na dětské diváky. Právě v rámci možných řešení vlivu mediálního násilí a produktů médií vůbec jsem se zaměřila na děti předškolního věku, neboť co se týče cílené přípravy k životu s médii, je tento věk v České republice velmi opomíjený. Mediální výchova je v současné době téměř běžnou součástí výuky základních a středních škol, ovšem v souvislosti s mateřskými školami se o ní dosud nehovoří. Přesto se domnívám, že vzdělávání v oblasti médií má smysl již v předškolním věku dítěte a v mateřských školách má rozhodně své místo.

Na podporu této teze jsem navrhla týdenní kurz mediální výchovy právě pro děti předškolního věku a ten jsem i následně aplikovala v jedné z plzeňských mateřských škol. Než se však budu věnovat obsahu a průběhu tohoto kurzu, ráda bych předložila několik argumentů, **proč začít s mediální výchovou již v mateřské škole.**

1) úloha školky roste

V první řadě je třeba vzít na vědomí, že jakkoli je v procesu socializace vydvihována úloha rodiny, v životě dítěte nabývá stále více na významu právě instituce

mateřské školy. V současné době bývají děti kvůli pracovní vytíženosti rodičů často svěřovány školkám i celodenně. Prostředí školky a úloha učitelek mateřských škol má tedy pro socializaci a výchovu dítěte rostoucí význam.³⁵ Dle mého názoru je tudíž vhodným prostředím pro zahájení určitého mediálního vzdělávání.

2) dítě je v předškolním věku snadno ovlivnitelné

Důležitá je také skutečnost, že dítě je v předškolním věku mediálními obsahy poměrně snadno ovlivnitelné. „Děti v tomto věku prakticky nejsou schopny rozlišování mezi realitou a fikcí“³⁶ a je tedy podle mě žádoucí naučit je včas správnému a zejména kritickému vnímání mediálních obsahů.

3) média se stávají běžnou součástí života dítěte

V neposlední řadě by se dalo říci, že potřeba cílené mediální výchovy přirozeně vyplývá z charakteru dnešní doby. Musíme si uvědomit, že dítě se s médii setkává prakticky již od narození. Zde bych zdůraznila především úlohu televizní obrazovky, která je dnes nedílnou součástí téměř každé české rodiny. Dítě tak většinou nebývá ušetřeno vlivu médií až do školních let. Zastávám tedy názor, že s mediálním vzděláváním bychom neměli čekat až do toho věku, naopak bychom s ním měli začít co nejdříve.

4) mediální výchovu přizpůsobenou věku dítěte je dítě schopno přijmout

Dále si dovoluji tvrdit, že pokud je obsah mediální výchovy přiměřený věku dítěte, je možné ji v mateřské škole úspěšně aplikovat. Mnou navržený a provedený kurz ukázal, že pokud jsou děti s médii seznámeny způsobem odpovídajícím jejich věku, jsou schopné cílenou mediální výchovu se zaujetím přijmout.

2. Kurz mediální výchovy

Jelikož se literatura týkající se výuky mediální výchovy zaměřuje pouze na základní či středoškolské vzdělávání, vycházela jsem při přípravě kurzu především z vlastních nápadů a v nemalé míře i z osobní zkušenosti, kterou mám s předškolními dětmi díky tomu, že již dva roky působím jako lektorka anglického jazyka v několika mateřských školách v Plzni. Pro aplikaci mediální výchovy jsem zvolila právě jednu z těchto mateřských škol, díky čemuž nebylo obtížné získat souhlas vedení s provedením projektu a zároveň došlo poměrně snadno k mému přijetí jak ze strany personálu, tak ze strany dětí a v neposlední řadě i jejich rodičů.

Po domluvě s ředitelkou mateřské školy a po přihlédnutí k učebním osnovám jsem se rozhodla provést mediální výchovu v podobě **týdenního kurzu**. Děti v této školce jsou zvyklé věnovat se během týdne vždy určitému tématu, tudíž se týdenní výuka zaměřená na téma „Média“ ukázala jako nejvhodnější řešení. Zároveň musím zdůraznit, že tento kurz se týkal pouze dětí starších 5 let.

Kurz trval od pondělí do pátku a byl přizpůsoben dennímu rozvrhu dětí. Pro účely kurzu jsem shledala za dostačující seznámit děti s hlavními masovými médii – **tiskem, televizí, rozhlasem a internetem**. Nejvíce času jsme s dětmi věnovaly tématu „televize“, neboť se na základě teoretického zpracování problematiky vlivu médií domnívám, že právě televizní obsahy, a to zejména násilí na obrazovce, mohou mít na děti největší negativní dopad. Informace o médiích byly tématicky rozděleny do jednotlivých dní a doplněny o různé praktické a tvůrčí aktivity týkající se daného tématu. Součástí výuky byly také různé hry a společné diskuse.

³⁵ Hoskovcová, S., 2006, s. 36

³⁶ Vlastník, J., 2005, s. 33

3. Náplň kurzu

Nyní bych ráda uvedla některé konkrétní aktivity, které byly do kurzu zařazeny a které by mohly být jakousi inspirací k tomu, jakým způsobem lze mediální výchovu v mateřské škole praktikovat.

Na úvod bylo nutné seznámit děti se samotným slovem MÉDIA, které bylo pro všechny bez výjimky slovem dosud neznámým. Poté už následovalo první ze čtyř témat – TISK. Téma „tisk“ bylo zahájeno ukázkou různých časopisů, jak dětských, tak těch pro dospělé, novin i bulvárního tisku. S dětmi jsme si dále povídali o tom, co vše se můžeme v tisku dozvědět, že skrze něj můžeme něco zprostředkovat – například se s někým seznámit či něco prodat, resp. koupit a v neposlední řadě nás může také zabavit různými křížovkami, testy apod. Rovněž bylo poukázáno na reklamy objevující se v tisku s názornou ukázkou, kdy děti hádaly, co daná reklama propaguje. Následovalo povídání o vzniku knihtisku, tedy o tom, jak se podařilo knihy „množit“ a jak se tak staly přístupné pro širší vrstvu lidí. Poté jsme se již s dětmi věnovali praktickým aktivitám.

Jedna z aktivit k tématu „tisk“ se zakládala **na přímém kontaktu s novinami a časopisy**. Dětem byly dány k dispozici všemožné druhy tisku, z nichž si měl každý jeden vybrat. Poté si měl každý sám svůj výtisk prolistovat, prohlédnout a zvolit si jednu stranu. Ostatním dětem následně sdělil, soudě převážně podle vyobrazených fotografií či obrázků, o čem se nejspíše na této stránce píše. V některých případech se tipy dětí od skutečnosti samozřejmě lišily, šlo zde však o to zapojit svou představivost a především o to prakticky poznat obsah různých typů tisku.

Za velmi úspěšnou aktivitu lze považovat i **výrobu vlastního časopisu spojenou s hrou na fotografy**.³⁷ Každé dítě si mělo za úkol promyslet, jaké fotky by chtělo mít ve svém časopisu a následně si je nakreslit na kartičky ze čtvrtky o velikosti běžné fotografie, které byly pro děti předem připraveny. Poté jsem všem vyrobila z bačkorky a provázku „srandovní fotoaparát“, které si děti pověsily na krk, vložily do nich nakreslené fotografie a chodily po třídě jako „opravdoví“ fotografové – po vyfocení jim z botičky fotografie vylezla. Kdo byl s touto činností hotový, mohl začít **s výrobou svého vlastního časopisu**. Ten jsme zhotovili jednoduše přehnutím několika papírů a procvaknutím jejich hřbetu. Děti si na prázdné listy mohly něco nakreslit, nalepit své „fotografie“ z předchozí hry, popřípadě použít výstřižky z opravdových časopisů či novin, které měly neustále k dispozici. Tato aktivita byla doplněna ještě o práci s bramborovými tiskátkami. S nimi si děti mohly vyzkoušet metodu podobající se knihtisku, o němž byla v první části dne řeč.

Hra na fotografy se setkala u dětí s velkým ohlasem, výroba časopisu bavila spíše dívky. Ovšem tvůrčí hry umožňující dětem vlastní mediální produkci lze v rámci kurzu považovat obecně za nejúspěšnější.

³⁷ Inspirováno hrou „Fotky z botky“ – Hanšpachová, J., 1999, s. 103



Fotografie 1



Fotografie 2



Fotografie 3



Fotografie 4



Fotografie 5



Fotografie 6

Další činnost týkající se tématu „tisk“ byla **návštěva městské knihovny**. Knihy lze nepochybně považovat za média, tudíž myslím, že právě návštěvu knihovny, která byla pro mnohé z dětí novým a zajímavým prostředím, lze považovat za vhodný způsob, jak děti s knihami více sblížit a jak je připravit na školní období, kdy si v nich budou samy často číst. V knihovně se nás ujala paní knihovnice, která dětem vysvětlila, jak se mohou do knihovny přihlásit, co si zde mohou půjčit, jakým způsobem jsou knihy řazeny a jak se k nim mají chovat. Nakonec bylo dětem umožněno prohlédnout si dle chuti jakékoli knihy z knihovny.

Co se týče tématu „televize“, i zde přišly na řadu kreativní činnosti. Právě jednu z takovýchto aktivit jsme zahájili u stolečků, kde byl dětem rozdán **pracovní list s velkou televizní obrazovkou**, do níž měl každý za úkol nakreslit svého televizního hrdinu či pohádkovou postavu, kterou by chtěl v televizním či pohádkovém světě být. Když byly děti se svými výtvary hotové, posadili jsme se společně do kroužku na koberec a začali **s diskuzí** o televizním světě. Povídali jsme si o tom, proč by chtěly být zrovna takové, jaká je jejich oblíbená televizní postava, v čem se jim hrdina líbí, proč ho obdivují a především jaký je rozdíl mezi tím naším a pohádkovým (televizním) světem. Zda existuje něco, co my nedokážeme a naopak něco, co zase není možné v pohádce, v čem je náš svět lepší či horší. Cílem této aktivity mělo být především uvědomění si rozdílů mezi televizním a skutečným světem.

Teorii byla prokládána všechna čtyři témata, ovšem vzhledem k věku dětí vždy v krátkých časových úsecích. Informace byly proloženy většinou názornými ukázkami a velkými obrázky, které se připevňovaly na tabuli. Největší důraz byl samozřejmě kladen na hry a tvůrčí aktivity a výuku skrze zážitky.

Další praktická činnost, kterou bych ráda zmínila, byla založena **na práci s televizní obrazovkou**, kterou jsem pro děti vyrobila z velké krabice. Tato metoda je v oblasti pedagogiky poměrně známá a musím říci, že se ukázala být velmi vhodnou volbou. Děti byly papírovým televizorem opravdu nadšené a průběh kurzu byl díky němu velmi oživen. Obrazovku jsem postavila na podstavec do takové výšky, aby za ní mohly děti stát a byly ostatními dobře vidět. Děti začaly hned při prvním kontaktu s touto rekvizitou s různými spontánními hrami, kterým jsem samozřejmě nebránila a nechala jim volný průběh. Aktivnější děti zaujaly místo „v obrazovce“, ostatní si samy od sebe přinesly křesílka a usedly na místo televizních diváků. Rozvinula se velmi reálná hra, do které jsem se na přání dětí později také zapojila a sehrávala s nimi za obrazovkou různé scénky. K oživení her přispěl i opravdový mikrofon, který měly děti k dispozici. Vyzkoušely si tak na vlastní kůži roli moderátorů či známých zpěváků.

Jelikož tento příspěvek neumožňuje svým rozsahem obsáhnout celý průběh kurzu, zmínila jsem pouze některé aktivity, které byly v mateřské škole aplikovány. Doufám, že se mi přesto podařilo na této názorné ukázce doložit, že mediální výchovu lze adekvátním způsobem aplikovat již v mateřské škole a že se tudíž nemusí týkat pouze škol základních či středních.

Literatura

1. HANŠPACHOVÁ, J. *Veselé hry s malými dětmi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-335-8.
2. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
3. VLASTNÍK, J. *Televizní násilí a zákon: vliv televizního násilí na kriminalitu dětí a mládeže a jeho zákonná úprava*. 1. vyd. Praha : Votobia, 2005. ISBN 80-7220-245-6.

Kontaktní adresa

Bc. Zuzana Gálová
Žlutická 20
323 00, Plzeň
Telefon: +420 721 645 708
E-mail: galova.z@seznam.cz

STRUKTURA MEDIÁLNÍHO OBRAZU

Jaroslav VANČÁT

Abstrakt

Analýza obrazového vyjádření, provedená v moderně (od malířství postimpresionismu přes fotografii až ke kinematografii), vytvořila strukturální předpoklady pro novou metodu popisu mediálního obrazu. Ten je možné popisovat jako vzájemné vztahy obrazových prvků v několika strukturních úrovních. Můžeme pak hovořit o úrovni grafických elementů, jejich podílu na sestavě objektu, o sestavách objektů do objektových trsů. Zásluhou těchto strukturních rozčlenění můžeme racionálním způsobem popsat vizuální transformace prvků, ať už v jejich prostorových umístěních, tak také v proměnách jejich kvalit. To umožňuje nejen chápat z jednotlivých principů jak obrazovou skladbu (kompozici), tak také kinematografickou montáž.

Klíčová slova: struktura, element, obraz, obrazový objekt, objektový trs, nová média

THE MEDIA PICTURE STRUCTURATION

Abstract

The analysis of picture expression (made in modern painting, photography and cinematography) originated the structural prerequisites for new method of the media picture description. We can find relations of picture elements in several structural levels: graphic elements, objects, object clusters. This compartmentation allows the rational description of visual transformations in media, for example picture composition, cinematographic montage, interactive compositions.

Key words: structura, element, picture, picture object, cluster, new media

*„Jazykem vyjadřujeme myšlenky nebo ideje,
které nějak připomínají obrázky
a zachycují to, s čím se ve světě kolem nás setkáváme...“
Jaroslav Peregrin, Filosofie pro normální lidi*

1. Obrazové vyjádření jako strukturovaný sémantický systém?

„Obrat k jazyku“ dává příležitost zkoumat také obrazové systémy jako systémy znakové, s jejich strukturovaným vnitřním uspořádáním.

Můžeme zatím nechat stranou jak jejich obsahovou mnohoznačnost (viz např. polární vyjádření Picassovo, který prý býka ve svém vlastním díle Guernica označil jednou za zobrazení republikánů a po čase za zobrazení fašismu), tak i fakt, že jsou považována z velké části (v případě děl výtvarného umění) za vyjádření spíše emocí s účelem vyvolávat především estetický účinek.

Pojmy, které jsou dosud užívány k popisu obrazových systémů, se pohybují ve dvou úrovních – první úroveň popisu často označuje to, co obraz „vyjadřuje“ – jsou tak označovány převážně figurativní prvky a zkoumáno, jak souhlasí s tím, co reprezentují „ze skutečnosti“³⁸,

³⁸ Přirozený význam ve smyslu Panofského (Panofsky, 1981; 34).

s tím je pak např. interpretováno sociální postavení zobrazených postav nebo jejich psychologický výraz způsobem, jakým je můžeme uplatnit i v reálném životě.

Druhá úroveň popisu obrazového znaku je určena především jeho tvůrcům a týká se vizuálních kvalit média – ve výtvarném umění např. hovoříme o tvarech, liniích, barevných tónech, kontrastech, valérech, texturách, kompozici apod., ve fotografii např. o kontrastech, prokreslení světla, zrnitosti (ne už u digitální fotografie), apod. První úroveň popisu obrazových systémů není sémanticky přímo závislá na úrovni druhé, stejný sémantický obsah na první úrovni tak při tomto přístupu můžeme získat např. jak lineární kresbou, tak malířsky založenou skladbou barevných ploch (Návrat ztraceného syna), v kontrastním či naopak světelně harmonickém provedení, jakkoli se emocionální a také estetické účinky těchto mediálních rozdílů mohou lišit.

Uvedený přístup k obrazovému znakovému systému neodpovídá strukturnímu požadavku, aby vyšší stupeň znakové struktury byl složen z nižších stupňů a byl na nich závislý, jak to můžeme pozorovat např. u jazykové struktury – od fonému přes slovo, větu, až k výpovědi.

2. Deobjektizace moderny a Cézannův „obrat k jazyku“

Příležitost začít se dívat na obrazový znakový systém strukturním způsobem nabízí výtvarná revoluce moderny. Impresionisté napřed ruší zobrazování objektů, jimiž se umění v jejich různém uspořádání (od jejich vytčení v paleolitu po jejich prostorové uspořádání v renesanci) zabývalo cca 30 000 let. U nejradiálnějších děl impresionismu pod vlivem doktríny, která velela zbavit se naučených předsudků a věnovat se čirému, ničím nezastřenému pozorování³⁹, objekty ztrácejí obrysy a v přívalu světla splývají s okolním prostředím. Ve snaze co nejrychleji postihnout proměnlivý světelný okamžik vzniká jako vedlejší efekt malířského vyjádření tzv. dělený rukopis, dynamicky traktované tahy štětcem, jejichž texturu už principiálně nelze ztotožňovat s texturou materiálových kvalit zobrazovaných předmětů, jak ji uplatňovalo např. holandské barokní malířství – naopak, povrchu objektů mají dodat představu chvění a neustálé světelné, někdy i tvarové proměny.

Cézanne pochopil impresionismus po svém. Zapůsobila na něj jeho čistota barev a jejich jasnost, v obsahu se však chtěl vrátit k pevné konstrukční zřetelnosti „starých mistrů“. Skvrnu, jinak vedlejší produkt impresionistické malby, pojal jako základní stavební kámen – element, z jehož promyšleného užití má být objekt teprve sestaven. Ve svém pohledu na svět preferoval konstrukci a plasticitu – jeho metoda vytváření obrazu byla tak pracná, že za tu dobu jablka, která měl jako předlohu pro zátiší, ztrácela barvu. Neztrácela však tvar a právě převod plastické konstrukce předlohy do barevné malířské plochy je obsahem Cézannových obrazů. Základní stavební prvky – obrazové elementy - tak viděl přirozeně také jako plastické: „Všechno v přírodě se utváří podle koule, kužele a válce. Malovat se musíte učit na těchto jednoduchých formách, pak si můžete dělat, co chcete“⁴⁰ Jeho obrazové elementy a obrazové elementy kubistů, kteří z jeho díla vycházeli, se tak většinou nekryjí s jedním tahem štětce, ale jsou to traktované barevné plochy složené z několika tahů - často trojúhelníky, lichoběžníky, výseče kruhů.

Z nich je možné zkonstruovat figuru, objekt, avšak nikoli tak, že se jednoduše nakreslí jejich tvar a umístí se na základě perspektivy nebo kompozice vedle tvarů ostatních.

³⁹ Můžeme v tom hledat jistou souvislost s fenomenologickou filozofií, která v téže době také chtěla dosáhnout bezpředsudečného poznání. Sama filozofie sice nemůže zůstat pouze u smyslové evidence, jako základ obnovení filozofie v jejím fenomenologickém pojetí však Husserl uvádí „odhodlání k nejvyššímu myslitelnému oproštění od předsudků“ (1993; 9), filozofii, „která se vytváří ve skutečné autonomii na základě posledních evidencí, jež si sama byla vytvořila“ (s. 9), s uplatněním principů, „jež jsou čistému egu imanentní, jež jsou mu vrozeny“ (s. 8).

⁴⁰ Cézanne, 2000; 12.

Cézannův výrok, že neexistují tvary samy o sobě, ale skrze vztahy barevných skvrn,⁴¹ zakládá radikálně odlišnou metodu malířské konstrukce objektů i samotných obrazů. Celý obraz je principiálně složen z obrazových elementů, samy objekty vznikají vytvořením kontrastů mezi nimi, kontrastů světelných nebo barevných kvalit. **Obrazový objekt** se v pojetí Cézanna stává strukturně dvoustupňovým sémantickým vyjádřením, povstává jako smysluplný teprve racionální volbou vztahů **obrazových elementů**. Můžeme tak hovořit o **relační malbě** - stavba obrazu jako celku již není určena zvnějšku (kompozicí, perspektivou), ale jako jakási „samonosná karosérie“ vzájemných vztahů jednotlivých elementů. Cézanne dále prohloubil objev impresionistů, kdy barevné záření je účinnější při potlačení světlostních kvalit - prostorotvorný účinek kontrastů ve svých obrazech vytvářel teplotní modulací barev jednotlivých obrazových elementů.

Elementovou strukturu obrazu a testování obsahových účinků vzájemných vztahů obrazových elementů můžeme považovat za hlavní námět výzkumných snah výtvarné moderny první poloviny 20. století - od Matisse přes kubismus, k orfismu, konstruktivismu, Kandinskému, Kupkovi – k nefigurativní malbě obecně⁴². Tak můžeme opustit zavedené dualistické chápání „abstraktní malby“ oproti malbě „realistické“ neboli „zobrazovací“ a velmi konkrétně zkoumat, jaké relace mezi jakými elementy sloužily jakým obsahům. To, co obraz ve svém vývoji od renesance získal na své syntetičnosti – kdy dokázal vyjádřit simultánně prostorové uspořádání objektů, jejich časové či historické zařazení, sociální postavení a psychologickou charakteristiku zobrazovaných osob, texturu povrchu materiálů, atmosféru a směřování osvětlení – zkoumají nyní jednotlivé výtvarné směry hlouběji jako analytický problém. Tak můžeme např. považovat kubismus za analýzu časoprostorového myšlení, futurismus za analýzu pohybu, konstruktivismus za analýzu stavebních nebo strukturních principů, suprematismus za zkoumání oproštěných obrazových proporčních vztahů, orfismus za analýzu vztahu hudebních a vizuálně tvarových principů, apod. Kandinskij vyjde v tomto pojetí jako předchůdce pluralistického uspořádání vztahů – to, zda jsme schopni svým estetickým cítěním přijmout neopakovatelné vztahy neopakovatelných elementů v jeho vrcholných dílech, může být imanentním testem, zda jsme zralí pro tuto metodu přístupu ke skutečnosti.

3. Kontextové uplatnění obrazového objektu v zobrazení

Dvoustupňový sémantický systém objektu a obrazového elementu o další, strukturně vyšší stupeň rozšířil dadaismus, zejména uměleckým počinem Marcela Duchampa. Duchamp sám opustil prakticky malbu geniálním Aktem sestupujícím se schodů (1912), v němž je oproti ještě mechanickému, lineárně časovému chápání pohybu futurismem zobrazena figura, složená z elementů, jejichž struktura a jejich vzájemné vztahy se mění s jejím postavením, reprezentujícím pohyb v prostoru – můžeme tedy Duchampův obraz chápat jako vyjádření proměny kvalit v časoprostoru.

Také dadaisté učinili mnoho podnětných pokusů s elementy ve vztahu k celku objektu. Společnost, která se propracovávala ke stále většímu počtu svých členů v městských aglomeracích i ke stále větší pozornosti k entitám velkého množství prvků (atomů, buněk, znaků), hledala principy, jakými tyto nadpočetné entity organizovat, když universalismus se v této organizaci ukazoval jako totalita (viz obě světové války, fašismus, komunisující socialismus). Coby instinktivní zájem dadaistů o náhodu a statistické principy uspořádání, které

⁴¹ "Neexistuje žádná linie ani žádná modelace, jsou jen kontrasty. Tyto kontrasty netvoří černá a bílá, ale barevný vjem. Modelace vyplývá ze správného vztahu tónů. Pokud jsou kladeny vedle sebe harmonicky a pokud jsou tam všechny, obraz získává modelaci samočinně." (Cézanne, 2000; 11)

⁴² Poněkud rozšířený pohled na modernu jako na celkem překotné „střídání směrů“ se z tohoto přístupu sjednocuje a dává v důrazu na vztažnost elementů různých typů a druhů ucelený ideový charakter výtvarných snah počátku minulého století.

posléze získaly váhu v uvažování o takto mnohočetných entitách, můžeme chápat jejich tvůrčí metodu skládání básní z odstrižků novin, náhodně vytažených z klobouku, jejich destrukce fotografií do koláží, jejich sbírání náhodných předmětů, s kterými se v životě setkali (Kurt Schwitters se svými Merzobjekty), apod. Stejným ponorem pod „objektovou“ stránku výpovědi byly jejich „nonsensové“ básně, které při absenci „smyslu“ posunuly svůj obsah na fonetickou – a tedy ve vztahu k smysluplnému slovu - také elementovou úroveň struktury jazyka.

V roce 1917 obeslal Marcel Duchamp výroční výstavu Společnosti nezávislých umělců dílem Fontána, v obchodě získaným pisoárem, podepsaným pseudonymem R. Mutt. Hlavní obsah tohoto činu, vedle dalších (použití zakoupeného, řadově vyrobeného předmětu, první takový – Kolo bicyklu - měl ve svém ateliéru už od roku 1912) byl v prokázání toho, jak kontext, v němž je objekt umístěn, mění význam, obsah samotného objektu. Přestože napřed v této pozici bouřlivě odmítnut, nakonec objekt, zařazený a vystavený v kontextu umění se ukázal být uměleckým dílem zásadního významu, tím, jak radikálně proměnil principy, s nimiž je spojována umělecká tvorba, postavení a role umělce, postavení a aktivity diváka.

Více než faktické skandály a dosud leckde přetrvávající neporozumění, založil tento čin metodu, v němž se objekt dopracovává svého obsahu v relacích, ve vztazích k dalším objektům, které ovšem každý z nich vyvolávají konkrétní jedinečnou zkušenost s nimi v životě každého diváka. (Zde například můžeme bezděčně ukázat i na nepřenositelnou mužskou a ženskou zkušenost v konkrétní praktické zkušenosti s „fontánou“, Duchamp sám při té příležitosti řekl, že umělec tvoří pouze polovinu díla, druhou si dotváří každý divák sám).

4. Strukturální základ postmodernistické výstavby obrazu a metaforického přístupu k myšlení

Podnět Duchampův rozpracoval do metody surrealismus, zejména v technice koláží. Jejich autor Max Ernst charakterizuje důsledky tohoto vztahování přímo jako tvůrčí metodu: „Koláž je systematické využívání příležitostí nebo uměle vyprovokovaná konfrontace dvou či více vzájemně odcizených realit na viditelně nevhodné úrovni a poetická jiskra, která přeskočí, když se tyto reality k sobě přiblíží.“⁴³

Domyslíme-li význam takto vynalezeného kontextového uplatnění obrazového objektu v rámci sémantické struktury, kterou nastolujeme, vyvstává nám třetí stupeň obrazové struktury, strukturně vyšší než stavba samotného obrazového objektu. Nazveme jej objektovým trsem (cluster), jehož obsah je určován vzájemnou interakcí v něm zahrnutých objektů. Obrazovou scénou, vyjadřovanou klasickým objektovým obrazovým uspořádáním v perspektivní konstrukci můžeme nyní převést na mnohem dynamičtěji chápanou obrazovou strukturu, na vztahy obrazových elementů, objektů a objektových trsů.

V této souvislosti můžeme uvažovat i o tom, zda celá obrazová plocha je pokryta pouze elementy (struktura nejnižšího stupně) – získáme tak tzv. nefigurativní obraz či objekty v pevné vzájemné vazbě (koláž), z nichž některé ze vzájemných vztahů získávají další obsah (objektové trsy). Můžeme také uvažovat o tom, že v obraze jsou vidět simultánně všechny tři strukturní vrstvy, vrstva objektových trsů, vedle nich vrstva objektů, které do žádných trsů nejsou zařazeny a ve zbývající ploše vrstva elementů (např. neidentifikovatelná část nějakého objektu ve výřezu, kus oblohy, apod.)

Toto dynamické relační chápání obrazové skladby má zásadní význam pro analýzu obrazové stránky nových médií – od kinematografického (pohyblivého) obrazu k obrazu interaktivnímu. Relační popis v rámci námi nastolené obrazové struktury může mnohem přesněji vyjádřit dynamické sémantické obsahy v strukturní podstatě jejich proměn. Ze vztahů obrazových elementů, objektů a objektových trsů můžeme jednotně vysvětlit jak skladbu

⁴³ Elger, D., Gresenicková U., 2004; 24.

dynamického obrazu – ze vztahu k tradici výtvarného umění nazývanou kompozicí – tak také stříhovou skladbu, v níž sledujeme sémantickou vztahovost, návaznost a transformaci jednotlivých obrazových prvků v kinematografickém obrazovém vyjádření. Tímto přístupem tak získáváme nové možnosti chápání jeho obsahu – jako např. vizální vyjádření vývoje či proměny kvalit zobrazované entity.

Literatura

1. PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1981. 372 s.
2. HUSSERL, E. *Karteziánské meditace*. 1. vyd. Praha : Svoboda - Libertas, 1993. 216 s. ISBN 80-205-0311-0.
3. CÉZANNE, P. *Čist přírodu*. 1. vyd. Praha : Arbor vitae, 2000. ISBN 80-86300-08-0.
4. ELGER, D., GRESENICKOVÁ, U. *Dadaismus*. Bratislava : Taschen. Nakladatelství Slovart, 2004, 96 s. ISBN 80-7209-661-3.
5. LAKOFF, G. JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. Brno : Host, 2002. 282 s. ISBN 80-7294-071-6.
6. BUZAN, T. *Use your head: innovative learning and thinking techniques to fulfil your mental potential*. Edinburg, BBC, 2008. ISBN 978-1-406-61019-2.

Kontaktní adresa

PhDr. Jaroslav Vančát, Ph.D.
Fakulta humanitních studií UK v Praze
U Kříže 8
150 00 Praha 5
Telefon: +420 251 080 370
E-mail: vancatja@fhs.cuni.cz

TVORBA – VÝZNAM – MÉDIA

Kateřina DYTRTOVÁ

Abstrakt

Text se zabývá možnými způsoby ukládání významu do výtvarné formy, jeho odlišným interpretováním jiným vnímatelem a dalšími posuny ve významu danými proměnlivým kontextem a strukturou jiného média.

Klíčová slova: význam, interpretace, kontext, média, vizuální obory, edukace

PRODUCTION – MEANING - MEDIA

Abstract

The text deals with possible methods, how to embed meaning into visual form, as well as with different interpretations, which depend on observer's view, and with other shifts in meaning reflecting the variable context.

Key words: meaning, interpretation, conditions, media, branches of visual art, education

Média vytvořila ve 20. století důležitou oblast, která pozměnila celkovou strukturu vztahů ve vizuálních oborech. Nejoblíbenějšími předpoklady, které tento nový významový rámec provázejí a které tedy těžko vynecháme z edukačního procesu zkoumání těchto proměn, jsou představy, že nová média prostě zadržují skutečnost ve svých rámcích. Fotografie ve svém statickém formátu nahrává představě, že se jedná o *prostou* momentku či výřez z prostoru „tam venku“, a dynamická média jsou opět *prostě* navíc schopná totéž rozpohybovat.

V následujícím textu navrhuji využít sledování proměny významu při proměně použitého média k pojmenování těchto nových struktur, které nově označují předtím označené. V edukativní oblasti by mohly přispět k pečlivějšímu sledování „sledování“, a dívání se na „dívání“. Těmto procesům je vhodné porozumět, protože je to ostatně to jediné, co se takovými jevy dá dělat. Analyzovat, porozumět, používat a nebýt pouze ovládán. Pomůže-li takový analyzovaný jev k sebepochopení, k pochopení jazyka doby, je to téma jako každé jiné, jaké vždy vizuální obory řešily a doufejme i v budoucnu řešit budou. Jejich inovativnost pomáhá lépe pochopit nejen nové vazby ve vizuálních oborech, ale upřesnit proměnu významu starších médií.

V tomto textu se tedy budeme zabývat problematikou interpretace děl, která otevírají diskusi na pomezí klasické malby, fotografie a elektronických obrazů. Tvorba Markuse Huemera, rakouského umělce, který nyní (duben 2009) vystavuje v Centru současného umění DOX, bude naším analyzovaným materiálem. Nechceme se zabývat jeho odborným růstem nebo průřezem jeho tvorby, jeho osobnost je pro nás zajímavá tím, že je to publikující tvůrce, který se neostýchá psát o důvodech a konceptech své tvorby. Dále je zajímavý tím, že v jeho textech jednoznačně prosvítá poučenost strukturalistickými a sémiotickými texty. Patří tedy do nepočetné skupiny tvůrců, kteří operují v různých symbolických systémech, a proto je souzvuk jeho úvah, textů a děl velmi zajímavým materiálem pro edukativní výtvarné obory, které zapracovávají do svých učebních postupů strukturalistické a sémiotické přístupy.

Markus Huemer pracuje s tradičními i novými médii, malbou, úpravami v binárním prostředí i s digitální technologií projekce. Důvod výběru tvorby právě tohoto autora vysvětluje jeho výrok: „To, že obrazy v době elektronických médií nespočívají na skutečnosti, ale na formulích, které je popisují, na seřazení číslic a písmen, že nejsou ničím skutečně obrazovým, je právě tím, co tak silně znepokojuje.“ Huemer tedy uvažuje o prostředcích, kterými je dosaženo určitého „jazyka“, „formulí“, které se spolupodílejí na významu díla, ale vybírá je tak důsledně, že význam vlastně vytvářejí téměř pouze ony.

Denotát totiž téměř neproměňuje, tématem jeho obrazů této aktuální výstavy jsou lesní prostředí, téměř lesní zákoutí a zátiší. Tedy velmi romantické, lépe řečeno v Evropě po romantismu, velmi romanticky pocíťované téma. Kontext chápání nemůžeme v sémiotickém výkladu podcenit, proto ho budeme setrvale ve výkladu fixovat, protože právě kontext daný evropskou vzdělaností a kulturním rozhledem, evropskou vizuální gramotností, je podstatným předpokladem udělení významu této tvorbě. Huemer lesní zákoutí digitalizuje a pomocí jednoduchých úkonů opatřuje různými filtry. Vzniká technický obraz za rastrem vybraných úprav. Tyto technické obrazy zvětšuje do nadživotního měřítká a zpětně je v médiu malby vrací tradičnímu procesu. Rukopis a techniku malby důsledně přizpůsobuje okem viditelným digitálním efektům.

Tedy se k technickému obrazu chová jako k předloze a zdá se, že téměř v impresionistickém „bezvědomí“, tedy bez zásahu mysli, jak to opravdu vidím aktuálně teď. Huemer „je jen oko, ale Bože, jaké“...bychom mohli trochu s nadsázkou připomenout postimpresionistické obtíže s přijetím tohoto okamžikového přitakání pouze oku. Jako první odhalený „vtip“ této tvorby tedy konstatujeme, že zbytnělé, velmi sofistikované koncepty jeho tvorby jsou doprovázeny důslednou služebnou rolí rukopisu, s jakou „se maluje“ s počítačovými, předtím vědomě vyrobenými efekty. Maluje vlastně pouze je.

Na přiložených obrazových přílohách tedy sledujeme rozplynutí známého a vývojem dějin umění zatěžkaného, romanticky pocíťovaného tématu lesa ve filtrech, které dodaly zásah stroje, který ale zde má naprogramované lidskou expresí a zkušeností podložené efekty. A navíc tyto efekty jsou většinou zrozeni předchozích zobrazovacích postupů a někdy i manýr.

Tedy „žili byli“ kdysi malíři, kteří malovali sluneční efekty v listoví tak přesvědčivě, že vyvinuli postupy, jak exemplifikovat sluncem „rozežraný“ strom, jak metaforicky nechat vnímatele dokončovat „z myslí“ v procesu přijímání díla letní vedra, chvějivý stín pod stromy v lese, vůni proteplených pasek a smůly...Tak toto „žilo-bylo“ se dá jedním tlačítkem vzkřísit z popela paměti v binárním prostředí tak, že fotografie lesa, všední a běžná, se rozpadá do tříště světelných fleků. Téměř jako Popovovi psi sliníme v naučeném reflexu... Ale pozor, jen námět a tvar slunečních, počítačem z lidské zkušenosti propasírovaných informací toto přináší. Huemer odebral barvy. Černobílý efekt dodal expresi novinových článků, nebo velmi hrubého dokumentárního prostředí. Zrnitost je sice pocíťována slunečně a vzdušně, ale zároveň novinově zcizeně, jako bychom četli rubriky a cítili vůni levné tiskoviny.

Co se tedy děje? Lidská zkušenost je klamána lidskou zkušeností přeformulovanou do filtru v počítači tak, aby filtr byl tomuto efektu podobný. Další komplikace je však v tom, že to bohužel není jednoduchý efekt přimhouřených očí „přes kapky vody na les“. Je to do filtru v počítači přepsaný *rukopis* někoho, kdo jím formuloval v médiu malby tento efekt. Takže se nám prostředky, přes které hledíme na tato nevině vyhlížející plátna nezvykle načítají.

Můžeme sumarizovat odhalené filtry: (1) zážitek z lesa přefiltrovaný lidskou myslí. Zahrajme si roli „jako“ tvůrce „A“: maluji les, nemaluji ale pouze les, maluji světelné efekty v lesním prostředí. Přeformulávám les a vyvíjím k tomu účelu (2) specifický vyjadřovací téměř impresionistický jazyk skvrn. Nyní si všimneme role tvůrce „B“, tvůrce programů v počítačovém prostředí: (3) vytvářím filtr, který napodobuje rukopis a záměr předchozího autora. Jsem „C“: jsem Markus Huemer, který pro změnu (4) *vyfotí* les, vytvoří technický obraz

denotující les a použité prostředky, a (5) použije dále filtr tvůrce „B“, ve kterém je přefiltrován názor tvůrce „A“, a použije je na svůj „les“. Les pak (6) namaluje, ale se všemi (7) efekty, které jaksi navíc dodalo technické prostředí. A o těch jsme ještě nemluvili.

Vnímáme efekty jakoby slunečních lesků na pomyslném skleněném povrchu například dalekohledu, obr. 1, což je další pocíťovaný zkušenostní efekt „jako s dalekohledem“, který simuluje počítač a pak ho simuluje rukopis Markuse Huemera. Další využitá známá a vzápětí „po-užitá“ lidská zkušenost. Tvorba Huemera je zajímavá tím, že předvádí velmi důsledně hru se zkušeností, kterou musíme z vlastní mysli, z prostředí abstraktních objektů dokompletovávat k dílům, ale jen co ji použijeme, hned jsme v ní klamáni, a tak si jí také vlastně teprve všimneme. Huemer nás učí chápat jednotlivé rysy struktury, která nás obvykle v utajení ovládá, když tvoříme vizuálům význam. Zde se sledujeme jako v zrcadle. Pokaždé, když natáhneme automaticky ruku s „fází vnímání“, hned přes ní výchovně dostaneme. Znáám impresionisty – to nejsou oni. Znáám filtry z počítače - jsou přemalované. Znáám les - to není les, byla to fotografie lesa. Znáám efekt z dalekohledu ...

A s efekty to ještě není všechno. Některé strojové, pečlivě s bravurou starých mistrů „vymalované“ chyby strojů připomínají kopírku, když jí dochází barva. Proto mimochodem nejsou staří mistři se svým vlivem při pocíťování těchto děl vůbec daleko! Např. obr. 2. S obr. 3 se propadáme téměř do secesní knižní grafiky, ovšem s ohlasy taštických skvrn v prvním plánu, který ale nevytváří žádný prostor. Vzniká plošnost a dekorativní, velmi secesní rytmus. Tato ohlasová praxe k autoritám nebo celým vyjadřovacím stylům je v Huemerově díle setrvalá a vědomá.

Jako jsme autorem „vyučování“ ve fázích vnímání, tak také autor převrací technologické postupy malby. V obr. 4 se dalším filtrem, který „říká“ vrstvy, jak obvykle malba vzniká, stává přiznaná předkresba - zde tedy další samostatná „formule“. Stává se z ní pojednou v tomto „technickém“ prostředí „rukodělný“ samostatný vyjadřovací systém, který jako kamenické značky měl původně jinou funkci a nyní proznívá nad povrchem. Totéž se na obr. 5 děje s plátnem nosiče, vedle technicistně, až high-tech dokonale působící malby opět přináší svou vlastní expresi. Rukopis je natolik zcizen a ztechničtěn, že samotná struktura plátna je hebkým lidským dotekem a expresí měkkého, přírodního a přirozeného. Odkazy jsou zpřevráceny.

Další problém nastává, když předtím k technickému zcizený obraz začíná dodávat novou expresi. Obr. 6 přináší romantiku letních tajemných zšeřelých lesů a černá „znamená“ opravdu setmělost, tedy barevnost je podruhé přeznačena. Předtím černá znamenala „odebrané barvy“, ale námět je nyní tak upraven, že zcizená odbarvená černá opět znamená stinný les. Obr. 7 činí totéž, ale se zimním tématem. Jedná se o typický zimní, vychlazený a ledový les se všemi rozmazanostmi fotografií, jak jej známe. Modrofialová opět znamená modrofialový zimní atmosférický jev.

Toto setrvalé převrácení „znamenání“ formulí, tedy prostředků, jazyků, jako když se líný kapr válí ve vodě z břicha na záda a ze zad na břicho Huemer vytváří při plném vědomí. Sotva se smíříme s myšlenkou, že rastry a barevností zcizil les a forma se při čtvrtém obraze zdá navyklou, jen tím, jaký typický (pro fotičiho Evropana typický) kompoziční námět vybere, ztratíme starý výkladový rámec a vzniká nový význam. (Modrofialová neznámá odzicení barvám, ale modrofialový odstín zimy).

Huemer náš téměř školometsky vyučuje, proto tak silně pocíťuji jeho teoretickou účinnost, že význam nevzniká z pouhé symbiózy obsahu a formy, ale z jejich užití. Čili nevzbuzuje pouze zájem o obsah, ale o *podmínky obsahu*. O proces, kterým je obsah vyjádřen. Pravidla, která jsou jednou stanovena, jsou vzápětí porušována, jsou tak záměrně nejednoznačná a odkazují sami na sebe. Všechny použité prostředky na sebe vzájemně vyvozují kontextový tlak a jakmile pozměníme jednu část, okamžitě se proměňuje celá sestava. Způsob, jakým jedno

sdělení porušuje „pravidla“ jednoho systému, je stejný, jako způsob, jakým porušují svá pravidla sdělení jiných systémů. Umberto Eco tomuto našemu „línému kaprovi“ tedy neustálému převrácení významů říká „pohyb neustálého přeměňování denotací v konotace“ (Hawkes, 1999). Znak na jedné rovině se může stát v jiné rovině označovaným. A význam pak vyrůstá ze souhry znaků.

Další „formule“, čili systém významů, struktura spolupodílející se velmi významně na výsledném vnímání, je jazykový symbolický systém využitý v názvech. Dochází k naprosté mimoběžnosti toho, co vidí mé oči na vizuálu a co čtu v jeho názvu. Nemohu to vědět, nejsem široce poučeným znalcem Huemerovy tvorby, ale řekla bych, že můžeme názvy s obrazy libovolně zaměňovat. Je to hra, kde pravidla hlásají sice paralelnost, ale pouze v horizontální linii, vertikální vazby: obraz – název chybí. Názvy totiž nezávisle na jednotlivých vizuálech přinášejí vlastní pole významů. Jedná se o samostatnou strukturu volně přiloženou k dílu a vtip je v tom, že není zcizen název, ale je zcizena obvyklá vazba: význam obrazu - název.

Jaké samostatné téma vlastně názvy přinášejí? Sociální, politické, z provozu výtvarných oborů, ale i ze světa omylů laiků, kteří od umění cosi očekávají (viz názvy obrazů za textem). Vypráví téměř o všech vnímatelských očekáváních, které jsou k vizuálům směřována: aby umění bylo angažované, aby umění bylo fikcí, aby vizuál byl dostatečně „umělecký“, aby potřeboval poučeného diváka („německá lehkost“ opřená svým významem o známou německou expresivní zatěžkanost), co je muzeálnost a „hodnotnost“ (opřené o vědomí pomíjivých „dobových stylových tanců“) apod. Huemer sám o názvech svých děl říká: „Všechny názvy mnohohlavně litují, jaká všechna společenskopoliticky relevantní témata by bylo možno vyobrazit, a přesto jsou – sarkastickým – chvalozpěvem na vlastní genialitu.“²⁾

A opět nás čeká rozbor. Jakým „rukopisem“ jsou názvy napsány, když nulový rukopis neexistuje? Jsou to především samé otázky. Divák je neustále vtahován do rozhodování, je velmi posíleno hledisko, ve kterém si uvědomujeme, koho autor asi oslovuje a proč mu to říká. Divák je „doslovně“ oslovený. Aktualizovaný divák, který se vyjadřuje v tichých myšlených odpovědích k tomu, co sám vlastně od umění očekává a co očekávají jiní a proč. Ale také, co slychává jako problematické očekávání (obraz nad gauč).

V tomto smyslu nás Huemer učí dívat se na dívání a přemítat o přemítaném. Učí nás vnímat strukturu, v jaké je sdělení neseno a která se spolupodílí na významu. Že se stará a nová média obohacují a doplňují, potvrzuje Huemerova úvaha: „...protože modelace světla a stínů, generovaná na počítači, nepopisuje žádný prostor ani těleso, ale jen sebe samu, je zcela abstraktní – a jen a jen malbou. Proto již nelze rozlišit individuální a artificální ztvárnění. Je absurdní, že právě digitální postupy zpracování obrazu dávají malířství novou individuální sebehodnotu.“ (Huemer, in Anděl 2009).

Literatura

1. ANDĚL, J. (ed.). *Markus Huemer, ani z nebe odpovědi nepadají*. Katalog. Praha : DOX Centre for Contemporary Art, 2009. ISBN 978-80-904213-0-3.
2. BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.
3. ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0740-9.
4. GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.
5. HAWKES, T. *Strukturalismus a sémiotika*. Brno: Host, 1999. ISBN 80-86055-62-0.
6. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. I díl. Praha : PF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

Kontaktní adresa

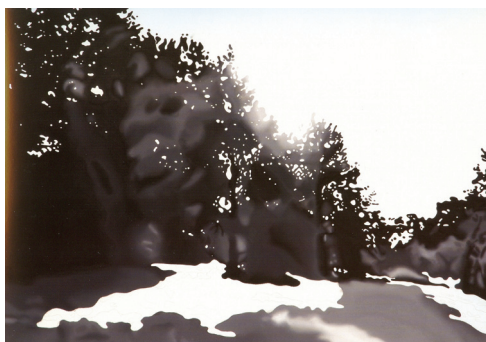
Doc. Kateřina Dytrtová, Ph.D.
KVK PF UJEP
400 11 Ústí n.L., Stará 92,
Telefon: +420 475 283 851
E-mail: katerina.dytrtova@ujep.cz

Obrazová příloha⁴⁴

- obr. 1 Markus Huemer. Mohl jsem ti také namalovat obraz proti společenskému úpadku, 2008
- obr. 2 Markus Huemer. Mohl jsem ti také namalovat obraz s vyšší uměleckou hodnotou, 2006
- obr. 3 Markus Huemer. Mohl jsem ti také namalovat jeden z těchto obrazů z dneška na zítřek, 2008
- obr. 4 Markus Huemer. Mohl jsem ti také namalovat obraz nad gauč obývacího pokoje, 2006
- obr. 5 Markus Huemer. Mohl jsem vám také vytvořit obraz s novou německou lehkostí, 2008
- obr. 6 Markus Huemer. Mohl jsem vám také namalovat obraz skutečně muzeálního významu, 2007
- obr. 7 Markus Huemer. Bylo by lepší, kdybych vytvořil kritický obraz proti nelidskosti státního terorismu?, 2008

⁴⁴ Viz obrazová příloha na s. 130

Obrazová příloha



Obr. 1



Obr. 2



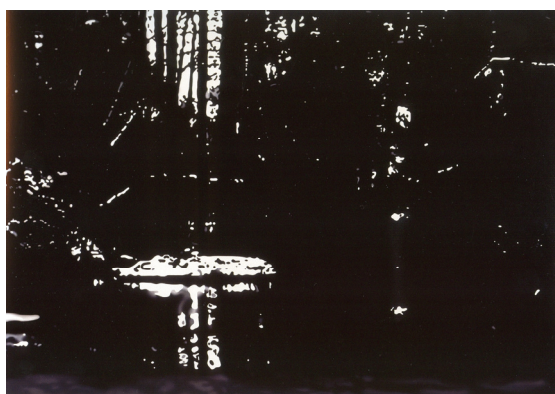
Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7

VLASTNOSTI MULTIMÉDIÍ V KONTEXTU UTVÁŘENÍ VÝZNAMU OBRAZU

Vladimíra ZIKMUNDOVÁ

Abstrakt

Autorka v textu srovnává názhledy na problematiku multimédií z hledisek kulturních studií, diskurzu o současném výtvarném umění a z pozice vzdělávacího systému.

Klíčová slova: multimédia, hypermédia, interaktivita, internet, digitální estetika, vizuální gramotnost

CHARACTERISTICS OF MULTIMEDIA IN THE CONTEXT OF CREATION OF MEANING OF AN IMAGE

Abstract

The author compares multiple approaches to Multimedia from the point of view of Culture studies, contemporary Visual Art and educational system.

Key words: multimedia, hypermedia, interactivity, internet, digital aesthetics, visual literacy

1. Vymezení pojmu multimédia

Multimédia jsou dnes s běžně užívaným pojmem. Ve svém prvotním významu označuje multi-médium spojení několika různých médií v jednom prostředku přenášejícím informaci. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Vivi Lachs, učitelka a poradkyně v oboru ICT z London Borough, Hackney. Doslova píše: „...multimédia jsou **směsicí různých médií**. Vidíme je všude kolem sebe. Psaní ilustrovaných příběhů používá text a obrazy, kreslené seriály používají animaci a zvuk, mluvení s gestikulací rukou používá jazyk a pohyb. Multimédia v počítačovém kontextu začala znamenat spojení více než dvou médií. To může být viděno na příkladu ostatních tvůrčích prostředí. Divadelní produkce používá jazyk a pohyb a propy a kulisy a osvětlení. Televize používá zvuk a film, který sám o sobě je akcí a obrazem. Multimédia na počítači jsou kombinací **textu, obrazů, zvuku, animace a videa**“ (Lachs, 2000, s. 2-3, volně přeložila a zvýraznila VZ). Autorka ovšem rozlišuje definice multimédií ve smyslu právě zmiňované „směsice médií“, která má poněkud obecnější platnost, a nemusí se vztahovat pouze na počítač nebo programy jím vytvořené. Tato definice se přidržuje etymologického významu slovního spojení a zahrnuje v sobě prakticky veškerou mediální kulturu vynalezenou po knižtisku. Především masmédiá dnešní informační společnosti jsou příkladem multimédií, tak jak je uvádí v citaci. Pro multimédia v kontextu počítačové kultury používá Lachs spíše výraz „multimediální program“. Velmi důležité specifikum multimediálních aplikací vytvářených prostřednictvím počítačového softwaru je, že v podstatě žádné dílčí médium programu nemusí mít převahu a všechny jeho složky - obraz, text, zvuk atd. mohou přispět k celkovému porozumění a efektu multimediální zkušenosti (tamtéž). Sokolowsky a Šedivá potom definují multimédia jako: „integrace textu, obrázků, grafiky, zvuku, animace a videa za účelem zprostředkování informací (1994, s.15). Při jejich použití na počítači musí být uživateli umožněno, aby se zúčastnil tohoto zprostředkování *interaktivně*, tzn. aby měl možnost zasáhnout do průběhu multimediálního programu.

Ve svém příspěvku na konferenci ČAPV v Hradci Králové jsem označila multimédia jako „rozmanitá média“ s odkazem na teorii rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera (in Zikmundová, 2008). Tato návaznost směřuje k naznačení komplexity utváření významu sdělení zprostředkovaného skrze výše naznačený systém médií a posléze přijímaného prostřednictvím několika smyslů v jednom okamžiku, což v duchu Gardnerovy koncepce vyžaduje pro potřeby rozumění na straně příjemce více různých typů inteligence.

2. Srovnání přístupů k problematice multimediální kultury

V předchozí části textu jsem se zabývala vnitřní strukturou multimédií, pokračovat budu vzhledem do diskurzu, který multimédia nebo nová média, chcete-li, otevírají v oblasti kultury a umění. Ve výše zmiňovaném textu z konference ČAPV jsem také zdůraznila pojmy, kterými současnou digitální estetiku charakterizuje František Kůst (Kůst in Zikmundová, 2008). Jeden z typických fenoménů této kultury Kůst pojmenovává jako **brikoláž**, což je komunikační strategie spojovaná zejména s postmoderním vyjadřováním a označuje spojování radikálně odlišných prvků.⁴⁵ Tento typický fenomén postmoderní estetiky podle Kůsta „demonstruje logiku vizuálně komunikačních strategií – estetiky **surface play**“, která se „vztahuje zejména k povrchnosti postmoderní zábavy, stejně tak jako k situaci splývání rozhraní a k praktikám „klouzání po povrchu“. Tato estetika vypovídá o zásadním posunu v estetické praxi – popisuje proces, jenž vede v postmoderní společnosti ke „zploštění“ kvalit, ambicí a hodnot uměleckých děl a žánrů.“ (Kůst, 2004, s. 99; v textu zvýrazněno VZ).

Popis kultury podaný tímto autorem je pak možné velmi trefně ilustrovat na situaci kolem „hnutí“ neenstarů. Jsou to umělci, kteří se shlukují, spíše než sdružují, kolem Miltose Manetase, tvůrce žijícího v Los Angeles, a vystavovali svá díla v červnu roku 2000 v Gagosian Gallery na Manhattanu. Na této výstavě bylo poprvé použito slovo „NEEN“, které má být nadále spojováno s novým uměleckým hnutím. Tento termín byl „vynalezen“ za pomoci kalifornské Lexicon Ltd., společnosti pro tvorbu značek, která dala světu také „pojmy“ jako Powerbook a Pentium. Tato firma na zakázku Miltose Manetase doporučila kolem 100 slov vhodných jako označení pro nové umělecké hnutí a Miltos Manetas z nich vybral tato dvě: Neen a Telic. Neen je slovo generované počítačem na principu dadaistické hry a ve starořečtině znamená „právě teď“⁴⁶. Telic znamená „něco směřujícího k nějakému cíli“ a je odvozeno z řeckého základu slova „telos“ – konec nebo cíl. Miltos Manetas sám pak v Neen manifestu říká: „Neen stojí za neenstars⁴⁷: ještě nedefinovanou generací vizuálních umělců. Někteří z nich patří k současnému světu umění; někteří jsou vývojáři softwaru, webdesignéři a direktori počítačových her nebo animátoři... Naše oficiální teorie reality... potvrzuje, že způsob (doslova chuť, pozn. VZ) našeho života je chutí simulace. **Stroje nám pomáhají cítit se pohodlně** s touto podmínkou: **simulují simulaci, kterou nazýváme Přírodou** (přirozeností, pozn. VZ)... Programování je pro Neen tím, čím je fantazie pro Surrealismus a svoboda pro Komunismus... Co neenstars většinou dělají je, že učí počítač různým věcem. Nainstalují si software na prázdný harddisk. Naanimují postavu a pošlou jí sednout si do kouta. Neenstars preferují mnohost operačních systémů: chtějí zkusit stejnou věc zas a zas na jiné platformě. ... Zakoušejí libost uvnitř akce... Identita neenstara je stavem jeho mysli. Protože všechno publikuje na webu, jeho mysl se odráží na chuti publika. Neenstari jsou veřejnými persónami“.

⁴⁵ K této problematice se vyjadřuje také Nicolas Bourriaud in BOURIAUD, N. *Postprodukce*. 1.vyd. Praha: 2004, Tranzit. ISBN 80-903452-0-4.

⁴⁶ Volně přeloženo z internetových stránek <www.neen.org>. Konkrétně pak <<http://www.neen.org/neenhistory.html>>.

⁴⁷ Slovní hříčka založená na fonetické podobnosti. Podstatné jméno označující příslušníka k tomuto proudu by mělo znít „neensters“, ale Manetas použil konotaci umělce, jako hvězdy – „star“ ----> neenstar

Ve svém textu „Websites, umění našich časů“, pak Manetas (2002-200448) vyslovuje některé další principy ‚Neen‘ a ‚Telic‘ umění. Kritizuje současné kurátory, kteří podle něj nedělají nic jiného, než sámlují příběhy, protože nehledají neznámé objekty, ale evidence lidského výrazu. Současné umění narozdíl od toho minulého, které různými cestami včetně vytrhování z kontextu hledalo nové významy, se dostalo do pozice, kdy nic není nové a umění je tak pouhou „snůškou odpadků“ (tamtéž). Ovšem internet například prostřednictvím programů, jako je Google, stále tyto nové významy přinášet může, protože stále ještě umožňuje nečekaná spojení. Neenstar je podle něj ten, kdo „netrpí žádnou poplatností, používá kulturu jako příležitost procvičit si mozek“. Neenstar podle Manetase používá internet jako prostředek k „cvičení non-aktivity“ (tamtéž). Neenstaři nemají žádný vztah ke copyrightu a všechno, s čím se setkají se může stát objektem jejich umělecké invence. Stahují a kopírují data (knihy, obrazy, porno filmy) pro pouhou „radost z kopírování“ (tamtéž). Existence jejich děl na internetu je pak limitována jedině tím, zda zaplatí poplatek za web-hosting nebo ne. Manetas také konstatuje, že svět, který žijeme, je založen na pojmenovávání. Principem Neen umění je pak jednoduše „přejmenovávání věcí“ (tamtéž).

Peter Lunenfeld, kterého ve svém textu cituje také Kůst, vysvětluje digitální estetiku na příkladu kultury, která se tvoří kolem dnes již kultovního softwaru pro vytváření dynamických aplikací Adobe Flash (dále jen Flash nebo AF). Lunenfeld pojmenovává „utility“, tvořené v tomto programu jako „web-based zábavu, která spadá někam mezi umění, design a efeméry“ (Lunenfeld, 2004). Tuto zábavu definuje jako něco „dynamického, často krásného, příležitostně sofistikovaného, ale nikoli nutně hlubokého“ (tamtéž). Flash je podle něj „modernismem bez ideologie – médium atrakce bez avant-gardy... připojený na síť je počítač stroj-médiem a Flash je vládnoucí mód exprese... Flashové filmy se objevují na obrazovce po kliknutí tlačítka, ale tato okamžitost sebou nese uvědomění, že je také možné je pouhým stiskem ukončit... V éře elektronického baroka není čas na prology. Flash často nabízí ‚real-time, instant, launch‘49 estetiku“ (tamtéž).

Je velmi zajímavé, že v kontextu digitální ‚flashové‘ estetiky se často poměrně promiskuitně objevují vedle sebe koncepty modernismu (Lunenfeld, 2004; Manovich, 2002) a postmodernismu (Kůst, 2004); funkcionalistické konotace (Manovich, 2002) a srovnání s barokem (Lunenfeld, 2004, Kůst 2004). Estetika Flash jakoby potvrzovala tezi, že postmoderna nikdy neexistovala a současná kultura je pokračováním moderny.

Z hlediska digitálních technologií bychom mohli uvažovat o tomto problému prostřednictvím následujících myšlenek Pieta Mondriana: „umění je v podstatě všude a vždy totožné, avšak v jeho četných a různých výrazech se projevují dvě základní lidské dispozice, které navzájem stojí v diametrálním protikladu. První dispozice usiluje o bezprostřední vytvoření univerzální krásy, druhá o estetické vyjádření sebe sama, tj. toho, co si člověk myslí a prožívá. První dispozice usiluje o objektivní zobrazení skutečnosti, druhá o zobrazení subjektivní“ (Mondrian, s. 107). Jak je naznačeno v citátu ze statě o plastickém umění, zobrazovací tendence se v průběhu vývoje lidské kultury lišily a do současnosti přinesly dva základní modely zobrazení - renesanční, se snahou o co nejvěrnější zachycení reality, a moderní pojetí zobrazování skrze důsledné abstrahování forem viděného a prožívaného. Přestože první tendence, vrcholící vynálezem fotografie, chtěla dosáhnout co nejobektivnějšího přenosu podoby reálného světa do obrazu, nebylo možné tuto iluzi realističnosti a objektivitu udržet. Již v samotné podstatě procesu tvorby totiž svůj nárok na objektivitu a realističnost ztrácí:

⁴⁸ Pracovala jsem také s verzí Manetasovi eseje viz <<http://www.manetas.com/eo/wb/files/man.htm>>, která se nepatrně formulacemi liší od její konečné verze. V seznamu literatury je uvedeno datum přesné citace.

⁴⁹ Tyto tři pojmy jsem ponechala bez překladu, protože jsou v současné kultuře často v anglické verzi užívány. Znamenají označení pro estetiku aktuálního času, okamžiku a spouštění.

„...v každém díle figurativního umění... vidíme touhu zobrazovat krásu objektivně, pouze formou a barvou, a to ve vzájemně vyvážených vztazích, a současně pokus vyjádřit to, co v nás tyto tvary, barvy a vztahy vyvolávají. Takový pokus musí nutně vyústit do individuálního výrazu, který zahalí čisté zobrazení krásy.“ Moderní umění tak na počátku minulého století začalo postupně nabourávat dogmatické představy o možnosti realisticky věrného zachycení podoby světa prostřednictvím renesančních principů zobrazování a otevřelo cestu od staticky neměnných a nadčasových zobrazení k obrazům dynamickým a kvalitativně proměnlivým (podrobněji in Vančát, 2000). Nesoulad mezi modernistickými principy a současnou digitální estetikou sledujeme v tom, že digitální estetika podle Kůsta (2004) spojuje podívanou a ‚surface play‘, zatímco moderna požaduje vydělení prožitku od viděného.

Proč je uvažování nad těmito dvěma liniemi v historii vizuálních forem důležité pro hodnocení estetických kvalit současných elektronických učebních prostředí? Protože mezi těmito dvěma póly se ocitá například současná tvorba výukových pomůcek. Pokud hovoříme o počítačově podporované výuce, musíme si uvědomit, že existují použitelná rozhraní od ‚jednoduchých‘ hypertextových dokumentů - zastupujících redukcující abstraktní polohu zobrazení- až po hyperrealistické pokusy o simulaci reality ve virtuálních světech (například špičkové тренаžery pro lékařská odvětví nebo vojenství) (podrobněji in Mašek a kol., 2004).

Přestože v druhém případě jde o extrémní polohu, která je například pro potřeby současných e-learningových portálů a počítačem podporované výuky na nižších stupních škol zatím těžko dostupná, můžeme se již připravovat na to, že výuková prostředí budoucnosti se těmito světům budou stále více přibližovat. Významný vliv na tuto tendenci budou mít i prostředí počítačových her, která jsou ve srovnání s jednoduchými abstraktními pomůckami pro studující daleko přitažlivější, a učení jejich prostřednictvím může být pojato komplexněji. Virtuální světy mohou předkládat iluzi důvěrně známého prostředí („to co vidím existuje/je inspirováno skutečností - je mi to známé“), které uživateli umožní proniknout do jeho struktury rychleji a efektivněji s hlubším potenciálem zapojení synestézie pro zintenzivnění prožitku (vůně barev, haptické citění struktur prostředí atd.). Nebo mohou tato umělá prostředí naopak přispívat k rozvoji vlastní imaginace uživatele, pokud dovolí dotvářet nebo formovat virtuální světy vlastní.

V souvislosti s tvorbou tak Manovich na rozdíl od Kůsta, který používá slovo brikoláž, srovnává předchozí formy koláže a montáže s remixy, ať již audio nebo video povahy. Na rozdíl od zvuku však s obrazem nemůžeme zacházet tak, že budeme neustále „přidávat jednotlivé vrstvy, zatímco dostáváme komplexnější a zajímavější výsledek. Vidění funguje na jiném principu – vrstvy v obraze vytvářejí jediný (spojitý pozn. VZ) iluzivní nebo super-iluzivní prostor... jinými slovy (obrazy) nejsou ‚slyšet‘ jako oddělené zvuky. Když mixujeme náhodné obrazy dohromady, rychle rozbijeme jejich smysl“ (Manovich, 2002).

3. Interaktivita – čtvrtý rozměr vizuálního zobrazení

Na proměně přístupu k novým médiím se podle Kůsta podílí také „postmoderní časoprostorové rozpojení“ (Kůst, 2004, s. 99). Tento autor dále tvrdí: „tradiční lineární průběh procesů aktualizace sdělení je nahrazen *náhodným přístupem* k prezentovaným datům (random access) a hierarchická organizace informace je transformována v ‚plochý‘ - *nehierarchický hypertext*“.

Interaktivita multimediální prezentace znamená, že uživatel má možnost procházet programem podle jeho vlastních rozhodnutí, kterou cestou se vydá objevovat nabízené informace. Vivi Lachs vysvětluje pojem interaktivity v multimediálním programu tvořeném studenty takto: „Rozdíl mezi interaktivním multimédiem a lineárním narativem je ten, že

interaktivní multimédium „neexistuje smysluplně bez interakcí žáků“⁵⁰ (rozumí se jakéhokoli uživatele; pozn. VZ). Uživatel má podle Lachs určitý různý stupeň kontroly narativu (například v případě počítačových her) prostřednictvím klikání a pohybu na obrazovce (Lachs, 2000, s. 5). Tato základní vlastnost multimediálních prezentací tedy dává uživateli jakýsi **pocit svobody objevování sdělované informace**, přesto je nutné zdůraznit, že multimediální aplikace jsou předprogramované soubory, s promyšlenou strukturou⁵¹. Pokud uživatel projde všemi možnostmi cestami, které daný program nabízí, dozví se veškeré informace do programu předem vložené. Nicméně každý jiný uživatel může dané informace objevovat jinou cestou a tudíž poznávací proces a výsledný dojem z prezentace může být zcela odlišný. I jeden uživatel nemusí program použít vícekrát naprosto totožným způsobem a může tak díky interaktivnímu chování programu rozkrýt obsah v různých souvislostech. Pokud uživatel projde naopak pouze vybrané položky, a ostatní zanedbá, učiní svou volbou výběr informací, které chce vstřebat a které nikoli.

Touto problematikou se zabývá také filozof Miroslav Petříček, který princip interaktivity brilantně zhodnotil ve své přednášce „Internet jako extenze lidského mozku“.⁵² Podává příklad surfování internetem, jehož „obsah“ lze využívat pouze tak, že klikáním narážíme na data a informace je teprve to, co si sami aktivně sestavíme. Obsahem internetu pak rozumíme všechna aktuální data, která jsou uložena na serverech a která by v ideálním případě byla dostupná, za podmínky, že by bylo možné získat v určitý okamžik přístup k adresám všech serverů napojených na internetovou síť (což je ovšem prakticky nemožné). Z praxe je jasné, že reálné obsah internetu nelze pojímat jako cosi stabilního, daného, nýbrž jako velmi dynamický soubor dat rozšířených po celé světové internetové síti, transformující se a aktualizované v každém okamžiku. Data na internetu čekají na svého hledatele – uživatele, který obsah internetu může vidět pouze „zvnitř“ v procesu hledání, nikoli ho nahlížet zvenčí jako celek. Podle Petříčka je svět internetu přesnou definicí virtuální reality (VR), protože virtuálně existují všechny cesty, ale uživatel si vytváří individuální charakter cest, kterými prochází v závislosti na čase a místě hledání. Tak je tedy „skutečné“, ve smyslu interaktivní komunikace s prohlížečem, uskutečňovaným „možným“.⁵³

Zatímco Kůst (2004), jak bylo zmíněno v předchozím textu, se v souvislosti s multimediální kulturou přidržuje pojmu ‚digitální estetika‘ a dělí ji na ‚estetiku podívané‘ a ‚estetiku surface play‘, Taylorová (2004) cituje jiné zdroje a uvádí kategorii ‚hyperestetika‘. Předpona ‚hyper‘ v tomto termínu se vztahuje k informační technologii, ve které nový element – link/odkaz – hraje definující postavení“ (tamtéž, s. 329). Hyperestetika pak odkazuje na vlastnost multimédií nazývanou hypertextem. Tato charakteristika také velmi úzce souvisí se simulovanou realitou interaktivních aplikací, v extrémní poloze reprezentovanou internetem. Taylorová si všímá, stejně tak jako Kůst (2004) jeho struktury, která nemá ani konec, ani začátek a vybízí k náhodnému užití (random-access) a cituje Jay David Boltera a Richarda Grusina⁵⁴, kteří tvrdí, že „hypermediace nabízí heterogenní prostor, v němž reprezentace počíná nikoli jako okno do světa, ale spíše jako ‚okeníci‘ sebe sama – okny, které otevírá do jiných reprezentací nebo medií“ (Taylor, 2004, s.330). To co pak těmito okny vidíme, závisí na pozici, ze které do tohoto světa nahlížíme. „Vidění, interpretace a vědění jsou proměňovány a zprostředkovány skrze technologii. Nespokojujeme se s jednou lineární cestou poznání. Chceme a požadujeme

⁵⁰ PLOWMAN, L. *Narative, Linearity and Interactivity: Making Sense of Interactive Multimedia*. British Journal of Educational Technology. 1996. vol. 27. no 2. pp. 92-105. in Lachs, 2000.

⁵¹ Mám na mysli celistvé multimediální aplikace typu počítačových her nebo webových stránek jednoho uživatele, nikoli internet jako celek, v němž se díky pronikům skutečně můžeme víceméně svobodně pohybovat.

⁵² PETŘÍČEK, M. *Internet jako extenze lidského mozku*. Přednáška na Literární akademii Josefa Škvoreckého, duben 2001.

⁵³ K tématu možných světů také in Slavík, 2001, s. 63-78.

⁵⁴ Autoři knihy Remediation: Understanding New Media, The MIT Press, 2000.

alternativy a výběr, který je otevřený a bez limitu“ (tamtéž, s.331). Kůst i Taylorová shodně přejímají terminologii Petera Lunenfelda, který vnímá tento požadavek podporovaný technologií jako „neukončenost“ (Lunenfeld, 1999). Hyperestetika neukončeného nás povzbuzuje k tomu, abychom vyprávěli náš příběh, zatímco čteme sami sebe v příbězích jiných“ (Taylor, 331).

Zajímavou souvislost s pedagogickými důsledky roviny interaktivity digitálních technologií v souvislosti s Internet Artem poskytuje Alison Colman (2004), která považuje digitální média za prostředek osobního a kolektivního sebe-vyjadřování. Jedním z nejvýraznějších rysů internetu podle Colmanové je, že napomáhá „rozvoji různých forem konektivity a participace na základě hyperlinků, budované na spojeních vzdálených osob a rozvíjejících se v komplexní síť nebo infrastrukturu“ (Colman, 2004, s.63). Internet Art je pak srovnatelný s konceptuálním uměním, protože obojí klade důraz na interakci obecnosti, přenos informace a využití sítí. Za předchůdce Internet Artu Colmanová považuje Dada s jeho uměleckými praktikami posunutými od obrazové, tedy ilustrativní reprezentace. „Internet Art zahrnuje takové strategie jako návodnost, přivlastnění, dematerializaci, zasíťování a informování“ (tamtéž, s.63).

Autorka ve svém článku publikuje závěry ze svého výzkumu, který prováděla se studenty v hodinách úvodu do digitálního umění. Cílem bylo zjistit, nakolik je auditoriu Internet Art vlastně srozumitelný. Colmanová zjistila, že ani běžná znalost zacházení s internetem nepřispívá k tomu, aby divák – uživatel nakládal s Internet Artem smysluplně. Ukázalo se, že na začátku studenti „zírali na stránky několik minut pohybující kurzorem po obrazovce, náhodně klikaje...“ (tamtéž, s.66). Aby studentům umožnila pokrok, sestavila pro ně seznam estetických kvalit Internet Artu, které by měli sledovat:

- čas, který je potřeba k prozkoumání díla za účelem pochopení významu,
- jak obraznost funguje v díle v kontextu jeho významu,
- jak text, ať již informativní, text vyprávění nebo dekorativní přispívá k významu,
- jak navigace a hyperlinky přispívají k odhalení významu,
- vztah mezi textem a obrazy, vztah mezi textovými elementy a obrazností a tvorbou významu,
- vliv uživatele/diváka na dílo,
- možnost uživatele interaktivně komunikovat s dílem.

Sami studenti pak charakterizovali proces interakce s Internet Artem jako nejednoznačný a „zcela odlišný od užívání typických internetových stránek“ (tamtéž, s.69), kde očekáváme předvídatelnost akcí, které se stanou po kliknutí. „Obrazy v internetovém umění jsou ‚divné‘ a ‚matoucí‘“ (tamtéž). Je však možné, že aktivní průběžné setkávání s internetovým uměním bariéru mezi divákem a dílem může snižovat.

4. Poselství RVP ve smyslu výše uvedeného

V českém školství je obsah a cíl vzdělávání nově vymezen Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP). Smyslem této legislativní úpravy je vedení žáka a studenta k odpovědnému a kritickému přístupu ke vzdělávacímu obsahu stejně tak jako k jeho autentickému pojmání, prožívání a uplatňování. Náhledy na problematiku multimédií a současné digitální kultury by mohly svádět k mylnému výkladu, že i ve škole si žák může dělat s počítačem co chce a chovat se jako Neenstar, protože tento typ existence má v kultuře právě takový precedens. V RVP jsou zakotveny mechanismy, které žáka či studenta pobízejí ke kritickému náhledu jak na uměleckou tvorbu, tak na vlastní činnost (ve Výtvarné výchově konkrétně úroveň učiva Ověřování komunikačních účinků). Tento trend je v souladu s dosahováním specifického typu funkční gramotnosti – gramotnosti vizuální. Kultivace tohoto typu gramotnosti předpokládá, že jedinec bude rozvíjen na podkladě otevřeného přístupu k estetickým objektům a rozmanitým kulturním projevům (např. in Fulková, 2004, s. 17). V rámci tohoto trendu je samozřejmě nápodoba chování Neenstera zcela legitimní, nicméně

v kontextu RVP se jakkoli problematické chování transformuje na vzdělávací obsah a prostřednictvím kritického náhledu lze poukazovat na pozitivní i negativní významy daného jevu.

Literatura:

1. COLMAN, A. Net.art and Net.pedagogy: Introducing Internet Art to the Digital Art Curriculum. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 46, no. 1, s. 61-73.
2. FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Výtvarná výchova*, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s. 16-24.
3. KÚST, F. Vizuální komunikační strategie nových médií. In *Média a realita 04: Sborník prací Katedry mediálních studií a žurnalistiky FSS MU Brno*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. s. 94-117.
4. LACHS, V. *Making multimedia in the classroom. A teacher's guide*. 1st printing. London : RoutledgeFarmer, 2000. ISBN 0-415-21684-2.
5. LUNENFELD, P. (ed.) *The Digital Dialectic: New Essays on New Media*. 1st printing. Cambridge (Massachusetts), London: MIT press, 1999. ISBN 0-262-12213-8.
6. LUNENFELD, P. *Flash is Poptech: from the KLM theory* [online]. c2004 [cit. 2009-8-15]. Dostupné na URL: <<http://www.manetas.com/eo/wb/files/Lunenfeld2.htm>>.
7. MANETAS, M. *Websites Are The Art Of Our Times* [online]. c2002-2004 [cit. 2010-4-21]. Dostupné na URL: <<http://www.manetas.com/txt/websitesare.htm>>.
8. MANOVICH, L. *Generation Flash* [online]. c2002 [cit. 2010-4-20]. Dostupné na URL: <http://www.manovich.net/texts_00.htm>.
9. MAŠEK, J., MICHALÍK, P., VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň : Vydavatelství ZČU, 2004. ISBN 80-7043-254-3.
10. MONDRIAN, P. Umění čiré a čisté plastické umění. In MONDRIAN, P. *Lidem budoucnosti*. 1.vyd. Praha : 2002, Triáda. ISBN 80-86138-31-3.
11. SOKOLOVSKY, P. - ŠEDIVÁ, Z. *Multimedia, současnost a budoucnost*. 1.vyd. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-7169-081-3.
12. TAYLOR, P.G. Hyperaesthetics: Making Sense of Our Technomediated World. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 2004, vol. 45, no. 4, s. 328-342.
13. VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8. (2000)
14. ZIKMUNDOVÁ, V. Digitální technologie jako zásadní faktor proměny kurikula vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. In *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy : sborník sdělení 16. konference ČAPV*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. s. 779-791. ISBN 978-80-7041-287-9.

Kontaktní adresa

PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.
Katedra výtvarné kultury FPE ZČU
Univerzitní 22
306 14 Plzeň
Telefon: +420 377 636 470
E-mail: vlazik@kvk.zcu.cz

REFLEXIA MÉDIÍ V OBRAZOVOM VYJADROVANÍ DETÍ A MLÁDEŽE

Božena ŠUPŠÁKOVÁ

Abstrakt

Televízia, film, video, a najnovšie aj internet, patria medzi elektronické médiá masového dosahu, ktoré ovplyvňujú celú populáciu, najmä však detí. Je to vďaka ich novej, atraktívnej, akčnej, v mnohých prípadoch aj interaktívnej forme pôsobenia. Ale aj z tohto dôvodu, že deti a mládež v dôsledku malých životných skúseností a osobnostnej nezrelosti ľahko podliehajú vplyvu okolia, inklinujú viac k zábave, čo súčasné vymoženosti techniky a technológie zoširoka umožňujú. Ale akú úlohu vlastne zohrávajú elektronické médiá v procese získavania informácií, vzdelávania, kedy a do akej miery ovplyvňujú mladého človeka, jeho verbálny i vizuálny prejav? Je to otázka, ktorá je predmetom nášho príspevku.

Náš prieskum jednoznačne potvrdzuje, že moderné médiá a info-komunikačné technológie, vrátane internetu a mobilnej komunikácie, majú pomerne zásadný vplyv na meniacu sa hodnotovú orientáciu detí a mládeže. Je len prirodzené, že ich vnútorný svet reflektuje realitu, s ktorou sú konfrontované. Hodnoty, ktoré preberajú, nemožno výslovne kvalifikovať ako jednoznačne pozitívne, alebo jednoznačne negatívne. Sú prosto iné ako boli u predchádzajúcich generácií. Médiá by vonkoncom nemali byť jediným subjektom, ktoré zásadnejšie vplývajú na mladú generáciu. Väčší vplyv rodiny, školy a kultúrnych inštitúcií je nezastupiteľný. Je preto dnes omnoho viac potrebné vytvárať celospoločenský priestor na diskusiu, kde by tvorivosť, originalita, autenticita a jedinečnosť človeka – boli považované za najcennejšie hodnoty. Už aj preto, že diskurz by mal vytvárať priestor na dialóg, výmenu názorov, postojov a vysvetľovanie, aby tak omnoho viac a pozitívnejšie vplýval na intelekt i emocionálnu stránku.

Kľúčová slova: médiá, vizuálne elektronické médiá, reklama, obraz, symbol, hodnoty, diskurs, dialóg, vzdelávanie

REFLEXION OF MEDIA IN THE PICTURE LANGUAGE CHILD'S AND YOUNG

Abstract

Television, film, video and the most recently the internet belong to the visual electronic media of mass coverage which attract not only adults but also children. The way of presenting the information and on the other hand the direct "consumption" of the programs is similar to reality. We are going to consider what role, actually, the electronic media play in the learning process, in acquisition of new information, when and to what extent they influence the child's artistic expression. In the following lines we will also pay attention to the process of development of the picture view and the art presentation in the environment of nowadays visual media.

Our research has expressly proven that the modern media and information communication technologies have rather significant influence on the changing value orientation of children and youth. It is natural that their inner world reflects reality which they are confronted with. The values they assume might not be qualified as only positive or only negative. They are simply different from those of the preceding generation. Surveys have proved that the media cannot be the only subject which considerably influences the young generation. Greater influence by family, school and cultural institutions is irreplaceable. It has been indicated

that today it is a lot more necessary to create room for the whole-society discourse where creativity, authenticity and uniqueness of man would be considered the most valuable features. Therefore, the discourse should create room for dialogue, exchange of opinions and explaining, so that it influences a lot more and positively the intellect and emotional side.

Key words: media, visual electronic media, advertisement, picture, symbol, values, discourse, dialogue, education

Televízia, film, video, a najnovšie aj internet, patria medzi elektronické médiá masového dosahu, ktoré ovplyvňujú celú populáciu, najmä však detí. Je to vďaka ich novej, atraktívnej, akčnej, v mnohých prípadoch aj interaktívnej forme pôsobenia. Ale aj z tohto dôvodu, že deti a mládež v dôsledku malých životných skúseností a osobnostnej nezrelosti ľahko podliehajú vplyvu okolia, inklinujú viac k zábave, čo súčasné vymoženosti techniky a technológie zoširoka umožňujú. Ale akú úlohu vlastne zohrávajú elektronické médiá v procese vzdelávania, kedy a do akej miery ovplyvňujú mladého človeka, jeho verbálny i vizuálny prejav? Je to otázka, ktorú si zároveň musia klásť výskumníci, pedagógovia i rodičia.

Dnes je však nespochybniteľné, že mnoho detí, ak nie väčšina, trávi veľa času buď pred televíznou obrazovkou, pred monitorom počítača, alebo s hracou konzolou. Vskutku je to oveľa viac hodín v porovnaní s generáciou pred dvadsiatimi, tridsiatimi či štyridsiatimi rokmi, keď elektronické médiá boli iba na vzostupnej vlne svojho vplyvu. Prvé publikované výsledky výskumov z USA a západnej Európy sú priam alarmujúce. Predškóľáci už od svojich dvoch rokov sledujú televíziu. Zistilo sa, že v období od 3 do 5 rokov veku dieťaťa, kedy nastáva v mozgu kritické obdobie pre jeho kognitívny a jazykový vývoj, priemerne deti trávajú až 28 hodín týždenne pred obrazovkou. Podľa výskumov J. M. Healy už v roku 1999 v americkej základnej škole deti sledovali televízne programy priemerne 25 hodín a stredoškóľáci až 28 hodín týždenne, čo je šesťkrát viac, ako čas venovaný domácim úlohám (J. M. Healy, 1999). Tieto čísla nám dovoľujú konštatovať, že americké deti v priemere viac hodín zo svojho voľného času venujú pasívnemu prijímaniu informácií, televíznym obrazom, než iným zmysluplným aktivitám, s výnimkou spánku. Na porovnanie z nášho prieskumu uvádzame, že 8 až 10-ročné slovenské deti približne 5 hodín denne trávajú pred obrazovkou. Denne iba 1 hodinu a 20 minút čítajú, pričom 87% z nich sa sústreďuje prevažne len na text a 13% na obraz (ilustráciu). 11 až 14-ročné 7 hodín denne sledujú televízny obraz, denne čítajú 1 hodinu, pričom 78% z nich sa sústreďuje na text a 22% na obraz (ilustráciu).

1. Prevláda pasívne vnímanie

Pre dnešného kultúrne gramotného človeka je veľmi dôležité prijímanie, (re)produkovanie, šírenie kultúrnych hodnôt, nevynímajúc z toho čítanie. Z tohto pohľadu nezvyčajné výsledky zaznamenali bádatelia v jednom štvorročnom zahraničnom výskume, ktorý bol zameraný na koreláciu, vzťah medzi pasívnym vnímaním televízneho programu a čítaním. Potvrdilo sa, že toto médium má negatívny vplyv na rozvíjanie čítania, pri ktorom sa žiada presnejšie porozumieť obsahu textu alebo obrazu. Nadmerné pasívne vnímanie televíznych programov, rovnako a pasívne prijímanie informácií berie nielen pôžitok z čítania, ale čo je omnoho dôležitejšie, nerozvíja sa čitateľská gramotnosť. Navyše vytvára sa negatívny návyk u detí, ktoré skôr či neskôr podľahnú štýlu a zákonitostiam televíznych obrazov - schematickým, skratkovitým modelom riešenia problémov a hľadaniu jednoduchých odpovedí. Pasívne zrakové vnímanie, bez hovoreného slova je v podstate ľahké a nevyžaduje takmer žiadnu aktivitu. Niet sa čo čudovať, pretože deti približne do deviatich rokov svojho života nie sú ešte natoľko intelektuálne a emocionálne zrelé, aby boli dostatočne kritické a schopné presnejšie diferencovať

význam príbehu. Toto je obdobie, kedy sa vo väčšej miere rozvíja decentrácia uvažovania a deti postupne začnú byť schopné porovnávať dej príbehu so svojimi vnútornými štandardami a normami správania.

Časť odborníkov dnes dáva najavo svoje obavy z toho, že elektronické médiá modernej doby potláčajú aktívne učenie, a tým znižujú schopnosť aktívne prijímať informácie, oslabuje sa pozornosť a schopnosť detí. Ilustrujme si to na príklade: Dieťa bez akejkoľvek selekcie pasívne a dlhodobo sleduje televízne programy alebo hrá počítačové hry, ktoré sú síce väčšinou akčné, dynamické, a teda pre mladého človeka veľmi atraktívne, ale v zásade bez hlbších dejových a emočných súvislostí. Predovšetkým nie sú nápomocné v osobnostnom rozvoji. Ak mu dáme čítať text, prípadne „čítať“ obraz alebo inú tvorivú úlohu, odrazu je dezorientované, nie je schopné sa sústrediť, jeho koncentrácia je veľmi nízka. Zlyhanie práve v tomto kritickom bode spôsobuje, že mnohé deti sa nevedia učiť, ťažšie prijímajú nové poznatky, pomalšie sa rozvíja ich myslenie, tvorivosť, imaginácia. Práve na tomto jednoducho príklade môžeme explikovať: priveľa času stráveného pred televíznou obrazovkou alebo iným digitálnym médium je tou hlavnou príčinou, prečo majú deti sklon k pasívnemu učeniu a pasívnemu vnímaniu informácií. Táto skutočnosť sa veľmi skoro prejaví, a to tak, že deti už pri prvej prekážke sa príliš ľahko vzdávajú, nie sú dost' osobnostne silné. Brain na základe vlastnej skúsenosti hovorí: „Zabudli sme deti učiť učiť sa! Učíme externe a nie interne. Formujeme osobnosť dieťaťa, ktorého model správania je ovplyvnený vonkajšími podnetmi, šoubiznisom a jeho umeleckými hviezdami, extravaganciou“ (In J. M. Healy, 1999). Tieto slová ešte výraznejšie platia dnes.

Do akej miery môžu digitálne médiá a teda i vizuálne obrazy a vnemy meniť, prípadne ovplyvňovať mozgovú štruktúru mladého človeka, jeho učenie? V súčasnosti sa na túto tému vedú rozsiahle diskusie, no závery zatiaľ nie sú jednoznačné. Niektoré efekty vplyvu sa predsa len ukazujú, na základe ktorých môžeme jednoznačne konštatovať, že časť televíznych programov, videoprogramov a akčných počítačových hier umelo, „manipulujú“ s príslušnými časťami mozgu, ovplyvňujú vzory správania. A to so zámerom vyvolať v ňom určitú pozornosť prostredníctvom vizuálnych a sluchových vzruchov a takými zmenami, ako sú rýchla a dynamická premena scény, akčnosť deja či trikové efekty. V konečnom dôsledku tak indukovať neurologickú pasivitu a narušiť rovnováhu. Dnes totiž existuje viacero spôsobov, ako prinútiť mozog, aby sa aktivoval žiadaným a presne vymedzeným smerom. Pre dieťa stačí moment prekvapenia, ostré farby, rýchly pohyb, náhly zvuk. S tým nakoniec kalkuluje i súčasná reklama (konceptia „masírovania mozgov“) založená na emóciách, ktorá nabáda mladých ľudí ku konzumnému spôsobu života „mať je viac ako byť“, presviedča ich o materiálnych hodnotách, o nových produktoch a ich potrebe, uspokojení. Rozvíja v mladom človeku práve ten vrodenný „smäd po mať“ ako základnú materiálnu hodnotu omnoho skôr, než sa začnú rozvíjať ďalšie, pre život dôležitejšie hodnoty, napr. duchovné potreby. Televízna obrazovka je najmä pre deti akousi bránou do vonkajšieho sveta. To čo vidia, nekriticky prijímajú ako svoje vzory. Dôkazom toho je nakoniec i výtvarný prejav detí, ktoré prostredníctvom kresby a maľby odhaľujú svoj vnútorný svet. Aj keď ich obrazy majú svojský výraz, zobrazované predmety, veci či príbehy sú plne ovplyvnené médiami a reklamou, a hneď na prvý pohľad aj rozpoznateľné: Osemročný chlapec zobrazil rozmanité symboly konzumnej spoločnosti, s fantáziou jemu vlastnou – hamburger, cukríky – bon pary, „...ktoré si môžeš kúpiť v shope“. Zaujímavá je tiež pojmová stránka jeho vyjadrovania. Predajňa nie je predajňou, ale shopom... Päťročný chlapec zasa vyjadril radosť z pitia víne z veľkej zelenej fľaše, Smajlík držiaci fľašu s nápisom Coca-cola, alebo Orión-bus - najlepšia čokoláda. Nadpis „union“ je názov poisťovne a z jeho použitia usudzujeme, že desaťročný chlapec si z názvu témy vyvodil reklamu na poisťovňu. Zaujímavé je aj to, že z reklamy si podvedome zafixoval názov union, ktorému ešte nemôže rozumieť, ale napriek tomu ho použil ako symbol niečoho, čo vyhodnotil ako dôležité, významné, strategické.

V ďalšom prípade to bol mobilný telefón s externými slúchadlami a handsfree, inšpirovaný reklamou na mobilné telefóny a mobilného operátora (obr. 1).



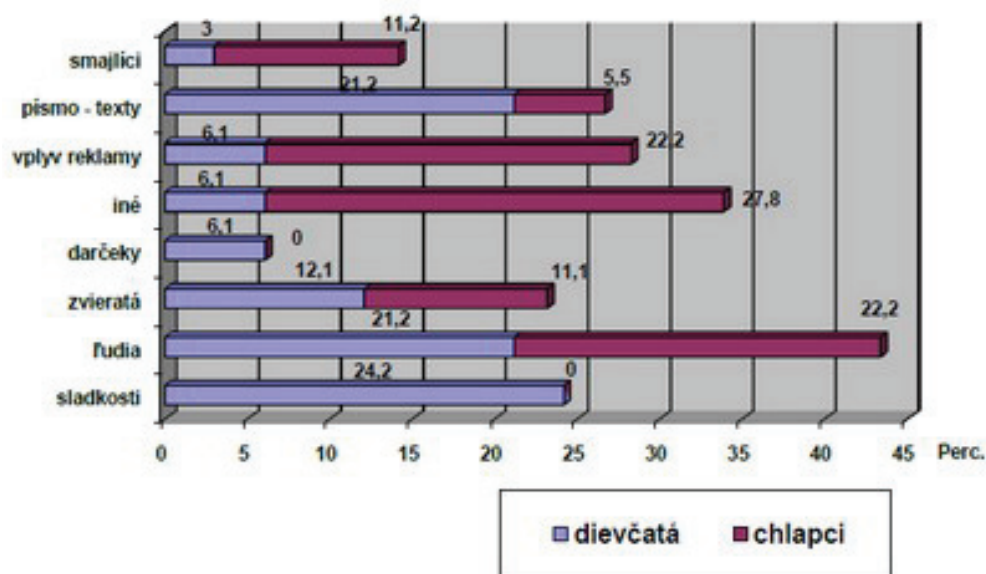
Obrázek 1. Detské obrazy, ako sprítomnenie predstavivosti a reality detského sveta naznačujú, že deti postupne používajú nové výrazové prostriedky, menia obsah i spôsob zobrazovania. Obrazy majú svojsky výraz, zobrazované predmety, veci či príbehy sú ovplyvnené médiami a reklamou, na prvý pohľad aj rozpoznateľné. Tak ako je výtvarný prejav ovplyvňovaný prostredím a na rôznych úrovniach, tak je rôznorodý a mnohostranný.

Čoraz väčší vplyv majú moderné info-komunikačné technológie. Novým fenoménom, ktorý sme vypozerovali u mladých ľudí, je preferovanie grafických symbolov pred verbálnym vyjadrovaním sa. Je to dôsledok nástupu nových komunikačných technológií (emailovanie, chatovanie, sms-kovanie). Tieto formy vzájomného kontaktu, vzhľadom na technologickú povahu, vsádzajú na skratkovité, až heslovité vyjadrovanie sa (šetrí sa čas, poplatky za spojenie a prenos správ), čím výrazne sa ochudobňuje používaný slovník – absentujú citoslovčia, rozvité vety a podobne. Namiesto nich nastupujú grafické symboly vo forme Smajlíkov, ktorými sa osobitým spôsobom vyjadrujú pocity radosti, smútku, prekvapenia.

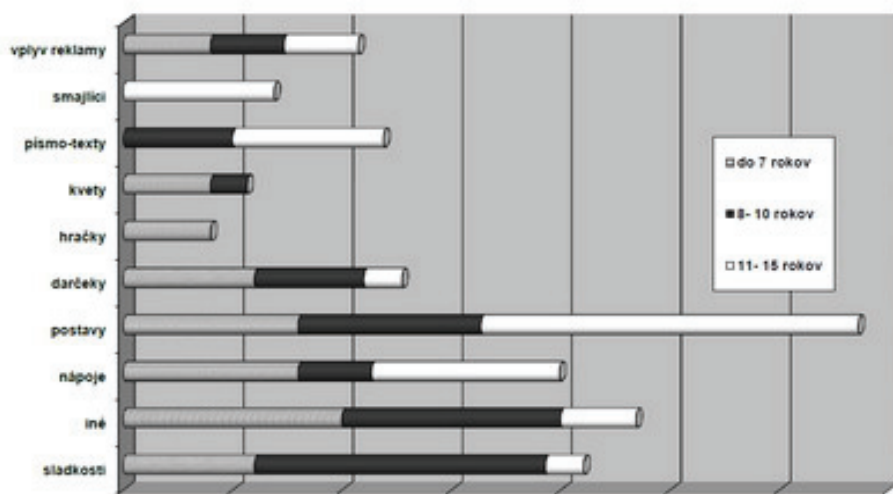
Na vizuálne zobrazenie pocitu radosti mladí tvorcovia veľmi často používali symboly cukríkov, darčiekov a pod. Mnohým vystačil symbol Smajlíka, dnes tak frekventovaného v SMS správach, a vôbec v akýchkoľvek elektronických správach. Deti vysvetľovali, že „Smajlík je fajn, lebo im urýchľuje komunikáciu, šetrí písaným i hovoreným slovom“. Každému je ľahko zrozumiteľný, zvlášť keď sa objaví na záver vety. V kreslenej podobe pôsobí milo, je symbolom pozitívnej správy, nálady, energie, podobne ako na displeji mobilného telefónu.

Mediální pedagogika v teorii a praxi

Väčšia časť mladých ľudí z nášho výskumu sa výhradne inšpirovala reklamou a doslova preberala symboly reklamy. Medzi najčastejšie používané patrili sladkosti a reklamné nápoje, potom usmievací Smajlíci, usmíati mladí ľudia s veľkými očami, darčeky, texty a nadpisy „Ber život s radosťou“, alebo „Akcia hračiek za 5 Sk 10 €“, „Zmenilizme ceni, stoja menej, napat skveli Lidl“, prípadne iné reklamné slogany. Výtvarný prejav ďalšej skupinky mladých tvorcov, ktorá ale bola zastúpená v menšine, bol iba mierne ovplyvnený médiami. Aj keď v obrazoch objavujeme postavičky z kreslených seriálov, autori ich „zasadili“ do iného sveta a dotvárali ich podľa vlastnej fantázie. Poslednú, najmenšiu skupinku tvorili deti, ktorých tvorba nebola ovplyvnená reklamou ani len v náznakoch. Ich radosť zo života sa spája s udalosťou buď rodinnej oslavy, alebo s jedlom a pitím, zážitkami, silnými emóciami (sladkosti, darčeky, kvety, zvieratá). No najčastejšie ostávajú pri ľudskej postave s úsmevom, prípadne v spoločenstve ďalších ľudí - rodičov alebo priateľov-, prípadne zvierat (Graf 1, 2).



Graf 1 Genderové preferencie v používaní symbolov



Graf 2 Používanie symbolov podľa veku

2. Potreba nových vzdelávacích programov

Bohatstvo vizuálneho vnímania závisí od miery schopnosti vnímajúceho subjektu diferencovane začleňovať vizuálne vnemy do svojej pamäte a vedomia. Dieťa si túto diferenciaciu zväčša vytvára mimovoľne, a to vtedy, keď sa učí hovoriť. V tomto procese prijíma všetky doterajšie štandardy, ktoré reč vytvorila na roztriedenie priestoru a predmetov, pre objekty, tvary a farby². Objavuje nové znaky a symboly, výtvarné (znakové) prostriedky, ktoré dávajú možnosť označovať nové kvality. V našom príspevku si nekladieme za cieľ do hĺbky analyzovať detské obrazy, ale skôr dokumentovať, ako prostredníctvom najčastejších symbolov odrážajú súčasnú hodnotovú orientáciu detí, svet ich zážitkov a doterajších životných skúseností. Získané poznatky nám dovoľujú akcentovať nasledovné zovšeobecnenie: Mladí ľudia dnes denne pracujú na počítači, takmer všetci majú mobilný telefón a internet je zdrojom ich zábavy, informácií, prostriedkom komunikácie. Každý deň zbierajú nové skúsenosti, nadväzujú reálne i virtuálne kontakty. Sú tu nové možnosti vizuálneho zaznamenávania reality, ale aj (seba)prezentovania. Zároveň príležitosť vstupovať do sveta, v ktorom sú najdôležitejšie etablované značky, dobrý imidž a módné trendy. Mladí ľudia preferujú obľúbenú reklamu, médiá, značkové veci, adrenalínové aktivity, majú smelé plány a ambície, môžu cestovať, chcú veľa vidieť a poznať. Chcú byť bezstarostní, šťastní, slobodní, disponovať peniazmi. Je evidentné, že svet dnešnej mladej generácie je iný, rozširujú sa ich možnosti, rozvíjajú sa.

Známy, celosvetovo uznávaný kanadský teoretik médií a sociológ Herbert Marshall McLuhan sa často vyjadroval k otázkam úlohy a vplyvu novodobých médií na človeka, osobitne detí. V niektorých prípadoch zaujímal veľmi kategorické názory. Podľa McLuhana všetky médiá – samé osobe a bez ohľadu na poslanstvo, ktoré prenášajú – majú na človeka a spoločnosť významný vplyv. Prehistorický alebo kmeňový človek existoval v harmonickej rovnováhe zmyslov a svet vnímal vyvážené sluchom, čuchom, hmatom, zrakom a chuťou. Technologické novinky a ich možnosti však rozširujú ľudské schopnosti a zmysly, čím menia senzorickú rovnováhu. Táto zmena podľa neho spätne a neúprosne premieňa spoločnosť, ktorá túto technológiu vytvorila. Vyváženosť senzorického aparátu – alebo inými slovami súhra všetkých zmyslov, a z nej vyplývajúca psychická a spoločenská harmónia – bola narušená, nadmerne sa vyvinula vizuálna funkcia. Osobitne sa tu prejavil vplyv televízie, najvýznamnejšieho elektronického média – preniká takmer do každej domácnosti a tým ako tvaruje senzorický aparát svojim poslanstvom, mení centrálny systém každého diváka (McLuhan, 2008). Osobitne vyhranený názor zaujímal McLuhan pokiaľ ide o vplyv televízie na deti a mládež. Tvrdí, že dnešné dieťa vyrastá v absurdnej situácii, pretože sa vznáša medzi dvoma svetmi a dvoma hodnotovými systémami, pričom ani jeden ho nevedie k dospelosti. Výzvou novej epochy je úplný tvorivý proces dospievania, kde len samotné učenie a opakovanie faktov zďaleka nestačí. Poukazuje pritom na zaujímavý poznatok, že pre „televízne“ deti je obtiažné, až priamo nemožné sa prispôbiť vizuálnym cieľom nášho vzdelávania. Nakoľko sa už všetkými svojimi zmyslami dostali do kontaktu s elektronickými médiami, túžia po hĺbkovom vtiahnutí do reality – nie však po lineárnom oddelovaní a uniformných, postupne usporiadaných schémach. Vyvstáva otázka, na ktorú sme narazili aj my vo výskume – akým spôsobom sa dá zmysluplne zapojiť všadeprítomné elektronické médiá do edukačného procesu. Podľa McLuhana vonkoncom nie je dôležité, aby v každej triede bol televízor. Pretože už dávno predtým, než dieťa začalo chodiť do školy, zažilo doma zmyslovú a vzťahovú revolúciu, ktorá výrazne zmenila jeho senzorickú existenciu a jeho duševné procesy. V žiadnom prípade už nestačí učenie z kníh. Viete si dnes predstaviť, že by súčasné vyučovanie cudzích jazykov bolo iba z kníh, bez moderných audio a video pomôcok? A tak by to mohlo byť aj v iných predmetoch. McLuhan tvrdí: „Aby sme dnes porozumeli novým výzvam a naplnili ich, potrebujeme prepracované silné vzdelávacie programy. Keď dáme súčasnú školu, s jej

archaickými hodnotami a metódami do televízie, nič sa nezmení. To ako keby sme v televízii púšťali iba filmy – výsledkom by bol hybrid – ani jedno, ani druhé...televízia môže v procese učenia mladých hlboko zaujať, môže názorne dokresliť zložitú súhru ľudí a udalostí, vývoj foriem a mnohvrstvé vzájomné vzťahy medzi násilne rozdelenými predmetmi ako biológia, zemepis, matematika, história, literatúra a jazyky. “ (Tamtiež, s. 232.)

S názormi Marshala McLuhana možno súhlasiť, ale i polemizovať. Nemožno mu však uprieť úprimnú snahu a odvahu poukázať na reálne problémy, či dokonca hrozby negatívneho vplyvu médií. Treba však povedať, že filozofické postoje tohto odborníka na média a ich vplyv sa sformovali a zavŕšili ešte pred rozšírením internetu a multimédií, takže posudzovanie ich vplyvu v jeho prácach nenachádzame.

3. Závěry

Náš výskum jednoznačne potvrdzuje, že moderné médiá a info-komunikačné technológie, vrátane internetu a mobilnej komunikácie, majú pomerne zásadný vplyv na meniacu sa hodnotovú orientáciu detí a mládeže. Je len prirodzené, že ich vnútorný svet reflektuje realitu, s ktorou sú konfrontované. Hodnoty, ktoré preberajú, nemožno výslovne kvalifikovať ako jednoznačne pozitívne, alebo jednoznačne negatívne. Sú prosto iné ako boli u predchádzajúcich generácií. Na základe našich poznatkov môžeme uviesť niekoľko zovšeobecnení:

- V dôsledku nástupu a vplyvu nových technológií sa spoločenské procesy či kódexy nestávajú horšími, alebo lepšími – stavajú sa inými.
- Nové médiá ponúkajú nový, silnejší zážitok z vizualizácie, pre mladých sú atraktívne aj preto, lebo sprostredkujú akčný dej, ponúkajú netradičný obrazový vzruch, grafické zobrazovanie, integrujú viac mediálnych nosičov (multimediá).
- Jednotlivé typy médií dosť zásadne ovplyvňujú poznávaciu činnosť a vkus detí a mládeže. Rozširujú si možnosti poznania, avšak na druhej strane sa deti, bez pomoci dospelých, ťažšie orientujú v neprebernej ponuke programov.
- Rodičia majú sťažnenú či obmedzenú možnosť kontroly aktivít, do ktorých sa deti prostredníctvom nových médií zapájajú, s kým sa vlastne v anonymnom kyberpriestore stretávajú (chatovanie vo virtuálnych komunitách, on-line počítačové hry na internete).
- Nové idoly a nových hrdinov prinášajú pre deti a mládež práve nové typy televíznych, resp. multimediálnych programov (počítačové hry) či hudobnej produkcie. Preberanie nových vzorov správania, či stotožňovania sa s týmito idolmi nemusí byť len pozitívne. Neraz registrujeme nárast agresivity u mladých ľudí, ako reflexiu cudzích vzorov.
- Vďaka internetu nastupuje virtualizácia. Nové 3D virtuálne svety, napríklad Second Life, ponúkajú mladým ľuďom jedinečnú, nepoznanú socializáciu vo virtuálnom svete. Môžu hrať nové, lepšie životné roly, môžu byť v takomto svete lepšími, úspešnejšími. Dlhodobé dopady vplyvu takéhoto virtuálneho svete na psychiku, rozumovú i emocionálnu stránku zatiaľ ešte nie sú vedecky zdokumentované.
- V dôsledku nových médií, najmä mobilov (sms-kovania) a chatovania sa mení aj spôsob komunikácie mladých ľudí – oveľa väčší dôraz mladí ľudia kladú na skratkovitosť vo vyjadrovaní, na schematizmus, či zjednodušovanie.
- Nové technologicky orientované médiá, ktoré sú postavené na vizualizácii, potláčajú u detí jednu silnú, doposiaľ prirodzenú ľudskú potrebu – potrebu čítať. Výskumy jednoznačne potvrdzujú, že dnešná generácia detí a mládeže podstatne menej číta, čo sa dosť evidentne prejavuje na slabšej predstavivosti, nižšej schopnosti imaginácie a fantázie. Pri dnešnej presile elektronických médií musí prísť veľmi silný impulz, aby sa deti prinútili čítať – naposledy to bolo, keď sa objavil román o mladom čarodějníkovi Harry Potterovi.

Mediální pedagogika v teorii a praxi

- Mení sa aj štruktúra využívania voľného času - na úkor kultúrnych a pohybových aktivít. Dôsledkom toho je nižšia čitateľská (a nie iba) a fyzická zdatnosť mladej generácie, menší záujem o kultúru a pohybové aktivity.



Obrázek 2. Interpretácia, reflexia, dialóg. (Inšpirácia Raffaelovou freskou - Aténska škola - nachádzajúcou sa v Ríme vo Vatikánskom paláci. Rozdielnosť doby minulej - aténskej, a tej súčasnej-, modernej“). Aténski filozofi rozoberali problém existencie, bytia..., postavy žien v popredí, vychádzajúce z obchodného domu Tesco s plným nákupným vozíkom, diskutujú o fantastických zľavách tovaru. Svojou farebnosťou pôsobia tvrdo, priam surovo, medzi ostatné historické postavy sa nehodia, čo zároveň odráža nevkusnosť spojenia nového a starého, včítane architektúry...

Žijeme v otvorenej, globálnej spoločnosti, ktorej nové formy komunikácií a rozmanitosť médií sú neoddeliteľnou súčasťou. Vplyv rôznych médií na mladých ľudí, podporených technologickým pokrokom silnie a nedá sa zablokovať. Východiskom je ukazovať deťom a mládeži lepšiu alternatívu, ktorá im viac pomôže v osobnostnom rozvoji. Predovšetkým osobná aktivita, aktívny postoj k udalostiam a javom, intelektuálna námaha vložená do čítania, tvorivého písania, umeleckej tvorby, diskusie, kladenia zvedavých otázok a hľadania odpovedí či riešení je to, čo rozvíja osobnosť, obohacuje intelekt, vnútorný poznatkový i emocionálny svet jedinca. Docieľiť takýto želaný stav je dlhodobý proces. Najbližšími, naj dôvernejšími poradcami a tuteurami detí by pochopiteľne mali byť ich rodičia. Potom, samozrejme, škola. Edukačný systém má potenciál, aby mohol hrať ešte významnejšiu úlohu: zavádzanie informatických

predmetov do škôl je cesta správnym smerom, pretože posilňuje digitálnu gramotnosť, ktorá je už nevyhnutnou zručnosťou v tomto globálnom svete. Rovnako väčší dôraz na učenie sa cudzích jazykov otvára priestor na poznávanie. Mediálna výchova, ktorá má veľký potenciál naučiť detí a mládež ako a podľa čoho sa orientovať v mediálnom priestore, ako rozpoznávať pravé od pseudo hodnôt, vkus od nevkusu, hodnotné informácie od bulvárnych a podobne. Úloha takýchto predmetov vo vyučovacom procese, ako je už spomínaná mediálna výchova, ale aj výtvarná výchova či etická výchova, kde sa kladie dôraz na interpretáciu, reflexiu a dialóg (obr. 2). Rovnako je dôležité rozvíjať kritické myslenie a skupinovú kritickú analýzu tvorby, model hry, myšlienkovú nezávislosť. Komunikácia s obrazom, organizovanie myšlienok (na papieri), „vedecké“ premýšľanie, čítanie (pokynov) a usmerňovanie, rozprávanie a formulovanie názorov v dialógu s ostatnými zúčastnenými je nezastupiteľná. Vizualne vnímanie predstavuje ďalší komunikačný jazyk, pretože pomocou umenia a médií si deti pripomínajú obrazy a vytvárajú obrazy z vlastných skúseností, konfrontujú vlastnú tvorbu s realitou, prežívajú prostredníctvom umenia. Už aj preto tieto predmety ponúkajú dobrú platformu na formovanie hodnotovej orientácie mladej generácie. Tie dnes môžu byť aktívnym činiteľom, predovšetkým vo sfére sociálnych zmien.

Médiá by vonkoncom nemali byť jediným subjektom, ktoré zásadnejšie vplyvajú na mladú generáciu. Väčší vplyv rodiny, školy a kultúrnych inštitúcií je nezastupiteľný. Dnes je omnoho viac potrebné vytvárať celospoločenský priestor na diskurz, kde by tvorivosť, originalita, autenticita, jedinečnosť človeka – boli považované za najcennejšie hodnoty. V tomto kontexte je preto tak dôležitá interpretácia, reflexia a dialóg, ktoré by v konečnom dôsledku pozitívne vplývali na intelekt i emocionalitu každého jedinca.

Literatúra

1. FILIPOVÁ, M., RAMPLEY, M. *Možnosti vizuálnych štúdií. Obrazy - texty – interpretace.* Praha : Barrister & Principál, 2007. ISBN 978-80-87029-26-8.
2. HEALY, J. M. *Endangered Minds.* New York : 1999.
3. LESTER P. M. *Visual Communication. Images with Messages.* California Thomson Wadsworth 4th edition. ISBN 0-534-63720-5.
4. PINK, D. H. *Úplne nová mysl.* Praha : Ideál 2008. ISBN 978-80-86995-05-2.
5. JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Média a spoločnosť.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.
6. McLUHAN, M. *Človek, média a elektronická kultúra.* Brno: JOTA, 2008. ISBN 80-7217-128-3.
7. ŠUPŠÁKOVÁ, B. TACOL, T., ČERKEZ, B. *Art Education: retrospectives, perspectives, alternatives.* Ljubljana : DEBORA, 2007. ISBN 978-961-6525-25-1.
8. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav.* Bratislava : Digit, 2000. 184 s. ISBN 80-968441-0-5.
9. ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. *Vizuálna kultúra a umenie v škole. Nové myšlienky a prístupy.* Bratislava : Digit, 2004, s. 263. ISBN 80-968441-1-3.
10. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Child's creative expression through fine art.* Ljubljana : DEBORA, 2009. s. 149. ISBN: 978-961-6525-56-5.

Poznámky

¹ Väčšina detí predškolského veku tvorí veľmi spontánne. Z hľadiska výtvarného sa nedá hovoriť o kreativite v pravom zmysle slova, pretože ich výtvarný prejav nie je dostatočne vybavený výtvarnými (znakovými) prostriedkami či výtvarnými technikami. Zato je veľmi osobný, svieži, úprimný. Okolo 6 až 7 rokov sa vytráca detská spontánnosť, a žiaľ, vo veku 7 (8)

rokov aj záujem o výtvarnú tvorbu, ktorý odhadujeme približne na 40 percent. Väčšina detí v tomto období začína reprodukovat' to, čo vidí.

²Čím dlhšie a dôkladnejšie pozeráme, „čítame“, študujeme výtvarný prejav, tým nám viac prezradí. Potvrzuje sa nám, že deti si zvyčajne výtvarné artefakty prezerajú systematicky. Celok vnímajú ako súbor detailov, medzi ktorými existujú isté vzťahy. Teda sú schopné určitej analýzy, ale i syntézy. Rozličný stupeň poznania, rozličné pohľady (jeden to vidí tak, iný zasa inak) sa nakoniec môžu navzájom dopĺňať. Rozsah možných interpretácií výtvarného prejavu, viažucich sa na ďalšie výtvarné diela, umelecké predmety a informácie s nimi súvisiace, rozhodne pôsobia na organizáciu mysle každého vnímateľa, rozvíjajú jeho poznanie, zručnosti a schopnosti. Nedostatok definitívnych odpovedí v oblasti výtvarného umenia vedie k dohadom (čo tým autor myslel) alebo v tom lepšom prípade k zhromažďovaniu solídnych, hodnoverných informácií.

³Expresívne prežívanie aktivity, ktoré pokladáme za podstatu výtvarnej tvorby v škole, potvrdzujú silu vzťahových a komunikačných dimenzií pôsobenia výtvarnej výchovy. Tvorivé aktivity, ale i samotná výtvarná výchova vytvárajú priestor na sebavyjadrenie, na dynamické poznávanie seba samého a druhých. Zvlášť v tomto modernom čase je viac ako inokedy potrebné podporovať rozvíjanie vlastnej výtvarnej tvorby detí, keďže moderné technológie a nové vizuálne médiá predovšetkým cez vnímanie televíznych obrazov a počítačových znakov vnucujú deťom umelú kreativitu, a potláčajú tak vlastnú (osobnú) tvorivosť každého jedinca.

Kontaktní adresa

Prof. PaedDr. Božena Šupšáková, PhD.
Fakulta masmédií BVŠP
Tematínska 10
851 05 Bratislava 5
E-mail: supsakova@euroweb.sk

ZAČLENĚNÍ NOVÝCH MÉDIÍ DO VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Ondřej ŠVRČEK

Abstrakt

Práce pojednává o vlivu nových médií na lidské vnímání světa. Cílem tohoto příspěvku je zhodnotit využívání nových médií obecně při výuce a poukázat na prospěšnost začlenění nových médií do výuky výtvarné výchovy.

Klíčová slova: nová média, výuka VV, mediální gramotnost, konzumismus, stereotypy ve vnímání obrazů, vizuální digitální tvorba

NEW MEDIA – USEFUL INSTRUMENT FOR ART EDUCATION

Abstract

This work is about influence of new media on human perception of World around us. The sense of this article is to evaluate situation at education segment – the point is to show the use of new media in education proces at all and tries to show the positive influence of implementation of new media into education of Arts.

Key words: new media, fine arts education, media literacy, consumerism, stereotypes in the perception of images, visual digital creation

1. Začlenění nových médií do výuky výtvarné výchovy

Skutečnost, že se v dnešní době setkáváme téměř ve všech oblastech lidské činnosti s novými digitálními technologiemi a jsme „bombardováni“ informacemi v různé podobě, není třeba zdůrazňovat. Práce s novými (digitálními) médii se dnes stává nutnou samozřejmostí ve spoustě odvětvích lidské činnosti.

V současnosti je civilizace založena především na bázi vizuálního vnímání. Právě zrak, je jeden ze smyslů, kterým je nám zprostředkován okolní svět. U většiny lidí, vizuální vjem ovlivňuje nejvíce jejich nálady, pocity, názory a snad i chování. Téměř na každém kroku lze spatřit billboardy, v novinách a časopisech se každodenně setkáváme s reklamní grafikou i grafickou úpravou textů a fotografií, v televizi nabízí každý den animace a reklamní spoty. Vrcholem tohoto ledovce je internet, kde se všechny tyto média setkávají a prolínají na jednom místě. Jsme neustále ze všech stran bombardováni novými vizuálními podněty.

Všechny tyto efekty a kouzla jsou vytvořeny jak jinak než s pomocí počítače. Jestliže chceme odstranit bezmezný obdiv k digitálním médiím, měli bychom se s nimi naučit pracovat. A kde jinde je na to vhodnější půda než ve škole? Dalším důvodem, proč by měla být práce s vizuální podobou nových médií začleněna do školní výuky je to, aby se lidé (žáci) nestali, nebo spíše nezůstali na úrovni pouhých konzumentů vizuálních vjemů.⁵⁵

Vyjdeme-li z předpokladu, že výuka zaměřená na vliv a vizuální podobu nových médií by měla patřit do výuky na základních a středních školách, je i nutné položit si otázku:

⁵⁵ Pozn. Tento výraz s sebou nese několik nuancí. Jednak je to „konzumismus“ jakožto substantivum vyjadřující netečnost k jakékoli činnosti, je to stav, který se omezuje na bezděčné přijímání bez dalšího aktivního zpracování. Další věc je, že pokud již někdo něco konzumuje, tak by měl být, v tom lepším případě, schopen posoudit co je dobré a co ne. V tomto případě se již označení konzument, „konzumismus“, více méně vytrácí. Nejlepší je potom situace, kdy slovo konzument nemůžeme vůbec použít a to nastane v momentě, kdy dokážeme sami vjemy analyzovat a pracovat s nimi, tedy vytvářet nové vizualizace.

Do jakého předmětu ji zařadit? Na prvním místě by nás mohla napadnout informatika a výpočetní technika. V té by se měli žáci obeznámit s tím, jaké technologie a jaké počítačové programy máme k dispozici a jak tyto programy fungují. Je ovšem víc než zřejmé, že v rámci informatiky nelze rozvíjet estetické cítění a vlastní „čtení“ a tvorbu vizuální podoby všech těchto médií, které nás obklopují.

Chápeme-li výtvarnou výchovu jako příležitost pro žáky a studenty, jak reagovat na svět kolem sebe, je jasné, že **výtvarná výchova musí nabízet vhodné nástroje pro reflexi celé reality, včetně reality mediálního světa**. Počítač je jeden z nástrojů pro tvorbu vizuálních informací a sdělení, proto musíme nabídnout studentům, aby se s ním učili pracovat, chápat a vytvářet vizuální sdělení. **Počítač nemůže a nesmí nahradit klasické výtvarné techniky, pouze stojí vedle nich jako rovnocenný partner rozšiřující škálu vyjadřovacích prostředků.**

2. Předpokládaný přínos nových médií do výuky výtvarné výchovy

Obohacení výuky VV o multimediální prostředky úzce souvisí s novým smyslem VV jakožto svébytného předmětu s jedinečným poznávacím a komunikačním obsahem. Většina z nich se současně dotýká průřezových témat RVP, především

A. Mediální výchovy:

- Citlivost vůči stereotypům ve vnímání obrazu, rozvoj komunikačních schopností skrze obraz, kritické čtení obsahů, tvorba obrazového a textového sdělení, interpretace

B. Osobnostní a sociální výchovy:

- Sebepoznání a sebepojetí, kreativita a schopnost vidět věci z různých úhlů, formulace vlastních postojů, komunikace.

C. Předpokládaná pozitiva obohacení výuky VV o nová média:

- Mnoho manuálně netalentovaných studentů, kterým nejdou klasické výtvarné metody a jsou demotivováni pro nějaký další rozvoj v této oblasti, může být opět motivováno použitím (či jen vidinou použití) nových metod pro seberealizaci a reflexi okolního světa pomocí nových technologií.
- Vizuální tvorba pomocí počítače nabízí studentům možnost rekurzivního vracení o krok zpět. Opět nemusí být nesoustředěný či méně manuálně zručný student znevýhodněn.
- Zvýšený zájem žáku a studentů o informační a komunikační technologie – mnoho studentů může změnit negativní náhled (pokud u nich existuje) na výtvarnou výchovu a předmětu se začnou aktivněji věnovat.

D. Negativa, která může špatné využití nových médií ve výuce VV vyvolat

- Odosobnění a ztráta sociální zkušenosti, kdy student tvoří v kolektivu a nedívá se jen do stroje (i když jistá forma spolupráce je také možná).
- V klasické výtvarné tvorbě je kladen důraz na **haptický kontakt s materiálem a manuálně tvořivou činnost**. Toto má své opodstatnění v rovině psychoterapeutické a relaxační, kdy v dnešní přetechnizované době má způsob přímého dotyku a osobního přístupu v tvořivé činnosti sublimovat naše pocity a emoce.

3. Forma využití nových médií při výuce VV

Nyní se nabízí otázka, jak nová média (digitální fotografie, video, grafický software, ...) začlenit do výuky VV a jaké nám toto nabízí rozšíření tematických okruhů v rámci RVP.

Pokusím se jen ve stručnosti nabídnout obecná témata, která by se dala užitečně rozpracovat a začlenit do výuky VV jak na druhém stupni ZŠ tak i na SŠ:

- Digitální fotografie a její možnosti, digitální obraz.
- Video – filmový jazyk, zpracování a střih videa na počítači.
- Tištěné prezentace – jak vytvořit vlastní kvalitní a poutavý tiskový materiál.
- Tvorba moderní www prezentace – soudobé trendy a reflektování vývoje v této oblasti.
- **Propojování nových médií s klasickými výtvarnými metodami** – tvorba originálních prací.

4. Závěr

Oblastí a témat jak využít ve výuce VV nových médií je opravdu nepřehledné množství. Záleží ovšem hlavně na pedagogovi, jak kreativně s těmito nástroji bude umět pracovat. Je zřejmé, že pokud se pedagogovi podaří včlenit do výuky VV vedle stávajících metod také metody nové, využívající právě nové technologie, může být toto spojení jen ku prospěchu rozvoje oblíbenosti výtvarné výchovy jako předmětu.

Je možné vyvodit, že využití počítače jako didaktické techniky ve výuce výtvarné výchovy otevírá bránu nových možností, avšak je nutné dodržovat obecná pravidla. **Především je nutné uvědomit si, že veškeré učební pomůcky realizované prostřednictvím počítače jsou pouhými pomůckami, nikoliv cílem výuky, to znamená, že dosažení cílů jen napomáhají.**

Výtvarná výchova, která opomine kteroukoliv stránku a možnost z těchto nových výrazových prostředků, žáky ochuzuje o zkušenosti i různé zážitky z tvorby. Žádná ze složek výtvarných možností by neměla být opomíjena. Vzhledem k tomu, že počítače patří k našemu životu již snad více než tužka, nesmíme je přehlížet. Byla by však stejná chyba, kdybychom pro fascinaci počítačem zapomněli na tužku, barvy či keramickou hlínu.

Literatura

1. JIRÁK, J., KOPLOVÁ, B. *Média a společnost*. 2. vyd., Praha : Portál, 2007. 208 s., ISBN 978-80-7367-287-4.
2. ECO, U. *Skeptikové a těšitelé*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1995. 417 s. ISBN 80-205-0472-9.
3. BURTON, G., JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. 1. vyd., Brno : Barrister Principal, 2003. 392 s. ISBN 80-85947-67-6.

Kontaktní adresa

Mgr. Ondřej Švrček
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 7, Brno 603 00
Telefon: +420 777 031 782
E-mail: ondrej.svrcek@iconto.com

TVOŘIVOST ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY FORMOU MEDIÁLNÍ VÝUKY

Radka RŮŽIČKOVÁ

Abstrakt

Nutnost v dnešní pluralitní době naučit žáky chápat a ovládat umělecký proces jako proces sémantický. Touto cestou z nich vychovávat tvořivou osobnost, která se stává přímým účastníkem současného umění.

Klíčová slova: výtvarná výchova, vizuálně obrazné prostředky, sémantická interpretace, pluralitní proces, hra, náhoda

CREATIVITY OF PUPILS OF PRIMARY SCHOOL TEACHING THROUGH THE MEDIA

Abstract

In today's multi-time there's necessity to learn pupils to understand and control the artistic process as a process of semantic. This way cultivates them to be creative personality, which is becoming a direct participant of contemporary art.

Key words: art education, visually metaphorical facilities, semantic interpretation, multiparty process, game, random

1. Koncepce výtvarné výchovy v RVP

V důsledku velkého rozmachu obrazně vizuálních vyjadřování v současné době je pojetí předmětu výtvarná výchova zaměřeno nejen na oblast výtvarného umění, ale na všechna znaková vyjádření, která mají vizuální podstatu – oblast zájmu výtvarné výchovy se rozšiřuje na vnímání, tvorbu, interpretaci a komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření včetně nových obrazových médií, reklamy apod. Aktivní tvůrčí práce s informacemi namísto jejich pasivního shromažďování dává nový význam nejen tvorbě vizuálně obrazných vyjádření, ale klade důraz na jejich uplatnění v procesu komunikace. Tím může předmět výtvarná výchova významně přispívat k restrukturalizaci žákovy osobnosti stejně jako jiné vzdělávací obory.⁵⁶

V dnešní pluralitní době, v době užívání nových informačních a komunikačních technologií je hodnota tvorby, vnímání a zobsažování obrazových informací stavěna do vztahu k procesům uplatňování jejich komunikační hodnoty v societě. Osobní účast v tomto procesu je podmíněna uvědomělým ovládním komunikačních dovedností. To vše umožňuje získat kontrolu nad dosud mimovědomým působením znakových vyjádření.⁵⁷

Pojetí výtvarné výchovy v RVP klade především důraz na to, aby žáková pozornost k vizuálně obrazným vyjádřením neskončila se vznikem díla, ale pokračovala odhalováním, zakládáním, udržováním a renovováním jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci. „*S cílem posílit demokratizaci přístupu žáka k tvorbě a užití vizuálně obrazných prostředků nastoluje proto konkrétní požadavky ovládnutí procesu jejich tvorby a komunikace také s využitím*

⁵⁶ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 5

⁵⁷ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 6

současných informačních a komunikačních technologií. Umožňuje mu tak čelit snahám tvůrců prostředků vizuálně obrazné komunikace o monopol na vytváření a interpretaci jejich obsahů a dává účinnou obranu vůči nebezpečí být vmanipulován do role pasivní masy.⁵⁸

Hlavní inovací současného pojetí předmětu výtvarná výchova je důraz na „sémantickou interpretaci (zobsažnění) vizuálně obrazných vyjádření a na interpretaci obsahu vizuálních vnímání“.⁵⁹ To umožňuje kontrolu procesu vizuálního vnímání a uplatňování vizuálně obrazných vyjádření v komunikaci. Důraz je dále kladen na zapojování osobních zkušeností žáků, které přicházejí do interakce se zkušenostmi svých vrstevníků a tím možnosti sebepoznání a sebezačlenění do společnosti. Žákům je tak umožňován vhled do smyslu a cílů umělecké tvorby na úrovni osobní i sociální, uvědomělé rozvíjení smyslové a komunikační schopnosti, odhalování a rozvoj vlastních poznávacích a vyjadřovacích dovedností. Učitelé by své žáky vést k vytvoření prostoru pro respektování vizuálních vyjádření, kterým nerozumí (ne zploštit vnímání pouze na zobrazení, která na mě umělecky působí).

Dalším hlavním úkolem výtvarné výchovy v současném základním vzdělávání je nahradit předkládání kanonizovaných dějin umění interpretaci vhodných uměleckých děl, na kterých děti mohou uplatňovat své dosavadní zkušenost a ve vytváření svých nových vztahů je inovovat. „Z hlediska žákovy sociální participace je třeba umožnit mu emocionální i uvědomělou spoluúčasť na interpretaci velkých uměleckých objevů lidstva právě objasněním jejich nových možností, které ve vyjádření a v pochopení reality přinesly a jichž jsou nositeli. Na druhé straně by měl vyučovaný během výuky výtvarné výchovy prožít co nejvíce vlastních zážitků umělecké transcendence, aby z nich mohl získat dostatek vlastních zkušeností s těmito osobně prožívanými účinky umění.“⁶⁰

2. Vizuálně obrazné prostředky

Vizuálně obrazná vyjádření můžeme vnímat buď mimovědomě (z čehož získáváme pocity, které nejsme schopni přesně pojmenovat), nebo vědomě (kdy jim přisuzujeme určitý námi vytvořený obsah). Obsah vizuálně obrazných vyjádření si tváříme na základě vlastních prožitků a zkušeností a můžeme jej vyjádřit různými způsoby (slovy, kresbou, modelováním, dramatizací, hudbou). Tyto obsahy jsou pro každého individuální a k jejich sladění vůči okolí dochází teprve v procesu komunikace.⁶¹

Vizuálně obrazné prostředky působí na vnímatele na několika úrovních se specifickými účinky – somatické (zaznamenávají v rovině smyslových kvalit: barevnost, haptiku, ..), psychické (dramatičnost zobrazovaného výjevu) a sociální (význam např. postav v daném zobrazení). „Obsahy vizuálně obrazných prostředků na všech uvedených úrovních i jejich vztahy se historicky proměňují a je třeba je interpretovat v jejich historických souvislostech. K ustanovení společenského konsensu o uměleckých hodnotách vizuálně obrazných vyjádření dochází až v procesu komunikace a tento konsensus se historicky mění.“⁶²

⁵⁸ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 7

⁵⁹ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 9

⁶⁰ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 10

⁶¹ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 12

⁶² VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 13

3. Sémantický přístup ve výtvarné výchově

Další z hlavních proměn předmětu výtvarná výchova v RVP je sémantický přístup k vizuálně obrazným vyjádřením, který vyžaduje zbavit se mimovědomé zavedené představy, že vizuálně obrazné vyjadřování je přímo napojeno na realitu. Základem tohoto přístupu je přijetí faktu, že nejsme schopni vnímat nic, k čemuž nejsme odkázáni znakem. Znak nepracuje sám o sobě, ale získává smysl pouze ve znakovém systému, mezi kterými existuje síť vztahů a každý znak je v této vzájemné interakci ukotvován. Tento znakový systém není neměnný, ale dynamicky se přizpůsobuje dané situaci, která je podnětem k reaktualizaci již existujícího znakového systému, přičemž některé vztahy posune, jiné překlene, další učiní méně aktivní, až některé dokonce časem vymizí.⁶³

Jedním ze základních předpokladů sémantického myšlení je fakt, že to, co nazýváme skutečností, je jenom suma našich dosavadních interakcí a jejich kombinací, kterou z nich naše mysl vytvořila. Podstatou poznávací funkce vizuálních znaků je tedy testování osobní zkušenosti. V tomto ohledu rozlišujeme dva typy vizuálních znaků: první, zavedený, uvádí do obecně zavedených zkušeností a přibližuje je těm, kteří se s nimi osobně nesetkali. Znakový systém je však zapotřebí stále inovovat, aby dosáhl i v potřebách měnící se society. Tuto funkci plní výtvarné umění, jehož hlavním účelem je experimentální příprava nových, neznámých znaků a jejich testování vzhledem k stávajícímu znakovému systému. To je však podmíněno schopností neodmítat nové modely a naučit se jejich tvořivému ověřování a chápání.⁶⁴

„Téměř jakýkoliv obraz může zobrazovat téměř cokoliv; tj. pro jakýkoliv obraz a objekt lze zpravidla nalézt systém zobrazení, způsob korelace, dle kterého obraz daný objekt zobrazí. Nakolik bude obraz v rámci daného systému správný, závisí na tom, jak výstižné jsou informace, které o objektu získáváme jeho čtením dle daného systému.“⁶⁵

„Přístup k poznání jako k procesu vytváření relace mezi stávajícím a nastupujícím stavem zkušenosti, činí nezbytnou součástí sémantického modelu časovou změnu. V časovém posunu je skryt předpoklad postupu k strukturovanější a vzájemně více související organizaci znaků.“⁶⁶

Sémantický přístup k interpretaci vizuálně obrazných vyjádření dává nový obsah i výkladu smyslového vnímání. Pro většinu z nás je vizuální vnímání zcela automatickou činností. Nejsme schopni uvědoměle kontrolovat způsoby vytváření vazeb mezi jednotlivými znaky, co nám do vědomí přináší. Vnímáme pouze jejich výsledek. čím archaičtější a primárnější moduly přijímáme, tím je toto vnímání automatictější. Jejich restrukturační je téměř nemožná, avšak lze činnost vnímání vědomě posilovat, vytvářet nové moduly vnímání a aktivovat existující.⁶⁷

Vizuální vnímání neprobíhá izolovaně, ale zapojují se do něj i další smysly: hmat, sluch, pohyb. Všechny tyto smyslové činnosti jsou vzájemně provázané a organismus tuto provázanost využívá k sebezáchově v životním prostředí. Výtvarná výchova potřebuje tuto souběžnou činnost

⁶³ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 16-7

⁶⁴ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 20

⁶⁵ GOODMAN, N. : Jazyky umění. Nástin teorie symbolů. Praha: Academia, 2007. s. 45

⁶⁶ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 22

⁶⁷ VANČÁT, J. : Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 23

všech smyslů u žáků probouzet ať už neuvědomělými formami reflexe či uvědomováním skrze vizuální a jazykové označení.⁶⁸

4. Výtvarná výchova – pluralitní proces

Výtvarnou výchovu jako pluralitní proces můžeme rozdělit do tří bloků: „Rozšiřování smyslové citlivosti“, „odhalování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření“, „Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření“. Je nutné dbát v edukačním procesu na to, aby obsažnost těchto úrovní lidské existence (smysly-individualita – sociální vrstva) byla vědomě posilována a rovnoměrně kultivována. Činnosti by měl vyučující rozvrhnout vždy tak, aby bylo možno ověřit prohlubování kompetencí v jednotlivých blocích i jejich uplatňování účinné v systémovém přístupu k osobnosti. Žáci by měli být schopni později rozvíjet a uplatňovat dané činnosti sami i bez učitele, proto velmi záleží na srozumitelnosti obsahu a důvodu jejich práce v daných strukturálních souvislostech.⁶⁹

5. Pedagogická reflexe

Podle koncepce výtvarné výchovy Jaroslava Vančáta pracují se žáky 2. stupně základní školy, kde se zaměřují na využívání nových technologií, které považují nikoliv za jedinou, ale za nezbytnou součást tohoto předmětu. Jak už bylo výše zmíněno v dnešní pluralitní době dochází ke změně v postavení uměleckého díla, umělce i diváka. Podstatou takto koncipované části výuky je žáky seznámit s tvorbou současných předních výtvarných umělců.

V první fázi je seznámím s tvorbou vybraného umělce a společně se snažíme vnímat jeho vizuální vyjadřování. Žáci si pak vyberou jedno umělcovo dílo, které na základě experimentování, rekombinací či restrukturačních přetvářejí. V poslední fázi vytvoří své vlastní dílo, kterým reflektují na tvorbu probíraného umělce. Důležitou součástí těchto hodin je neustálá komunikace ať už formou individuálních pohovorů či skupinových diskuzí.

Cílem takto koncipované výuky je seznámit žáky s nazíráním vybraného autora na svět, rozšířit jejich vizuální vnímání o další moduly a na základě jejich vlastních zkušeností v rámci komunikačního procesu rozvíjet jejich možnosti vizuálního vyjadřování. Základním principem, který ve svých hodinách při tvůrčí činnosti s dětmi uplatňuji je hra a náhoda.

Nejprve bych ráda vymezila pojem „hra“. „Nejčastěji je hra definována v současné literatuře z reduktivního přístupu a z hlediska ontogeneze jako činnost psychická nebo fyzická, libá, která přináší uspokojení sama o sobě dítěti nebo dospělému bez vnějšího uloženého cíle.“⁷⁰

Hra může být také definována jako jedna ze základních činností člověka spolu s prací a učením, mezi nimiž nejsou jasně vyznačené hranice. Také v jednotlivých jazycích se výraz hra poněkud liší: hra jako zábava a rozptýlení, zápas či životní role, hra v životě – riskování, hra osudu, hra v karty, hra jako spekulace apod.⁷¹

„Označení hra v širším slova smyslu má tedy mnoho významů. V oblasti diskurzu humanitních a společenských věd označuje hra lidské komunikativní jednání, jehož účastníci hrají své role podle předem daných a očekávaných scénářů. Takto široce konceptualizovaný význam výrazu hra se stává synonymem veškerého lidského komunikativního jednání: mentálního jednání, mezilidského dorozumívání i sociálního jednání. Pokrývá nejen oblast rituálních her a her zábavního průmyslu, včetně hazardních, sportovních nebo počítačových, ale také

⁶⁸ VANČÁT, J.: Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 24

⁶⁹ VANČÁT, J.: Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: Sdružení MAC, 2002. s. 26-7

⁷⁰ RAUDENSKÝ, M.: Hra v grafickém umění. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2007. Vedoucí dizertační práce: Jiří David. s. 9

⁷¹ RAUDENSKÝ, M.: Hra v grafickém umění. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2007. Vedoucí dizertační práce: Jiří David. s. 10

mimo jiné her sexuálních a milostných, her výchovných, „bojových“, mocenských, marketingových, zpravodajských, politických nebo mediálních her, a dokonce i oblast her modelujících poznání a strategická rozhodování.⁷²

Hru a náhodu spojuje ve své tvorbě také např. Paul Klee a Marcel Duchamp. Klee formou hry proniká do světa fantazie, jakoby redukuje svět na prapůvodní prvky, se kterými pak zachází jako s hravou stavebnicí. Hra v jeho tvorbě není jediný klíč výkladu jeho tvorby, je spíše východiskem pro další cestu. Kleův systém tvorby směřuje k nutnosti vytvoření vlastní kázně, vnitřního řádu, avšak bez pevných pravidel. Duchampovo dílo postrádá hravou fantastiku, je ve své tvorbě až monotematický. Z hlediska hry je pro něj typické experimentování s náhodou. Podstatou hry je nejistota a neurčitost výsledku, možnost omylu a překvapení. Hlavní roli hraje náhoda.⁷³

Náhoda jako nositel nejistoty je pilířem i Richterových abstraktních děl. Chce tam zabránit vykonstruovanému. Sám v roce 1985 napsal: „*Něčemu dovolit vzniknout na místo tvořit, tedy žádná tvrzení, konstrukce, zhotovení, vynálezy, ideologie – tak, aby se dosáhlo podstatného, bohatého, živoucího, toho, co je mimo moje chápání (nad můj rozum)... Tedy zase jen a jen náhoda.*“⁷⁴

Myslím, že tento model vyučovací hodiny výtvarné výchovy je velmi efektivní, pro děti zábavný a velmi kreativní. Zpětnou vazbou jsou pro mě práce mých žáků, které mi nosí vytvořené v domácím prostředí.

Literatura:

1. DIEDERICH, S. a kol. *Gerhard Richter. Zufall - das Kölner DOMFENSTER und 4900 FARBEN*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walter König, 2007. ISBN 978-3-86560-298-5.
2. GOODMAN, N. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8
3. RAUDENSKÝ, M. *Hra v grafickém umění*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2007. Vedoucí dizertační práce: Jiří David.
4. VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2002. ISBN 80-86015-90-4.

Kontaktní adresa:

Mgr. Radka Růžičková
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
PF Katedra výchov uměním
Stará 2550/92
400 11 Ústí nad Labem
Telefon: +420 775 254 500
E-mail: radka.ruzickova@ujep.cz

⁷² RAUDENSKÝ, M. : *Hra v grafickém umění*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2007. Vedoucí dizertační práce: Jiří David. s. 11

⁷³ RAUDENSKÝ, M. : *Hra v grafickém umění*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2007. Vedoucí dizertační práce: Jiří David. s. 48-50

⁷⁴ DIEDERICH, S., et al. *Gerhard Richter : Zufall, das Kelner DOMFENSTER und 4900 FARBEN*. Köln : Verlag der Buchhandlung Walter König, 2007. s. 73

MÉDIA A VÝTVARNÁ TVORBA U OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Pavel SOCHOR

Abstrakt

V současnosti výtvarná výchova pracuje jak s tradičními technologiemi, tak s novými médii, které mají rozvíjet u osob s mentálním postižením aktivity obohacující je o nový rozměr.

Klíčová slova: vzdělávání osob s mentálním postižením, institucionalizovaná péče, socializace umění, výtvarná tvorba, tvořivost, percepce, výtvarná dílna, masmédia

MEDIA AND VISUAL ART IN PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

Art education uses traditional technologies and new media, which should develop activities enriching persons with intellectual disabilities with new dimensions.

Key word: education of individuals with intellectual disabilities, residential care, socialization of art, creativity, perception, art therapy, massmedia

Média, jako sociální hybatel, jsou častým zdrojem polemiky nad vlivem sdělovacích prostředků (televize, prostředí internetu) na vzdělávání či výchovu – socializaci většiny dětí a dospívajících zdravých i zdravotně postižených. Mluvíme-li o mentálním postižení nabývají média ve vztahu k výchově a vzdělávání svůj specificky zabarvený vliv. Sdělovací prostředky jsou pro velkou část lidí, i lidí s mentálním postižením, v České republice každodenní součástí jejich životního stylu (trávení volného času či nabývání informací). Může na ně být pohlíženo jako na zdroje informací a zábavy či transferu kulturních hodnot společnosti (multikulturalita, inkluzivnost vzdělávání a výchovy atd.).

Teorie výtvarné výchovy byla a je i nadále konfrontována s novými uměleckými formami nových médií. V současnosti pracuje výtvarná výchova jak s tradičními technologiemi, tak s novými médii (tvůrčím využívání digitálních a síťových technologií), které mají rozvíjet u studentů a frekventantů výtvarných dílen aktivity obohacující je o nový rozměr. Právě informační a komunikační technologie (ICT) nabízí jednu z možností, jak spojit tradiční a nové postupy v zajímavých výtvarných projektech. V současné výtvarné výchově se nabízejí dvě roviny práce s ICT, a to jak v oblasti tvorby vizuálně obrazných vyjádření, tak v oblasti poznávání dějin umění od pravěku po současnost. O aktivním uchopení těchto možností a inovativním výtvarně pedagogickým řešení vypovídá četnost workshopů, dílen, multimediálních projektů a jejich prezentací, zasahujících pestrými skupinami naší společnosti. Současné metodické uplatnění technologií nových médií z hlediska fází vzdělávacího procesu (motivační, expoziční, fixační aj.) obohacuje a podporuje samostatnou aktivitu i spolupráci studentů v týmech. Nová média by neměla nahradit výtvarné technologie (kresba, malba, tištěná grafika), nýbrž mají být prostředkem další kreativity především mladých lidí ve výchovně-edukačním procesu.

Jaké je aktuální poslání mediální výchovy v kurikulu výtvarné výchovy? Mediální výchova (MV) má v kontextu Rámcového vzdělávacího programu (RVP) nabízet studentům poznatky týkající se mediální komunikace a také základní dovednosti práce s médii. MV má vést studenty k poučenému vyhodnocování mediálních sdělení z hlediska jejich záměru a z hlediska

jejich vztahu k realitě. MV se v základním vzdělávání věnuje kritickému vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu médií a reality (www.rvp.cz).

Všichni si jistě uvědomujeme, že role médií nejen v edukačním prostředí nezadržitelně vzrůstá a velmi silně překračuje svou původní roli učební pomůcky, protože se v určitých formách stává již plně autonomním subjektem edukace a je ve své podstatě jedno, zda je to z pozice zábavních či účelově výukových (mas)mediálních obsahů. Mediální prostředí lze definovat jako vysoce autonomní komunikační prostředí – s tendencí působit na proces edukace s vysokou mírou nezávislosti na ostatních subjektech edukace včetně učitele, vychovatele a rodiče, a také na systémy, které působí na edukaci permanentně - často s velmi malou možností ovlivňovat celkový průběh komunikace (Mašek 2002).

Je třeba upozornit, že toto pojetí nerezignuje na maximálně možný vliv dalších přirozených subjektů optimálního procesu edukace např. učitele či rodiče, v praxi je však třeba vzít na vědomí, že vlivem rozvoje technologií velmi intenzivně vzrůstá i síla podnětů média! Což v současnosti významně otevírá možnosti při práci s osobami s mentálním postižením žijícími dlouhodobě v institucionalizované péči. Míra hloubky emocionálního prožitku osob s mentálním postižením tak vyplývá z jejich „intenzivní interaktivní komunikace“ s objektem. Iluzivní zprostředkování objektu lze dosáhnout vhodnými informačními technologiemi. Vzrůstající nabídka taktilních, zvukových a vizuálních podnětů (multisenzorialita) činí především z nových médií významný subjekt edukace pro osoby s postižením.

Možnosti interpretací nových médií v kontextu umění se odráží jak v odborném diskurzu (v teorii umění), tak v edukačním diskurzu (ve výtvarné výchově), kde lze hovořit o socializaci, enkulturaci a individualizaci jako uznávaných základních konceptech motivujících cíle, obsahy i metody práce ve výtvarné výchově. Proměny pozice a funkce umění ve vzdělávání, jako interdisciplinární rámec dnešní výtvarné pedagogiky, vychází z toho, že funkce vzdělávání je také funkce socializační. Podpora znalosti procesu výtvarné tvorby je součástí důležitého socializačního prvku. Aktivizace psychických funkcí (vnímání, emotivita) a sociálních schopností (komunikace, interakce) u lidí s mentálním postižením je možná prostřednictvím prvků výtvarné tvořivé hry. Motivace jedinců k výtvarnému umění (v naše případě k výtvarné tvorbě) je vhodná prostřednictvím výuky výtvarných technik (kresba, malba, grafika) ve spojení s ICT (počítač, dataprojektor, digitální fotoaparát, interaktivní tabule, grafické programy atd.). Interakce klasických výtvarných technik a nových médií tak otevírá osobám s mentálním postižením prostor pro kreativní výtvarné formy a postupy nejen z oblasti tvorby vizuálně obrazných vyjádření. Při takto interaktivně pojatých výtvarných projektech je u osob s mentálním postižením nutno přihlídnout ke specifikům jejich vnímání, prožívání a myšlení.

Vznik uměleckého i mimouměleckého artefaktu je u člověka podmíněn způsobem tvorby a percepce. Dílo (artefakt) je rovněž prostředkem komunikace. Komunikační prostředky (mezi které patří i výtvarná tvorba) jsou tvořeny prostřednictvím znaků. V esteticko-uměleckém projevu mají být tedy přítomny vždy dvě funkce: esteticko-osvojovací (princip zobrazení a estetického uspořádání) a funkce komunikativní - princip vyjádření a sdělování (Kulka 2008). U jedinců s mentálním postižením však ve většině případů není naplněn předpoklad kvalitativní existence estetické response a reflexe (uvažování o díle a nad ním) vzhledem k jejich postižení a různé míře a hloubce kognitivních funkcí a emoční nezralosti. Přesto reprezentuje výtvarná tvorba u této cílové skupiny možnost vyjádření a sdělování a princip zobrazení. Možný spontánní výtvarný projev tak představuje obohacení kreativity jedince. Čím závažnější mentální či kombinované postižení tím nižší je předpoklad efektivní estetické edukace (stav úrovně myšlení a řeči). Pro malbu a kreslení je charakteristický pohyb. Ten podněcuje u jedinců s mentálním postižením jejich smysly a vyvolává vizuální, citové i duchovní prožitky.

Při spontánní tvorbě je samotný začátek, průběh i její výsledek velkou neznámou. Čmáranice nevýraznými barvami se může rozvinout v emotivní barevnou kompozici. První odvážný krok však většinou i u člověka s mentálním postižením podnítl chuť k dalšímu experimentování, jehož trvání kolísá a je závislé na více faktorech (intenzita stimulu, inspirativnost prostředí, vlastní zaujetí, koncentrace, aktuální psychický stav atd.). Výtvarná výchova u osob s mentálním postižením obsahuje prvky výtvarné tvorby, tím reprezentuje významný socializační prvek, který je umocněn mírou mentálního postižení a specifiky ontogeneze psychiky osoby s mentálním postižením. U osob s mentálním postižením je zásadní autonomní tvorba a intenzivní prožitek výtvarného vyjadřování. Obsah výtvarné výchovy předpokládá rozvoj složek receptivní i aktivní. Ve shodě s Babyrádovou (1999) lze říci, že výtvarnou výchovu lze chápat jako fenomenologicky orientovanou výchovu, nasměrovanou spíše k objevování nových perspektiv estetického osvojování světa. To samé lze obecně konstatovat i pro cílovou skupinu osob s mentálním postižením.

Ve výtvarné výchově pro osoby s mentálním postižením musíme zohlednit případná omezení vyplývající z přidružení tělesného či senzomotorického postižení nebo poruch pozornosti. Proto je u těchto osob zásadní edukace zaměřená především na rozvoj smyslů. Zde se jedná například o rozlišování barev, tvarů, zvuků, tónů, vůní, chutí a dále o rozvíjení koncentrace a pozornosti. Takzvané „běžné vnímání“ je také základem a výchozím článkem vnímání výtvarné tvorby a uměleckých i mimouměleckých artefaktů. Z konstitutivní složky estetického vnímání je nutno předpokládat nejen smyslový odraz (percepci), nýbrž také kognitivní zpracování (poznání), prožívání (cit) a hodnocení. Kromě prožitků a hodnocení, které jsou integrální součástí estetického vnímání, je ovšem nutno zvažovat souhrn psychických procesů (prožitků, postojů, hodnocení, osvojování názorů atd.), které se realizují po fázi bezprostředního vnímání uměleckého artefaktu. Tyto procesy se nazývají estetické response. Na psychické procesy, stavy, vlastnosti, modely však lze usuzovat z vnější činnosti, což je možné vysledovat prostřednictvím neverbálního a verbálního projevu subjektu (Kulka 1991).

Na základě dlouhodobých zkušeností práce s lidmi s postižením mohou konstatovat, že výchozím bodem koncipování tvořivé výtvarné výchovy u jedinců s mentálním postižením musí být požadavek úspěšnosti. Pocit vlastní úspěchu a následná perspektiva veřejné prezentace je ve vědomí člověka s postižením schopna aktivizovat zájem, možné (i když do té doby neznámé) tvořivé schopnosti a dlouhodobě motivovat jeho práci. Je to cesta k pozitivnímu dopadu na psychický vývoj člověka, na jeho sebevědomí a aspiraci, motivaci k učení se novým postupům i na formování charakteru a budování pozitivních zájmů.

U dětí s mentálním postižením lze vyzorovat, že kresba je v prvních vývojových stádiích vždy schématická, schéma však nejsou „objektivní“, ale „výběrová“. To znamená, že výběr znaků je veden pod vlivem individuální zkušenosti znaku či z prosté zaujatosti znakem (na základě jeho odlišnosti, barevnosti). Tento „fyziologický schematismus“ se však později může vlivem konformního a netvořivého způsobu výuky přeměnit v ukotvený schematismus - v automa-tizmus, který lze velmi těžko pedagogickým působením rozrušit a nahradit hodnotnou výtvarnou činností. Z hlediska prevence vzniku „výtvarného klišé“ je proto žádoucí, aby se dítě zpočátku mohlo opřít o zcela určitý názor v skutečné konkrétní a originální podobě. V případě kontrastu využíváme již vystavěných pojmů tmavé a světlé barvy. Jakmile se podaří u dětí fixovat představy barev v celé variační šíři odstínů i pocitů, necháme je „objevit“ barvy odvozené. Odstín barev, schopnost zesvětlovat a ztmavovat barvy bezprostředně koresponduje s fenoménem příznačným pro jedince s mentálním postižením. Děti i dospělí s postižením nejsou schopny spontánně odporovat a při výtvarné práci využít průběh barvy (tj. jestliže dítě maluje moře, tak má v celé ploše stejný odstín modré).

Vzhledem k výše uvedeným poznatkům opakovaně uváděných ve speciálně pedagogické odborné literatuře (srov. Müller, Valenta 2007, Švarcová 2001) jsem se při své výtvarné praxi

Mediální pedagogika v teorii a praxi

zaměřil na hledání vhodných forem a metod práce s lidmi s mentálním postižením v institucionalizované péči. Jedním z konceptů výtvarné dílny byl záměr využití ITC (počítač, dataprojektor) pro digitalizované vizuální zobrazení ve spojení s tradičními technikami kresby a malby jako jednoduššího výtvarného procesu, kde jsem vystupoval jako technická podpora a asistent osobám s mentálním postižením. Výtvarná tvorba na motivy oblíbených animovaných filmů, respektive jednotlivých sekvencí (obr. 1, 2,3) umožnila v některých případech možnost autentické interpretace i reinterpretace jak aktuálně promítaného obrazu, tak i celého animovaného filmu (jakožto uměleckého díla) samotnou osobou tvůrce s mentálním postižením.

Takto koncipovaná dopoledne výtvarné dílny se ukázala jako zajímavý, účastníky pozitivně přijímaný a následně vyžadovaný způsob trávení jejich volného času. Bylo možno pozorovat zvýšení doby koncentrace na samostatnou výtvarnou činnost. Opakovaný zájem



Obrázek 1 Roboti



Obrázek 2 Roboti 2



Obrázek 3 Princ egyptský

o novou formu výtvarné práce, která umožňuje nabízet dlouhodobě pestré množství vizuálních stimulů (např. fotografií předložených i vytvořených jimi samotnými). Projevoval se častý zájem a zvědavost účastníků dílny o práci se samotnými technologiemi (digitální fotoaparát, notebook) a snahou si je osahat. Níže uvedené fotografie dokumentují výtvarnou činnost osob se středně těžkým mentálním postižením v horním pásmu.

Literatura

1. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno : MU, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
2. KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-23694-4.
3. MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň : Vydavatelství ZČU v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-905-2.
4. MÜLLER, O., VALENTA, M. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
5. SOCHOR, P. *Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v institucionalizované péči*. Brno : MU, 2009, disertační práce.
6. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7.
7. *Mediální výchova*. [cit. 13. 8. 2009]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.rvp.cz/sekce/182>>.

Kontaktní adresa:

Mgr. Pavel Sochor Ph.D.
ÚSP Křižanov
Zámek 1
594 51 Křižanov
Telefon: +420 731150671
E-mail: info.sochor@tiscali.cz

VIDEO JAKO TVŮRČÍ MÉDIUM V PRACÍCH STUDENTŮ KATEDRY VÝTVARNÉ VÝCHOVY MASARYKOVY UNIVERZITY

Jana FRANCOVÁ

Abstrakt

Na pozadí konkrétních studentských prací s videem rozebírám tvůrčí přístupy a vlivy masmédií na jejich tvorbu. Všímám si přesahů do animace, street art, experimentálního filmu, performance, atd.

Klíčová slova: výuka, nová média, videoart, tvůrčí přístupy, výtvarná výchova

VIDEO AS A CREATIVE MEDIUM IN THE WORKS OF STUDENTS FROM VISUAL DEPARTEMENT OF FACULTY OF EDUCATION IN MASARYK UNIVERSITY

Abstract

Throughout concrete student video pieces I analyse the creative approaches and the impacts of mass media on their works. I notice extends to animation, street art, experimental film, performance etc.

Key words: education, new media, videoart, creative approaches, art education

1. Média a výtvarná výchova

Kdo se zodpovědně zabývá výukou nových médií v rámci výtvarné výchovy, jistě brzy narazí na její přesahy do výchovy mediální. Výtvarná výchova, stejně jako umění by měla reflektovat nebo spíš přímo žít současný stav věcí. A v současné době je vnímání i získávání informací velmi masivně zprostředkováváno médii. Formulace potřeby mediální gramotnosti pochází již z dob jejího průkopníka Marshalla McLuhana, jako jediná možná forma „ochrany“ člověka před vlivem masmédií. Tento požadavek je stále aktuální. Dnes více než kdy jindy, je potřeba znát a učit se poznávat funkce a principy na jakých média fungují. Tato potřeba je patrná při jakékoli práci s daným médiem. V našem případě je to video. Již při volbě tématu se často ukazuje, jak ohromný socializační vliv masmédií mají. Zejména pokud jde o formální přístup a žánrový stereotyp. Často z úst studentů slyším charakteristiku „...bude to takový klip“ nebo dokonce předpojatost „aby to bylo umělecké má to být nudné“.

Je zajímavé sledovat, jak se studenti pedagogické fakulty učí prací a jak reagují na média, která je obklopují a inspirují. Chtěla bych se zaměřit na některé aspekty práce s videem, kde je tento vliv zřejmý a které jsem zahrнула do výběru pro tuto konferenci. Budu rozebírat videa, která jsem ve svém příspěvku na konferenci prezentovala – prostřednictvím projektoru.

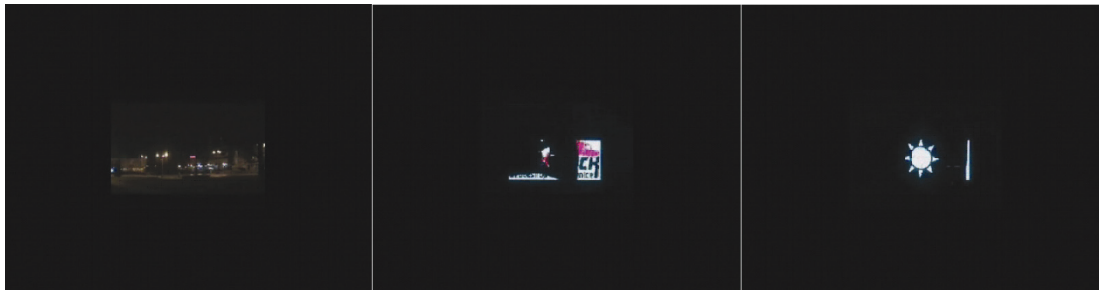
Musím poznamenat, že výběr, který jsem učinila, měl jistá omezení:

- časová (daná tím, že tu byl oprávněný požadavek ze strany organizátorů, aby příspěvek celkově nepřesáhl 15 min.)
- videa musela nějakým způsobem reflektovat média
- videa musela být v pořádku po formální stránce (jména v titulcích atp.)

Jedním z originálních přístupů k médiím je street art. Tato umělecká forma je obrazem touhy lidí aktivně zasahovat do svého okolí. Člověk má ovlivňovat své okolí a má s ním souznít, spoluvytvářet ho. To je v současné společnosti dost obtížné. Jsou zde většinou nastolené takové

majetkoprávní vztahy, že celý veřejný prostor je vyhrazen k oficiálním informacím, ale hlavně k propagaci. Města, kdysi bašty svobody a nezávislosti, jsou vykolíkovaná na sféry vlivu. Za moc působit ve veřejném prostoru se platí. Pro běžného občana je tato možnost projevu uzavřená. Považuji street art za přirozenou reakci na tento stav.

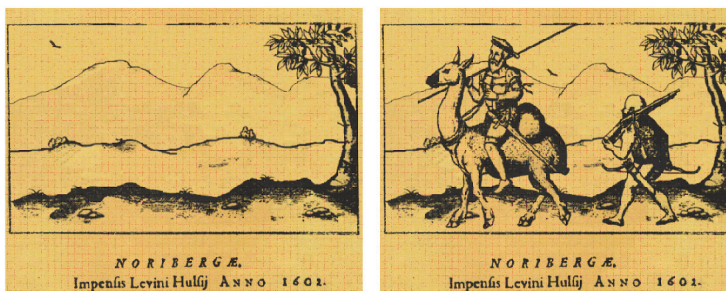
Studentka Kateřina Miholová ve své práci zareagovala na agresivní reklamní videoplochu



Kateřina Miholová "Reklama na slunce"

tím, že ji zakryla. Práce se jmenuje „Reklama na slunce“. V ploše látky, kterou aktéři zakryli panel, byla vyříznuta šablona slunce. Poblíkávací slunce. Ve street art se v poslední době velice často používá šablona, ale většinou proto, aby ji umělec zaplnil a získal potřebné detaily, které jinak sprejem nejdou vytvořit. Kateřina použila modifikovaný postup – nechala blikat videoplochu ve vymezeném prostoru a formovala tak nové poselství.

Dílo je akčním uměním ve veřejném prostoru, stejně jako realizací touhy, kterou musí mít každý, kdo má okna bytu naproti tak agresivní reklamě.



Jiří Liška

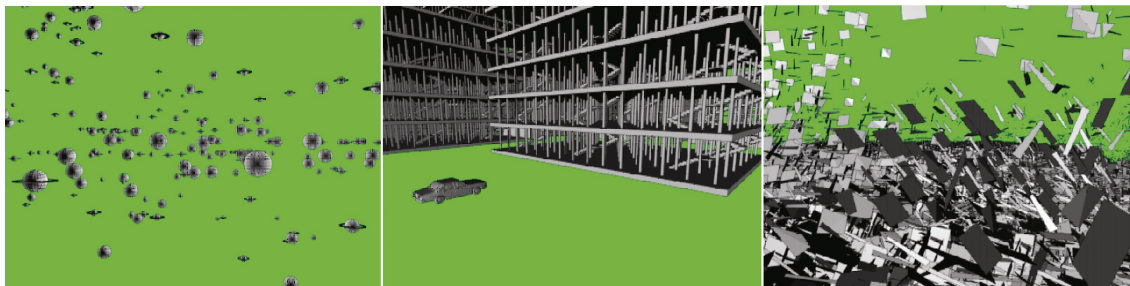
Poměrně jednoduchý nápad rozhybat knižní ilustraci měl Jiří Liška. Práce je formálně snadno identifikovatelným způsobem inspirována nejrůznějšími komerčními grafickými sděleními. Fotky v rodinném albu se rozhybají jako vložená vzpomínka. V propagaci časopisů se postupuje opačně – úryvek pohyblivého obrazu se zastaví a posune do grafické podoby časopisu. Následuje obvykle otočení virtuální stránky.

Jiří nechal oživnout starou rytinu. Interpretovaný umělec si ve svém grafickém projevu z roku 1601 nebyl tak docela jistý anatomickou stavbou dromedára a student zase nedodržel všechna pravidla věrohodné animace, ale obojí se v zásadě poeticky doplňuje.

Stylově dokonalý projekt Vojtěcha Buchty je také reakcí na masmédiá. Prostřednictvím 3D animace se dostáváme do světa, který je zcela virtuální. Je to obraz vnitřního světa autora a objevují se tu prvky, které jsou poplatné mediálnímu obrazu vesmíru, a konstruovaných světů. To je pochopitelně dané také prostředím 3D softwaru, který autor k realizaci použil. A tady si můžeme klást otázku nakolik je pro vizuální kvalitu projektů určující použitý nástroj. Jistá míra estetické danosti je nesporná a tak skupina programátorů – tvůrců daného softwaru předdefinuje vizualitu celé skupiny mediálních produktů.

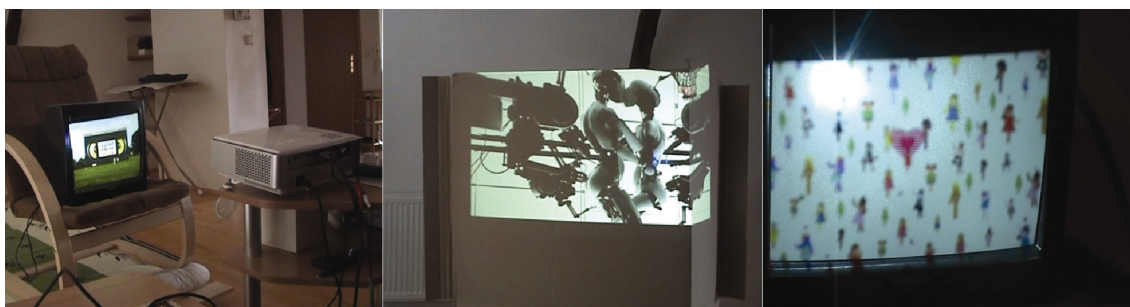
Cílem programátorů, realizátorů tvůrčího prostředí je aby se výsledný produkt co nejvíce přiblížil „realitě“. Tento fakt má samozřejmě své pozadí v technickém vývoji. A jedním z nepsaných pravidel je, že „realitou“ se myslí euroamerický kulturní odkaz s jeho perspektivou a inspirací ve fotografii nebo jinak řečeno nesymbolickou popisností. Paralelně ovšem vzniká proud Japonské estetiky anime, který se v mnoha ohledech odlišuje a možná právě proto je mezi studenty velmi populární.

V případě Vojtěcha a jeho pojetí 3D prostoru je plně stylizované. Používá omezenou barevnost, minimalistický příběh a monotónní hudební doprovod. Prostředky, které používá,



Vojtěch Buchta "Suicide Warriors"

podporují jednoduchou symboliku výsledné práce. Pokaždé, když forma podpoří myšlenku, výsledek je o to působivější.



Adéla Wiederlechnerová "Introspekce"

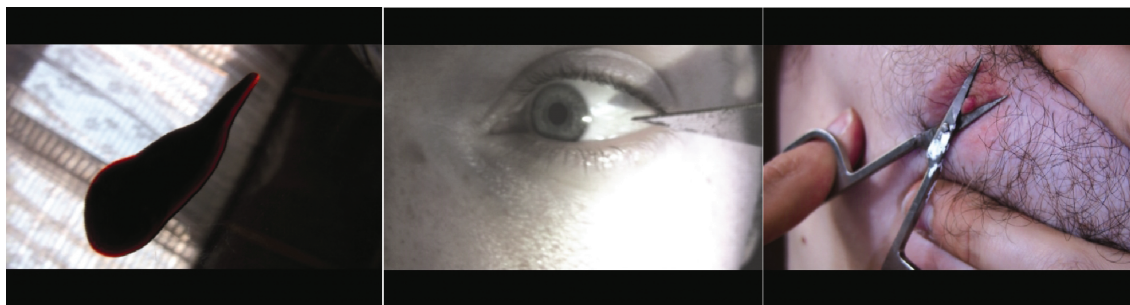
Adéla Wiederlechnerová předložila svou videokoláž s komentářem zaměřeným na kritiku masmédií v době olympijských her v Peking. Z její práce není patrný žádný aktivismus ve smyslu obhajoby lidských práv, a myslím, že to ve skutečnosti ani neměla v úmyslu. Nešlo jí o šíření jakýchkoli dalších poselství, neboť patří k těm skeptikům, kteří rezignovali na jakékoli snahy o reformu, byť i jen teoretické. Video je ukázkou toho, jak současní mladí lidé pracují s pohyblivými obrazy. Na pozadí hudebního doprovodu, který odkazuje na svět filmu, se střídají reklamy, sport, pop, vlastní záběry a to vše nejen v nových juxtapozicích (tvořených kupříkladu náhodným přepínáním programů na televizi), ale i v nových kontextech a rámcích. Slavný klip Chrise Cunninghama je situován v rámci projekce do rohu pokoje jindy přímo na radiátor. Adéla svou koláž nazvala Introspekce. A pokud odhlédneme od přehršle masmediálních obrazů, máme tu také části jejího soukromí: televizi, části pokoje, bosé nohy na kachličkách a výhled z okna.

Úplně jiný přístup k masmédiím ukázal ve své práci Aleš Veselý. Jeho video neobsahuje žádná vizuální sdělení, kterých by nebyl sám autorem. Pracuje se všemi známými principy – filmová skladba, práce se zvukem a odkazuje na slavný záběr oka v Buñuelově Andaluském psu. Ačkoli velmi uvědoměle navozuje pocit násilí, který je terčem jeho kritiky, další souvislosti,

Mediální pedagogika v teorii a praxi

které naznačuje titulky (moderní umění, stačilo?!) jsou naivní a shazují celou práci do lehké komiky. Protože však autora znám, vím, že to byl záměr a v kontextu jeho ostatní tvorby je to pochopitelné.

Studentské práce ve videu, které jsem zde prezentovala, ukazují širší vlivů a přístupů



Aleš Veselý "Moderní umění"

k průřezovému tématu masmédií a médií obecně. Kromě těchto přístupů, jež považuji za nosné, ve smyslu uvažování nad médii, se také velmi často objevují typicky studentské parodie, recese nebo sebe prezentace. Také se objevují díla, která se snaží naplnit stereotyp daného žánru (pokusy o hranou tvorbu, film) nebo vizuálně zajímavé přístupy, které ale nejsou nijak inovativní z hlediska mediální výchovy. Ve svých hodinách se věnuji kritice a analýze médií prostřednictvím diskuzí se studenty. Také se snažím studentům zprostředkovat videoart jako uměleckou formu v jeho co nejširších souvislostech. Tyto práce, ale nevznikly v rámci explicitního zadání. Jedná se o projekty volné tvorby. Kromě videa Jiřího Lišky, které vzniklo v rámci workshopu Postprodukce, zaměřeného na animaci v programu Adobe After Effects, jsou všechny práce výsledkem svobodně zvoleného tématu. Omezení technologického rázu se týkalo pouze práce Jiřího Lišky, a týkalo se povinnosti použít animaci v After Effects (zúročení workshopu). Svobodnou vůli se vyjádřit považuji za jeden ze základních principů současného umění. Přeji všem, kteří se o video potažmo o pohyblivý obraz zajímají a prakticky s ním pracují, aby tvořili svobodným a inovativním či experimentálním způsobem. Aby vznikala nová díla osvobozující diváky od stereotypů a indoktrinací, kterými jsme neustále zaplavováni.

Literatura

1. MCLUHAN, H. M. *Člověk média a elektronická kultura*. 1. vyd. Brno : Jota, 2000. 424 s. ISBN 80-7217-128-6.
2. BURTON, G., JIRÁK J. *Úvod do studia médií*. 1. Vyd. Brno : Barrister and Principal, 2003, 392 s. ISBN 80-85947-67-6.

Kontaktní adresa

Mgr. et MgA. Jana Francová
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 7, Brno 603 00
Telefon: +420 549 494 3356
E-mail: jpf2@volny.cz

ANIMACE A JEJÍ VYUŽITÍ PŘI VÝUCE VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH, ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Marie HLÁVKOVÁ

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na analýzu animací, které se podařilo shromáždit od pedagogů výtvarné výchovy v rámci doktorandského výzkumu. Součástí je kategorizace animací podle typů a použitých technických prostředků a podrobnější analýza zvolených metod animací.

Klíčová slova: animace, videoart, výtvarné umění, vzdělávání, školy

ANIMATION AND ITS USE IN EDUCATION OF ART AT ELEMENTARY, HIGH AND ARTS SCHOOLS

Abstract

The contribution is focused on interpretation of animations which have been collected from educators of art within the frame of PhD. students' research. Categorization of animations according to different types and usage of technical tools will be analysed, as well as various animation methods.

Key words: animation, video art, fine art, education, schools

V tomto příspěvku bych se ráda zabývala tematikou animací a jejich využitím při výuce výtvarné výchovy. Animace se v současné době na školách jeví jako velmi rozšířená metoda v hodinách výtvarné výchovy. Souvisí to zřejmě se zvětšováním zájmu žáků i pedagogů o práci s videem a pohyblivým obrazem, přičemž video a animace jsou mimo jiné i výborné nástroje pro aplikaci interdisciplinárních souvislostí v praxi, neboť v sobě zahrnují možnost prolnout v jedné technice mnoho dovedností a znalostí, od kresby, malby, grafiky, divadla, literatury po film a videoart, až k práci s počítačem a jeho grafickými možnostmi. Zároveň jsou animace snadno použitelné ve školách i za minimálních technických nároků, což je velká výhoda v době, kdy ne všechny školy mají k dispozici videokameru pro každého žáka a kvalitní software pro střihání a úpravu videa v počítačích ve výtvarné učebně.

Pro ujasnění termínu animace nejprve uvádím stručnou charakteristiku postupu animace. Animace je zaznamenání sekvence snímků, které jsou každý o sobě statický, ale liší se od sebe jen drobně. Nejjednodušší způsob práce s animacemi na školách je tedy nafotografování série snímků zaznamenávající pohyb digitálním fotoaparátem a jejich zařazení za sebe v počítači v některém z editorů pro práci s videem (Windows Movie Maker, Pinnacle, Sony Vegas, Adobe Premiere). Po rychlém zobrazení těchto snímků vzniká dojem pohybu. Snímky se však musí přehrávat takovou rychlostí, kterou už oko nepostřehne. Animace je i základem pro film, přičemž film používá 24 snímků za jednu sekundu, což je frekvence při které lidské oko vidí spojitý obraz, televize v normě PAL používá frekvenci 25 snímků za sekundu (Wikipedie, 2008). Ve školních podmínkách se většinou používá nastavení maximálně 10 snímků za sekundu a méně, v závislosti na typu animace.

V rámci mého doktorandského studia jsem uskutečnila výzkum, zabývající se aktuálními realizovanými videoartovými projekty na školách, z něhož jednoznačně vyplývá, že animace jsou v současné době nejrozšířenější způsob práce s videoartem v hodinách výtvarné výchovy. (Hlávková, 2008) Protože ve zmíněném článku jsem se již podrobně zabývala kategorizací videoartu a konkrétními příklady, rozeberu zde animace z jiného pohledu.

Ze zkušeností pedagogů, kteří tuto práci se žáky vyzkoušeli, vyplývá mnoho zajímavého. Především je metoda animace pro žáky velmi přitažlivá, neboť výsledkem je vždy krátké video a pohyblivý obraz, což přináší žákům možnost konfrontovat své výtvarné dovednosti s běžnou realitou současného života, v níž výraznou měrou dominuje vizuální modus pohyblivého obrazu. Žáci si díky práci na animaci uvědomují technické i výtvarné možnosti animace a podle zkušeností pedagogů pak velmi často přicházejí s různými inovativními nápady, jaký jiný typ animace by ještě bylo možné zrealizovat, jak vylepšit techniku, atd. Sama metoda je tedy podněcuje k přemýšlení a rozvíjení jejich tvořivosti. A vzhledem k tomu, že v mnoha případech technické vybavení žáků pro práci s počítačem a sťihovými programy je bohužel na vyšší úrovni než technické dovednosti pedagogů, jsou to někdy i sami žáci, kdo jsou hybatelem vývoje a objevitelem nových animačních postupů. Ovšem základem je pochopitelně vždy pedagog, který nabídne prostor pro experimentování a objevování.

Druhy animací:

- Kreslená animace - rozkreslená každá jednotlivá fáze pohybu
- Papírková animace - vystřižené a rozpoehybované postavičky/tvary z papíru na nakresleném nebo vyfotografovaném pozadí
- Animace s plastelínou
- Animace s hlinou nebo keramikou
- Animace s dětskou stavebnicí
- Animace s reálnými předměty
- Kombinované techniky
- Animace kresby fixou na fólii (fotografie jako pozadí)
- Úprava fotografií pomocí efektů počítačových programů a animování jejich jednotlivých fází - kupř. program Adobe Photoshop
- Počítačová grafika - kupř. program Flash nebo Pivot
- 3D animace
- Pixelace - animace reálného prostředí

Při hlubší analýze typů animací je třeba zmínit, že klasická metoda kreslené animace ručního rozkreslování každé fáze pohybu objektů, není na školách příliš rozšířená, zřejmě pro svou časovou i technickou náročnost. Výjimkou jsou školy nadstandardně vybavené technikou a vyškolenými pedagogy pro práci s kreslenou animací. Příkladem je ZUŠ z Police nad Metují, kde žáci vytvořili animovaný film Pověst o pokladu klasickou technikou kresby jednotlivých fází pohybu na průsvitovém pultu a následně vše zpracovávali v počítači. Z řady takto připravených jednotlivých oken byly vytvořeny videoklipy, seřazeny do časové osy a ozvučeny.

Jinou možností kreslené animace bez takovéhoho profesionálního technického vybavení je ruční kresba fází pohybu objektu na sérii papírů, následné skenování či fotografování kreseb a jejich úprava v počítači do podoby animace. Vzhledem však k nutnosti nakreslit vždy na každý papír celý objekt znovu s mírným posunem či změnou tvaru, nehledě na opakovanou kresbu případného pozadí, není tento typ animace tolik rozšířený, neboť klade velké nároky na trpělivost a kresebné dovednosti žáků.

Nerozšířenější je tzv. papírková animace a animace reálných předmětů. U papírkové animace je velká výhoda, že lze touto metodou animovat jak nakreslené nebo namalované

vystříhané postavičky či tvary, tak kupř. i abstraktní vystřížené tvary a symboly z časopisů nebo fotografií. Výsledkem tedy může být jak klasický příběh či pohádka, tak i vizuální hra s vystříženými segmenty a částmi reality a jejich vztahovými posuny v prostoru, která je postupně fotografována digitálním fotoaparátem a rozpořbována v počítači. Tato možnost významným způsobem přispívá k rozvoji vizuálně obrazného vyjádření jako konstrukčního systému, jako sestavy obrazových elementů, jejichž obsah je vyjádřen uplatněním jejich vzájemných vztahů. (Vančát, s. 28, 2008) Toto pojetí skládání animace z různých elementů, figur, částí figur a jejich vztahových posunů, se uplatňuje významnou měrou i v grafických počítačových editorech pro práci s videem a obrazy a žáky tak kreativní práce s papírkovou animací připravuje na současné multimediální prostředí, které již opouští klasické komponování obrazu na základě perspektivy či divadelní scény, ale je cele založeno na skládání objektů a jejich částí do potřebných sestav dle významu a vztahu mezi nimi.

S tímto pojetím souvisí i možnost využít jednotlivé objekty papírkové animace pro dadaistickou či surrealistickou metodu koláže, kdy se k sobě skládají objekty a přeskupují se podle různých kupř. asocičních, fantaziálních, nelogických souvislostí a vytvářejí tak nové významy, podněcují k přemýšlení a hledání vlastních interpretací (Vančát, s. 29, 2008). Je škoda, že ve většině případech papírkové animace se pedagog se žáky zaměřuje především na vyprávění příběhu a neuvědomuje si možnost více si všítat hry mezi jednotlivými vizuálními segmenty animace, změň jejich částí, posunů významů, apod.

Z výzkumu animací dále vyplynulo, že pokud jsou děti seznámeny třeba jen s technikou papírkové animace, spontánně pak začnou s danou technikou experimentovat a animují nejenom vystřížené papírové postavičky, ale i další předměty v jejich okolí, což mnohdy vede ke krásným spontánním etudám kupř. s víčky od plastových lahví, s rohlíkem, s lampičkami, předměty denní potřeby, s hračkami, se spadaným listím, apod.

Vzhledem k tomu, že žáci přirozeně tíhnou ke klasické naraci a příběhovosti, většinou v animacích figurují jako hlavní hrdinové nějaké postavy či živočichové. To vede k velké oblibě využívání animací s plastelínou, hlínou nebo stavebníci či vlastnoručně vyrobenými keramickými postavičkami nebo panenkami. Pokud však nejsou žáci přímo instruováni o limitech děje, shodují se někteří pedagogové na tendenci žáků vytvářet spontánně velmi morbidní animace, jejichž výsledkem je destrukce někoho/něčeho. Tento moment souvisí pravděpodobně s více faktory, jedním z nich je zřejmě touha žáků po vzrušení, akci, překvapení, čehož mají dojem, že dosáhnou pouze šokujícím dějem, který popisuje zánik původního stavu nějakého objektu. Jedná se vlastně o techniku atrakce, která byla používána v raném klasickém filmu. (Kupř. Georges Méliès používal atrakci v jednoduchých filmových tricích - náhlé zmizení nějakého člověka, náhlé objevení člověka, náhlá přeměna jednoho člověka v druhého, apod.) Nicméně důležitá informace je, že tento moment náhlé změny stavu někoho/něčeho uplatňovaný žáky v animacích, jednoznačně ukazuje na přitažlivost atrakce jako techniky. Domnívám se, že by bylo žádoucí z tohoto aspektu vyjít a poněkud jej zkultivovat a rozvinout, neboť má v sobě silný kreativní potenciál, nicméně pokud je žáky zredukován na stereotypní opakování výbuchů, automobilových nehod, vražd, masakrů a konců světa, tak jak to žáci v animacích s oblibou spontánně ztvárňují, po čase se tyto motivy omrzí a neskýtají již potenciál pro kultivaci výtvarného výrazu.

Potenciál pro rozvoj vidím v aplikaci atrakce v pojetí Sergeje Ejzenštejna. Ejzenštejn hovořil v souvislosti s atrakcí o střetávání se a kolizi jednotlivých odlišných obrazů. Tím vzniklé napětí a konflikt na hraně dvou obrazů nutil diváka přemýšlet a skládat si v sobě nový koncept a význam díla. (Monako, 2004, s. 408) Pro práci s animacemi to znamená, že přitažlivost animace pak není nutné stavět na šokujícím a vzrušujícím ději či na katastrofickém nebo extrémně neotřelém příběhu, ale na skládání vedle sebe odlišných obrazů a typů záběrů, třeba i

„jednoduchého a nevzrušivého“ příběhu. Jedná se kupř. o střídání záběrů celků, detailů a polodetailů, střídání odlišných, ba dokonce protikladných motivů, které samy o sobě svou odlišností a protikladností vytvoří ono vzrušení, napětí, vyplývající z vizuální i myšlenkové stránky díla. Zařazení vedle sebe dvou záběrů rozdílných detailů animace, dokáže vytvořit zcela specifickou mentální vazbu mezi těmito detaily, vybízí k asociaci a subjektivnímu spojování významů a není pak vůbec nutné vše dovysvětlovat jednoznačnou polopatickou příběhovou linií a zafixovanými celkovými záběry.

Příkladem takového typu je animace Venduly Svobodové, studentky KVK PF UJEP Ústí nad Labem, která v rámci praxe zrealizovala se žáky ze 7. třídy základní školy jednoduchou animaci *The football day*. Při tvorbě animace měli žáci za úkol z nejrůznějších předmětů vytvořit postavu nebo více postav a vymyslet krátkou jednoduchou dějovou linii. Toto zadání se nijak nevymyká zadáním animací od jiných pedagogů, nicméně způsob práce se záběry digitálního fotoaparátu zvolili žáci pod vedením Venduly Svobodové zcela odlišným způsobem od obvyklého pojetí.

V první části animace je celkový záběr na dvě postavičky, které si mezi sebou kopou míčem. Míč letí mimo dráhu a dopadá na mračící se hlavu vykukující z rohu z domečku. V tomto momentu žáci opouští záběry celku prostoru a zaměřují se na detaily. Detail: Mračící se obličej, na nějž naletěl míč. Detail: Obličej postavičky, která kopla míč. Detail: Utíkající nohy postavičky. Celek: Mračící se obličej vypouští na postavičky „sníh“. Polodetail: druhá postavička se brání sněhu. Detail: Mává rukou. Detail: Kmitá nohou. Polodetail: Na bok těla postavičky nalétává sníh a vytlačuje postavičku ze záběru. Celek: Mračící se obličej fouká sníh na obě postavičky, postavičky jsou vytlačeny ze scény. Detail: Mračící se obličej.

Z tohoto popisu zřetelně vyplývá, že příběh je sestaven z několika odlišných krátkých sekvencí, které si divák musí sám v sobě poskládat dohromady v jednotný příběh. To podněcuje žáky k vytváření mentálních vazeb mezi jednotlivými záběry a individuální interpretaci děje, který není tak zřetelný a přehledný, ale nutí k domýšlení. Zajímavé napětí vzniká vždy na hraně střihu dvou odlišných obrazů, zde dochází k oné nečekanosti, překvapení a nepředvidatelnosti toho, co bude následovat. Zároveň je tento způsob animace vysoce vizuálně působivý, prvky na obraze nejsou nuceny zaujímat centrální postavení kvůli přehlednosti děje, naopak, detailní záběry umožňují vystupování figur a jejich částí z obrazu či jejich umístění na okraji záběru v nezvyklém postavení, apod. To se sebou přináší výrazné rozšíření výtvarných možností kompozice záběrů, nehledě na vystoupení ze stereotypu zabírání animace coby divadelní scény jedním jediným velkým celkovým záběrem.

Zcela specifickým typem animace je animace fixou na fólii s fotografií jako pozadím. Tuto metodu rozvinul umělec Matěj Smetana pro projekt *ArtCrossing*, realizovaný v Národní galerii v Praze. (Chocholová, Škaloudová, Štůlová Vobořilová, 2008, s. 107) Technika animace souvisela v rámci projektu *ArtCrossing* přímo s uměleckými díly v expozici Veletržního paláce, ale je možné ji použít i v jiném kontextu. Žáci si vyfotografovali digitálním fotoaparátem nějaké minimalistické umělecké dílo, fotografii vytiskli na tiskárně, dali do igelitové fólie a přilepili na stěnu. Fixami, které je možné snadno z fólie setřít, pak animovali na pozadí fotografie, jak by vypadaly jejich představy a pocity z daného uměleckého díla, kdyby se zhmotnily a pohybovaly přímo uvnitř díla. (Chocholová, Škaloudová, Štůlová Vobořilová, 2008, s. 107) Jednotlivé fáze kresby fixou fotografovali fotoaparátem umístěným na stativu před fotografií a posléze je zpracovali v počítači.

Tento typ animace začal být využíván díky školení programu *ArtCrossing* pedagogy v hodinách výtvarné výchovy a ukázalo se, že je natolik flexibilní, že jej s velkým úspěchem realizují i velmi malé děti, mnohdy kolem 6 let věku. Animace fixou na fólii s sebou přináší významnou možnost rozvoje fantazie, neboť na pozadí fotografie se stejným motivem lze vymyslet a vytvořit mnoho zcela odlišných animací, od jednoduchého konkrétního příběhu

po abstraktní hru tvarů, ploch a linií. Právě vymýšlení, co se bude na pozadí určité fotografie odehrávat, považují za velmi kreativní moment, v němž může pedagog svými citlivými komentáři podpořit starší žáky k vybočení ze stereotypu zobrazování jednoduchého příběhu s postavičkami směrem k sofistikovanější hře se symboly a tvary aplikovanými organicky na pozadí fotografie. Další velkou oblastí animací jsou počítačové animace pomocí efektů grafických editorů (Photoshop) nebo animace přímo ve specializovaných počítačových programech, kupř. Flash nebo Pivot. Animování pomocí efektů programu Adobe Photoshop je pro žáky velmi přitažlivé, neboť jeden ze způsobů využití tohoto postupu je práce s digitálním obrazem, k němuž mají vztah (kupř. vlastní portrét či nějaký jejich vlastní obrázek, fotografie apod.). Na tento obraz postupně aplikují některý ze zajímavých efektů Photoshopu, ukládají každou fázi proměny obrazu a výslednou sérii fotografií zařadí za sebe do video editoru tak, že vznikne video zachycující tuto změnu stavu, která je mnohdy velmi překvapivá, vtipná a hravá. Animace tohoto typu je tedy ponejvíce založená na změně stavu nějakého objektu a vizuálního působení z toho vyplývajícím. V animaci vidíme postupnou modifikaci objektu a jeho přeměnu v něco jiného, přičemž již samotné fáze přeměny jsou výtvarně zajímavé. Tento typ animace vede žáky zcela spontánně k pochopení technologie digitálního obrazu a jeho skladby z malých strukturních částic, neboť v rámci tohoto typu animace žáci manipulují velmi často s rozpadajícím se původním obrazem a transformací jeho segmentů v něco jiného. To je uvádí do světa digitálních technologií a oni si mohou vyzkoušet nekonečné možnosti práce s jednotlivými segmenty reality, manipulaci s nimi, transformaci, aplikaci efektů a vytvoření nové reality. Uvědomění si této digitální „metareality“ a dialog mezi tím, co je reálný obraz a tím, co je obraz digitálně manipulovaný a přeměněný, považují v současné době ve výuce výtvarné výchovy za jedno z důležitých témat.

Animace vytvořené v počítačovém programu Adobe Flash (nebo Pivot či Adobe After effects) jsou zcela specifickou kategorií, neboť k jejich tvorbě je potřeba nejen kvalitní počítačové vybavení, ale i pedagog vyškolený alespoň v základech práce s těmito programy, což není na našich školách samozřejmostí. Nicméně pokud se tato možnost již objeví, ocitají se žáci ve světě ryzí animace a nástroje, které tyto programy nabízejí, jsou opravdu velké. Možností práce v programu Adobe Flash je pouze pro ilustraci celá škála, počínaje ručně kreslenou počítačovou animací ve velmi jednoduchém stylu po „papírkovou počítačovou animaci“ - práci s konkrétními nakreslenými tvary a postavami, digitálním pozadím, „vystřiženými“ částmi digitálních obrazů, fotografií a jejich rozpohybováním, změnami proporcí, barev, umístění nebo dokonce i tvaru. Je zde možné vytvořit kvalitní pseudo 3D animace, byť pro práci s 3D animací jsou specializované náročnější počítačové programy. Program Adobe Flash nabízí také možnost vytvářet multimediální prezentace či programovat drobné počítačové hry, webové prezentace, atd.

Vzhledem k takto rozsáhlým možnostem animačních počítačových programů je třeba konstatovat, že při vytváření animací tímto způsobem, lze využít všechny výše nabízené návrhy na zkvalitnění výtvarného výrazu žáků. Sem zahrnuji vnímání animovaných tvarů a plochy coby konstrukčního systému, využití dadaistických i surrealistických postupů jako samostatné myšlenkové metody či práci s kombinováním odlišných typů záběru ve smyslu atrakce, vystupování ze záběru klasické divadelní scény a klasického příběhu směrem k více výtvarným a vizuálním experimentům.

Samostatnou oblastí animace je pixilace - animace reálného prostředí. Tuto techniku dovedl k dokonalosti kanadský filmař Norman McLaren, který zachází s lidmi vystupujícími v jeho filmech jako s oživenými předměty, jež zachycuje políčko po políčku. Jejich pohyb je záměrně karikován zrychlením, zpomalením nebo deformací. (Děcká, 2006) Tato technika je pro práci ve škole velmi atraktivní, neboť se dá využít mnoha způsoby: kupením za sebe řady

fotografií s podobnou tematikou - kupř. portréty lidí nebo okolního prostředí a jejich rychlé proměny, působící silně především svou vizuální stránkou - nebo využíváním efektů, jichž lze pomocí pixilace snadno dosáhnout. Obzvláště tyto specifické efekty pixilace jsou mezi žáky velmi oblíbené, neboť lze díky nim vytvořit video, v němž se ležící, sedící nebo stojící aktéři samovolně posunují po podlaze bez jakéhokoliv pohybu nebo se dokonce vznášejí kousek nad zemí (, pokud jsou několikrát za sebou vyfotografováni vždy ve výskoku). Tato videa působí pak téměř mysteriózně, nicméně léčkou této techniky je tendence ulpět pouze na experimentování s těmito efekty a nepřesáhnout je ve výtvarné výpovědi nikam dále. Pokud se však spojí vysoce obrazově nosný potenciál pixilace i s konkrétním výtvarným konceptem či drobným příběhem, může vzniknout vizuální dílo neobyčejných kvalit.

Na závěr bych ráda shrnula své poznatky vyplývající z výzkumu animací na školách a jejich analýzy. Domnívám se, že v současné době prochází tvorba animací na školách jakousi první fází, kdy pedagogové i žáci animace mnohde teprve objevují, seznamují se s technikou, zkouší možnosti vyprávění i vizuálního působení a hledají různé způsoby aplikace v hodinách výtvarné výchovy. Z tohoto pohledu bych přirovnala současnou tvorbu animací na školách k období raného klasického filmu, kdy filmaři teprve objevovali různé filmové triky a způsoby natáčení, přičemž se stále silně drželi konvencí vyplývajících z klasické malby, divadla a literatury. Jsem přesvědčená, že se však již blíží druhá fáze, kdy povědomí o práci s digitálními technologiemi, videem a s animacemi vzrostou natolik, že tvůrci začnou více opouštět klasické konvence a začnou experimentovat s ryze výtvarnými možnostmi animací, navazujícími přímo na vývojové trendy avantgardního experimentálního filmu a výtvarného umění 20. století.

Literatura:

1. DĚČKÁ, E. *Kanadský animovaný ráj*. A2. 2006, č. 37. ISSN 1803-6635.
2. HLÁVKOVÁ, M. Videoart a jeho začlenění do výuky na základních, základních uměleckých a středních školách. In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (eds.) *Veřejnost a kouzlo vizuality*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2008, s. 79-85. ISBN 978-80-210-4722-8.
3. CHOCHOLOVÁ, L., ŠKALOUDOVÁ, B., ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, L. (eds.) *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha : Národní galerie, 2008. ISBN 978-80-7035-378-3.
4. MONACO, J. *Jak číst film*. Praha : Albatros, 2004. ISBN 13-844-00509.
5. Příspěvatelé Wikipedie, *Animace* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2008, Datum poslední revize 9. 12. 2008, 14:35 UTC, [cit. 4. 05. 2009] Dostupné na World Wide Web: <<http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Animace&oldid=3370509>>.
6. VANČÁT, J. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. Praha : EduArt, 2008. ISBN 978-80-86783-31-4.

Kontaktní adresa:

Mgr. Marie Hlávková
Vnoučkova 520
142 00 Praha 411
Telefon: +420 604 374 292
E-mail: marie.hlavkova@centrum.cz

ŠKOLNÍ ČASOPIS – VÝTVARNÝ PROJEKT ZE SEMINÁŘE „TECHNICKÁ MÉDIA“.

Martin RAUDENSKÝ

Abstrakt

Příspěvek představuje výsledky semináře zaměřeného na zvládnutí základů počítačové typografie ve formě projektu tvorby školního časopisu studentů katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze. Cílem příspěvku je poukázat na jednu z možností, jak využít elektronická média v soudobé výtvarné edukaci.

Klíčová slova: projektové vyučování, školní časopis, počítačová typografie

THE SCHOOL JOURNAL – GRAPHIC PROJECT OF THE SEMINAR “TECHNICAL MEDIA”

Abstract

The report introduces the outcome of the seminar focused on basic skills in the computer typography in the form of project the school journal made by the students of Department of Visual Art, Faculty of Education, Charles University in Prague. The aim of the study is to show how to use electronic media in contemporary art education.

Key words: project method, school journal, computer typography

1. Úvod

V tomto příspěvku bych rád představil projekt studentského časopisu „VUVUKATR“ a poukázal tak na jednu z možností uplatnění projektového vyučování v rámci výukového programu katedry výtvarné výchovy pedagogické fakulty.

Strukturované výukové programy uplatňované na katedrách výtvarné výchovy si v obecné rovině kladou za cíl přípravu budoucích profesionálů schopných na různých pozicích zprostředkovávat veřejnosti vizuální kulturu, pokud možno v co nejširším spektru. Ve smyslu takto definovaného cíle se postupně přizpůsobuje skladba předmětů zahrnutých do programů praktické výuky. Nabídka se přirozeně rozšířila zvláště směrem k výuce „nových médií“. Tento pojem zahrnuje různorodou škálu oborů sjednocených digitálním prostředím a užitím specifických nástrojů, ale současně určených pro neméně široké a často velmi rozdílné pole konečných výstupů. Programy vznikaly s vědomím, nakolik se charakter vizuální kultury během dvou minulých dekád výrazně proměnil, včetně způsobu tvorby. Tradiční, řemeslné dovednosti se částečně transformují ve znalosti jiného řádu. Zkracuje se doba, po kterou artefakt vzniká, ale i doba vymezená k navození kontaktu s divákem a vyvolání jeho zájmu. Technologie umožňují jednoduché přebírání, následné vrstvení a mixování značně odlišných prvků, postupů a inspirací (kresba, fotografie, video samplý, xero-struktury, hrubé rastry, textilní aplikace apod.). Typická je fragmentárnost kompozice, inspirovaná estetikou videoklipu a filmovou rapid montáží (Raudenský, 2008). Výtvarná pedagogika se snaží na tyto podněty reagovat a „tvůrčí disciplíny“ v celkové struktuře výuky pak představují prostor pro zážitek z tvorby spolu s reflexí aktuálního dění v daných oblastech živé kultury.

Další nároky na proměnu charakteru výuky přineslo postupné naplňování „Boloňského procesu“ v požadavku na diferenciaci studijních programů. Tato změna přinesla kromě jiného nárůst počtu studentů ve skupinách bakalářských programů. Jednotliví pedagogové „tvůrčích disciplín“ byli tímto postaveni před výzvou nejenom redefinovat náplň vlastních seminářů tak, aby vyhověli rámcovým plánům a reflektovat dynamiku soudobé vizuální kultury, ale současně umožnit zapojení do výuky vyššímu počtu studentů. Koordinace tvořivých aktivit v rámci větší skupiny není z hlediska pedagoga jednoduchá záležitost. V této souvislosti vystoupila do popředí pozornosti pedagogů otázka vhodné motivace studentů, bez níž je tvůrčí výkon těžko myslitelný. Jedná se o nepřetržitý proces hledání účinných metod výuky, kterými lze shora uvedené požadavky alespoň částečně naplňovat. Princip projektového vyučování se nabízí jako jeden z možných nástrojů k vedení aktivní tvořivé výuky.

2. Projekt „VUVUKATR“

Projekt, který v této souvislosti uvádím, byl na principech projektového vyučování založen—využívá k motivaci principů hry a současně předpokládá užití výrazových a technických prostředků, které jsou vlastní oboru vizuální komunikace, respektive designu periodických publikací. Rámcové téma časopisu bylo určeno v zadání. Studenti na semináři během moderované diskuze zvolili název časopisu, současně stanovili jeho základní obsahovou strukturu. Každý z účastníků přinesl několik témat, během rozpravy vyplynulo řazení a výběr jednotlivých příspěvků. Stejně tak byly určeny základní parametry formální podoby časopisu – rozměr, typografická mřížka, textové písmo, včetně varianty určené k vyznačování. Na tomto základě každý student obdržel spolu se zadáním vzorový dokument s výchozím nastavením technických parametrů. Takto zvolené hodnoty představovaly pro jednotlivé účastníky spíše vodítko zajišťující základní provázanost výsledného celku, nikoliv však nepřekročitelné dogma. Během procesu hledání výsledného tvaru měli tedy studenti k dispozici základní stavební prvky: text, obraz, tvar a omezenou barevnou škálu. Kombinací těchto komponentů, na ploše určeného formátu se snažili dosáhnout požadovaného účinku.

Při formulování zadání úkolu byl pro mne vzorem typ nízkorozpočtových časopisů, které vycházejí v rámci nejrůznějších komunit vizuálních tvůrců. Pro tyto tiskoviny je charakteristický důraz na vizuální složku a současně tvořivé zhodnocení limitů daných omezeným rozpočtem (Losowsky, 2007). Celá řada nízkonákladových titulů má dnes pouze elektronickou podobu (ve formě přílohy e-mailu, nebo online prezentace). Zůstat pouze u elektronické verze by z hlediska produkce i šíření publikace bylo pro nás samozřejmě jednodušší. Pohled na obrazovku však zatím stále nemůže poskytnout srovnatelné vizuální i haptické vjemy jako tištěný časopis (obrazy nejsou na monitoru tak ostré a různorodou strukturu papíru nelze zatím nahradit) (Bhaskaranová, 2007). I proto jsem již v zadání předpokládal vyústění projektu do podoby tištěné publikace. Navíc i z hlediska nácvičky typografických pravidel je tištěná forma zatím nenahraditelná. Volba ekonomicky dostupného způsobu tisku – černobílé kopírky vyvolalo omezení týkající se barevnosti. Ekonomicky dostupný způsob tisku navíc simuloval omezení, které bude čekat studenty v praxi, kdyby podobný projekt školního časopisu v budoucnu realizovali spolu se svými žáky (průřezové téma mediální výchova zahrnuje námět školního časopisu).

3. Hodnocení projektu

Společně sdílená aktivita a možnost následně prezentovat výsledky spolužákům ve formě osobité tiskoviny motivovala studenty k aktivní účasti. Moje role v projektu byla koordinační, výslednou podobu jsem formoval v počátcích prostřednictvím zadání a poté během finální kompletace jednotlivých dvoustran do výsledného celku. Takto pojaté vyučování je nutné chápat jako dynamické procesy (Fulková, 2009), v rámci kterých se situace neustále proměňuje.

Projektové vyučování přináší nároky na každého účastníka, absence jednoho článku může rozvrátit snažení celé skupiny. V tomto smyslu je koordinační role učitele nezastupitelná. Jiné úskalí může přinést zapojení počítačové techniky do projektu. Role pedagoga vyžaduje rutinní zvládnutí technických aspektů projektu, v opačném případě se může lehce stát vazalem techniky a na další se mu již energie nedostane. Celkově mohu konstatovat, že zařazování obdobných aktivačních prvků do výuky budoucích učitelů vytváří podmínky pro jejich přípravu na realizaci tvořivého vyučování na všech stupních školy, kde budou po absolvování působit. Domnívám se, že podobně pojaté projektové vyučování může přinést oživení do výuky a je přínosné i z hlediska výtvarné didaktiky.

4. Zadání projektu

Zadání: Vytvořte obsahovou i vizuální podobu časopisu pro zvolenou komunitu – cílovou skupinu (například katedru VV).

1. krok – ve vzájemné diskusi a na základě předem promyšlených návrhů určete celkovou strukturu časopisu: název, strukturu jednotlivých rubrik, výběr aktuálních témat. Rozdělte si mezi sebou dohodnutá témata.

2. krok – opět po vzájemné diskusi a na základě předem promyšlených návrhů, stanovte základní parametry vizuální podoby tiskoviny: formát, adekvátní typografická mřížka, základní sazební obrazec, volba typu základního písma sazby, záhlaví či zápatí.

3. krok – každý účastník samostatně navrhne vizuální a rediguje obsahovou podobu zvoleného tématu na ploše dvou dvoustran časopisu. Hledá klíč k osobitému vyjádření při respektu ke společně určeným základním parametrům.

4. krok – závěrečná redakce: vyřazení dvoustran, tisk a vazba probíhá znovu ve skupině. Na distribuci se podílí každý člen redakční skupiny.

Podmínky: přizpůsobit návrh tak, aby hotový časopis bylo možné množit na černobílé kopírce maximálního formátu A3. Je nutné počítat se všemi technickými parametry finálního výstupu (vyřazení stránek, místo pro ořez, vhodný rast odpovídající charakteru tisku kopírky, jednoduchý způsob jak realizovat případnou doplňkovou barvu – viz také rozfázování a podmínky tvorby (Dytrtová, 2006). Dalším “extenzím“ na rámeček základního zadání se meze nekladou (vkládaný plakát, samolepka, komiks apod.) **Prostor pro tvořivost:** možnost podílet se vzniku platformy pro vyjádření postojů a názorů v rámci dané komunity. Střídání týmového a individuálního charakteru práce. Začlenění více druhů činností směřujících k definitivnímu tvaru. **Herní aspekty:** společně sdílená aktivita. Možnost uplatnit svůj názor v rámci kolektivního rozhodování. Možnost hrát jednotlivé role – redaktor, typograf, ilustrátor, fotograf, distributor. Respektování základních pravidel: naplnění zvolených témat, zachování předem dohodnutých technických parametrů.

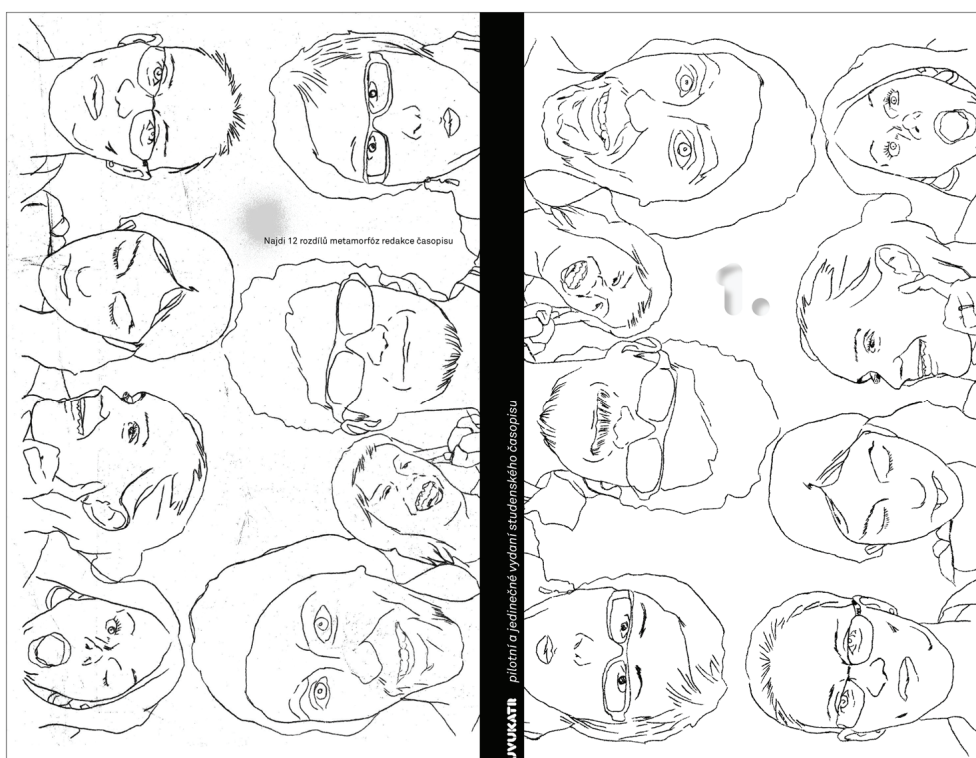
Literatura

1. BHASKARANOVÁ L. *Design publikací*. Praha: Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-993-1.
2. DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura – oblast RVP*. Ústí n. L. : PF UJEP Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-761-3.
3. FULKOVÁ, M. *Vše v jednom: Metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha*. Text je součástí mezinárodního projektu Images and Identity Improving Citizenship Education through Digital Art. 2009.
4. LOSOWSKY, A. *We love magazines*. Luxemburg : Editions Mike Koedinger SA, 2007. ISBN 978-3-89955-188-4.
5. RAUDENSKÝ, M. *Hra v grafickém umění*. Ústí nad Labem : FUD UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-062-4.

Kontaktní adresa

PhDr. Martin Raudenský, Ph. D.
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
Telefon: +420 604 213 602
E-mail: martin_raudensky@yahoo.com

Obrazová příloha⁷⁵



⁷⁵ Martin RAUDENSKÝ: ŠKOLNÍ ČASOPIS – VÝTVARNÝ PROJEKT ZE SEMINÁŘE „TECHNICKÁ MÉDIA“



SONDA


AUTORKA KATEŘINA PECOVÁ

SPORT NA PEDF

Dále bych vám chtěla přiblížit přehled sportovních kurzů, které se dají na naší škole dělat, pokud vás tělocvik a mučení těla opravdu baví. Katedra nabízí k dispozici tyto kurzy: Kurz kanistřičky a vodní turistky. Kurz cykloturistiky, který je výběrový a trvá kolem sedmi dnů v kuse a jeho náplň je cykloturistika (turistika) v Krkonoších, Jizerských horách v ČR i v Polsku a hranit míčovými her. Pokud tedy nemáte aprobač s tělákem, máte na výběr pouze tyto dva kurzy za celý letní semestr a to opravdu není moc.

Jiná aktivita, která je ještě možná je aktivní účast v oddělech Vysokoškolského sportovního klubu UK Pedf. Na naší škole máme dokonce možnost se zapojit do pěti těchto oddílů. Basketbalový oddíl pracuje jednou týdně a to na rekreační úrovni. Florbalový oddíl pracuje již na výkonnostní úrovni a schází se dvakrát týdně. Oddíl plavání se zúčastňuje pravidelné výkonnostní soutěže. Oddíl sportů v přírodě funguje na rekreační i závodní úrovni. Každoročně probíhá podzimní soustředění zaměřené na cykloturistiku a zároveň je členům této skupiny povolen vstup na stěnu. Volejbalový oddíl je zaměřen na rekreační pohybovou aktivitu.

Jak tedy přežít sport na pedáku? Není to nic těžkého. Pokud nemáte aprobač s tělákem, tak povinné dva semestry v prvním cyklu zvládnete s prstem v nose, nebo třeba i někde jinde podle vašeho přání. Důležité je zajít párkrát na cvičení na míčích a pak už jen stačí si sehnat pár útržků z fitka po případně jiné podobné orientované organizace a započít je vás. Samozřejmě se musíte tvářit, že cvičíte často a rádi.



NA CESTY

AUTORKA VERONIKA MALÁ

erasmus

Chystáte se studenti někdy nějak v rámci svého studia vycestovat do zahraničí? Třeba Vás inspiruje nebo odradí náš rozhovor se čtyřmi studentkami katedry KVV. Dvě mají nebo ještě sbírají zkušenosti v Dánsku, jedna ve Finsku a další dvě v Řecku.

Rozhodnutí odjet studovat ven bylo plánované nebo takové rychlé rozhodnutí ze dne na den?

HK: V mém případě šlo o rozhodnutí ze dne na den, nikdy dřív jsem o tom neuvažovala. Pak jsem za jediný víkend napsala motivační dopis a vyšlo to.

SW: Vždycky jsem chtěla vycestovat v rámci Erasmus, ale během studia jsem nikdy nenašla čas na potřebné zařízení, motivační dopisy, rozmyšlení projektů, atd. Jednou večer jsem otevřela mail od Hanky, že shání rychlé nějakého zahraničního letenky by šel její Dánsko... Nu a jsem tu.

HD: Rozhodnutí odjet studovat ven bylo plánované nebo takové rychlé rozhodnutí ze dne na den? Plánovala jsem vycestovat v průběhu studia, ale otázkou bylo kdy a kam. Jž v minulosti se mi podařilo vycestovat v rámci EVS na několik měsíců abyla jsem za možnost řídit.

NC: Spíše rychlé rozhodnutí, dá se říct že jsem se rozhodla ze dne na den, že chci někam jet a bylo mi jedno kam. Ze začátku jsem si teda spíš přála Finsko, dopadlo to trochu jinak, ale to mi teď už vůbec nevadí...

HK: Hunka Kalnová
SW: Šárka Něbová
HD: Hunka Dočkalová
NC: Jana Čaputová
J: Jana Blahoslavová

Už se Vám to krátí, máte nějakou hezku a maapak nepřijemnou zkušenost s pohybem v zahraničí?

HK: Dávno jsou obecně hodně uzavřené, takže mě trochu mrzí, že se přestali stykat a poměrně nedojo, ale rozhodně jsem si užívala společné hodiny mezinárodního kurzu pro Erasmus studenty i ostatní kurzy s dánskými studenty, kde jsme si více tvrdě pracovali, ale v takové atmosféře, že jsem si připadala jako na dovolené s přáteli.

SW: Jak už zmínila Hunka, a díky to opravdu nebylo snadné. Zřejmě je to o to horší, že tu skutečně zřejmě téměř na vesnici moji vesnici.

HD: No, neřekla bych, že jdu brzo domů, jsem teprve za polovinu pobytu. Mezi nezapomenutelné zážitky bych prozradila například exotro kosmonautů v meteorologické stanici Sodin-kyla, západ slunce v parku Pyhä-Luosto a samostatně poznávání života na severu. Mezi nepřijemné zkušenosti lze počítat nutnost volání první pomoci, ukradení kola a ztráta orientace při výletu v národním parku, ale jedná se o individuální stěsti, které dooufám nepokřá většímu Erasmusu.

NC: My teda nemáme jeste ani v půlce ale určitě zkušenosti hezkých i nepřijemných už máme spoustu... hezku zkušenost mám takovou, že řeckové na mě působí jako velmi milý, přátelští a přívětivý lidé, učitelé se nám snaží vyjit maximálně vstříc a spojují nám ochotně pomáhají... jako nepřijemnou zkušenost považuji zdejší obrácený přístup ve výuce vyvíraných předmětů v porovnání s výukou u nás v Čechách – tedy si člověk absolutně nemůže jet ve svém vlastním stylu práce, ale musí jet ve stylu učitele, tak jak on to chce, jak jemu se to líbí, jak on to vidí... – no prostě je to taková úroveň našich horších uměleckých škol... Jž jsem momentálně v půlce. Hezke je to, že máte možnost poznávat novou zemi a to jinak než jako turista, který chce vidět nepořádky. Společky a za týden jet domů. Opáčnou stranou mince je to, že přijíždíte do neznámého prostředí a vlastně nevíte, co vás čeká.

Co byl největší problém při vyřizování Erasmusu? Jenom to papírování, měli jste všude otevřené dveře?

HK: Papírování rozhodně, veškeré postupy byly sice moc pěkně popsány na stránkách UK, ale i přesto jsem měla obrovské problémy vše sdělit přes pochopit systém žádosti a aplikací. Další věc byly zjevné komunikační problémy s dánskou stranou, neodpovídali na e-maily, jejich www stránky byly v rekonstrukci a bez anglické verze, nikde nebyl k dohledání seznam předmetů apod. a 14 dní před odjezdem změnili naše místo pobytu. Ale jinak nám všichni vycházeli vstříc. Člověk se jen nesmí nechat odbyt.

SW: Zde masim nechat bláznit slovo a velkou poklonu Hance, protože nebyl jí a její schopnosti celé to zařídit a s přehledem zvládnout, nebyť bychom taďy.

HD: Bez papírování se vyřizování projektů neobejde. Závěrečná zpráva se vyplňuje již elektronicky. Snad během několika let nebude papírování nutné a elektronické formuláře nám usetří obilniny účelně.

NC: Papírování je asi opravdu nehorší, člověku se to zdá nekonečné a strážné zmatené, nikdo ti nepodaří žádné informace, musíš každého otrávnout tak dlouho dokud ti není jasné jak a co máš vyřadit, jak postupovat atd. no a to je někdy trochu vyčerpávající a člověk si při tom občas připadá jako bíbec...

Jž: Nejprve vás trápi papírování a pak vlastní kufra, zvalování (a to došlo) co vzít a co ne. Co se všech formulářů týče, musím říct, že nakonec mi vždy někdo pomohl. Rozdíly byl vždy v míře ochoty, rozhodně nejvíce mi pomohli na rektorátě, kdy mi vždy poradili co a jak. Dokonce mě přijímali i mimo úřední hodiny.

BYLO NEBYLO AUTORKY BOŽENA OSVALDOVÁ, JANA NUSLAUEROVÁ

PŘIJÍMAČKY

ZPOVĚĎ

Číslo 1. Ročník 1. VVVUKATR Časopis studentů katedry VV PedF UK v Praze

AUTORKA TEREZA JURSOVÁ

vytvoř si svého učitele

Vytvoř si svého učitele:
najdi hlavu >> vystříhni
> vyber tělo >> vystříhni
>>>> profižni hrdlo >>>>
vsuň hlavu do těla >>>>
obleč tělo podle částí
oděvu nebo si vytvoř
vlastní!

Číslo 1. Ročník 1. VVVUKATR Časopis studentů katedry VV PedF UK v Praze

NĚKOLIK NÁMĚTŮ PRO ROZVÍJENÍ VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI: PŘÍKLAD DEKONTEXTUALIZOVANÝCH A REKONTEXTUALIZOVANÝCH FOTOGRAFIÍ

Michal ŠIMŮNEK

Abstrakt

Vizuální kultura pozdně moderních společností je ve stále se zrychlujícím tempu proměňována procesy, které jsou v odborné literatuře označovány jako *dekontextualizace* a *rekontextualizace*. Vizuální sdělení, zejména v případě technických obrazů, jsou tak stále častěji vyvazována z kontextu, ve kterém byla původně pořízena a následně jsou přenášena do nových kontextů, kde slouží ke konstrukci nových významů. Cílem mého příspěvku je na příkladu fotografie poukázat na tento rys vizuální kultury, předložit několik návrhů, jak rozvíjet u studentů reflexivní přístup k vyvázaným vizuálním sdělením a přispět tak k rozvoji jejich vizuální gramotnosti.

Klíčová slova: vizuální gramotnost, dekontextualizace, rekontextualizace, fotografie, kompetence

SEVERAL PROPOSALS FOR IMPROVEMENT OF VISUAL LITERACY: THE CASE OF DECONTEXTUALIZED AND RECONTEXTUALIZED PHOTOGRAPHS

Abstract

Visual culture in the late-modernity societies is in more and more speed transformed by the processes that are in academic literature labeled as *decontextualisation* and *recontextualisation*. Visual messages – particularly technical images – are more and more frequently disembeded from the original context of their production and subsequently transferred to new contexts and used for the construction of new meanings. The aim of my paper is to describe this aspect of visual culture and illustrate it by way of example of photography. I conclude my paper with several teaching proposals for cultivating students' reflexive understanding of the disembeded nature of visual messages and thus improving their visual literacy skills and competences.

Key words: visual literacy, decontextualisation, recontextualisation, photograph, competence

1. Vizuální gramotnost: několik poznámek úvodem⁷⁶

Vzhledem k omezenému prostoru určenému pro tento příspěvek se nemohu hlouběji věnovat vymezení komplexní povahy konceptu (či snad lépe konceptů) vizuální gramotnosti, legitimitě jeho existence ve vztahu k sociální realitě (Skutečně žijeme ve světě obrazů? Skutečně

⁷⁶ Předkládaný text by bylo vhodné doplnit o řadu fotografických ilustrací, které by přispěly k lepšímu pochopení dílčích deskripcí a argumentů. S ohledem na autorská práva jsem se rozhodl fotografie nepřikládat a pouze v poznámkách pod čarou odkazují na – pro snadnou dostupnost převážně internetové – zdroje vhodných ilustrací.

existují ryze vizuální média?⁷⁷) a ve vztahu k ostatním gramotnostem, se kterými se vizuální gramotnost překrývá: gramotnost mediální⁷⁸, digitální, počítačová, informační atd.

Omezím se tedy pouze na poznámku, že vizuální gramotnost nemá jasný předmět, nemá jasnou a jednotnou perspektivu, ze které by svůj předmět zkoumala, a nemá ani jasný a jednotný cíl. Existuje tak velké množství definic vizuální gramotnosti⁷⁹, které se liší v závislosti na oborové perspektivě, ze které jsou formulovány. Ostatně jako mezioborová platforma funguje *International Visual Literacy Association*⁸⁰, jejíž každoroční konference⁸¹ a periodikum *Journal of Visual Literacy*⁸² jsou místem setkání odborníků z řady oborů a disciplín. V souvislosti s touto oborovou roztržičností pociťují mnozí (viz. např. Müller 2008, Moriarty 1997) potřebu vytvářet univerzální a holistické modely vizuální komunikace a vizuální gramotnosti, které v podobě jakési konceptuální mapy shrnují různé aspekty vizuální komunikace a nastiňují možnosti mezioborové spolupráce při jejím studiu. V tomto smyslu lze vizuální gramotnost asi nejlépe definovat jako mezioborové úsilí pochopit a popsat procesy vizuální komunikace, snahu vymezit relevantní znalosti, dovednosti a kompetence nutné pro „čtení“ a „psaní“ vizuálních sdělení a snahu přenést tyto kompetence do vzdělávacího procesu.

2. Kontext a význam, dekontextualizace a rekontextualizace

„Šok zažil Američan Jeff Smith ze Saint Louis, když mu z Prahy zavolal známý, že viděl ve výloze obří fotografii rozesmáté rodiny Smithových. ‘My v životní velikosti, ve výloze pražské samoobsluhy – naše fotka k Vánocům,’ opakoval nechápavě Smith přítelovu informaci.“ (Právo 2009: 4)

Výše uvedená zpráva prolétla začátkem června roku 2009 řadou českých a světových médií. Na jednu stranu je pochopitelné zděšení rodiny Smithových, kteří svoji rodinnou fotografii, původně zveřejněnou na jejich rodinném blogu, Facebooku a dalších komunitních sítích, viděli najednou ve výloze jednoho pražského obchodu⁸³. Na druhou stranu je tato událost jedním z mnoha příkladů proměny vizuální kultury, jež je v odborné literatuře označována jako *dekontextualizace* a *rekontextualizace*: fotografie jsou vyvazovány z kontextu, ve kterém byly původně pořízeny (*dekontextualizace*) a následně jsou vtahovány do řady nových a téměř libovolných kontextů, ve kterých jsou využívány ke konstrukci významů zcela odlišných od onoho původního, „fotograficky pravdivého“ významu (*rekontextualizace*). (viz Frosh 2001)

Významové proměny v důsledku dekontextualizace a rekontextualizace fotografií se mohou zdát na první pohled, tak jako v případě rodiny Smithových, šokující a zarážející. Ve skutečnosti se však nejedná o nic překvapivého a nového. Vyvazování sociálních činností z vázanosti na místní kontext a interpersonální interakce a formování vztahů mezi nepřítomnými

⁷⁷ Reflexe těchto otázek viz Mitchell 2002. Klíčovým argumentem pro potřebnost vizuální gramotnosti je skutečnost, že vnímání obrazů je v mnoha způsobech odlišné od běžného vnímání reality a že obrazy jsou konvencionalizované způsoby reprezentace reality, kterým je třeba se naučit podobně jako jazyku (viz například Messaris 1994 nebo Heffernan 2006).

⁷⁸ O vztahu vizuální a mediální gramotnosti a jejich vzájemné podmíněnosti viz například Griffin 2008.

⁷⁹ Nejcitovanější je zřejmě definice Johna Debese, průkopníka užívání obrazových médií ve výuce, který jako první v roce 1969 použil označení „vizuální gramotnost“. Jeho definice pokrývá nutnost studovat obrazy i samotný proces vidění jakožto fyziognomický proces a dále klade důraz na nutnost mezioborové spolupráce při studiu vizuální kultury. K jeho definici vizuální gramotnosti se ostatně otevřeně hlásí a stále z ní vychází politika *International Visual Literacy Association*. (viz URL: <http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm#definition> [cit. 2009-16-06]). Kritický přehled klíčových konceptů a definic vizuální gramotnosti lze nalézt například v Avgerinou, Ericson 1997.

⁸⁰ URL: <<http://www.ivla.org/>> [cit. 2009-06-16].

⁸¹ URL: <<http://www.ivla.org/conferences.htm>> [cit. 2009-06-16].

⁸² URL: <<http://plato.ou.edu/~jvl/>> [cit. 2009-06-16].

⁸³ Původní fotografie i fotografie zneužitá k reklamním účelům jsou dostupné na URL: <<http://www.extraordinarymommy.com/blog/are-you-kidding-me/stolen-picture/>> [cit. 2009-06-16].

druhými je jeden z klíčových dynamických rysů modernity (Giddens 1998), na kterém se fotografie rovněž podílela. Skutečnost, že fotografie umožňuje přenést reprodukci zachyceného objektu mimo původní kontext „stisku spouště“ dnes nikoho nepřekvapí. Tato schopnost je naopak mnohdy považována za velký přínos fotografie: na základě pohledu na fotografii tak „žijeme“ se svými příbuznými, kupujeme zboží, vybíráme si dovolenou, seznamujeme se mezi sebou a důvěřujeme či nedůvěřujeme politikům.

Tato schopnost zpřítomňovat nepřítomné je v případě fotografie založena v naší víře v neutralitu a pravdivost fotografických reprezentací. Tato víra je podmíněna ani ne tak ikonicitou fotografie (podobnost objektu, který reprezentuje), jako spíše její indexikalitou (indexy jsou znaky kauzálně spojené se svým referentem a jako takové jsou přísně závislé na kontextu svého vzniku). I dekontextualizované a rekontextualizované fotografie zůstávají v jistém smyslu indexem vyfotografovaného objektu, jsou s ním stále kauzálně spojeny: paprsky, které se odrazily od fotografovaného objektu dopadly na světlocitlivou vrstvu negativu nebo snímače Digitální aparátu a opět se odráží z plochy fotografie či vyzarují z monitoru počítače.

Z hlediska vztahu fotografie-znaku a jejího objektu je tak každá fotografie⁸⁴ indexem zachycené reality. Pro pochopení významu a sociální funkce fotografie je však důležité, aby zůstala zachována i indexikalita *sociální*⁸⁵, která je dána možností recipienta dešifrovat původní kontext vzniku fotografie a situační kontext její distribuce a užívání.⁸⁶

V souvislosti s masivním nástupem digitálních technologií se fotografové (zejména fotožurnalisté, dokumentaristé a všichni ti, kteří těžili z mýtu fotografické objektivy a neutrality) obávali zejména manipulace označujícího, hovořili o smrti fotografie a děsili se situace, kdy každý může velice jednoduše zasáhnout do plochy fotografie (viz například Mitchell 1992). Tento způsob manipulace je však stále značně náročný a na mnohé případy se vcelku rychle přišlo. Digitalizace však s sebou přinesla ani ne tak manipulaci a simulaci, jako spíše dekontextualizaci a rekontextualizaci. V případě klasické fotografie docházelo pouze k občasnému vyvazování fotografických obrazů ze vztahu s realitou, kterou zachycují. V souvislosti se stále probíhající digitální revolucí se však tento jev stal masovou záležitostí a v mnoha oblastech užití fotografie dokonce normou a nutností.

Na tuto skutečnost odkazuje řada současných trendů v produkci, distribuci a konzumaci fotografií⁸⁷. Díky digitální technologii se proces pořizování a dalšího nakládání s technickými obrazy značně zjednodušil. Fotografovat tak lze téměř kdykoli a kdekoli, k čemuž přispěla zejména implementace fotoaparátů do řady hybridních aparátů (z nichž nejvýznamnější jsou

⁸⁴ Neuvažujeme zde možnost digitální simulace, tedy vytváření fotorealistických obrazů bez použití „objektivu“.

⁸⁵ Koncept *sociální indexikalit* rozpracovala řada autorů od B. Malinowského přes H. Garfinkela až například po A. Giddense. Jakkoli se pojetí jednotlivých autorů částečně liší, v zásadě jej lze vnímat v tom smyslu, že jakákoli promluva, interakce či jednání jsou pochopitelné pouze tehdy, pokud známe jejich situační kontext, ve kterém se odehrávají (podrobněji viz například Giddens 1976: 36-39).

⁸⁶ Na oba typy indexikalit je velmi bohatě odkazováno v mnoha konceptech a teoriích fotografie. Jen namátkově můžeme zmínit významné texty například Johna Tagga (1988), Davida Greena (1986), Abigail Solomon-Godeau (1991), Rosalind Krausové (2004), Allana Sekuly (1982) či Geoffreya Batchena (1999), kteří na mnoha příkladech využívání fotografie v kontextu umění, reklamy, propagandy, represivních státních aparátů, eugeniky apod. ukazují, jak proměna kontextu či diskurzivního rámce zcela proměňuje význam a funkce fotografií. V obdobném smyslu lze vnímat Barthesovy postřehy o ukotvování významu novinářské fotografie popiskou (Barthes 1988). Jeho slavný punctuální způsob čtení fotografií není ničím jiným než vystupováním z rámu a původního kontextu fotografií směrem k subjektivnímu a afektivnímu čtení provokovanému zpravidla náhodným detailem (Barthes 1994).

K sémiotickému zvažování komplikované indexikální povahy fotografie lze doplnit např. Schaefferův (1987) koncept arché nebo přehledovou studii od Sonnesona (1989).

⁸⁷ O nových trendech ve fotografické praxi viz například Rubinstein, Sluis 2008.

zřejmě mobilní telefony⁸⁸). Způsoby zveřejňování a distribuce fotografických dat jsou díky Internetu a možnosti sdílet snímky mnohem jednodušší: fotografie jsou masivně distribuovány prostřednictvím sociálních sítí (Facebook, Twitter, ...), komunitních webů pro sdílení fotografií (Rajče, Flickr, Picasa, SmugMug, Buzznet, Zoto atd.) a prostřednictvím velkého množství fotobank, kam lze snímky nahrávat a případně na nich vydělávat peníze.⁸⁹

Množství pořízených a zveřejněných snímků se již zcela vymyká percepčním schopnostem jedince, proliferace technických obrazů narostla do téměř nepředstavitelných nebo přinejmenším nepřehlédnutelných rozměrů: v roce 2005 hlásila databanka Photobucket více než jeden milion uploadů denně, začátkem roku 2006 měl Flickr na svých serverových polích uloženo přes 100 milionů fotografií (Rubinstein, Sluis 2008:14), přičemž každou minutu nahrají jeho uživatelé dalších 3 až 4 tisíce snímků⁹⁰. Podstatné přitom je, že značná část těchto snímků je vyvázána ze vztahu s vytofografovaným objektem, je dekontextualizována. Internetem tak protéká nekonečný tok vyvázaných obrazových dat.

Dobrymi příklady dekontextualizace jsou fotografické fotobanky⁹¹ (Getty Images, Corbis, iStockPhoto, Shutterstock, Dreamstime Fotolia, Big Stock Photo atd.), které slouží zejména jako zdroj obrazových dat pro reklamní a ilustrační účely. Fotografie jsou zde jen zřídka doplňovány textem, který by ukotvoval jejich obsah. Namísto toho jsou zařazeny do některé z abstraktních kategorií (Lidé, Rodina, Životní styl, Obchod, Příroda, Věda), což má klientům fotobank ulehčit vyhledávání potřebného snímku. Pro reklamní účely jsou dokonce záměrně vytvářeny snímky *předem* vyvázané z konkrétního kontextu. Aby byl snímek prodejný, musí být významově otevřený, polysémický, ambivalentní, promiskuitní. Jak poznamenal Paul Frosh: „Dobrá reklamní fotografie by měla být „nablýskanou, předvídatelnou a multifunkční reprezentací blaženého spotřebitele konzumujícího produkty úspěšné firmy (usmívající se bělošské rodiny střední třídy na pláži, vyfešákování manažeri potřásající si rukama) a odrážející kulturní stereotypy.“ (Frosh 2001:630-631)

Dobrou ilustrací vyvazování fotografií z kontextu je dále například online hra *Google Image Labeler*⁹². Tato hra, kterou Google spustil v srpnu roku 2006, předkládá v daných časových intervalech náhodně spárovaným hráčům náhodně vybírané fotografie a další obrazová data. Úkolem hráče je prohlédnout si daný obraz, popsat a verbalizovat jeho obsah prostřednictvím pomoci jednoslovných „značek“. Google prostřednictvím této hry zpřehlednil vyhledávání obrovského množství obrazových dat, která zálohuje na svých serverech. Problematické je, že fotografie a obrazy jsou hráčům předkládány bez jakékoli popisky a informace, která by vedla k originálnímu kontextu, ve kterém snímek vznikl a nebo se vyskytoval. Google tak v podstatě vytvořil nástroj pro masivní dekontextualizaci a rekontextualizaci obrazových dat.⁹³

⁸⁸ Rubinstein, Sluis (2008:10) v této souvislosti výstižně přejmenovávají „Kodak culture“ na „Nokia culture“.

⁸⁹ Dobrý přehled nejvýznamnějších fotobank lze nalézt na URL: <<http://www.mikrofotobanky.cz>> [cit. 2009-16-06].

⁹⁰ Tento údaj o počtu snímků nahraných v poslední minutě je kontinuálně zveřejňován na domovské stránce Flickru – viz. URL: <<http://www.flickr.com>> [cit. 2009-06-16]

⁹¹ Jedna z nejpropracovanějších reflexí fotobank viz Frosh 2001.

⁹² URL: <<http://images.google.com/imagelabeler/>> [cit. 2009-06-16].

⁹³ Obdobnou variantou je tzv. „tagging“ (značkování) fotografií na www.flickr.com, kde je možné každou nahranou fotografii nebo její části označit a popsat. Taggy zde však hrají na rozdíl od Google Image Labeler opačnou roli, mají povahu popisky, která fotografií kontextualizuje. (viz URL: <<http://www.flickr.com/help/tags/>> [cit. 2009-06-16]), konkrétní příklad na URL: <<http://www.flickr.com/photos/johnmueller/3008237805/>> [cit. 2009-06-16]). Podrobněji o Google Image Labeler a Flickr viz Rubinstein, Sluis 2008.

3. Náměty pro výuku

Produkční, distribuční a recepční kontext zejména technických obrazů se od masivního nástupu digitálních technologií v 90. letech neustále proměňuje a staví tak před recipienty řadu etických a epistemologických otázek. Fotografie zbavené původního kontextu jsou vyprázdněné, zůstávají z nich pouze abstraktní a univerzální kategorie, které lze přenést a použít v jakémkoli jiném kontextu a ke konstrukci libovolných významů⁹⁴. Tento rychle se rozšiřující rys vizuální komunikace má (nebo by měl mít) řadu důsledků pro koncepty vizuální, respektive mediální gramotnosti. V následující části příspěvku tak předkládám několik návrhů, jak rozvíjet u studentů znalosti a dovednosti nutné pro správné porozumění de- a rekontextualizovaným vizuálním sdělením.

Jednotlivé níže uvedené náměty lze v mnoha aspektech modifikovat, vzájemně je spojovat a doplňovat. Vzhledem k omezenému rozsahu předkládám pouze tři náměty. Další varianty krátkých cvičení, dlouhodobých fotografických projektů a studentských prací naleznete na stránce Katedry společenských věd PF JU pod odkazem Mediální výchova.⁹⁵

1. námět - fotografie nám neřeknou více než tisíc slov

Problém. John Berger a Jean Mohr ve svém drobném experimentu (Berger, Mohr 1995: 41-57) ukázali, že fotografie jsou bez textu či znalosti kontextu němé nebo přinejmenším ambivalentní. Jean Mohr vybral ze svého archivu šest fotografií a obešel s nimi devět lidí různých profesí a různého sociálního postavení. Každého z nich požádal, aby se pokusil identifikovat, co je na fotografii zachyceno. Jednotlivé interpretace se shodovaly jen velmi zřídka a žádný z interpretů ani v jednom případě nedešifroval skutečný kontext a význam, ve kterém byla fotografie pořízena.

Cíl. Studenti by si měli uvědomit, že fotografie jsou sice schopny říci hodně, avšak bez spojení s textem či bez znalosti situačního kontextu jejich vzniku jsou buďto nic neříkající a nebo nejasné.

Zadání. Zopakujte se studenty experiment Johna Bergera a Jeana Mohra. Ukažte jim libovolné fotografie a vyzvěte je, aby se pokusili vymyslet jejich popisek. Poté diskutujte nad jednotlivými popisky: co vedlo studenta k napsání dané popisky (detail na fotografii, obeznámenost s kontextem apod.)

Toto cvičení lze modifikovat například tak, že z novin či časopisů vystříháme několik fotografií (5-10) a od každé fotografie odstříhneme její popisek. Fotografie a popisky zamícháme a vyzvěme studenty, aby ke každé fotografii přiřadili pokud možno správnou popisku. V závěrečné diskusi by se studenti měli pokusit reflektovat, na základě čeho identifikovali obsah dílčích fotografií; co zapříčinilo, že význam fotografie identifikovali správně a nebo naopak špatně; čím se nechali vést při interpretacích.

2. námět – kontextualizace fotografií

Problém. Reflektované vnímání a užívání technických obrazů je do značné míry podmíněno obeznámeností s alespoň základními mechanismy fotografické transformace reality, mezi které lze zařadit: převod trojrozměrné reality na dvojrozměrnou (monookulární perspektiva); nemožnost zachycení pohybu; transformace barevného světa na černobílé nebo posunutě barevné podání; neschopnost zachycení nevizuálních stimulů (sluch, hmat, čich); neschopnost zachytit referent pod určitou mírou světelnosti; oříznutí prostoru rámem (ohnisková vzdálenost, vzdálenost kamery od objektu).

⁹⁴ Tato libovolnost není samozřejmě nekonečná, každá fotografie má díky svému obsahu vždy určité – byť velmi zešíroka vymezené - *meze interpretace*. (viz Eco 2005)

⁹⁵ Viz URL: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/spol_vedy/MV/home.html> [cit. 2009-06-15]

Cíl. Cílem následujícího cvičení je upozornit studenty na formy fotografické transformace reality, zejména pak na skutečnost, že fotografie vždy více zakrývají než ukazují.

Zadání. Vybidněte studenty, aby si do hodiny přinesli fotografii, u jejíhož pořízení byli bezprostředně přítomni (nemusí však být přímo zobrazeni na fotografii, nemusí být ani fotografie). Jejich úkolem bude, aby co nejpodrobněji popsali (kontextualizovali) danou fotografii a aby vytvořili co nejdelší seznam všeho, v čem se liší jejich vzpomínka na danou událost od toho, co je zobrazeno na fotografii, tedy co vše fotografie opomenula nebo nebyla schopna vyjádřit. Tento úkol lze digitálně zpracovávat například na www.flickr.com. V diskusi je dobré zaměřit se na popis informací, které fotografie poskytuje každému, kdo na ni pohlédne a porovnat tento „univerzální“ význam s významy, které čte přímý účastník fotografované scény.

3. námět – komutační test záměny

Problém. Sémiotika používá k odhalení klíčových znaků a významů sdělení tzv. komutační test záměny (viz například Barthes 1997: 144-150), který spočívá v identifikaci jednotlivých znaků syntagmatu a jejich postupné obměně jinými znaky z podobných paradigmat. Komutační test záměny provádíme celkem často, aniž si toho jsme vědomi, například když domalováváme fotografie v novinách. Obdobně street artová hnutí a graffiti posouvají význam městských fasád. Dobrým příkladem z oblasti populární kultury je hnutí B. U. G. A. U. P. (*Billboard Utilising Graffitists Against Unhealthy Promotions*), celosvětové hnutí teoreticky se odkazující na koncepty semiotické guerrilly a aktivního čtení.⁹⁶

Cíl. Studenti by si měli prostřednictvím hry s obrazy uvědomit, jaké prvky fotografie nesou klíčové sdělení, jak k nim daný obraz promlouvá a jaké sdělení se jim snaží předat, o čem je informuje či případně jak je manipuluje.

Zadání. Vyberte si libovolné reklamní sdělení, zpravodajskou fotografii či fotografii například z rodinného alba a pokuste se je upravit takovým způsobem, aby byl jejich význam opačný nebo alespoň aby byl posunutý do jiné roviny. Pro tento úkol v zásadě postačí samotné tištěné reklamní sdělení a pastelky či fixy, nebo nůžky a lepidlo, u starších studentů lze případně pracovat s digitální fotografií a jednoduchými fotoeditory.

Literatura

1. AVGERINO, M., ERICSON, J. A Review of the Concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, 1997, vol. 28, no. 4. s. 280-291.
2. BARTHES, R. *Kritika a pravda*. Praha, Dauphin, 1997.
3. BARTHES, R. The Photographic Message. s. 194-210 In Sontag, S. (ed.) *A Barthes Reader*. New York : The Noonday Press, 1988.
4. BARTHES, R. *Světlá komora*. Bratislava : Archa, 1994.
5. BATHEN, G. *Burning with Desire*. London: MIT Press, 1999.
6. BERGER, J., MOHR, J. *Another Way of Telling*. New York : Vintage Books, 1995.
7. *Firma v Česku zneužila fotku americké rodiny z internetu pro svou reklamu*. Právo, 12. 6. 2009, vol. 19, no. 136, s. 4.
8. ECO, U. *Meze interpretace*. Praha : Karolinum, 2005.
9. FROSH, P. Inside the Image Factory: Stock Photography and Cultural Production. In *Media, Culture & Society*, 2001, vol. 23, no. 5, s. 625-646.
10. GIDDENS, A. *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London : Hutchinson, 1976.
11. GREEN, D. Veins of Resemblance: Photography and Eugenics. s. 9-23 In Holland, P., Spence, J. (Eds.). *Photography/Politics*. London : Comedia Publishing Group, 1986.

⁹⁶ Manifest hnutí B. U. G. A. U. P. včetně řady ukázek jejich guerillových aktivit lze nalézt na URL: <<http://www.bugaup.org/>> [2009-06-17].

12. GRIFFIN, M. Visual Comptence and Media Literacy: Can One Exist Without the Other? *Visual Studies*, 2008, vol. 23, no. 2, s. 113-129.
13. HEFFERNAN, J. A. W. *Cultivating Picturacy. Visual Art and Verbal Interventions*. Waco : Bylor University Press, 2006.
14. KRAUSSOVÁ, R. Diskursivní prostory fotografie. s. 151-170 In Císař, K. (ed.) *Co je to fotografie?* Praha : Herman&Synové, 2004.
15. LÁBOVÁ, A. Jak je to s mýtem pravdomlupnosti fotografie? *Historická fotografie*, 2004, vol. 4, no. 1, s. 63-78.
16. MESSARIS, P. *Visual Literacy. Image, Mind and Reality*. Boulder: Westview Press, 1994.
17. MITCHELL, W. J. *The Reconfigured Eye. Visual Truth in Post-Photographic Era*. Cambridge, Massachusetts and London : The MIT Press, 1992.
18. MITCHELL, W. J. Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2002, vol. 1, no. 2, s. 165-181.
19. MORIARTY, S. A Conceptual Map of Visual Communication. *Journal of Visual Literacy*, 1997, vol. 17, no. 2, s. 9-24.
20. MÜLLER, M. G. Visual Comptence: A New Paradigm for Studying Visuals In *The Social Sciences? Visual Studies*, 2008, vol. 23, no. 2, s. 101-112.
21. RITCHIN, F. Photojournalism in the Age of Computers. S. 28-37 In Squiers, C. (ed.) *The Critical Image. Essays on Contemporary Photography*. London : Lawrence & Wishart, 1990.
22. RUBINSTEIN, D., SLUIS, K. A Life More Photographic. Mapping the Networked Image. *Photographies*, 2008, vol. 1, no. 1, s. 9-28.
23. SEKULA, A. On the Invention of Photographic Meaning. S. 84-110 In Burgin, V. (ed.) *Thinking Photography*. London and Basingstoke : The MacMillan Press, 1982.
24. SCHAEFFER, J. -M. *L'image précaire. Du dispositif photographique*. Paris : Seuil, 1987.
25. SOLOMON-GODEAU, A. *Photography At the Dock. Essays on Photographic History, Institutions, and Practices*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991.
26. SONESSON, G. *Semiotics of Photography – On Tracing the Index* [online]. Lund: Lund University, 1989 [cit. 2007-10-11]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.arthist.lu.se/kultsem/pdf/rapport4.pdf>>.
27. TAGG, J. *The Burden of Representation. Essays on Photographies and Histories*. London and Basingstoke : The MacMillan Press, 1988.

Kontaktní adresa

Mgr. Michal Šimůnek
Katedra společenských věd
PF JU v Českých Budějovicích
U Tří lvů 1/A
371 15 České Budějovice
Telefon: +420 777 044 039
E-mail: simunek@pf.jcu.cz

TÉMA KRIZE JAKO INSPIRACE

Martina KOMZÁKOVÁ, Jan SLAVÍK, Petr WAWROSZ

Abstrakt

Text pojednává o možném a realizovaném způsobu, jak získat náhled na téma krize a její zpracování z historicko kulturně společenského hlediska prostřednictvím použití nových médií – digitální fotografie a následném zpracování v Power Pointu. Postup byl realizován na artefiletickém zážitkovém víkendu. Základním cílem byla transformace individuální existenciální zkušenosti do tvůrčí činnosti a její následná reflexe. Text obsahuje teoretická východiska postupu práce, metodiku při realizaci akce a kazuistiku realizovaného fotokomiksu.

Klíčová slova: zážitková aktivita, artefiletika, krize, fotokomiks, příběh, narativ, fotografie, komiks, Mondrian, reflexe, zážitek, reflexe zážitku, vzdělávací motiv, metody

TOPIC CRISIS AS INSPIRATION

Abstract

The article discusses the possible procedure that was practically realized on artheiphiletical adventure weekend how to receive insight on the topic crisis and its treatment from the historical cultural and social aspects through the use of new media - digital photography and its editing in Power Point into the comics. The main aim of the weekend was the transformation of individual existential experience into a creative activity and its subsequent reflection. The article in detail describes the theoretical background of the methodology that was used on the weekend and a case report of the made photo comics.

Key words: experience activity, artheiphiletics, crisis, photo comics, story, narrative, photography, comics, Mondrian, reflection, experience, reflection on experience, educational motive, method

1. Od vzdělávacího motivu k poznávacím souvislostem

Na úvod je důležité připomenout, že artefiletické víkendy jsou *volnočasové* edukativní aktivity v oblasti umění a kultury, které mají přispět k rozšíření kulturního rozhledu jejich účastníků, k prohloubení sebepoznávání, a především k lepšímu porozumění vztahům mezi osobností a jejím sociálním a kulturním okolím. Toto porozumění se odvíjí z obsahu výtvarné aktivity prostřednictvím tzv. *vzdělávacích motivů*.

Vzdělávací motivy vznikají v průběhu expresivně tvořivých činností (výtvarných, dramatických, muzikálních) a jsou tematizovány v rozhovorech (tzv. *reflektivní dialog*), který je následuje. Vzdělávací motiv spojuje osobní zkušenost jedince s polem sociálních vztahů a kultury, do které je tato zkušenost zasazena. Vzdělávací motiv je objev: „*Co mě oslovilo? S čím a jak to souvisí? O čem to vypovídá?*“ Zároveň je to pobídka k dalšímu prohloubení studiu fenoménu či konceptu, ke kterému se vzdělávací motiv vztahuje.

Vzdělávací motiv vychází z osobního zaujetí podněceného tvorbou – právě proto je „motivem“. Přívlastek „vzdělávací“ si pak zaslouží až tehdy, když vyústí do konkrétního poznávacího přínosu. Podstatné je, že rozsah a konkrétní náplň vzdělávacích motivů závisí na cílech, které si daná aktivita klade. Proto se práce se vzdělávacími motivy do menší či větší

míry případ od případu liší a liší se také mezi volnočasovými aktivitami a typickou školní výukou.

Pro volnočasovou artefietiku zhruba platí to, co píše Jirásek (2004) o zážitkové pedagogice volného času: „Volný čas není časem zbytkovým, tj. nesamostatným a odvozeným (odkud může pramenit pocit jeho deficitu), ale je časem „disponibilním“, tj. je to způsob časovosti, již můžeme využít pro osobnostní růst, pro osobní kultivaci. ... v zážitkové pedagogice je v první řadě samotná zkušenost, jejíž získání je podloženo vlastním prožitkem; ... je to odpověď na otázku JAK, ... odpovědi jsou různorodé prožitkové stavy (od tichého rozjímání přes aktivní tvořivost až k pohybu na hranici osobního maxima...). ... Slovem prožitek bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. ... Jestliže ... tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postížení oboru jako „zážitkovou pedagogiku“. Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností (zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).“

Z Jiráskova textu vyplývá, že zpracování prožitků a zkušeností směřuje k trvalejšímu zaměření pozornosti na určitý obsah, k jeho zasazení do osobních, sociálních a kulturních kontextů. Účastníci aktivity si mají uvědomit ten obsah zkušenosti, který je oslovuje, mají jej zasadit do souvislostí svého života a nabývat vůči němu jak autentický prožitkový doprovod, tak potřebnou distanci. Tato distance obsahuje přinejmenším dvě úrovně: 1) distance založená na nezbytném autorském podstoupení vůči tématu, 2) distance získaná v reflexi a v reflektivním dialogu o tématu s ostatními účastníky aktivity.

V artefietické volnočasové aktivitě, kterou zde popisujeme, se obsahem, vůči kterému si účastníci měli vypracovat poznávací distanci, stala více či méně nepříjemná, leč mnohdy obohacující zkušenost – zkušenost krize.

2. Východiska k pojmu krize

Slovo krize patří od podzimu 2008 k často zmiňovaným. Většinou před něj nyní dáváme pojmy jako ekonomická, finanční, hypotéční. Je však zřejmé, že pojem krize se netýká pouze ekonomiky. Pochází ze starořeckého *krísis*, kde souvisel se slovesem *oddělit* a používal se v lékařství jako označení pro chvíli, kdy se rozhoduje, zda pacient zemře, anebo se uzdraví. Odtud jej převzal Aristoteles pro svou teorii dramatu – krize je bodem rozhodnutí, momentem klíčového obratu v ději. Tím se otevřela cesta ke zdomácnění slova „krize“ v běžném jazyce a k rozšiřování jeho významu i pro běžné životní situace. Nějakou krizi zažil ve svém životě každý člověk. Rozhodně ji nepokládáme za příjemnou záležitost, ale na druhou stranu představuje i výzvu. Jak zdůrazňuje francouzský vědec René Thom,⁹⁷ právě krize dávají příležitost na nové, a lepší uspořádání věcí tohoto světa.

Pro umění je krize, chápeme-li ji jako důsledek napětí ve výstavbě kompozice, přirozená součást obsahu díla. Podle Vygotského (1981) je tento typ kompozičního napětí předpokladem estetické reakce: vede k afektu, který se rozvíjí dvěma protichůdnými směry a v kulminačním bodě – v bodě krize – ústí do „zkratu“, jímž se „vybíjí“ a přechází do katarze.⁹⁸ Přestože „klasická“ úloha krize je v současnosti mnoha způsoby obměňovaná, posouvaná nebo zastřená, princip počátečního napětí, konfliktu a jeho zvládnutí prostřednictvím formy díla se v jádru nemění.

⁹⁷ René Thom (1923–2002) francouzský vědec, matematik. Zabýval se mj. topologií množin.

⁹⁸ Vygotskij 1981, s. 213.

Takové byly výchozí úvahy lektorů *Víkendu artefiletiky*, který proběhl v květnu roku 2009 a jehož tématem byla právě krize. Daného víkendu se zúčastnili dospělí lidé, někteří z nich pracují jako učitelé, jiní v nejrozmanitějších profesích. Domníváme se, že zkušenosti z víkendu se dají zobecňovat i pro jiné podobné edukační aktivity.

3. Krize a subjekt – pohled psychologie

Nestor teorie psychosociální krize G. Caplan (1970, str. 224) definuje krizi následovně: „Krise vzniká, když se člověk na cestě za důležitými životními cíli setká s takovou překážkou, kterou v určitém čase není schopen překonat obvyklými metodami řešení problémů. Pak nastane období dezorganizace a zmatku s mnohými a marnými pokusy o řešení“. Jakákoliv destabilizace podmínek, ve kterých se jedinec nachází, se projevuje znovu-rozpoznáváním, ověřováním a definováním vlastní identity. Čím více jsou krizovými podmínkami přesahovány kompetence jedince, tím více je narušována jeho identita a provázána psychopatologickými projevy.

Náprava akutní psychické krize psychologickými prostředky se obecně nazývá krizová intervence. Jejimi základními principy jsou okamžitá pomoc, orientace na přítomnost „teď a tady“ a empatické, nehodnotící naslouchání výpovědi o vzniku a průběhu prožívané krize. To vše je doprovázeno celou sérií dalších intervenčních více či méně direktivních kroků⁹⁹ (srov. Vodáčková a kol 2002, Matoušek 2003, Špatenková 2004). Nejúčinnějším lékem na krizi, který má samotný člověk ve své moci, je možnost mluvit o tom, co se mu stalo; vyprávět příběh o své krizi.

Z psychologického pohledu je příběh subjektivní reprezentací světa, které zahrnuje jak znalosti o světě, tak i úhel pohledu na ně. V naší situaci je důležité, že součástí příběhu je zároveň změna v čase prostřednictvím krize (Čermák 2006). Z principu, že narativní vyprávění je organizující činitel lidské psychiky, vychází dynamicky se rozvíjející směr: *narativní psychologie*. Narativní perspektiva zaostřuje pozornost klienta na prožívanou biografickou zkušenost a její významy – umožňuje vidět, že souvislost, směřování a celkový tvar prožívaného života jsou tvořeny figurami a zápletkami příběhů, které žijeme a které vyprávíme (T. Sarbin 1986 in Čermák, 2003, 2006; Chrz, 2003, 2007). McAdams (1993, in Adler, 2004) o tom říká: „Chceš-li mně poznat, musíš znát můj příběh, neboť ten definuje, kdo jsem. Jsme příběhy, které o sobě vyprávíme“.¹⁰⁰

4. K cílům víkendu zaměřeného na téma „krize“

Výše uvedené přístupy nás inspirovaly při přípravě i průběhu našeho artefiletického víkendu. Na akci jsme si stanovili následující cíle:

- Poskytnout náhled na téma krize a její zpracování z historicko kulturně společenského hlediska jako způsob získání distance od individuální zkušenosti pro rozšíření možností jak tématu přistupovat a jak ho využít pro svou individuální zkušenost.
- Transformovat obsah individuální existenciální zkušenosti do tvůrčí činnosti.

Na akci jsme volně sledovali informační cíl vztažený k ekonomické krizi. Většina účastníků akce o ní mnoho nevěděla a bylo pro ně zajímavé, když v průběhu akce nějaké informace získali.

⁹⁹ Abreaktivní expresivní terapie (arte, muziko, drama terapie) jsou často součástí komplexu péče obzvláště v případě terapeutické intervence posttraumatického syndromu. Možnost externalizovat afekty v bezpečném netraumatizujícím prostředí poskytuje uvolňování psychické tenze a postupné získávání potřebné emoční netraumatizující distance.

¹⁰⁰ Vzpomínání nebo přímé naslouchání příběhů jako zdroj inspirace spadá pod autoregulační nástroje jedince pro zvládání krizových situací - Špatenková, 2004

5. K použitým metodám

V průběhu prodlouženého víkendu bylo použito několik metod či technik, které postupně rozvíjely schopnost účastníků nahlížet na pojem krize z různých aspektů. Rozšiřovaly porozumění danému fenoménu. Základní otázky, se kterými se pracovalo:

28. jak efektivně v širším kulturním kontextu rozvinout porozumění osobní zkušenosti s krizí,
29. jak může kulturní nabídka různých způsobů vyjádření přispět k zachycení obsahu osobní zkušenosti a rozšířit možnosti subjektivního zpracování tématu.

Základem porozumění je zvědomění prožitků aktivovaných danou situací a jejich následná integrace do zkušenosti jedince (srovnej např. Fonagy, Target, 2002; Damasio 2004). Umělecká forma dává tomuto zvědomění konkrétní, kulturně vžitý tvar. Jeho prostřednictvím lze synteticky uchopit zkušenost a podle potřeby jí v reflexi probrat a komunikovat o ní jako o specifickém obsahu tvorby. V našem případě jsme pro tuto ilustraci osobní zkušenosti použili médium fotografie a jeho aranžování v Power-Pointu do formy komiksu.

6. Proč fotografie?

Fotografie v současné době patří k běžným nástrojům pro zachycení osobní zkušenosti se světem a se situacemi, ve kterých se lidé nacházejí. Prostřednictvím masových médií nabývá povahy typického dokumentačního a sdělovacího prostředku naší doby. Tím, že objektivizuje prchavé momenty všedního života, stává se fotografie zvláštním prostředkem autentifikace a **nástrojem pro potvrzování osobní, rodinné či skupinové identity**. V době, o které Bauman (1995) radikálně konstatuje, že se vyznačuje absencí identity, je tedy fotografie důležitým kompenzačním nástrojem, jehož účinnost se prohloubila zvýšením jeho dostupnosti a zmenšením technické náročnosti vyvolávání a dalšího zpracování obrazu díky počítačovým technologiím. Vědomí vlastní identity působí jako stabilizující a integrující činitel psychické aktivity – slouží důležité lidské potřebě orientace a zároveň potřebě jistoty a bezpečí (Hartl, Hartlová, 2000).

Představme si, že máme v jednom okamžiku možnost podívat se na židli stojící před námi a na fotografii této židle. Pokud si zvolíme pohled na fotografii dané židle, znamená to, že nás zaujal pohled na židli skrze fotografii. Z toho je možné vyvodit, že náš zájem o fotografii samu je identický se zájmem, který v nás vzbuzuje pohled na fotografovaný objekt skrze fotografii (Lopes, 2003). Jinými slovy – je to fotografie, která nám zprostředkuje jedinečnou percepční zkušenost s fotografovaným objektem, jiným zobrazením nerealizovatelnou.

Vidět nějaký předmět na fotografii znamená vidět jej skrze ni.¹⁰¹ Pohled na předmět skrze fotografii je „nepřímý“.¹⁰² Je to vnímání předmětu pohledem na jeho obraz. Fotografie kromě nového způsobu tvorby obrazů poskytují také nový způsob jejich vnímání,¹⁰³ který se uskutečňuje v aktuálním dojmu vyvolaným pohledem na fotozáznam objektu. Tento dojem se odvíjí od dojmu „fotografické věrohodnosti“ zobrazeného objektu, ale dovoluje zachovávat poměrně velkou míru psychické distance.

Jedním ze specifík pohledu „skrz“, tak jak ho definuje Lopes (2003), je schopnost fotografie fixovat konkrétní časový okamžik, čímž je možné odhalit nečekané a prostým pohledem nezjistitelné skutečnosti. Určitá nostalgie, sentiment a reflektovaný význam daného okamžiku pro naši životní zkušenost, které v nás dokážou vyvolávat fotografie toho, o čem víme, že už se nebude nikdy opakovat, je vyhrazená právě a pouze těmto typům fotografie. V realitě pořizování snímku tyto prožitky nemusí být uvědomeny.

¹⁰¹ Walton (1984) chápe fotografii, podobně jako například zrcadlo, jakožto prostředek či pomůcku „k vidění“ (aid to vision).

¹⁰² „Přímý pohled“ je pak pohled na sám předmět bez pomoci zprostředkujícího média.

¹⁰³ Podrobněji viz (Walton, 1984).

Prostřednictvím fotografie je tedy možné ovlivňovat zkušenost s objektem: „Snímky nejsou neutrální. Pokaždé, když přistoupíme k fotografii, objevuje se zde určitá forma zainteresování, ať již na vědomé nebo nevědomé úrovni, tak jak se umísťujeme do vztahu k viděnému, v kontextu našich zkušeností a vzpomínek.“ (Craig, 2009, in Vítěčková, 2009). Tím je možné se bezpečně zabývat i silněji emočně prožívanými situacemi. To je důvod, proč v nedávné době vznikl jeden z mladých typů arteterapie – fototerapie neboli ovlivňování prožitků, zkušenosti a chování jedince prostřednictvím analýzy lateralizovaného přenosu podmíněného fotografií.¹⁰⁴

Fotografie se svou schopností fixovat okamžik stala ideálním, jsoucí realitě nejbližším nástrojem *záznamu vlastní historie a vývoje*. Pro člověka jednadvacátého století je způsobem, jak si osvojit vlastní dějiny, stala se ‚zrcadlem s minulostí‘. Jedinečnou schopnost fotografie zaznamenat autentičnost okamžiku lidského bytí nazývají Barthes (1994) a Sontagová (2002) schopností ‚zachytit smrt‘.¹⁰⁵ Zachytit – to znamená alespoň do nějaké míry zvládnout. Znovuzískat reálnou hmatatelnou schopnost realitu spoluvytvářet, přestat být bezmocný, je důležité pro adaptaci jedince na krizové nebo limitní okamžiky. Věrohodnost této schopnosti, znovuzískání této ‚moci‘ je ve vypjatých okamžicích tím účinnější, čím více je tato schopnost materializovaná, hmatatelná a související s realitou¹⁰⁶.

7. Proč komiks?

Komiks umožňuje konstruovat příběh prostřednictvím statického obrazu doplněného verbálním textem. Komiks jako ‚vizualizace příběhu‘¹⁰⁷ je vžitou součástí průměrné každodennosti současné euro-americké kultury. Patří mezi média, která uspokojují potřebu rychlého ‚snadného‘¹⁰⁸ přísunu informací v koncentrované podobě sdělení. Podstata komiksu je založena na ‚lidové‘ až dětsky infantilní kombinaci vizuality, textu a narace (ve svých extrémních polohách buď ‚čistého ‚vizuálu‘ nebo audiovizuální verze filmu). Atraktivnost a sílu komiksu spatřuje guru českého komiksu T. H. Matějíček (2007)¹⁰⁹ v následujícím: *„Jeho stravitelnost (comicsu) využívaná v různých formách propagace (i propagandy), ale zároveň umožňuje i působivé, ryze autorské vyjádření. Kreslíři jsou si dobře vědomi snadné dosažitelnosti komiksu (oproti technicky a finančně náročnějším médiím – filmu, animaci) a zároveň vědí, že síla komiksové narace nespočívá jen ve schopnosti vypointovat gagy či dramaticky ztvárnit akci. Především výtvarná stylizace je prostředkem k vyzdvižení silných lidských příběhů.“*

Komiks je ‚čistou formou‘ výtvarného vyjádření zkušenosti v kombinaci s vyprávěním. ‚Možnost nejen konkretizovat jednotlivé, izolované stavy nebo pocity, ale zvnějšínit své proměny v celé jejich posloupnosti dodává komiksu oproti jednotlivým obrazům – na silné katarzní roli.

¹⁰⁴Cílem fototerapie (‚PhotoTherapy‘), je dosáhnout hlubších změn v osobnosti jedince a podpořit zpracování nevědomých obsahů. Mezi hlavní zakladatele a představitele tohoto směru, který se rozvíjel od 70. let 20. stol., v Kanadě a Americe, lze zařadit představitele, jako je Entin, Fryrear, Gassan, Hogan, Krauss, Stewart, Walker, Weisser, Wolf, Zakem. (Weisser, 2009 in Vítěčková, 2009)

¹⁰⁵Podrobněji viz BARTHES, 1994. Také SONTAG, 2002.

¹⁰⁶V psychoterapii je to systém postupných, malých, konkrétních, dosažitelných cílů – srov. např. J. Praško, 2007

¹⁰⁷Srovnej – ‚Komiks je systémem myšlenek a způsobem osvojování si světa textem i obrazem. Má smíšenou povahu, avšak obraz v něm zaujímá větší prostor než psaný text (doplňující vinětu) a jeho prostřednictvím se předává smysl. Obrazy a narace vytvářejí celek a narace prochází obrázky. ‘[GROENSTEEN, 2005, str. 20]

¹⁰⁸‚snadnost‘ je zde záměrně v uvozovkách, neboť interpretace příběhu a jeho porozumění mu má tím více možností, čím bohatší jsou naše životní zkušenosti. ‚Lidskou potíží je, že v reálném čase je člověku dostupný jen omezený repertoár významovosti a smysluplných souvislostí. A tak pokaždé, když ho na věci něco oslovuje, jiné se před ním skrývá (Čálek, In Slavík, 2001/2004).

¹⁰⁹T. H. Matějíček, Dobrý komiks není pro blbečky, příloha Práva 6. 9. 2007, přístupné na http://www.seqence.cz/download/salon_dobry_komiks_neni_pro_blbecky.pdf

(Matějček 2007). Můžeme o něm mluvit jako o externalizaci imaginativního procesu autora, který vede k metaforám, tvarům, formám, žánrům, symbolům, příběhům apod. a následně k jejich reflexi (srov. Hillman, 1975 in Štěpánek 2009; Chrz, 2005).

Cílem vizuálního vyprávění je fixace a organizace zkušenosti do smysluplného celku, aby se člověku v zahlcení aktuálními prožitky neztrácel smysl (srov. Štěpánek, 2008). Pro vysvětlení potřeby těsného spojování obrazu a slova je významná tzv. teorie duálního kódování o ukládání informací v mozku A. Paivia (1991 in Kulišťák, 2003). Paivio definuje verbální a obrazový (neverbální) symbolický systém ukládání a vybavování informací v mozku. Oba systémy pracují s odlišnými typy informací a obsahují odlišné asociační struktury (logogeny a imageny), které jsou vzájemně propojeny. Jejich společná aktivace posiluje efektivitu ukládání a kódování informace v mozku tím, že umožňuje zapojit více paměťových map, ve kterých je uložena naše vědomá i nevědomá prožitá životní zkušenost. Jejich vzájemné propojení umožňuje nalézat slova pro neverbální zkušenost a naopak objevovat konkrétní obsahy pro jinak abstraktní slova.

8. Digitální fotografie, Power-Point a Mondrianovská inspirace pro téma „krize“

Z celého víkendu, naplněného řadou rozmanitých aktivit, vybíráme jen jednu, na které se dá ilustrovat postup od zacházení s uměleckou formou k vlastní tvorbě. Cílem dané aktivity bylo prozkoumání a zvědomění souvislostí mezi obsahem pojmu „krize“ a obsahy odvozenými z uměleckých zážitků. Každý, kdo rozumí slovu „krize“, dokáže tomuto slovu přisuzovat určité obsahy své zkušenosti. Podobně dokáže obsahy své zkušenosti přisuzovat i svým zážitkům z uměleckých děl. Naše otázka zněla: co získáme, jestliže se tyto dvě obsahové nabídky sejdou a protnou? Co bude mít společného pojem „krize“ zakotvený ve zkušenosti účastníků našeho víkendu, se stejně ve zkušenosti zakotveným obsahem uměleckého zážitku?

Postup uvedeného zkoumání byl následující. Účastníci si z jednotlivých dílů publikace Dějiny umění (Pijoan) měli vybrat libovolné umělecké dílo, v němž se z jejich osobního pohledu ozývá téma krize. Toto dílo mělo sloužit jako východisko pro jejich vlastní tvorbu obrazového příběhu předvedeného jako Power-Pointová prezentace. Předpokládali jsme, že k výběru díla asociovaného s pojmem „krize“ mají účastníci nějaký reálný důvod, tzn., že výběr lze v následující reflexi zdůvodnit. Tímto důvodem že jsou určité kvality formy a jim připisované výklady obsahu doplněné obeznámením s kontextem. Šlo nám o zcitlivění účastníků k nárokům vizuální metafory ve smyslu jejího dekódování (porozumět tomu co vidím) a jejímu kódování (dokážu myšlenku cíleně transformovat do vizuální podoby). Dílo, které takto vznikne, bude ilustrovat některé složky zkušenosti s krizí a některé způsoby zacházení s uměleckým zážitkem – vyplývá to z celého procesu zadání, vnímání a tvorby v rámci daného úkolu.

Instrukce k tvorbě:

1. Rozdělte se rovnoměrně do skupin – tj. 3 skupiny po 4-5 členech.
2. Na základě společného rozhodnutí si vyberte 1 dílo z prvních 10 dílů Dějin umění od J. Pijoana, které pro vás bude znamenat něco důležitého z obsahu pojmu „krize“.
3. Tento obraz rozveďte do příběhu krize, která má být příběhem svého druhu – má mít svůj začátek, průběh a konec.
4. Příběh zaznamenejte jako fotokomiks, který bude mít dohromady 9 polí. Jedno z nich bude samotná reprodukce díla, druhé název díla, ostatních 7 polí¹¹⁰ je pro samotný příběh.

¹¹⁰ Zde se vycházelo z principu paměťových štěpů 7 ± 2 , což jsou informace, které je jedinec schopen aktivně uchovat a zpracovat v aktivní pozornosti a paměťové stopě. Bahbouch (2002, 1997 in Štěpánek) prezentoval výsledky výzkumu, ve kterém měli účastníci výzkumu zaznamenat nejdůležitější momenty a zlomové události ve svém životě. Průměrný počet významných životních událostí u zkoumané skupiny byl 7.

5. Prostředky k tvorbě : fotoaparát, počítač a vše, co zde na místě pobytu máte k dispozici. Jednotlivé „obrazy“ zaznamenejte fotoaparátem a výsledný příběh uspořádejte do Power Pointové úpravy.
6. Časová dotace je 4 hodiny, poté bude následovat kolektivní prezentace jednotlivých příběhů.
7. Po projekci a přestávce bude následovat reflexe tvůrčího procesu.

Po tomto zadání jednotlivé skupiny začaly pracovat a přistoupily k tvorbě, každá ze skupin specificky, svým osobitým způsobem. Skupina, jejíž foto-komiks máte možnost vidět na fotodokumentaci, využila veškerý daný čas pro tvorbu. Byla to skupina, u které nikdo v průběhu víkendu nevizoval aktuální zážitek s akutní krizí a celý úkol pojala jako příležitost ke zobecňujícímu, abstrahujícímu uchopení tématu.

Záhy (asi 20 min vyhledávání a živé diskuse ve skupině) padl její výběr na kompozici od P. Mondriana (Pijoan, 1983, díl 9, str. 216). Následující 2, 5 hod intenzivně pracovali. Využili základní jednoduché barevnosti, která jim umožnila v minimálních podmínkách letního kempového tábora a relativního časového stresu snadno získat rekvizity a soustředit se na samotný koncept příběhu. Využili přímočaré barevnosti oblečení, která explicitně odkazovala na Mondriana, a zároveň jim umožnila ve fotografickém znázornění zaměřit se na podstatu děje příběhu. Úsilí o relativně nejčistší barevnost doplnili i líčením obličejů. Černé linie v Mondrianově Kompozici nahradili hrou stínů, způsobenou zábradlími improvizovaného pódia.¹¹¹

Výběr Mondriana a jeho programu – neoplasticismu – pro daný účel měl zřejmé oprávnění. Mondrian usiloval o vyjádření „univerzální reality“ založené na hledání rovnováhy protikladů. Z toho programu citujeme několik bodů, které podporují přiléhavost výběru neoplasticistického Mondrianova pojetí pro zadaný úkol (Mondrian in Lamač 1989, s. 179-180): „Čisté tvořící umění rozhodně nechce ignorovat individuální přirozenost člověka, ani se vzdát „lidské noty“, ale je spojením individuálního a univerzálního. ...Rovnováha neutralizující a vyzdvihující plastické prostředky bude ovlivněna proporčními vztahy, jimiž se plastické prostředky vzájemně vymezují. Tyto proporční vztahy vytvářejí životní rytmus. ...Dualitu vzájemného protikladu, obsaženou v plastickém prostředku, je nutno vyjádřit též kompozicí.“

Napětí mezi „absolutními protiklady“ a „univerzální platností“ stálého životního koloběhu, které neoplasticismus ústy P. Mondriana tolik zdůrazňuje, se pro tvůrce našeho úkolu stalo nabídkou vhodného programu pro hledání podoby krize. Skupina usilovala o „popření tělesnosti“ využitím čistých barev a základních tvarů přímek a pravých úhlů. A to zároveň s pokusem o vystižení dynamiky věčného boje protikladů – tedy nekonečné krize. Krize, která se znovu a znovu ztrácí v nalezené rovnováze, ale jen proto, aby ji novou krizí popřela – a předcházela tak strnulé nehybnosti smrti.

Tím, že nositelem barev a tvarů nebyla natřená plocha plátna, ale živí lidé, byla jen posílena klíčová otázka neoplasticismu: jak prostřednictvím „nejčistší abstrakce“ vystihnout „individuální přirozenost“ a „nevzdávat se lidské noty“. Zároveň tím tvůrčí skupina do díla – zprvu jen bezděky, později promyšleně – vložila i naléhavou otázku, která doprovází Mondrianův program neoplasticismu a je obsažená např. v této citaci z něj (Lamač, cit dílo, s. 180) : „Rovnováha vzájemně si protiřečících, a přitom se neutralizujících protikladů zdůrazňuje individua jako zvláštní jedinečné osobnosti, a tím vytváří budoucí společnost jako skutečnou jednotu.“ Jaká vlastně je individualita uvnitř „skutečné ideální jednoty“? Není snaha po této ideální jednotě sama o sobě zdrojem krizí? To, co nemusí být zřejmé z abstrakce namalované na plátně, náhle vynikne, stanou-li se výrazovým prostředkem živoucí lidská těla...

¹¹¹ Ve své naivistickém stylu se jim zároveň podařilo navázat na základní výrazové prostředky, které charakterizují comics. Viz text výše.

Autentičnost v prožívání autorů a realističnost fiktivního příběhu skupina podtrhla vzájemným naličením¹¹² obličejů v čistých Mondrianovských barvách. Myšlenku a jednotlivé sekvence příběhu vytvořili všichni členové skupiny, ale fotografoval pouze jeden. Ten zároveň i v akci režíroval „herce“, aby dosáhl dobrého tvaru výsledného jednotlivého obrazu, tím že hledal a zaznamenával různé varianty v závislosti na okolních světelných podmínkách. Vzniklo cca 50 snímků, ze kterých skupina v následující poslední hodině časové dotace volili 7 nejpřílehavějších stylizovaných snímků, které vystihovaly jejich nosnou myšlenku, a doplnili je textem, který umocňoval sdělnost a ikonickou příznačnost příběhu.

Instrukce pro reflexi, která následovala po ukončené tvorbě:

Základní cíle reflexe byly:

- Vytvořit bezpečné prostředí pro sdělení tím, že se udrží odklon od individuálního (autentického) příběhu krize.
- Nestrhnout pozornost pouze na prožitek z tvorby, ale udržet ji u závažnějších otázek formy výrazu ve vztahu k obsahu a procesu tvorby.
- V kontextu celého víkendového zkoumání vysvětlit úroveň a souvislosti konceptu „krize“ na pomezí mezi „osobním“ – „sociálním“ – „kulturním“.

Jednotlivé otázky pro reflexi (s vyznačením jednotlivých rovin konceptu):

1. Jak se vám vybíral námět, proč právě daný námět? Co daný námět vyjadřuje? – úroveň významu
2. Jak se vám tvořilo, jak jste se vypořádali se zvolenou formou? – konstruktivní úroveň
3. Jak jste se s námětem i s vaším výsledným dílem identifikovali? Jak Vás oslovilo? – empatická úroveň
4. Co jste při tvorbě zažili, jaké byly vaše prožitky? – prožitková úroveň

Výpovědi ve sledované skupině:

Ad 1) Nejprve jsme zavrhlí osobní příběh člověka – hledali jsme nějaké obecnější možnosti pro vystižení tématu. Zaujaly nás jednoduché barvy a koncepce Mondrianova obrazu, kde je napětí i klid dohromady. Nechali jsme si prostor pro fantazii. Aby nás samotný obraz nenutil k příběhu. První nápad bylo napětí barev v bílé ploše: krize tu hrozí, a současně tu není...

Ad 2) Problém pro výstižné zachycení obsahu ve formě byl daný počtem políček (7 ks). Nejprve jich bylo málo, potom moc. Na konci se řešil text. Volili jsme mezi příběhem nebo heslovitým textem. Váhali jsme s volbou pozice originálu v prezentaci – zda na úvod nebo nakonec.

Ad 3) Naprosto geniální! Spokojenost. Doplnili jsme si další rozměry námětu, až jsme samy sebe překvapili. Překvapení, jak nás může taková abstrakce (strohý obraz, linie) rozvášnit a rozehrát.

Ad 4) Motto „jednou jsi dole jednou na hoře“.

Snad i ze stručného popisu aktivity je znát, jak se v úkolu prolínaly obsahy vstupního pojmu, který rozehrával základní téma – krize – s obsahy uměleckého díla. Mondrianovo dílo se nejprve stalo nabídkou forem pro vlastní výtvarnou parafrázi, posléze pak i výkladovým kontextem, který poskytl prostředky pro vlastní specifické pojetí původního pojmu.

¹¹² Líčení obličejů je jedna z nejintimnějších a emočně a obsahově nejnáročnějších technik v arteterapii. Tady ovšem nešlo o zviditelnění vlastního obsahu na tváři, ale o využití své tváře jako součásti barevné kompozice díla. To je závažný rozdíl.

Mediální pedagogika v teorii a praxi

Digitální fotografie ve spojení s možnostmi Power-Pointové prezentace dovolila účastníkům rychleji než tradičními médii vyzkoušet řadu různých variant nebo alterací výrazové formy a v souvislosti s tím si lépe a hlouběji uvědomit některé důležité souvislosti, které by



Obrázek 1. Věčný koloběh



Obrázek 2. Kdysi dávno žily barvy ve společném řádu



Obrázek 3. Ale ne všechny to cítily stejně, pod povrchem jedné z nich se skrývaly panovačné touhy



Obr. 4 ...začaly se hádat a bojovat o to, která převládne. Vzájemně se míchaly, prolínaly, tmavly, až začaly pomalu černat ve společném



Obrázek 5 ...ale nic netrvá věčně, všechno se opakuje ve stálém koloběhu. Pomalu vznikl nový řád.



Obrázek 6

jinými způsoby nebyly dostupné. Týkalo se to zejména vztahu mezi konkrétní, smyslově uchopenou formou a (1) stylem, v jehož kontextu byla forma utvářena, (2) významy, které lze z formy interpretovat v kontextu hlavního tématu – krize. Diskuse, které při reflexi k těmto otázkám probíhaly, byly zajímavé a obohacující. Prolínala se v nich přirozená osobní motivace, zkušenost a poznatky nadosobní povahy, např. o autorovi parafrázovaného uměleckého díla, o tvůrčím programu-stylu (neoplasticismus), o vztahu mezi subjektivním a intersubjektivním poznáváním.

9. Závěr

Současné teorie kultury zdůrazňují intermediální, sociální, holistický a proměnlivý charakter lidské existence. Je to způsob obrany před nebezpečím, že komerční, politická, socio-kulturní, socio-terapeutická a v neposlední řadě i vzdělávací manipulace bude dosahovat svých adaptačních efektů ve prospěch určitého standardního vzoru lidského chování a sloužit tak dílčím konformním zájmům. Z toho důvodu aktuální nárok na umělecké obory ve škole a jmenovitě na výtvarnou výchovu přesahuje výcvik k „vnímání“ směrem k hlubšímu a vždy znovu aktualizovanému pochopení pozice (zasazenosti) člověka ve světech motivovaných a utvářených soudobými společenskými a kulturními vlivy (Hajdušková 2009). F. Hernández (2008) to vyjadřuje poukazem na změnu klíčového problému, které si výtvarná výchova může pokládat: od otázky Co vidíš?, k otázce Co o mně – o nás – vypovídá

tento projev? V našem příspěvku jsme se pokusili ukázat jeden z možných způsobů, jak tento komplexní program naplňovat ve volnočasových aktivitách, a to prostřednictvím tvorby s použitím moderních médií – digitální fotografie ve spolupráci s prezentačním programem Power-Point. Účastníci vytvářeli díla, která vypovídala o jejich reálných životních zkušenostech, postojích a přesvědčeních prostřednictvím fikce. Pohyb na této hraně reality a fikce je příznačný i pro současné umění; vede člověka ke konfrontaci „s procesem utváření smyslu svého vlastního života, a to prostřednictvím souběžného (a podobného) procesu, totiž procesu utváření smyslu díla“ (Bourriaud 2004, s. 42).

Literatura:

1. ADLER, M. Žánr klientova příběhu v psychoterapii. *Československá psychologie*, 2004, roč. 48, č. 1, s. 84-92, ISSN 0009-062X.
2. BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době*. 1. vyd. Praha : SLON, 1995. 156s. ISBN 80-85850-12-5.
3. BARTHES, R. *Světlá komora : poznámka k fotografii*. dotisk. Praha : fra, 2005. 124 s. ISBN: 80-86603-28-8.
4. BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. 1. vyd. Praha : Tranzit, 2004. 106 s. ISBN 80-903452-0-4
5. CAPLAN, G. *Duševné zdravie v rodine a spoločnosti*. Bratislava: Nakladateľství Slovenskej akadémie vied, 1970. 224 s.
6. ČERMÁK, I. Psychologie v narativní tonině se vynořila v souvislostech. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 6, s. 513-532, ISSN 0001-062X.
7. ČERMÁK, I. Life-story, Life-line, and Life-crises. In *Psychology in Dialogue with Related Disciplines*. 1. vyd. Wien : FACULTAS Buchhandels und Verlags, 2003. 225 s.
8. ČERMÁK, I. Narativně orientovaná analýza. In M. Blatný (Ed.), *Metodologie psychologického výzkumu (Konsilience v rozmanitosti)* 1. vyd. Praha : Academia, 2007. 150s. ISBN 80-200-1450-0.
9. DAMASIO, A. *Hledání Spinozy, radost, strast a citový mozek* 1. vyd. Praha : Dybbuk, 2004. 352s. ISBN 80-903001-9-7.
10. FONAGY, P., TARGET, M. *Psychoanalytické teorie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, 398 s. ISBN 80-7178-993-3.
11. GROENSTEEN, T. *Stavba komiksu*. 1. vyd. Brno : Host, 2005. 220s. ISBN 80-7294-141-0
12. HAJDUŠKOVÁ, L. *Profesní a osobní tendence v roli učitele výtvarné výchovy*. [Disertační práce.] Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2009.
13. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774s. ISBN 80-7178-303-X.
14. HERNÁNDEZ, F. From Visual Literacy to Visual Culture Critical understanding. In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 313 s. ISBN 978-80-210-4722-8.
15. CHRZ, V. *Narativní strukturace zkušenosti*. In SVOBODA, M., HUMPOLÍČEK, P., HUMPOLÍČKOVÁ, J. (Ed.). *Sociální procesy a osobnost*. Brno : Psychologický ústav FF MU, 2003
16. CHRZ, V. *Konfigurace zkušenosti: figury a zápletky, které žijeme*. In M. MIOVSKÝ, I., ČERMÁK, V. CHRZ, V. (Eds.): *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku IV*, s. 129-139. Olomouc : FF UP
17. CHRZ, V. *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha : Psychologický ústav AV ČR, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86174-11.

18. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion*, 2004, č. 1. ISSN 1214-603X.
19. KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 336 s. ISBN 80-7178-554-7.
20. LAMAČ, M. *Myšlenky moderních malířů*. 2. rozš. vyd. Praha : Odeon, 1989
21. LOPES, D. M. The Aesthetics of Photographic Transparency. *Mind*, 112, s. 433-448. 2003.
22. MATĚJÍČEK, T. *Dobrý komiks není pro blbečky*. Pohled na současnou světovou a domácí tvorbu. Literární a kulturní příloha Práva. 6. 9. 2007. [cit. 29. 12. 2009], Dostupné na World Wide Web: <http://www.seqence.cz/download/salon_dobry_komiks_neni_pro_blbecky.pdf>
23. MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. *Sociální práce v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 352 s. ISBN 807367002X.
24. PIJOAN, J. *Dějiny umění*, 9. díl, Praha : Odeon, 1983.
25. PRAŠKO, J., MOŽNÝ, P., ŠLEPECKÝ, M. *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. 1. vyd. Praha : Triton, 2007. 1064 s. ISBN 978-80-7254-865-1.
26. SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. I díl. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8
27. SLAVÍK, J. ; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. II díl. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
28. SONTAG, S. *O fotografii*. 1. vyd. Praha, Paseka; Litomyšl; Brno : Barrister & Principal, 2002, 181 s. ISBN 80-7185-471-9.
29. ŠTĚPÁNEK, P. *Narativní konstrukce identity vynořující se ve vyprávění nad výtvarným artefaktem*, diplomová práce, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2009, 159s. vedoucí diplomové práce Prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc.
30. ŠPATENKOVA, N. a kol. *Krize psychologický a sociologický fenomén*. 1. vyd. Praha : GRADA, 2004. 129s. ISBN80-247-0888-4.
31. VÍTEČKOVÁ, M. (2009): *Fototerapie a terapeutická fotografie při práci s klientem*, Česká arteterapie, 2010, v tisku.
32. VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence. Krize v životě člověka. Formy krizové pomoci a služeb*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 543 s. ISBN 978-80-7367-342-0.
33. VYGOTSKIJ, L .S.: *Psychologie umění*. Praha : Odeon, 1981
34. WALTON, K. Transparent Pictures: *On the Nature of Photographic Realism*. *Critical Inquiry*, 11, s. 246-277.

Kontaktní adresa

PhDr. Martina Komzáková
Katedra výtvarné kultury, FPE ZČU
Univerzitní 22
Plzeň 306 14
Telefon: +420 377 636 492
E-mail: martkom@kvk.zcu.cz

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
Katedra výtvarné kultury, FPE ZČU
Univerzitní 22
306 14 Plzeň
Telefon: +420 377 636 485
E-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

Mgr. Ing. Petr Wawrosz
Vysoká škola finanční a správní
Estonská 500
100 00 Praha 10
Telefon: +420 777 189 183
E-mail: petr.wawrosz@seznam.cz

NĚKTERÉ ASPEKTY POUŽITÍ HYPERMÉDIÍ A PROGRAMŮ PRO POJMOVÉ MAPOVÁNÍ A TVORBU STORYBOARDŮ K ANALÝZE A REKONSTRUKCI AUDIOVIZUÁLNÍHO SDĚLENÍ V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ

Jan MAŠEK

Abstrakt

Příspěvek představuje koncept experimentálního výzkumu nového metodického postupu v mediální výchově. Popsaný experiment využívá hypermedia a počítačový program pro tvorbu pojmových map a storyboardu v procesech učení a vyučování o tvorbě audiovizuálních komunikátů. Komplexní analýza a dekonstrukce filmového sdělení bude zakončena procesem „znovuvytvoření“ filmu se stejnou tematikou, avšak v novém autorském pojetí a v elektronické formě storyboardu.

Klíčová slova: experiment, hypermedia, pojmové mapování, film, dekonstrukce

SOME ASPECTS OF APPLYING HYPERMEDIA TOOLS, CONCEPT MAPPING AND STORYBOARDING SOFTWARE TO AUDIOVISUAL MESSAGE ANALYSIS AND REDESIGN IN MEDIA EDUCATION

Abstract

The paper is aimed at introducing research concept of a new methodology in media education. Described experimental process is focused on applying hypermedia tools, concept mapping and storyboarding software in learning and teaching about design of audiovisual messages. Integrated film message analysis and deconstruction will be finished by the process of "recreating" the film with the same topic, but in a new author proposal and in an electronic form of storyboard.

Key words: experiment, hypermedia, concept mapping, film, deconstruction

1. Vybrané aspekty navrhované mediálně výchovné metody

Na katedře výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni se v rámci řešení projektu GAČR se v současnosti řeší dosud v ČR opomíjená tematika analýzy a rekonstrukce audiovizuálních komunikátů pomocí komplexního počítačového nástroje. Navrhovaný koncept výzkumu je v kontextu mediální výchovy zaměřen na zhodnocení nové metodiky výuky, která je využívá hypermedia a programy pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů v procesech učení a vyučování o audiovizuálních komunikátech. Celkově jsou řešeny dvě základní úrovně projektu:

- návrh nové metodiky zaměřené na využití hypermedií a programů pro pojmové mapování a tvorbu storyboardů k analýze audiovizuálního sdělení,
- experimentální ověření této metodiky v kontextu dekonstrukce mediálního komunikátu, včetně jeho rekonstrukce pomocí komplexního „třívrstvého“ softwarového nástroje.

Tento projekt se tak celkově ve svém výzkumu zaměří na otevřené hypermediální systémy založené na pojmových mapách s cílem podpořit analýzu audiovizuálních komunikátů v kontextu vyučování a učení se o principech tvorby filmu a videa. Výsledky těchto analýz a

experimentu budou publikovány v přehledové studii o využití komplexního softwarového nástroje v mediální výchově a ve vyučovacím procesu.

2. Struktura softwarového nástroje

Experimentální softwarový nástroj bude ve své podstatě založen na bázi metodického spojení dvou základních velmi moderních softwarů (Inspiration a FrameForge), které se lze pro analyticko-syntetické procesy použít a bude tak nabízet následující tři základní dimenze:

Strukturální dimenze – výhody využití programů pro pojmové mapování. V experimentu se uplatní předpokládaná užitečnost pojmových map, které respondentům umožní vytvářet grafické reprezentace o audiovizuálních komunikátech. Předpokládají se tak dovednosti v programech znázorňující sémantické sítě jako např. Inspiration či CMAP Tools apod. (Mašek a kol., 2004). Počítačové programy pro tvorbu pojmových map, které jsou dnes stále více ve škole i v managementu využívány, byly vytvořeny se záměrem jejich využití v rámci techniky mapování pojmů. Pro tento druh aplikace je specifické, že jednotlivé pojmy jsou zde reprezentovány malými ikonami – uzlovými body, které mohou být subjektem pojmenovány a tak označeny i jednotlivé pojmy vizualizované tématiky. Každý uzlový bod proto obsahuje vestavěné textové pole, které umožňuje vkládání poznámek. Jednotlivé pojmy jsou dále propojeny s využitím označených či nepopsaných spojovacích linek, které reprezentují vlastní vztahy mezi pojmy. Je velmi významné, že pojmy a propojující linie mohou být bez problémů přejmenovány či úplně odstraněny podle toho, jak to tvůrce považuje za vhodné.

V praxi má ve srovnání s klasickou technikou mapování pojmů tento druh software mnoho praktických výhod viz například:

- snadná restrukturační a možnost opakovaného uspořádání všech grafických elementů, zejména pak při přidávání dalších uzlových bodů a linií nebo při opravách již vytvořené mapy s možností jejího zvětšení či zmenšení,
- vytvoření velkého množství předdefinovaných tvarů různých šablon zahrnující i diagramy všech velikostí a vytváření vlastních stylů stejně jako v textových editorech,
- propojování map a diagramů mezi sebou, vkládání další grafiky, videa a klipartů pro tvorbu vlastních map, export vytvořených map do prostředí prohlížečů Internetu popř. do dalších aplikací - MS Word atd.

V nabídce světového trhu existuje celá řada podobných programů, které umí uspořádat pojmy a linky mezi pojmy (srv. Mašek a Zikmundová, 2010). V rámci výzkumu byla po komplexní analýze nabídky na trhu rozhodnuto, že základní softwarovou vrstvou, tvořenou programem určeným pro techniku pojmového mapování, bude velmi vhodný a pro školské účely koncipovaný software Inspiration.

Tato softwarová dimenze zajistí, že průběh analýzy audiovizuálního komunikátu bude vizualizován pomocí propojených pojmových map, přičemž jedna z těchto pojmových struktur bude sloužit jako hlavní „domovská“ hypermediální stránka apod. Vytvářené pojmové mapy budou popisovat všechny základní elementy analýzy daného filmu, včetně vizualizace (prvních snímků) řešených filmových záběrů a sekvencí. Navrhované propojení počítačových programů bude používat pojmové mapy jako základní analytickou a navigační vrstvu, která pomůže uživateli systematizovat tématiku v rámci nelineárního přístupu k informaci a zajišťovat flexibilní komunikaci s multimediálními materiály, včetně analyzovaných audiovizuálních sdělení. Vzhledem k tomu, že pro běžný monitoring a analýzu jsou audiovizuální komunikáty sekvencně strukturované, v praxi může technika pojmového mapování více detailněji a přehledněji rozkrýt jejich obsah a formální strukturu.

Programy Inspiration a Kidspiration, vytvořené společností Inspiration Software Inc., patří z hlediska školního využití k nejlepším na světě a současné době se začínají nabízet

na českém trhu, včetně vytváření jejich české jazykové verze. Tyto programy jsou připravené zejména pro podporu výuky na všech stupních vzdělávací soustavy a poskytují řadu způsobů vizualizace učiva, dále pak mají velmi propracovanou metodiku využití ve škole. Kromě klasické pojmové mapy, zahrnující popisky vztahů mezi pojmy, nabízí i možnost vytvoření tzv. pavoukové mapy (web) a myšlenkové mapy (idea map) (Chase - Jensen, 1999), které detekují vztahy mezi pojmy jednodušeji, bez jejich popisu a zpravidla pomáhají přehledně a operativně odvozovat alternativní možnosti řešení problému apod., např. při brainstormingu s využitím rychlých pětiminutových cvičení na hledání klíčových slov, nápadů a myšlenkových spojení. Pro popisovaný experiment je velmi významné, že nabízí na rozdíl od jiných podobných systémů možnost přímé, uživatelsky přívětivé komunikace s audiovizuálními komunikáty, které přehrávají pomocí softwarového přehrávače Quick Time.

Expoziční dimenze - využití softwarového přehrávače pro analýzu audiovizuálních sekvencí, včetně dalších textových a vizuálních dokumentů. Tato druhá „nižší“ vrstva softwarové struktury propojovat „první“ vrstvu, obsahující pojmové mapy, s dalšími dokumenty a především nabízet možnost softwarově prohlížet dynamické audiovizuální sekvence – program Inspiration bude přímo komunikovat se softwarovým přehrávačem Quick Time. Přehrávač bude přístupný prostřednictvím obsahů hypertextových odkazů, které budou nabízet přístup k textovým informacím, audiovizuálním sekvencím a také ukázkám obrazovek apod. Tato úroveň bude významná pro vlastní analytické činnosti a v praxi existují různé technologické alternativy přehrávání jednotlivých klipů s videem či filmovými sekvencemi. Formát DVD při experimentálním a výukovém použití sice poskytuje plnou profesionální kvalitu, ale v projektu bude využita jednodušší forma videa např. formát AVI.

Dimenze rekonstrukce. Relativně samostatná poslední úroveň využije velké možnosti speciálního programu pro tvorbu storyboardu FrameForge 3D Studio 2 s komfortní nabídkou všech prvků potřebných k vymodelování nově projektovaných scén a sekvencí na 3D úrovni – realizace bude provedena na základě dat a řešení obsažených v pojmových mapách. Storyboard je zpravidla popisován jako grafická reprezentace dynamických audiovizuálních komunikátů a ve filmářské praxi obvykle představuje dokument specifikující finální formu sdělení. Je složený ze série obrazů a kreseb popisujících jednotlivé scény audiovizuálního příběhu v kontextu popisu struktury příběhu, zvukové složky, titulků a dalších komponent. Popis formou storyboardu má řadu výhod - pomáhá:

- zaměřit se plně na obsah sdělení, jak v kontextu přehledu o celé sekvenci záběrů, tak i v diskuzi o reakcích diváka,
- ventilovat a strukturovat úvahy o proveditelnosti daného nápadu v příslušném sdělení,
- včas diskutovat a redukovat tvůrčí chyby a omyly (což ale lze jen v rámci vlastností a možností výsledného storyboardu),
- strukturovat obsah mnohem rychleji a přehledněji apod.

Dekonstrukce a analýza mediálního sdělení bude tak zakončena procesem „znovuvytvoření“ filmu v principu se stejnou tematikou, avšak v novém autorském pojetí, tj. s vlastními nápady analyzující osoby. Celkově bude proces rekonstrukce audiovizuálního komunikátu uživatelem probíhat pomocí programu pro tvorbu storyboardů, protože vlastní strukturace obsahu a proces hodnocení mediálního sdělení je touto metodou mnohem více přehlednější, pohotovější a především jednodušší oproti vlastní technické realizaci nových sekvencí a záběrů. Výsledek autorské rekonstrukce bude tak předložen ve formě storyboardového dokumentu, který bude pro účely experimentu představovat finální produkt experimentu – kvalitní popis filmu se všemi modifikovanými elementy.

3. Projekt experimentálního výzkumu

Základním záměrem experimentu je zhodnocení role a možností nové metodiky výuky receptivních a i produktivních činností v mediální výchově. Systém experimentu si dále klade za cíl ověření efektivity a funkčnosti navrhovaného softwarového nástroje v následujících etapách:

- za prvé, koncipovat komplexní „třívrstvý“ softwarový nástroj a zhodnotit vybrané problémy jeho použití v praxi,
- za druhé, ověřit možnosti jednotlivých technologických a metodických aspektů v praxi vysokoškolské výuky předmětů o mediální výchově s perspektivou aplikace této metodiky do všech úrovní školského systému,
- za třetí, ověřit a vyzkoušet různé dekonstrukční přístupy v rámci audiovizuálního komunikátu.

V první fázi experimentu se předpokládá sběr kvalitativních dat a informací k dostatečnému popisu zkoumaného problému tj. uplatnění přístupu dekonstrukce a využití nového metodolo-gického nástroje ve školní praxi, což znamená nalezení všech důležitých aspektů analyticko-syntetických procesů při používání tohoto nástroje z hlediska procesů učení a vyučování. Ve druhé fázi experimentu bude realizována komparativní analýza dvou experimentálních skupin respondentů:

- skupiny, která bude používat při výuce pouze nově navržený softwarový nástroj jako základní učební prostředek,
- a „klasické“ skupiny, která bude při výuce používat pouze běžnou ruční transkripci a psaní poznámek při analýze komunikátu a také klasické kreslení storyboardů s tím, že pouze k projekci sekvencí bude použit softwarový přehrávač v počítači.

Kvalitativní analýza získaných dat bude provedena softwarovým systémem ATLAS.ti, který je standardním počítačovým nástrojem využívajícím tuto metodu a na pracoviště řešitele. Předpokládáme, že respondenti zapojení do experimentu budou studenty Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, kteří se účastní výuky předmětů o mediální výchově. V rámci experimentu analyzovaný audiovizuální komunikát s vhodným (předpokládá se, že s narativním) obsahem bude pro účastníky experimentu obsahem neznámý, protože se tak eliminují vlivy předchozích znalostí při vstupu respondenta do experimentu na minimum.

4. Dekonstrukce jako metoda analýzy

I když koncipovaný softwarový nástroj je naprosto univerzální a může být použit pro každou teorii analýzy audiovizuálního média, bude v projektu řešena metoda dekonstrukce. Pojem dekonstrukce byl řešen Jacquesem Derridou v šedesátých letech minulého století. Dekonstrukce v Derridově pojetí nechce být teorií či systémovou metodou, spíše bývá pojata jako strategie nemetafyzické reflexe a kritické analýzy tradičního myšlení a jeho logocentrické orientace. V praxi sblížuje filozofické a vědecké poznání s uměleckými a estetickými postupy. Ve vztahu k literární vědě patří mezi charakteristické znaky dekonstruktivistických postupů zejména dynamičnost a procesualnost, odhalování skrytých, nejednoznačných i nelogických významů a vztahů, akcentování těch prvků a detailů v textu, jež tradiční přístupy považují za marginální či bezvýznamné, hledání transverzálních a multilaterálních relací mezi zdánlivě nesouvisejícími texty apod. (Slabikář, 2009). Někteří autoři používají termín dekonstrukce ve smyslu odhalení vnitřní struktury elementů komunikace nebo rozpravy.

Ve vlastním experimentu a přijaté strategii dekonstrukce audiovizuálního komunikátu bude audiovizuální sdělení analyzováno na základě různých, ale pevně stanovených hledisek, kterých by si respondent měl být vědom. Podle předběžných úvah řešitelského týmu bude vhodné provádět rekonstrukci filmu např. z hlediska

- obsažených metafor a symbolů,
- způsobů vyprávění,
- výběru, kombinace a tvorby prostředků pro vlastní osobité vyjádření formou audiovize,
- porovnání a hodnocení účinků s účinky již existujících i běžně užívaných audiovizuálních komunikátů,
- rozlišení působení audiovize v rovině smyslového účinku,
- roviny subjektivního účinku a roviny sociálně utvářeného i symbolického obsahu,
- porovnání konkrétních příkladů různých interpretací audiovizuálních komunikátů,
- užití výrazových prostředků audiovize pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích,
- současných přístupů a metod uplatňovaných v současném výtvarném umění a digitálních médiích apod.

5. Závěr

Navrhovaná metodologie projektu tak může ověřit nejen softwarový nástroj pro analýzu audiovizuálního média, ale také nabídnout různé přístupy k hodnocení videopořadů a filmů oproti klasickému sekvenčnímu pozorování, které v praxi nabízí velmi různé výsledky porozumění audiovizuálnímu komunikátu (Ibáñez, García Rueda, 2004; Wharton, Grant, 2008). Celková metodika vedení experimentu bude mít také problémy, především dovednostního rázu, neboť respondenti se budou muset seznámit s dosud u nás nepříliš praktikovanou technikou počítačové tvorby pojmových map a také 3D storyboardů. Proto nemusí být příliš překvapivé, že uživatelé budou v úvodních fázích experimentu vytvářet mapy a kresby, které nebudou tak dobře vystrukturovány, jak by to bylo možné. Novak a Gowin (1984) ukazují, že pokud se má technika mapování pojmů stát opravdu efektivní učební aktivitou, žáci musí pojmové sítě prakticky vytvářet řadu hodin. Popsaný rámec výzkumného projektu a jeho výsledná studie by měly být příspěvkem ke stále rostoucímu souhrnu informací, který nám pomáhá při hledání porozumění a chápání problémů a četných otázek týkajících se učebních aktivit obzvláště v kontextu české mediální a filmové výchovy. Musíme poznamenat, že projektovaná studie o softwarové metodologii, která nahlédne do možností dekonstrukce audiovizuálních médií v mediální výchově, včetně projektovaného experimentálního výzkumu, dosud u nás v České republice nebyla provedena.

Literatura

1. *Dekonstrukce (slabikář)* [on line]. 1. 2. 2009 [cit. 2010-01-15]. Dostupné na World Wide Web: <<http://intermedia.ffa.vutbr.cz/dekonstrukce>>.
2. DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci. Práce z let 1967-72*. Bratislava : Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.
3. IBÁÑEZ F., G., GARCÍA RUEDA, J. J. Applying concept maps and hypermedia to film analysis. In *Proceedings of First International Conference on Concept Mapping „CMC 2004“*, Pamplona [on line]. 2004 [cit. 2010-01-15]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.it.uc3m.es/rueda/Pamplona04/Articulo%20CMAPfinal.pdf>>.
4. IBÁÑEZ, F. G., GARCÍA RUEDA, J. J. Deconstructing films: New ways to teach cinema using hypermedia tools. In *Proceedings of Innovation, Technology and Research in Education, International Conference on Education, IADAT-e2004, Bilbao*. [on line] 2004 [cit. 2010-01-15]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.it.uc3m.es/rueda/Bilbao04/IG208.pdf>>.
5. MAŠEK, J., MICHALÍK, P., VRBÍK, V. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň : Vydavatelství ZČU v Plzni, 2004. 114 str. ISBN 80-7043-254-3.

6. MAŠEK, J., ZIKMUNDOVÁ, V. *Výukové využití softwarových systémů pro techniku pojmového mapování*. Plzeň : Vydavatelství ZČU v Plzni, 2010. 102 s. ISBN 978-80-7043-631-8.
7. NOVAK, J. D., GOWIN, D. B. *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 150 s. 1984, ISBN 978-0521319263.
8. WHARTON, D., GRANT, J. *Teaching Analysis of Film Language. Series Teaching Film and Media Studies*. London : British Film Institute, 104 s. 2005. ISBN 0851709818.

Kontaktní adresa

PhDr. Jan Mašek, Ph. D.
Katedra výtvarné kultury
FPE ZČU v Plzni
Univerzitní 22
306 14 Plzeň
Telefon: +420 636 490
E-mail: masekjan@kvk.zcu.cz

MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST V „ČESKÉM JAZYCE A LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ“

Daniel BÍNA

Abstrakt

Příspěvek se zabývá implementací konceptů mediální gramotnosti a mediální výchovy v rámci profesní přípravy učitelů českého jazyka a literární výchovy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Představuje publikace a studijní opory, vytvořené pro potřeby vzdělávání studentů i pro provádění výuky na základních školách.

Klíčová slova: mediální gramotnost, mediální výchova, český jazyk a literární výchova, pedagogická fakulta

MEDIA LITERACY IN „CZECH LANGUAGE AND LITERATURE“

Abstract

The paper is focused on implementation of media literacy and media education concepts in the Czech Language and Literature Programme at the Pedagogical Faculty, University of South Bohemia. It presents publications and teaching materials designed to meet the needs of both teacher training and basic school teaching.

Key words: media literacy, media education, Czech language and literature, pedagogical faculty

1. Úvod - rozvržení

Předložený příspěvek chce podat souhrnnou informaci o mediálněpedagogické práci na naší Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Postup výkladu bude následující:

- nejprve bude zmíněna tradice pedagogiky médií na PF JU;
- poté bude představeno rozdělení běžných dílčích pojetí výchovy k mediální gramotnosti;
- a dále bude pojednáno o komplexním pojetí komunikační a mediálněgramotnostní výchovy.

2. Mediální pedagogika na katedře českého jazyka PF JU

Průkopníky mediální pedagogiky na českobudějovické univerzitě byli Alois Křišťan (na Teologické fakultě JU) a Gabriel Švejda (na PF JU). Křišťanův přístup vycházel zejména ze zdrojů německé církevní pastorační *Medienpädagogik* (Křišťan, 2000). Švejdovo pojetí vycházelo spíše z didaktické technologie, rozšířené do konceptu technologie vzdělávání, *educational technology* (srov. Švejda, 1997). Oba tyto zdroje k počátkům našeho budování výchovy k mediální gramotnosti neodmyslitelně patří. První náš seminář řešící problematiku výchovy k mediální gramotnosti byl – pod názvem „*Pedagogika médií*“ – realizován na jaře 2005. Někteří jeho studentští účastníci přispěli ke vzniku první naší knižní opory studia mediální gramotnosti a její edukace (Bína a kol., 2005).

Další etapa zpracovávání mediální výchovy na naší katedře je spojena s řešením projektu „*Bohemistika pro administrativní praxi*“ (2006-2008), podporovaného Evropským sociálním fondem: v jeho rámci se rozběhl (2007) seminář pozměněného zaměření – teď už cílený přímo na budoucí češtináře na základních školách – s názvem „*Mediální výchova*“. Eva

Niklesová v tomto semináři a v jeho studijní opoře posunula do centra pozornosti problematiku reklamy, genderu a též současného německého mediálněpedagogického diskursu (Niklesová, 2007).

Mediální gramotnost se stále vícejevila jako podstatně propojená s celou agendou didaktiky našeho předmětu. Inovativní didaktiku češtiny, slohu a literární výchovy jsme koncipovali jako důsledně zaměřenou na komunikační výchovu doplněnou o multimediální dimenzi (srov. multimediální skripta a sbírky projektů: Ležáková, Bína, 2006; Bína, Niklesová (eds.), 2007). V současné době vstupujeme do další fáze: v rámci nového projektu „*Čeština v praxi*“, podporovaného opět ESF, budeme pracovat (2009-2012) na systému edukace mediální gramotnosti se zaměřením na první stupeň základní školy. Projekt předpokládá vznik řady publikací: jak učebních a vyučovacích materiálů do školní výuky, tak studijních opor pro studující učitelství na vysoké škole, tak konečně i studijních a informačních zdrojů pro vysokoškolské edukátory.

3. Rozvrhování výchov(y) k mediální gramotnosti

Z „filologicky nenaivního“ hlediska, o něž se od počátku snažíme, se většinou současné přístupy k mediální edukaci jeví, stručně a příkře řečeno, jako „zajímavé, ale málo platné“. Téměř všechny totiž víceméně oddělují mediální výchovu od komunikační, resp. vycházejí z tichého předpokladu, že obojí lze řešit nezávisle na sobě.

Základní, nejběžnější, **dílčí** přístupy lze rozdělit do tří skupin (srov. též např.: Bína, 2008):

(i) **Ochranná mediální pedagogika** – Nejfrekventovanějšími problémy ochranné mediální pedagogiky v dnešní době diskutovanými jsou: média a násilí; jak učit (zejm. děti) vypínat TV/PC; šíření škodlivých textů na webu (zejm. dětská pornografie). Vždy jde v podstatě o tentýž úkol: zabránit směřování k sociodeprivaci, učinit živý kontakt a komunikaci v reálném prostoru a čase a s živými lidmi zajímavější než kontakt s TV nebo internetem. Výchova k mediální gramotnosti je též pojímatelná jako **výchova k dospělosti**: dospělost je možno pojímat jako (v nejširším smyslu) **zodpovědnost za komunikaci**. Je to (společensky odpovědná) samostatnost ve vztahu k textům a k sociálně komunikačním situacím – jakási komplexní sociálně komunikační kondice. Komunikační kompetence a mediální gramotnost jsou takto i (většinou faktickými, nikoli deklarativními) problémy andragogických aktivit. Ale je tu i závažná oblast (sociálně pedagogických) problémů: za neurotické úbytky dospělosti lze označit návyková chování a závislosti (součástí terapie závislostí je i podpora či zvyšování mediální gramotnosti).

(ii) **Nauka o médiích** – Oblast lze rozdělit na: (a) sledování, osvojování si práce s médii, novinek na trhu s informačními a komunikačními technologickými produkty; a (b) nauku o fungování hromadných sdělovacích prostředků ve společnosti – normativní, nebo analytické (popisné). Pojetí (iii. b) je nejčastějším způsobem chápání problematiky mediální výchovy. Patří sem: nauka o technických a organizačních aspektech fungování masmédií, o textových a stylových formátech v novinách a v televizi; výchova k serióznosti a odpovědnosti při tvorbě mediálních produktů – k vyhýbání se zneužitelnosti psaného a masmediovaného slova; výchova ke korektnosti jazykové a stylistické úpravy a vyjadřování, spisovnosti, ochrana národního jazyka před cizími výrazy, kultura projevu v prostředí masmédií; zdůrazňování svobody projevu a nezávislosti novinářské profese; analýza zpravodajství – pro získání schopnosti dešifrovat a odstínit sklony (bias) masmédií (stranit vládě, střední třídě, převládajícímu národu či jazyku), odhalovat nacionalistické, etnocentrické, genderově nekorektní projevy atd.; sémiotické přístupy – rozkrývající pravidelnosti a účinky samotných komunikačních situací masmediální produkce.

(iii) **Didaktika médií** – Jde nikoli o pojetí technologie jako zaujetí přístroji a stroji, ale jako schopnosti efektivním postupem využívat poznatky o lidském vnímání, kapacitě pozornosti,

motivaci, způsobech myšlení, vývojových aspektech vnímání a myšlení, psychohygieně, neverbální komunikaci atd. Vhodnost takto technologického přístupu je dána charakterem informační společnosti: informace jsou v zásadě pro všechny, učitele i žáky, stejně dostupné, předávání vědění samo o sobě je už neaktuální; jádro kompetence přechází od vlastnění informací k získávání potřebných poznatků z komunikace a z textů. Smysl edukace se posunul od instruktáže k budování komunikativní kompetence. Práce učitele spočívá nyní především: v zacházení s prostředky informačních výměn – médií; v komunikaci s texty, v jejich využití v reálných situacích k praktickým účelům, v zacházení s jejich nosiči, v působivé prezentaci; v umění přenést tyto dovednosti zároveň na žáky. Didaktika médií může být pojata jako nedílná součást mediální výchovy: edukátor dnes nepotřebuje nějaké podstatně jiné mediálně komunikační a prezentační dovednosti, než lidé v jiných pozicích na trhu práce – dovednosti potřebné pro učitele jsou spíše v centru toho, co potřebuje k úspěšnému sociálnímu a ekonomickému začlenění na počátku 21. století téměř každý.

V protikladu ke všem takovýmto **dílčím** konceptům lze uvést jako příklad vzácné výjimky pojetí Dietera Baackeho, jež lze označit za pojetí pokoušející se překonat omezenost dílčích přístupů a vybízet ke komplexnějšímu, interdisciplinárně „rozkročenému“ pojetí komunikační a mediální kompetence. Baacke chápe média jako „ozvláštnění komunikačních struktur“ a mediální kompetenci analogicky jako „ozvláštnění kompetence komunikační“ (*Besonderung von kommunikativer Kompetenz*) – zahrnuje do ní: (1) kritiku médií (včetně analýzy problematických společenských procesů i reflexe vlastního jednání), (2) nauku o médiích (včetně kvalifikační dimenze, tedy např. ovládání softwarů apod.), (3) využívání médií (receptivní i interaktivní) a (4) utváření médií (myšleny jsou inovativní a kreativní formy vlastní mediální produkce) – (srov. Niklesová, 2007; srov. též Bína, 2008).

4. Základní rysy navrhovaného komplexního pojetí komunikační kompetence a mediální gramotnosti

Know-how klasické i moderní praktické rétoriky, stejně tak jako filosofie „obratu k jazyku“, dávají nahlédnout, že **komunikovat znamená především silově jednat**, způsobovat změnu chování jiných lidí, manipulovat – nikoli především zrcadlit nějaké na vyjadřovacích strukturách nezávislé „objektivnosti“ a „pravdy“. Média vstupují do komunikačních situací jako další siloví hráči, snažící se převládnout, ovlivnit lidi, v krajním případě jim „organizovat život“. Média představují extenzi verbální sociální komunikace – spíše „opticky“ či „synergicky“ **posilují funkce** a efekty lidského **verbálního** a sociálně komunikačního **chování**, než aby vnášela do společnosti nějaké zbrusu nové typy účinků. Pro smysluplnou a účinnou mediální výchovu je proto klíčovou, nezbytnou podmínkou a základnou poznání, pochopení a zvládnutí povahy a zákonitostí, postupů a „technologí“ této sociální (naivně vzato: „nemediované“) lidské komunikace.

Mediální gramotnost je ve světle tohoto porozumění potřeba koncipovat jako „umění sebeobrany“ – jako dovednost „ustát“ co nejvíce silových interakcí ve společnosti, dokázat si udržet alespoň částečnou autonomii v rozhodování, nestávat se otrokem nových a nových konformit. Produktivní může být jen takové úsilí, které co nejdůkladněji zakládá na zvyšování praktických dovedností v celém spektru sociálně komunikačních situací. Potřebujeme komplexní edukační stavbu, směřující od periferie k centru lidské sociální kompetence – od edukace ke zvládnutí přístrojů, přes masmediálně komunikační edukaci, edukaci tvorby a interpretace textů, až po edukaci řeči, verbálního chování a interaktivního jednání. V pedagogice na počátku 21. století je snad nadevše žádoucí: dostat se k podstatné povaze verbálního chování; vrátit se k rétorice – k technologii účinného mluvení a komunikování – **a přestat vést žáky ve školách k naivní bezbrannosti v reálných sociálně komunikačních situacích.**

Je žádoucí snažit se dospět ke spojení: interaktivního jednání (vystupovat, rozmlouvat, argumentovat, obhajovat, vést diskusi), práce s texty (tvorba, úpravy, výpisky, vytěžit z nich informace), používání médií, (vizualizace, prezentace). Výchovu a výcvik v komunikačních dovednostech a ve schopnostech zacházení s médii je potřeba pochopit jako **mediálně komunikační sebeobranu** (vycházející z pojetí společenské komunikace jako silové interakce v mocenském poli a gramotnosti jako způsobnosti nenechat se zcela zmanipulovat). Ve škole – (nejen) v hodinách českého jazyka – potřebujeme přesunout akcent od norem a pravidel (jazyka, vystupování) ke komunikačnímu fungování. (Zanedbávání podstatné silové stránky komunikace může ve svém důsledku znamenat „mrzačení“ žáků: zcela zavádějícím instruováním o povaze jazyka a komunikace z nich vychováváme bezmocné oběti silových rétorických a masmediálních hráčů.) Vedle tohoto přesunu od výuky norem k pragmatice jazyka a komunikace („obratu od školy pravidel ke škole komunikace“) – či spíše v rámci této změny perspektivy – potřebujeme přestat se fixovat na absurdně neúčinné pseudoaktivity (v čele s pravopisným drilem, bezduše řešícím, do úmoru a bez výsledku, jakási pravidla pro zapisování slov, která se často ani neužívají a většina žáků a menšina učitelů jim ani nerozumí) a soustředit se na skutečně podstatné problémy v oblasti verbálního chování žáků: na (i) chatrnou slovní zásobu, na (ii) nedostatečný jazykový cit a na (iii) nepřipravenost k vyjadřování.

V rámci činností a úkolů v každém projektu, v rámci každého předmětu ve vyučování, je vhodné rozvíjet dovednosti: připraveného i nepřipraveného projevu, dramatického či hlasově dramatického projevu, asertivního chování, interaktivního jednání, rozlišování typů textů a pravidel jejich uspořádání a tvorby, vizuální komunikace (propagace, reklamy, inzerce, upoutávky), prezentace (mediální podpory vlastního vystoupení), analýzy obsahů masmédií (zpravodajství, vlivu na společnost atd.).

Literatura

1. BÍNA, D. a kol. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8.
2. BÍNA, D. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. České Budějovice : Nakladatelství Vlastimil Johanus, 2008. 166 s. ISBN 978-80-904247-1-5.
3. BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. (eds.) *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice : PF JU, 2007. 118 s. + CD-ROM. ISBN 978-80-7394-059-1
4. KŘIŠŤAN, A. Sdělovací prostředky – cesty k člověku. In *Theologos*, 2000, s. 91-103. Prešov : Gréckokatolícká bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2000. ISSN 1335-5570.
5. LEŽÁKOVÁ, D., BÍNA, D. *Komunikační kompetence v literární výchově*. České Budějovice : PF JU, 2006. 36 s. + CD-ROM. ISBN 978-80-7040-935-0.
6. NIKLESOVÁ, E. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice : PF JU, 2007. 140 s. + CD-ROM. ISBN 978-80-7040-995-4.
7. ŠVEJDA, G. *Vzdělávací technologie jako součást vzdělávání a informační přípravy*. In *Svět výchovy a vzdělávání včera, dnes a zítra*. České Budějovice : PF JU, 1997. ISBN 80-7040-265-2.

Kontaktní adresa

Mgr. Daniel Bína, Ph.D.
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích
Katedra českého jazyka a literatury
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
Telefon: +420 387 773 215
E-mail: danbina@pf.jcu.cz

VÝCHOVA K MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI PŘI PŘÍPRAVĚ BUDOUČÍCH VYUČUJÍCÍCH ČESKÉHO JAZYKA

Eva NIKLESOVÁ

Abstrakt

Príspevek pojednává o možnostech implementace mediální výchovy do výuky českého jazyka a literatury v prostředí sekundární školy. Pozornost je věnována popisu způsobu přípravy budoucích vyučujících českého jazyka (relevantní mediologická, psychologická, sémiotická a didaktická východiska oboru, příprava využitelných materiálů pro praktickou realizaci tohoto průřezového tématu apod.).

Součástí příspěvku je nastínění a zvážení možností smysluplného využití didaktické technologie ve výuce a podání přehledu o tom, jak práce s (multi)mediálními produkty může napomoci k tomu, aby (nejen) v hodinách českého jazyka byl důraz kladen na rozvoj mediální, vizuální, funkční a čtenářské gramotnosti.

Klíčová slova: komunikační kompetence, Baackovo pojetí mediální kompetence, mediální výchova ve výuce mateřského jazyka, rozvoj mediální gramotnosti u budoucích vyučujících českého jazyka

MEDIA LITERACY TEACHING IN THE CZECH LANGUAGE TEACHER PROGRAMME

Abstract

The paper explores the possibilities of implementing media education in teaching the Czech language and literature at secondary level. Its first part describes the main aspects of the Czech language teacher training (the relevant mediological, psychological, semiotic and methodological starting points in the field; the preparation of practical materials applicable for this cross-section theme; etc.)

Moreover, the paper outlines the meaningful application of didactic technology, considering its possibilities and providing an overview on the benefits of using (multi)media products, as it shows how they can help accentuate the development of media, visual, functional and reading literacy in (not only) the Czech language classes.

Key words: communicative competence, Baack's concept of media competence, media education in teaching a mother tongue, developing media literacy among future teachers of the Czech language

Úvod

Jedním z hlavních cílů kurikulární reformy je zefektivnění edukačního procesu, odproštění se od neustálého kladení důrazu na memorování znalostí a nakročení směrem k rozvíjení „moderních“ forem gramotností: mediální a s ní úzce související čtenářské, funkční, informační, finanční a vizuální tak, aby inovovaná struktura edukačního procesu co nejvíce vycházela vstříc potřebám moderního člověka, který je dennodenně atakován nepřehledným množstvím informací z nejrůznějších kanálů a pro kterého se styk s médii stal nedílnou součástí

života. Stupeň rozvoje mediální gramotnosti a míra samostatnosti ve vztahu k textům a k sociálně komunikačním situacím bude často rozhodovat o tom, jak úspěšní budeme.

1. Východiska při přípravě budoucích vyučujících českého jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity

Jelikož jedním z nejčastějších modelů mediální výchovy je její sepětí s českým jazykem, cílem přípravy budoucích češtinářů a češtinářek se stává propojení tradiční jazykové a literární průpravy s poskytnutím dostatečného teoretického a praktického mediálněvýchovného zázemí.

Přístup k rozvoji mediální gramotnosti u budoucích vyučujících českého jazyka a literatury na našem pracovišti vystihuje výrok papeže Pia XII. – pronesený v roce 1950 – dle kterého "*není přehnané tvrzení, že budoucnost lidské společnosti a stabilita jejího vnitřního života do značné míry závisejí na udržení rovnováhy mezi silou komunikačních technik a schopností jednotlivce na ně reagovat*". (McLuhan, 1991:31) Při přípravě budoucích vyučujících vycházíme ze dvou přesvědčení:

- **pro dosažení komplexní orientace ve světě je nutno být mediálně gramotný, přičemž je třeba vycházet z kompetence komunikační,**
- **média jsou pouhými komunikačními prostředky, které slouží ke zprostředkování lidského sociálního chování.**

Teoretickou oporou tohoto přístupu je mj. **Baackovo pojetí mediální kompetence**. Tento proslulý německý pedagog médií, který svou koncepcí mediální kompetence ovlivnil celý německý mediálněpedagogický diskurz, hovoří o tzv. aktivní kompetenci vztahující se k médiím; média pro něj představují **ozvláštnění komunikačních struktur a mediální kompetence** v jeho pojetí **ozvláštněním kompetence komunikační** (*Besonderung von kommunikativer Kompetenz*). (Baacke, 2004)

Pětiletá tradice mediální výchovy na PF JU byla v roce 2005 započata vypsaním výběrového semináře s názvem **Pedagogika médií** (výstupem z tohoto semináře je publikace *Výchova k mediální gramotnosti* z roku 2005). Důležitost propojení jazykové a literární průpravy s „průpravou mediální“ byla dále reflektována v souvislosti s inovací dvou **povinných** dvousemestrálních kurzů *Didaktika českého jazyka a slohu a Didaktika literární výchovy*, v jejichž rámci jsou studující informováni o hlavních cílech mediální výchovy, o tom, co znamená být mediálně a komunikačně ne/gramotný, o zdrojích informací k tématu a o současném spektru mediálněedukačních aktivit. Studijní oporou k těmto předmětům je sborník *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy* (materiál je jedním z výstupů z grantového projektu MŠMT + ESF „Bohemistika pro administrativní praxi“) a mj. obsahuje teoretický oddíl *Média, mediální výchova a mediální gramotnost* a studentské prezentace a návrhy do výuky, které jsou umístěny na CD-ROMu.

Včlenění výchovy k mediální gramotnosti do náplně obou didaktických seminářů se pro některé studující stalo prvotním vzhledem do problematiky; budoucí vyučující bez rozpaků uváděli, že vůbec netuší, co to „ta“ mediální výchova je, nebo, že se zřejmě bude jednat o nauku, zabývající se technickými aspekty práce s médii ve výuce, což svědčí o tom, že:

- povědomí o mediální výchově a mediální gramotnosti je mezi studujícími humanitních oborů stále nedostačující,
- často dochází k záměně mediální výchovy s technologií vzdělávání apod.

Studujícím českého jazyka, kteří se o problematice chtějí dozvědět více, je od roku 2007 nabízena možnost zapsat si výběrový seminář **Mediální výchova**, který nahradil předchozí výběrový seminář. Studijní oporou semináře je publikace *Teorie a východiska současné mediální výchovy* (materiál je dalším z výstupů z grantového projektu MŠMT + ESF výše zmíněného projektu). V tomto materiálu jsou vymezeny a rozlišeny základní teoretické termíny z české a německé pedagogické a mediální oblasti (médiium, mediální pedagogika, mediální

výchova, technologie vzdělávání, mediální gramotnost apod.) tak, aby již nedocházelo k jejich zaměňování a libovolnému užívání. Dalším stupněm v procesu celkové přípravy je vymezení rozdílu mezi interpersonálními a mediovými komunikáty (reflektování rozdílů mezi třemi druhy sociálních interakcí: přímou, nepřímou a zprostředkovanou kvaziinterakcí, Thompson, 2004:71), informace o změnách v sociálních interakcích a vazbách, souvisejících s rozvojem nových komunikačních médií, a upozornění na nebezpečí růstu mediové komunikace, která „dospěla do stadia, kdy se stále více podobá formě živé komunikace tváří v tvář“. (Meyrowitz, 2006:19)

V následujícím bloku se studující seznamují s genderovým aspektem se zaměřením na jazykově stereotypní zobrazování žen a mužů v médiích. Publikaci uzavírá část věnovaná prostředkům jazykové persvaze, způsobům ozvláštňení jazyka a prvkům jazykové hry v reklamních sděleních. Součástí studijní opory je seznam zdrojů k tématu a CD-ROM obsahující soubor mediálněedukačních aktivit. Nejen studujícím-germanistům s hlubším zájmem o disciplínu je určena poměrně obsáhlá část, ve které jsou uvedeny dějiny a východiska německé mediální pedagogiky (mediální reflexivně-praktická mediální pedagogika, mediální pedagogika zaměřená na jednání, integrativní mediálněpedagogický přístup etc.) s možností komparace přístupů v obou zemích.

V souvislosti s praktickým nácvikem mediálněvýchovných dovedností je těžištěm lexikální, stylistická a sociolingvistická analýza autentických mediových komunikátů se zaměřením na analýzu: argumentačních strategií, spektra jazykových klišé (včetně těch genderově zatížených), provázanosti a podílu textové a vizuální složky, prvků jazykové hry, jazykových prostředků pro navázání kontaktů s recipientem apod. Koncept learning by doing je u studujících aplikován při vytváření vlastních edukačních mediálněvýchovných materiálů, které jsou testovány při vykonávání pedagogické praxe na základních školách. Při tvorbě těchto podkladů se budoucí pedagogové/pedagožky zaměřují na to, aby (se) žáci a žákyně:

- zkoumali manipulativní prostředky v reklamních, publicistických a jiných sděleních,
- dokázali určit, proč je některá událost pro média poutavější než druhá, resp. jaký typ jazykových formulací je „mediálně atraktivní“,
- uměli rozpoznat, zda způsob jazykového vyjadřování moderátorů, zpravodajů apod. odráží jejich postoj k tématu,
- byli informováni o jazykových stereotypech a klišé v médiích (gender aspekt),
- zamýšleli nad vlivem médií na rozvoj komunikačních a interakčních forem a zvyklostí apod.,
- reflektovali rozdíl mezi mediovou/elektronickou a interpersonální komunikací,
- uměli pracovat s textem, vyhledávat relevantní údaje a byli obeznámeni s rozdílnou kvalitou informací na internetu a s nutností jasně vymezit okruh vlastních a přejetých myšlenek,
- věděli o nebezpečí souvisejícím se zveřejněním citlivých osobních údajů v rámci mediové komunikace atd.

2. Možnosti implementace mediálněvýchovných prvků do výuky českého jazyka a literatury

Jedním z argumentů pro nemožnost začlenění mediální výchovy do předmětů vyučovaných na základních školách bývá nedostatečná časová dotace a „sotva-stíhání“ toho, co se probrat „musí“. Vyučující často na mediální výchovu nazírají jako na něco navíc, jakousi hru a povídání si o reklamách, ukrajující čas pro „vlastní edukaci“. V mnohých případech však není nutné ani žádoucí oddělovat tlustou čarou učivo o českém jazyce a literatury od mediální výchovy. V rámci **propojení výchov jazykové, slohové, literární a mediální** lze:

- pro pravopisná cvičení, diktáty, jazykové rozbory apod. zvolit autentické ukázky z novinových článků a delších reklamních sdělení, nahrávky různých televizních pořadů

apod., pro žáky bude práce s těmito texty příjemným oživením a zároveň je lze využít jako odrazový můstek pro demonstraci vybraných mediálně výchovných aspektů, diskuzi apod.

- jako témata slohových prací zadat např. Jak by vypadal můj život bez televize, mobilu a počítače? / Co se mi líbí a nelíbí na reklamách a proč? apod.,
- při učivu o vrstvách jazyka demonstrovat rozdíly mezi spisovným a nespisovným jazykem na úryvcích chatové komunikace (v této souvislosti by měla/mohla být zmíněna důležitost ochrany osobních dat na internetu), vyhledávat prvky hovorového a nespisovného jazyka v mluvě televizních moderátorů a současně diskutovat o tom, zda míra ne/spisovnosti souvisí se zaměřením daného média,
- v rámci literární výchovy demonstrovat učivo o slovních a rétorických figurách na reklamních a jiných mediovaných komunikátech,
- v učivu o přívlastečích se zaměřit na analýzu rozdílu mezi přívlastky, kterými jsou charakterizováni muži a ženy v médiích atd.,
- nácvik mluveného projevu a rozvíjení rétorických a prezentačních schopností propojit s „hrou na moderátory, zpravodajce a žurnalisty“.

3. Závěr

Přístup k mediální výchově na Katedře českého jazyka a literatury PF JU spočívá v rozvíjení edukátorské dovednosti do takové míry, aby studující byli schopni vést žáky a žákyně ke schopnosti rozpoznávat a analyzovat prostředky jazykové persvaze v mediovaných komunikátech a aby byli „vycvičení“ k sebeobraně proti mocenskému působení, které je přítomné nejen v médiích, ale je nedílnou součástí každodenních komunikačních situací. Proto je nutné, aby budoucím vyučujícím nejen českého jazyka a literatury bylo neustále zdůrazňováno, že **pokud nejsme schopni rozlišit manipulativní prvky komunikace sociální, není možné rozeznat tyto techniky v komunikaci mediované.**

Literatura

1. BAACKE, D. *Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten*. Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 2004. 67 s. ISBN 3-89331-541-1.
2. BÍNA, D. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 103 s. ISBN 80-7040-844-8.
3. BÍNA, D., NIKLESOVÁ, E. (ed.). *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7394-059-1.
4. NIKLESOVÁ, E. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7040-995-4.
5. MCLUHAN, M. *Jak rozumět médiím*. Praha : Odeon, 1991. 348 s. ISBN 80-207-0296-2.
6. MEYROWITZ, J. *Všude a nikde*. Praha : Karolinum, 2006. 341 s. ISBN 80-246-0905-3.
7. THOMPSON, J. B. *Média a modernita*. Praha : Karolinum, 2004. 219 s. ISBN 80-246-0652-6

Kontaktní adresa

Mgr. Eva Niklesová
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Jeronýmova 15
371 15 České Budějovice
Telefon: +420 725 114 396
E-mail: eniklesova@pf.jcu.cz

EFEKTIVITA VÝUKOVÉHO KLIPU VE VÝUCE PROCEDURÁLNÍCH ZNALOSTÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Václav TVARŮŽKA

Abstrakt

Tento článek pojednává o problematice využívání videoklipů ve výuce procedurálních znalostí v primární škole. Digitální vizuální záznamy zvláště pak digitální obrazový klip jsou fenoménem, který v současnosti velmi výrazně ovlivňuje mezilidskou komunikaci. Tato nová extenze přináší mnohé otázky a jevy také do prostředí školního vyučování. Tento článek popisuje možnosti uplatnění výukového klipu v rámci výuky technologií, zejména praktických činností realizace námětu metodou demonstrace vizuálním klipem. Výukový klip byl v našich výzkumech definován maximální stopáží jedné minuty.

Klíčová slova: výuka, výukový klip, formy a metody, struktura, vizuální komunikace, vizuální výzkum

EFFECTIVITY OF THE EDUCATIONAL CLIP IN THE PROCESUAL KNOWLEDGE EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

Abstract

This paper is about the issue of using videoclips in education of procedural knowledge at primary school. Digital visual records mainly digital video clip are phenomenon that very markedly involve interpersonal communication at present. This new extension brings various questions and effects also into the school education. This article describes possibilities of the educational clip exercise within the frame of technological education mainly at practical activities. Educational clip is defined to the limit of one minute in our research.

Key words: education, educational clip, forms and methods, struktura, visual communication, visual research

1. Problém výukových klipů ve vyučování procedurálních znalostí v primární škole

Digitální vizuální záznamy zvláště pak digitální obrazový klip jsou fenoménem, který v současnosti velmi výrazně ovlivňuje mezilidskou komunikaci. Výzkum v této oblasti je veden zejména v oblastech mediální filozofie, sociologie a marketingu. Tato nová extenze přináší otázky a jevy také do prostředí školního vyučování, které je nutno popsat a ověřit. Je nutno zmínit, že školní vyučování ve školní třídě má své zvláštnosti. Nejde zde o komunikaci „masovou“ o které pojednávají filozofové např. M. DeFleur (5), nicméně důsledky „masové komunikace“ ovlivňují percepci jednotlivých obsahů mediálních sdělení. Můžeme říct, že v prostředí školní třídy musíme počítat se specifickou „konceptí aktivního publika“ jak ji popisují autoři jako například Lazarsfeld a Katz (9), kde učitel zastává roli tzv. názorového vůdce. Školní třída není jen jakousi zmenšeninou masového publika, je to malá sociální skupina, která interaguje a konstruuje realitu. Ve školním vyučování se využíváním vizuální komunikace integrují poznatky z oborů sémiotiky, lingvistiky a psychologie a dalších oborů. Posun od komunikace slovem ke komunikaci obrazem je v současné době podpořen nejen vlivem televize, ale zejména rozvojem informačních technologií a obrazové komunikace. S množstvím informací, které nás obklopují, logicky pracujeme tak, že je uspořádáváme do struktur. Struktura

je v podstatě obsahem každého média - psaného textu, zvukové či obrazové informace. Nutno proto zmínit filozofický směr strukturalismus a jeho vliv na sémiotiku a epistemologii. Naše struktury výukových klipů budou strukturovány z hlediska reálného zobrazení prezentovaných objektů filmovým zobrazením a rovněž zobrazením stylizovaným na základě obrazů a znaků získaných pojmovým mapováním. Právě fakt, že vizuální klipy pracují se znakem, jeho významem a smyslem, musíme zohlednit a popsat jednotlivé struktury jako specifické znakové systémy. K popsání jednotlivých vizuálních struktur výukových klipů budeme používat složkovou analýzu strukturální sémantiky, kterou uvádí např. prof. Černý (3). Vycházíme z semiotiky jako z teorie znaků, jak ji popisuje například Prof. Ladislav Tondl ve své práci (16). Rovněž si uvědomujeme, že Tondovy závěry epistemologické, jsou velmi nosné a v mnohém doplňují práce amerických autorů tzv. revidované Bloomovy taxonomie (2). U analýzy technických systémů které budeme vizuálním výukovým klipem demonstrovat se budeme opírat o Hodnotovou a funkční analýzu technických systémů ČSN EN 1325-1 (4).

Každé médium má své charakteristické uspořádání informací, které působí na naše vnímání. Marshall McLuhan (12, s. 8) toto vyjádřil větou: „Médium je poselstvím...“. Tento autor rovněž zastává názor, že každé nové médium je další „extenzí“ člověka, tedy „prodloužením“ jeho smyslů. Problematiku doplňuje semiolog Umberto Eco (6). Ve stati Od Internetu ke Gutenbergovi s názory McLuhanovými polemizuje a uvádí velmi zajímavé postřehy z hlediska vlivu vizuální komunikace na vývoj společnosti (6, s. 114): „Myslím si často, že naše společnost se v krátké době rozdělí (nebo už rozdělena je) do dvou tříd občanů: na ty, kteří se dívají na televizi, přijímají prefabrikované obrazy, a tudíž prefabrikované definice světa, aniž by byli s to kriticky vybírat mezi přijímanými informacemi, a na ty, kteří vědí, jak zacházet s počítačem, dokáží vybírat a zpracovávat informace. To povede k obnovení kulturního rozdělení, které existovalo v dobách Clauda Frolla, rozdělení na ty, kteří byli s to číst rukopisy a tudíž kriticky zacházet s náboženskými, vědeckými a filosofickými záležitostmi, a na ty, kteří byli vzděláváni pouze obrazy katedrál, vybíranými a vytvářenými jejich pány, gramotnou menšinou“.

Nutno podotknout, že využívání a současný rozvoj digitální obrazové komunikace souvisí rovněž se sociokulturním prostředím. Toto můžeme dokumentovat studií kterou zpracovala společnost Infonetics Research (1). Studie dále předpokládá, že v roce 2010 bude tuto službu využívat již bezmála 50 milionů lidí. Velkou zásluhu na tomto předpokládaném zájmu budou mít především masivní marketingové kampaně mobilních operátorů, jejichž zisky z klasického telefonování a posílání sms zpráv v poslední době stagnují a proto se snaží nabízet a propagovat stále nové a nové služby.

2. Charakteristika výzkumu

Chceme se zaměřit ze cílové skupiny žáků I. stupně základní školy. Při analýze výzkumných záměrů v této oblasti jsme zjistili, že tato věková skupina žáků je v pedagogických výzkumech opomíjena.

V současné době neexistuje výzkumem doložený argument, proč a v jaké podobě používat nebo nepoužívat vizuální klip při výuce na I. stupni ZŠ. Je však zřejmé, že vizuální klip je hojně využíván v marketingových kampaních (formou reklamních sdělení) před dětskými pořady na televizních kanálech.

S digitálním vizuálním záznamem se můžeme setkat také v negativním používání, kdy jsou digitální cestou šířeny záznamy s násilnými projevy agrese a s jinými patologickými jevy. Tento jev se dnes promítá také do oblasti školství a mnozí žáci již nyní využívají mobilní telefony s integrovanými digitálními kamerami ke komunikaci. Roce 2007 byla česká veřejnost konfrontována se zveřejňováním případu zveřejňování vizuálních klipů na internetovém portálu www.youtube.com, kde jsou prezentovány záznamy nepřiměřených reakcí učitele na pedagogů

na situace vyprovokované žáky. Naší snahou je zkoumat fenomén výukového klipu z hlediska percepce jeho obsahu a vazby na diagnostiku poznatkových změn procesuálních konceptuálních a pojmových.

Velmi podnětnou z hlediska vizuální komunikace je práce Kesnera (8, s. 80), který popisuje souvislosti mezi dnešní vizuální kulturou a vnímáním. „Dominantním rysem současné vizuální kultury je především vysoký objem a stále narůstající rychlost proměny obrazů v našem vnímání a skutečnost, že v naprosté většině jde o pohyblivé obrazy, přijímané v rychlém sledu. V běžném každodenním vnímání většiny populace je stále více vytěšňováno vidění izolovaného obrazu. U mnoha lidí statické obrazy vstupují do vidění jen periferně nebo vytvoří „pozadí“ (billboardy, plakáty, novinové fotografie), zatímco vědomý akt pozornosti a vidění je orientován výhradně na nějakou formu pohyblivých obrazů, především televize a videa.“ (8, s. 77). Oblast digitálních vizuálních záznamů je velice obsáhlá a její dílčí část jsme řešili v disertační práci s názvem Strukturace digitálních vizuálních záznamů v technologické edukaci. Výsledky této práce přinesly velmi zajímavá zjištění a rozkryli jsme nové směry a možnosti výzkumu, které v práci uvádíme v samostatné kapitole s názvem „Perspektivy a další možnosti rozpracování výzkumu“.

Hlavním cílem řešené disertační práce bylo rozpracovat principy digitálních vizuálních záznamů v technické edukaci, provést jejich analýzu, ověřit jejich efektivitu a vymezit hranice jejich použití. Zaměřili jsme se na vizuální záznamy používané v technologické edukaci z pohledu didaktického, zejména vizuální dokumentace pracovního postupu (diagnostiky procedurálních znalostí) a dále pak záznamu sloužícího k popisu technického systému (diagnostiky pojmových a konceptuálních znalostí).

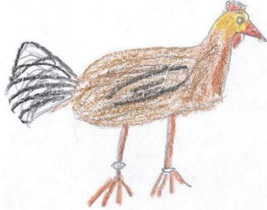
Tato práce byla inspirována možnostmi prezentace procedurálních znalostí na modelech skládanek origami, jejichž technologie skládání jsou prezentovány například klipy na serveru www.youtube.cz. Tyto klipy však jsou mnohdy svou strukturou nevhodné pro použití ve výuce, neboť nezohledňují konstruktivistické principy, tj. nenavazují na předchozí znalosti percipientů.

Hlavními idejemi této teoretické analýzy bylo zdůraznění faktu, že vizuální výukový klip, používaný při technologické edukaci ve spojení s praktickou výukou je přínosem pro výchovu žáků z hlediska mediální pedagogiky, neboť umožňuje konfrontaci „mediálního produktu“ s reálnou praktickou zkušeností tvorby, technologie a práce. Mediální pedagogika a její pojetí v Rámcových vzdělávacích programech je zaměřena na vzdělávací oblast Člověk a společnost. Naše analýza zdůraznila, že vzdělávací oblast Člověk a svět práce je pro výchovu člověka v oblasti nejen mediální výchovy složkou nanejvýš důležitou. Toto je jedna z myšlenek, která inspirovala náš výzkumný záměr. Úkolem pedagogického výzkumu by mělo být rovněž hledání cest k vhodným k tomu, aby vizuální výukové klipy se využívaly efektivně s eliminací maxima balastní informace.





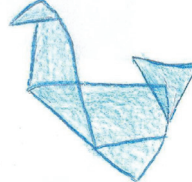
S digitálním vizuálním záznamem se můžeme setkat také v negativním používání, kdy jsou digitální cestou šířeny záznamy s násilnými projevy agrese a s jinými patologickými jevy. Tento jev se dnes promítá také do oblasti školství a mnozí žáci již nyní využívají mobilní telefony s integrovanými digitálními kamerami ke komunikaci. Roce 2007 byla česká veřejnost konfrontována se zveřejňováním případu zveřejňování vizuálních klipů na internetovém portálu www.youtube.com, kde jsou prezentovány záznamy nepřiměřených reakcí učitelů na vypjaté pedagogické situace vyprovokované žáky. Naší snahou je zkoumat fenomén výukového klipu z hlediska percepce jeho obsahu a vazby na diagnostiku poznatkových změn procedurálních, konceptuálních a pojmových.

Zaměřili jsme se na záznamy používané v technologické edukaci z pohledu didaktického, zejména vizuální dokumentace pracovního postupu (diagnostiky procedurálních znalostí) a dále pak záznamu sloužícího k popisu technického systému (diagnostiky pojmových a konceptuálních

znalostí). V tomto článku se zaměřujeme především na popis vizuálního záznamu prezentujícího pracovní postup a fixaci procedurálních znalostí. Klademe si otázku, existují rozdíly ve vnímání odlišných struktur výukového klipu pokud je struktury liší kontinuitou záznamu? V obecné rovině jsme si stanovili hypotézy, na nichž chceme ověřit zda existuje posun ve vnímání rozdílných struktur, zda existují generové rozdíly ve vnímání odlišných struktur a zda lze nalézt rozdíly ve změnách znalostí mezi různými věkovými třídami primárního stupně základní školy. Změnu procedurálních znalostí u žáků diagnostikujeme na námětu skládanek origami. Tento prostředek jsme zvolili zejména proto, že papírová skládanka umožňuje vytvořit srovnatelné podmínky a také je možno překonat srovnatelnou úroveň prekonceptů. Výuka pomocí vizuálního záznamu je závislá na předchozích vědomostech. Vizuální záznam ve výuce nelze efektivně použít bez předchozí žákovy zkušenosti.

Slepice origami Film		Pretest	
Datum	Třída	Jméno žáka	
1.11.2007	4.C.	Hanka	
1. Skládal jsi někdy papírovou skládanku origami?			
<input checked="" type="radio"/> ANO		<input type="radio"/> NE	
2. Nakresli, jak by mohla vypadat papírová skládanka slepičky.			
			

Obrázek 1. Vyplněný dotazník pretestu

Slepice origami Film		Posttest	
Datum	Třída	Jméno žáka	
1.11.2007	4.C.	Hanka	
1. Označ jakým přehnutím papíru jsi začal skládat slepici.			
 a	 b	 c	 d
2. Nakresli jak tvá papírová skládanka slepice vypadá.			
			

Obrázek 2. Vyplněný dotazník posttestu.

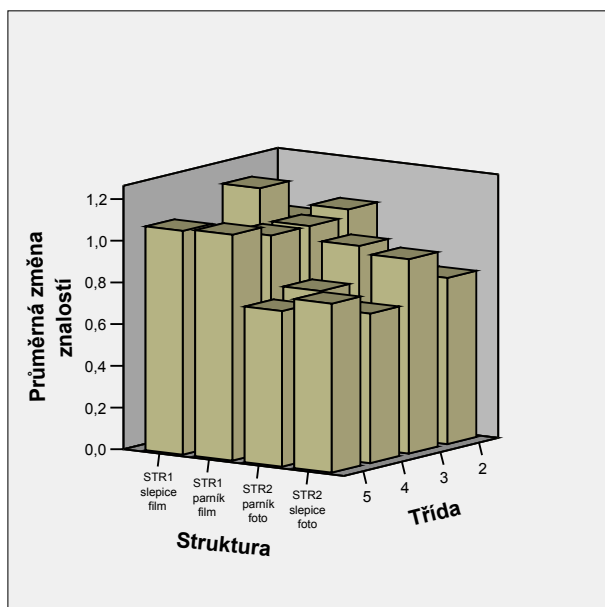
Pro měření změny znalostí vlivem použité struktury vizuálního klipu jsme sestavili dotazníky. Diagnostika byla realizována porovnáním rozdílů kresby pretestu a posttestu. Ukázkou vyplněných dotazníků dokumentuje obrazová ukázkou vyplněného pretestu (obrázek 1) posttestu (obrázek 2).

Charakteristika výzkumného vzorku výzkumu I.

Výzkumný vzorek se sestával z žáků I. stupně ZŠ v Moravskoslezském kraji, z 2. až 5. ročníků, jejichž učitelé se vzdělávají v kombinované formě studia na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě. Výzkum prováděli učitelé studující v kombinované formě studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkum byl prováděn v letech 2006 až 2007. Výzkumný vzorek realizovalo 71 učitelů na 980 žácích. Vzhledem k poměrně vysokému počtu respondentů a dotazníků jsme neprováděli detailní zjišťování typu osídlení, jednotlivých charakteristik škol a učitelů. Další charakteristiky výzkumného vzorku popisujeme rovněž grafy. Grafem průměrné změny znalostí měřených skupin charakterizovaných třídou a strukturou provedeného experimentu (graf 1.), četností znalostních změn měřených skupin charakterizovaných třídou a strukturou provedeného experimentu.

Závěry výzkumu I.

Problém jak rozdílné digitální vizuální struktury výukových klipů používané v technologické edukaci ovlivňují změnu znalostní úrovně žáků, jsme řešili pedagogickým experimentem. Kontrolu zabezpečení působení nezávisle proměnných jsme provedli použitím



Graf 1. Graf průměrné změny znalostí měřených skupin charakterizovaných třídou a strukturou provedeného experimentu.

techniky rotace faktorů. ve výzkumu jsme změřili a analyzovali data zvláště u 2., 3., 4., a 5. třídy. Při provedení procedur statistických testů významnosti jsme nulovou hypotézu zamítnout u žáků 2., 4. a 5. třídy. U žáků 3. třídy nulovou hypotézu nemůžeme odmítnout.

Abychom mohli s větší jistotou výsledky těchto měření zobecnit provedli jsme měření na celkovém vzorku žáků 2 až 5. třídy základní školy. Při porovnání rozdílů změny znalostí mezi strukturami STR 1 a STR 2 v celém výběrovém vzorku 2. až 5. třídy, byla nulová hypotéza zamítnuta a přijali jsme hypotézu alternativní.

Můžeme tedy s pravděpodobností na úrovni $\text{sig.} < 0,05$ přijmout hypotézu:

H_I výzkum I. Struktura kontinuálních klipů (STR 1) prezentujících pracovní postup s proloženým textovým komentářem je z hlediska průměrné změny znalostí účinnější, než struktura statických snímků proložených textovým komentářem (STR 2).

Je žádoucí, abychom se zmínili o výhodách používání výukových klipů, které jsme zjistili při výzkumu:

- Výukový klip umožňuje neztratit řídicí roli učitele ve vyučovací hodině. Učitel má možnost verbálně vizuální klip komentovat, přizpůsobit rychlost promítání percepčním schopnostem žáků. Kdykoli klip či jeho sekvenci zopakovat, upozornit na podstatné detaily.
- Výukovým klipem lze žákovu pozornost stimulovat vzhledem k totálnímu charakteru vizuálního působení na žákovu percepci.
- Vizuální klipem je možno žáky motivovat k práci a plnění úkolů.
- Je účinný jako prostředek řízení frontální výuky.
- Používání výukových klipů umožňuje rozšířit nabídku a volbu vyučovacích metod.
- Výukový klip je relativně levný a snadno realizovatelný.

- Umožňuje snadnou distribuci a archivaci, prostřednictvím internetových portálů.
- Výukový klip ve spojení s praktickou výukou je přínosem z hlediska mediální pedagogiky, neboť umožňuje konfrontaci „mediálního produktu“ s reálnou praktickou zkušeností.
- Výukový klip je přínosem z hlediska extenze, neboť umožňuje překonávat hranice komunikace, zprostředkovat vizuální informaci z míst, které jsou výuce teritoriálně vzdáleny.
- Výukový klip vyžaduje kvalifikovaného učitele, který dokáže výukový klip analyzovat z hlediska vazeb s nadsystémem a podsystémem v širších souvislostech mezipředmětových vztahů. Výukový klip je novým druhem domácího úkolu pro žáky a pozitivně naplňuje tento způsob komunikace.

Nutno zmínit rovněž rizika používání výukových klipů:

- Zkreslení skutečnosti. Výukový klip ač zobrazuje skutečnost s vysokým stupněm vizuálního znázornění reality, vždy realitu určitým způsobem zkreslí a ochudí. To může u žáka vést k zjednodušení prezentované problematiky a způsobit nepřesné pochopení prezentované informace. Tomu lze zabránit konfrontací s praktickou činností a skutečností a odborným výkladem učitele.
- Rizika plynoucí z nedostatečných počátečních znalostí a rozdílných prekonceptů.
- Relativní finanční náročnost na technické vybavení.
- Náročnost na učitelovy kompetence.
- Rizika zrakové hygieny, vlivu reklam, komerce a podprahových informací (19). Inklinace tohoto způsobu komunikace k prezentaci povrchních informací.

Tento výzkum změřil rozdíly v změně znalostí mezi jednotlivými věkovými skupinami žáků a prezentovanými vizuálními strukturami výukového klipu.

Literatura

1. *46 million mobile video subscribers by 2010* [on line]. 2007 [cit. 2008-01-11]. Dostupné na World Wide Web: <<http://test.infonetics.com/pr/2007/ms07.mtv.1h.nr.asp>>.
2. ANDERSON, W., KRATHWOHL, D. *Taxonomy for Learning, Teaching a Assesing*. New York : Longman, 2001. ISBN 0-8013-1903-X.
3. ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia, 1996. ISBN: 80-85885-96-4.
4. ČSN EN 1325-1 (010120). Praha : Český normalizační institut, 1997. 20 s.
5. DE FLEUR, M., BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ, S. *Teorie masové komunikace*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-099-8.
6. ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha : Knihovna nadace Vize 97, 2000.
7. JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-697-7.
8. KESNER, L. *Média a obraznost*. In Sborník symposia České sekce INSEA 2000. Praha : Česká sekce INSEA, 2000. s. 74 – 88.
9. LAZARSFELD, P., KATZ, E. *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications*. New York : The Free Press, 2005. ISBN: 978-1-4128-0507-0.
10. MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. In *Pedagogika* 45. Praha: Pedagogická fakulta UK Praha, 1995. s. 318-326. ISSN 3330-3815.
11. MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2002.
12. MCLUHAN, H. M. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Přeložil Miloš Calda. Praha : Odeon, 1991. 348 s. ISBN 80-207-0296-2.
13. *Přehled upozornění a pokut za porušení povinností stanovených zákonem č. 468/1991 Sb.* [on line]. 2008 [cit. 2008-01-11]. Praha: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání. Dostupné na World Wide Web: <<http://archiv.rtrv.cz/zprava2002/43.html>>.

14. STARKEM, M., CARTWRIGHT, L. *Practices Of Looping An Introduction To Visual Culture*. Oxford University Press (United States), 2009. ISBN: 9780195314403.
15. SZTOMPKA, P. *Vizuální sociologie. Fotografie jako výzkumná metoda*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-77-9.
16. TONDL, L. Je sémiotika kompetentní také pro komunikaci člověka s technickým artefaktem? [cit. 2009-04-09]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.semiotika.zcu.cz/kompet.doc>>.
17. TONDL, L. *Mezi epistemologií a sémiotikou (Deset kapitol o vztazích poznání a porozumění významu)*. Praha : Filozofia nakladatelství Filozofického ústavu AV ČR, 1996. ISBN 80-7007-076-5.
18. VACEK, P., KRÁTKÁ, J. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4684-9.
19. *Zpráva o stavu vysílání a činnosti rady pro rozhlasové a televizní vysílání za období 1. 1. 2002 – 31. 12. 2002* [on-line]. 2003 [cit. 2008-01-11]. Dostupné na World Wide Web: <<http://archiv.rrtv.cz/files/zprava2002/zprava2002b.doc>>.

Kontaktní adresa

Mgr. Václav Tvarůžka, Ph. D.
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra technické a pracovní výchovy
Českobratrská 16
701 03 Ostrava 1
Telefon: +420 597 092 621
E-mail: vaclav.tvaruzka@osu.cz

ICT A GENDER VE ŠKOLE

Irena FIALOVÁ

Abstrakt

Příspěvek upozorňuje na problematiku genderových aspektů v souvislosti se vzdělávací oblastí ICT. Autorka je členkou týmu Socrates projektu Genderaspekte in der Medienbildung, který se zabývá danou problematikou především z pohledu diagnostiky genderových aspektů a formování citlivosti učitele k nim. V rámci řešení projektu proběhl i pilotní on-line kurz. Cílem příspěvku je připomenout potřebu genderově sensitivní edukace vzhledem k rozvíjejícímu se inovativnímu výukovému prostředí, které je založeno na využívání ICT.

Klíčová slova: genderově sensitivní edukace, diagnostika, ICT, e-kurz

ICT AND GENDER AT SCHOOL

Abstract

The contribution draws attention to the issue of gender aspects in the context of educational area of ICT. The author is a team member of the Socrates project Gender awareness in Media Education, which deals with the given issue primarily in terms of diagnostics of gender aspects and shaping of gender sensitivity by teachers towards them. In the framework of the project solving there was also a pilot on-line course run. The aim of the contribution is to remind the need for gender-sensitive education in the relation to developing innovative learning environment that is based on the use of ICT.

Key words: gender-sensitive education, ICT, diagnostics, e-course

Pedagogická fakulta University Karlovy v Praze spolu s pedagogickou fakultou Univerzity Ostrava spolupracují od roku 2006 s dalšími institucemi z Německa, Finska, Litvy, Polska, Řecka a Švýcarska na projektu Socrates programu GAME – Gender¹¹³ Awareness in Media Education, který se zabývá problémem genderově sensitivní výuky s podporou médií, respektive s informačními a komunikačními technologiemi. Kurikulární dokumenty a zejména školská praxe v našem školství přitom dovolují označit českou edukační realitu v oblasti ICT jako genderově nesensitivní. Obdobná situace je ale i v jiných zemích EU.

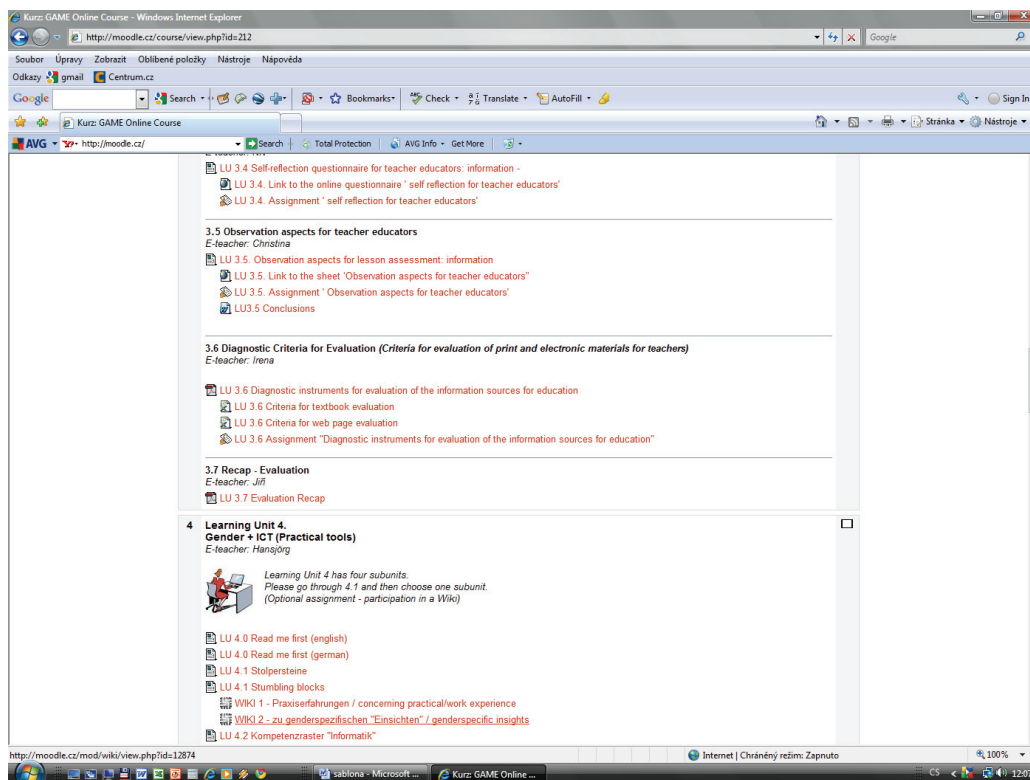
Negativní dopady této situace se projevují především v pasivním až resistantním vztahu dívek k ICT, což má důsledky v nedostatečných kompetencích dívek pro práci s ICT a v následných edukačních efektech v profesním zaměření žen tj. nízký počet studentek, respektive absolventek bakalářského, magisterského a doktorandského studia technických oborů na vysokých školách. Tyto informace jsou alarmující, neboť s rozvojem informační společnosti se očekával větší zájem studentek středních škol o studium na technických vysokých školách, a tím také nárůst většího počtu jejich absolventek. Tato fakta do jisté míry potvrzují přetrvávající genderové stereotypy, které označují technické obory jako typicky maskulinní obory.

¹¹³ Pojem gender neznamená čistě pohlaví, ale je určitým souborným pojmem charakterizujícím sociálně budovaný komplex vlastností, chování, zájmů a vzhledu, které jsou v dané společnosti spojovány s obrazem ženy nebo muže. Gender tj. sociální pohlaví, sociální rod, je socializací získaný status ve společnosti, jedinci si pak podle svého biologického pohlaví osvojují mužskou či ženskou genderovou roli, která je definována jako vhodné chování pro jedno či druhé pohlaví.

Z analýzy výzkumů, kterými se řešitelé/ky projektu zabývali, například v německy mluvících zemích, je zřejmé, že výchovou již od dětství vytvářené a od mateřské školky přes základní a střední školu neuvědoměle, ale mnohdy i uvědoměle podporované genderově stereotypní předsudky vedou k tomu, že stále přetrvává nedůvěra v technické schopnosti dívek, jak již ze strany vyučujících, tak i v myšlení samotných chlapců a dívek; to pak ovlivňuje rozdílný vztah dívek k technice. Studentky si samy v technických i přírodovědných předmětech méně věří, což může být důsledkem vlivu genderových stereotypů. Projekt tedy chce poukázat na jeden z mnoha problémů společných zemím Evropské unie a jeho cílem je přispět ke zvýšení genderové sensibility učitelů a učitelek v edukaci s podporou ICT.

Cílem projektu je vytvoření kompetencí vyučujících pro reflektování, posuzování a ovlivňování genderových aspektů výuky a využívání ICT ve výuce. Dílčími cíli je vytvoření a rozvoj schopností sebereflexe a diagnostikování genderově specifických interakcí, schopností rozpoznání a eliminace genderových stereotypů, specifikace způsobů výuky k tzv. pedagogickému myšlení žáků a žákyň, jakož i schopností promýšlet a diskutovat genderovou problematiku v učitelské i studentské komunitě.

Jedním z hlavních výstupů projektu je pilotní on-line kurz. Jako online výuková platforma byl zvolen Open Source Software – Moodle, který je vhodný pro kooperaci a projektovou skupinovou práci, vyučující jej v účastnických zemích používají a je přístupný ve všech jazycích řešitelů a řešitelek projektu.



Obrázek 1 On line kurz

Při návrhu kurzu bylo nutné vyřešit koncept kurzu, obsah, scénář, design, komunikace a propagace kurzu. I přesto, že byla oficiální řeč kurzu angličtina, některé materiály byly přeloženy do jednotlivých jazyků. Časové trvání kurzu sice bylo stanoveno na období od 5.ledna do 27.února, ale na žádost studujících byl přístup do kurzu prodloužen až do 14.března. Kurz

vedlo osm e-vyučujících, kteří byli zároveň autory a autorkami jednotlivých jednotek (CZ, DE, FI).

Kurz tvořilo sedm základních jednotek a knihovna informačních e-zdrojů – od úvodní teoretické jednotky Gender & moderní média např. Gender, ICT a vzdělávání; Pedagogické myšlení žáků a žákyň; Gender a mozek až po Gender & moderní média v účastnických zemích. Poměrně rozsáhlá byla jednotka Diagnostické nástroje, jejíž součástí bylo pět diagnostických dotazníků: Dotazník pro žáky a žákyň, Sebereflexní dotazník pro vyučující základních a středních škol, Pozorovací formulář pro učitele/ky pro sledování žáků ve školním prostředí, Sebereflexní dotazník pro vyučující pedagogických fakult, Kritéria hodnocení tištěných a elektronických materiálů pro vzdělávací a výchovné účely.

Například při použití Dotazníku pro žákyň a žáky může vyučujícím na základní škole pomoci takto získaná zpětná vazba při přípravě diferencované genderově senzitivní výuky podporované ICT. Sebehodnotící dotazník pro učitelky a učitele ZŠ slouží především k sebereflexi; zodpovězení otázek umožní určit vyučujícím, do jaké míry ve své vlastní výuce podporují dívky a chlapce v užívání ICT. Zamyšlení či diskuze může vyučující stimulovat k bilancování a k hodnocení vlastního „učitelského životopisu“ z hlediska genderově senzitivní výuky podporované ICT. Dotazník ale může pomoci také budoucím vyučujícím tj. studentkám a studentům pedagogických fakult na pedagogické praxi.

Pozorovací formulář pro učitelky a učitele k pozorování žáků a žákyň při výuce ICT ve škole pomůže vyučujícím obrátit pozornost na genderové specifické rozdíly při práci s ICT ve třídě, a tím mohou zlepšit své výsledky edukace.

Sebehodnotící dotazník pro vyučující na pedagogických fakultách univerzit slouží především k sebereflexi; zodpovězení tvrzení a otázek umožní vyučujícím odhadnout a utvořit si názor, do jaké míry jsou cíleně podporováni budoucí i stávající učitelé a učitelky při nasazení ICT do výuky. Dotazník vytváří podklady k diskusi, a nabízí podněty pro konzultaci a rady budoucím učitelům a učitelkám. Dotazník pro vyučující na pedagogických fakultách univerzit je určen k hospitaci na základní škole stávajících učitelů a učitelek a studentů a studentek pedagogických fakult v rámci pedagogické praxe. Zpětná vazba z dotazníku může sloužit jako nástroj zlepšení výuky z hlediska jazyka, metod a vztahu vyučující – učící se, tedy jako nástroj pro zvýšení kvality školy.

Do diagnostických nástrojů patří také kritériální dotazník pro analýzu a evaluaci klasických a webových informačních zdrojů, který by měl pomoci ke zvýšení kompetence vyučujících pro práci s informacemi v genderově senzitivní edukaci. Také další jednotky byly zaměřeny prakticky – na kompetence ICT a na nové metody (nejen) ve vzdělávání pomocí médií např. mapování konceptů, Wiki, WebQuest.

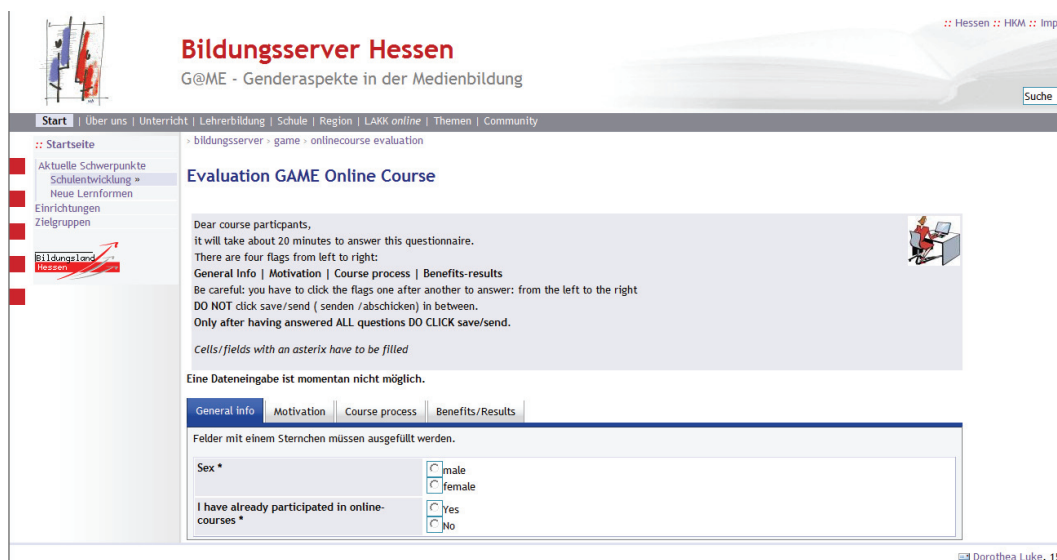
Z 24 přihlášených splnilo část úloh 9 absolventů a absolventek a 13 absolventů a absolventek splnilo všechny úlohy tedy certifikát “successfully completed“. V kurzu tedy neplatilo Nielsenovo pravidlo 90-9-1 – v on-line komunitách a sociálních sítích je 90% uživatelů pasivní, pouze konzumuje, ale nijak nepřispívá, 9% uživatelů přispívá, ale pouze čas od času a jen 1% uživatelů jsou aktivních a produkují, tvoří značnou část obsahu; v kurzu platilo tedy 0-46-54. Evaluace kurzu byla na webu koordinujícího pracoviště a zaměřila se na všeobecnou část, motivaci, vlastní proces a na využití výsledků kurzu.

Kurz byl studujícími kladně hodnocen, byla uváděna pozitiva – zajímavé studijní opory, podnětná komunikace mezi sebou navzájem a e-vyučujícími, individuální přístup, flexibilita edukace, ale i negativa – on line kurz předpokládá jistou míru schopnosti samostudia a převzetí

zodpovědnosti za vlastní studium, chybělo setkání face to face např. “Any G@me Party or at least any G@me Online Party. ;-)”¹¹⁴.

V rámci mapování problematiky genderově citlivé výuky konkrétně informační výchovy na středních školách v ČR a v souvislosti s tím o postižení rozdílů v rozsahu a úrovni ICT kompetencí studentů a studentek byl proveden pilotní výzkum, přičemž byly použity dva z uvedených diagnostických nástrojů – *Dotazník pro žáky a žákyně* a *Sebereflexní dotazník pro vyučující základních a středních škol*.

Z analýzy výsledků pilotního průzkumu vyplynulo, že genderově citlivou výuku učitelé a učitelky informační výchovy na středních školách v naprosté většině nerealizují, resp. jí nepřikládají význam. Negativní dopad genderových stereotypů je možno konstatovat objektivně i ve vzdělávání, stejně jako potřebu rozumně vedené genderově citlivé výuky, avšak vůči oběma pohlavím. Nerespektování genderových specifíků může vést ke zhoršení sociální pozice jak dívek, tak i chlapců a jako takové je nutno je považovat za fenomén ovlivňující průběh a výsledky vzdělávání.



The screenshot shows the 'Bildungsserver Hessen' website. The main heading is 'G@ME - Genderaspekte in der Medienbildung'. Below it, there is a navigation menu with 'Start' selected. The main content area is titled 'Evaluation GAME Online Course'. It contains instructions for participants, such as 'Dear course participants, it will take about 20 minutes to answer this questionnaire.' and 'There are four flags from left to right: General Info | Motivation | Course process | Benefits-results'. Below the instructions, there are two checkboxes: 'Sex *' with options 'male' and 'female', and 'I have already participated in online-courses *' with options 'Yes' and 'No'. The page footer mentions 'Dorothea Luke, 11'.

Obrázek 2. *Evaluace on line kurzu*

V současnosti je prosazován názor, že genderově citlivá výchova vyžaduje od vyučujících individuální přístup k chlapcům a dívkám, který není ovlivněný předsudky. Tento přístup by měl vycházet ze specifických potřeb děvčat a chlapců, které jsou důsledkem nerovného společenského statusu mužů a žen vyplývajícího z rozdílné socializace. Genderově citlivá výchova předchází škodlivému vlivu rodových stereotypů nebo alespoň směřuje k co nejdůslednější eliminaci tohoto vlivu, který fixované rodové stereotypy způsobují.

Podíl genderově necitlivé výuky na rozdílech v kompetencích chlapců a dívek nelze generalizovat. Vedle tohoto faktoru nutno spatřovat řadu faktorů dalších, biologické i společenské povahy, které však mohou být přeneseně též vázány na specifika socializace chlapců a dívek.

¹¹⁴ Materiály k projektu jsou k dispozici na webové stránce projektu <http://www.project-game.eu> nebo <http://game.bildung.hessen.de>.

Literatura

1. Country Brief : Czech Republic. *Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006*. European Commission. [online]. [2006] [cit. 2007-01-21]. Dostupný na World Wide Web: <http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/benchmarking>.
2. *Gender socialisation* [online]. 2009 [cit. 12-3-2009]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.sociology.org.uk/teceleh.htm>>.
3. GRÜNBAUM, L., PEDERSEN, M., NIELSEN, S. B. *Study of Innovative Learning Environments in School Education*. European Commission DG Education and Culture. Final Report. Ramboll Management. [online]. [2004] [cit. 2006-02-01]. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.elearningeuropa.info>>.
4. JARKOVSKÁ, L. Prohlédněme genderové stereotypy. In *ABC feminizmu*. Brno : Nesehnutí, 2004. 232 s. ISBN 80-903228-3-2
5. KRISTOVÁ, M. Ženy a ICT. In *Kontext: časopis pro gender a vědu*, č. 3-4, [online]. [2004] [cit. 2008-02-16]. Dostupný na World Wide Web: <<http://kontext.zenyaveda.cz>>.
6. NIELSEN, J. *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute. Rule for Social Design* [online]. 2006 [cit. 2009-02-01]. Dostupný World Wide Web: <http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html>. ISSN 1548-5552.
7. PREUSCHOFF, G.. *Výchova dívek*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-207-2. Orig. Raising Girls. Australia : Finch Publishing, 2004.
8. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
9. RAMBOUSEK, V. Východiska a koncepty technologické podpory edukace. In BENEŠ, P., RAMBOUSEK, V., FIALOVÁ, I. (Eds.) *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Svazek I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-198-2, s. 25-86.
10. SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. 1. vyd. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2006. 68 s. ISBN 80-903331-5-X.
11. *Zpráva Komise EU o Elektronických dovednostech pro 21. století*. [online]. 2007, [cit. 2008-02-02]. Dostupný World Wide Web: <http://ec.europa.eu/enterprise/ict/policy/doc/COMM_PDF_COM_2007_0496_F_CS_ACTE.pdf>.

Kontaktní adresa

Ing. Irena Fialová, CSc.
Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta, KITTV
M.D. Rettigové 4, 11639 Praha 1
Telefon: +420 221 900 240
E-mail: irena.fialova@pedf.cuni.cz

ELEKTRONICKÉ VÝUKOVÉ PODPORY V BIOLOGICKÝCH A EKOLOGICKÝCH DISCIPLÍNÁCH (VZDĚLÁVAT MOTIVAČNĚ, HRAVĚ A INTERDISCIPLINÁRNĚ)

Jitka MÁLKOVÁ, Petra ADAMOVIÁ, Tomáš EISMANN, Josef HOTOVÝ, Martin KOUBEK,
Eva PRAJSOVÁ, Adam VLČEK

Abstrakt

Příspěvek představuje 4 nové elektronické podpory, jež vznikly v letech 2008 a 2009 na katedře biologie Univerzity Hradec Králové (PedF UHK) a to nejen pro studenty biologie této školy. Jejich cílem není učení jednotlivostí, ale motivace k poznávání organismů, společenstev a krajiny, včetně ekologických vztahů, ohrožení, praktického využití i ochrany. Snahou je nalákat k návštěvě přírody a přispět k vytváření hlubšího vztahu k životnímu prostředí. Důležité jsou informace GIS vrstev, tělovědy aj. Cílem je podpora práce s počítačem, učit názorně, interdisciplinárně, hravě.

Klíčová slova: elektronická výuková podpora, ekologie, interdisciplinární přístup

NEW ELECTRONIC EDUCATIONAL BOOSTERS IN BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL DISCIPLINES (TO TEACH MOTIVATIONALLY, PLAYFULLY AND INTERDISCIPLINARY)

Abstract

The abstract introduces four new electronic boosters that were developed at the Biology Department of the University of Hradec Kralove (not only for the students of this university) during the years 2008 – 2009. They should motivate to practical organism, population and landscape recognition including ecological relations, endanger, practical usage and protection. They try to force people to go to the country and to help them to develop a deeper relation to environment. GIS layers information, somatology and other things are also important. The aim is to work with a computer, to teach motivationally, playfully and interdisciplinary.

Klíčová slova: electronic learning aid, ecology, interdisciplinary approach

1. Úvod

Příspěvek představuje čtyři nové elektronické výukové podpory, které vznikly na katedře biologie PedF UHK. Jejich hlavním cílem je nejen zlepšit poznávání jednotlivostí, ale zejména mají být výrazně motivačním prvkem pro praktické poznávání organismů, společenstev, krajiny a přírody v nejširším slova smyslu, včetně ekologických vztahů, ohrožení, praktického využití, ochrany přírody atd. Mají zejména nalákat mladou generaci k návštěvě přírody a přispět tak k vytváření lepšího vztahu k přírodnímu a životnímu prostředí i ke svému zdraví. Jejich dílčím cílem je i podpora práce s počítačem – učit názorně, interdisciplinárně a hravě. Součástí jsou také testy, zajímavosti, pojmy. Jedním z hlavních úkolů byla názornost, doplnit výukové podpory vysokým počtem kvalitních fotografií, map, GIS vrstev a informací z dalších oborů.

Aktivizující metody v biologii a ekologii v rámci mezinárodních projektů (např. AQUA TEMPUS) uvádí citace 13, zavádění moderních metod ve výuce 14, zvyšování ekogramotnosti a zavádění udržitelného rozvoje 1, o nutnosti dalšího vzdělávání pedagogů 2 a 4, o výhodách využití počítačů ve vzdělávání 3 a 8, o propagaci biologických, ekologických a environmentálních disciplín mezi veřejností je citace 6.

2. Metodika

Podklady k vytvoření elektronických podpor s velkým počtem fotografií autorky (cca 10 000) byly sbírány v průběhu mnoha let a z různých míst ČR. Většina jich byla pořízeno v rámci projektů FRVŠ MŠMT ČR: 2003 „Inovace ekologických disciplín“, 2004 „Úvod do ŽP a EVVO“, 2006 „Vegetace ČR“ (lesy), 2008 „Vegetace ČR (louky). Nejvíce záběrů je z oblasti Krkonoše a Podkrkonoší, kde autorka provádí více než 30 let geobotanické výzkumy. Z posledních let lze uvést projekty MŽP ČR: 1999–2001 VaV/620/95: subprojekt „Vegetační dynamika v porostech kleče horské na hřebenech Krkonoše“; 2000–2001 VaV/610/3/00: subprojekt „Vyhodnocení klíčivosti travních dominant KRNAP“; 2000–2002 č. 620 „Výzkum antropofyt pro účinnou ochranu původních fytoocenóz KRNAP“. V letech 2006 až 2009 od AOPK ČR: Mapování evropsky významných druhů NATURA 2000 *Campanula bohemica* a *Pedicularis sudetica* (tento s RNDr. M. Kociánovou ze Správy KRNAP). Hodně fotografií ze Šumavy pochází z let 2008–2009 z projektu MŠMT ČR Národní program výzkumu 2, č. 2B 06 012, Nositel ČZU Praha „Management biodiverzity v Krkonoších a na Šumavě“ (Málková spoluřešitel – Studium diverzity luk). Mnoho odborných poznatků a záběrů bylo pořízeno v letech 2005–2009 v rámci projektů specifického výzkumu od PedF UHK „Floristický a fytoocenologický výzkum vybraných botanických lokalit východočeského regionu“. Při popisech a třídění fotografií pomáhaly studenti (viz 10).

3. Vlastní představení výukových materiálů Krkonoše a Podkrkonoší

Výukovou podporu Krkonoše a Podkrkonoší (12) vydalo nakladatelství GAUDEAMUS UHK v říjnu 2008. Nabízí komplexní poznávání přírody celého území KRNAP a jeho ochranného pásma a to hravě a interaktivně. Využívá zájmu mladé generace o práci s počítači a seznamuje s územím v různých ročních obdobích a z různých odborných pohledů. DVD obsahuje podrobného textového průvodce naším nejstarším národním parkem a zejména program v prostředí ArcReader (včetně návodu na jeho používání). Lze si pomocí tohoto programu libovolně nalézt trasu, zjistit její délku, převýšení, poznat zde přírodní poměry, historii, geografii, základní společenstva a organismy i jejich ochranu, dopady nadměrných lidských aktivit. Je možné si prohlédnout letecké snímky z různých let a vidět tak změny, turistickou mapu, cestní síť, zonaci, geologii, hydrologii, pedologii, vrstevnice, lesnické mapy, potenciální vegetaci, lavinové dráhy, chráněné oblasti aj. je možné nalézt místo podle zadaných GPS souřadnic či naopak z určitého stanoviště hodnoty GPS odečíst, lze určit plochu aj.

Autorka textů vypracovala detailněji 3 okružní trasy (oblast Sněžky, Rýchor a lomu v Horním Lánově) s 50 zastávkami, kde si lze otevírat 3 typy panelů:

- textové (obsahují údaje historické, geografické, přírodovědné – zejména společenstva a jejich typické organismy),
- geobotanické (krajina, veškeré biotopy od alpínského stupně do podhůří a v nich obsažené rostliny v různých fázích vývoje a v různém vegetačním období - popsáno je cca 780 fotografií pořízených autorkou – rostliny jsou uvedeny podle platných názvů česky, latinsky a doplněny jsou rovněž stupně ochrany; zařazeny byly nejen druhy endemité, glaciální relikty, ale zejména dominantní a diagnostické taxony),
- zoologické (popsáno cca 100 fotografií autorky a zejména poskytnuté zoology).

Pomůcka Krkonoše a Podkrkonoší je určena nejen studentům biologie PedF UHK k výuce botanických a ekologických disciplín a účastníkům specializačního studia Koordinační EVVO a v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků; může sloužit všem zájemcům o přírodu a to různých věkových kategorií. DVD bylo vypracováno za podpory projektů ZPG 2006/01 od Královéhradeckého kraje a TUL – Pregraduální a rozšiřující vzdělávání na pedagogických fakultách; CZ. 04. 1. 03/3. 2. 15. 2/0216. Autorem technické stránky je ing. Tomáš Lhota ze Správy KRNAP, popis zoologických objektů provedl Mgr. Josef Hotový.

4. Léčivé rostliny

Podpora Léčivé rostliny (11) vyšla také v říjnu 2008 v nakladatelství GAUDEAMUS UHK a představuje na CD komplexně 200 běžných rostlin rostoucích ve Střední Evropě z hlediska jejich taxonomie, morfologie, stanoviště, zevního a vnitřního užití, obsahových látek. Texty jsou zpracovány v tabelární podobě a jsou doplněny více než 400 barevnými fotografiemi autorky.

Hypertextově zpracovaný program umožňuje propojování informací - druhy si lze vybírat podle české i latinské abecedy, podle 150 různých účinků (ty jsou řazeny jak abecedně, tak podle lokalizace na těle člověka). U každé rostliny jsou minimálně dvě fotografie. Text je zpracován v tabulkách a obsahuje název český a latinský, zařazení do čeledi, stupně ochrany nebo označení u jedovatých druhů rostlin, typická stanoviště, jaká morfologická část a kdy se sbírá, jaké jsou účinky, použití vnitřní a vnější. Součástí je literatura a návody na použití i zpracování rostlinného materiálu (sběr, sušení, příprava čajů, nálevů, odvarů, mastí, tinktur, šťáv, obkladů, koupelí, koření). Jsou vysvětleny i odborné termíny lékařských účinků s příklady rostlin, na které je propojení.

Každý zájemce z široké veřejnosti se ale může poučit a potěšit svou duši, popřípadě si upevnit své zdraví. Spoluautorem výukové podpory je student 5. ročníku biologie Martin Koubek, který se podílel zejména na technickém ztvárnění.

5. Vegetace ČR (I. díl Lesy)

Elektronická učebnice na CD (7) vyšla v listopadu 2008 ve firmě vzdělávací software Pachner Praha, která se zabývá tvorbou a propagací výukového softwaru. Pomůcka ukazuje všechny typy lesních společenstev v ČR a to názorně s využitím bohaté fotodokumentace (detailně je popsáno přes 3 600 fotografií). Zpracovány jsou mokřadní olšiny, lužní lesy, dubohabřiny, suťové lesy, bučiny na živinami chudých a bohatých podkladech, doubravy kyselé a teplomilné, bory, smrčiny a rašelinné lesy.

U každého typu lesů naleznete záběry společenstev a hlavně obsažené druhy v jednotlivých patrech (stromovém, keřovém, bylinném, popř. i mechovém). Všechny druhy uvedené ve strukturovaných textech jsou zároveň zachyceny na fotografiích, zpravidla v různých fázích vývoje (kvetoucí, plodné, tvary listů, celé rostliny atd.). U každé fotografie je název český, latinský, poznámka morfologická nebo ekologická, u ochranných významných druhů je uveden jejich stupeň ochrany. Součástí jsou i mapy rozšíření základních typů lesních biotopů v ČR.

Zvoleny jsou dvě odborné úrovně – základní a podrobná s členěním podle Katalogu biotopů ČR v rámci metodiky mapování biotopů NATURA 2000. Lze si otevírat texty v následujících oknech: charakteristika, složení po patrech, rozšíření a ekologie (zde význam, ohrožení a návrh na zachování přirozené druhové skladby). Všechny v textu uvedené pojmy jsou vysvětleny v rejstříku pojmů. Pro zpestření slouží zajímavosti z různých oblastí (např. léčivé nebo invazní druhy, charakteristika základních dřevin, průmyslově důležité rostliny aj.). Součástí jsou testy (pro každý biotop i 13, z nich cca 5 použitím výběru z fotografií). Nejsou testovány jen

vědomosti, ale zejména dovednosti, chápání vztahů. Pomůcka je vhodná před návštěvou lokality i pro opakování po návratu z přírody. Přibližuje rostliny v jejich přirozeném stanovišti a ukázat pomocí popisů jejich morfologii, nároky k základním ekologickým faktorům, stupeň ochrany, zajímavosti. Technickou stránku zhotovil Tomáš Eisman z firmy český software Pachner. Při vyhledávání informací pomáhali v rámci projektů specifického výzkumu UHK studenti, zejména A. Vlček, E. Prajsová, H. Hendrychová, K. Šedivá aj.

6. Vegetace ČR (II. díl Louky)

Program navazuje na I. díl věnovaný lesům ČR a seznamuje s hlavními typy lučních společenstev od nížin až do hor po horní hranici lesa (11). Uvedena je charakteristika, složení, rozšíření, ekologie, ohrožení a návrhy na zachování luk běžných i specificky podmíněných zvláštními ekologickými podmínkami. Rozebrány jsou mezofilní louky, pastviny a bylinné lesní lemy nížin až hor, travníky smilkové i suché, včetně písčin, mělkých půd, slaniskové travníky a vegetace efemér a sukulentů, vlhké louky i lada. U každého typu luk naleznete záběry společenstev a hlavně obsažené druhy a to v různých fázích vývoje. Popsáno je cca 5300 fotografií. U rostlin je název český, latinský, poznámka morfologická, ekologická nebo praktické využití, je uveden stupeň ochrany, jedovatost atd. Text obsahuje zajímavosti a přes 200 testových položek různých typů, jež testují ekologii, fytoecologii, systematiku, morfologii, ochrannářské i zeměpisné poznatky a to hojně s využitím fotografií. Na nesprávné odpovědi je žák okamžitě upozorněn. Správné řešení i s názvy rostlin i biotopů lze snadno otevřít. Nejsou ověřovány jen vědomosti, ale zejména praktické zkušenosti. Všechny uvedené pojmy jsou vysvětleny v připojeném slovníku. Na 11 stranách textu jsou zajímavosti z různých oblastí. I tento program má dvě odborné úrovně. Hlavním cílem podpory je uživatele motivovat k exkurzím do přírody a zároveň podporovat práci s počítačem. Technickou stránku zpracovali P. Adamová, T. Eisman, řada studentů pomáhala vyhledávat informace (E. Prajsová, H. Hendrychová, K. Šedivá, M. Petrášková, S. Bednaříková, V. Bangová). Plánován je pro příští rok díl 3. – Vegetace subalpínských a alpínských poloh.

7. Kde lze pomůcky získat a za jakou částku?

Výukovou pomůcku na DVD Krkonoše a Podkrkonoší i Léčivé rostliny na CD si lze zakoupit přímo v nakladatelství Gaudeamus UHK (přízemí nové budovy proti fakultní nemocnici), popř. objednat na adrese: michaela.loukotova@uhk.cz. Obě stojí po 73 Kč, při zaslání 89 Kč. Oba díly Vegetace ČR získáte objednaním na www.pachner.cz. Multilicence pro organizace s možností využití na dataprojektoru stojí 1690 Kč, singl Lesy 590 Kč, Louky 390, pro žáky a studenty na školách s multilicencí pouze 190 Kč. Všechny pomůcky jsou také k dostání u autorky (jitka.malkova@tiscali.cz).

Literatura

1. MÁLKOVÁ, J. *Zavádění tématu udržitelného rozvoje na katedře biologie PdF UHK (proč, jak, příklady, úskalí, plány)*. In Sborník mezinárodní konference. Praha, 5.-6. 9. 2005, Centrum pro otázky ŽP, UK Praha, 1:101-108 (vyšlo 2006), ISBN 80-239-6560-3.
2. MÁLKOVÁ, J. *Příprava učitelů a studentů učitelství v dekadě vzdělávání a výchovy k udržitelnému rozvoji ve východočeském regionu*. EDUCO, Praha, 2007a, 3: 35-38. ISBN 978-80-87139-02-8.
3. MÁLKOVÁ, J. *Zkušenosti s využitím počítačů při vzdělávání studentů a učitelů biologie*. In *Infotech*. Sborník referátů mezinárodní konference. Olomouc : PedF UP, 2007b, s. 816-820. ISBN 978-80-7220-301-7.
4. MÁLKOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků – cesta ke zkvalitnění ekogramotnosti*. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*.

- Sborník příspěvků XV. mezin. konf. ČAPV, České Budějovice : PedF JČU, 2007c, s. 1-13. ISBN 978-80-7040-991-6.
5. MÁLKOVÁ, J. Propagace biologických, ekologických a environmentálních disciplín. In Sborník recenzovaných příspěvků „*Možnosti motivace mládeže ke studiu přírodních věd*“. UP Olomouc, PřF a PedF, 2008a, s. 91-106. ISBN 978-80-244-2206-0.
 6. MÁLKOVÁ, J. *Optimalizace výuky v botanických a ekologických disciplínách*. EDUCO, Praha, 2008b, 6: 157-166, ISBN 978-80-7399-459-4.
 7. MÁLKOVÁ, J. *Vegetace ČR (1. díl Lesy)*. Český software Pachner, Praha, 2008c, ISSN: 0044-3875.
 8. MÁLKOVÁ, J. Interaktivní pomůcky pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání v botanických, ekologických a environmentálních disciplínách. In *Perspective in education process at universities with technical orientation in Visegrad countries*. Slovak University of Agriculture in Nitra, Faculty of Engineering, 2008d, s. 207-211. ISBN 978-80-552-0148-1.
 9. MÁLKOVÁ, J., *Vegetace ČR (2. díl Louky)*. Český software Pachner, Praha, 2009. ISBN 978-80-7435-008-5.
 10. MÁLKOVÁ, J., JEDLIČKOVÁ, M., HENDRYCHOVÁ H., PRAJSOVÁ E., ŠEDIVÁ K., FARKAŠOVÁ, L., VLČEK, A. *Výzkum flóry a vegetace vybraných lokalit východočeského regionu. Závěrečné zprávy projektů specifického výzkumu PedF UHK, 2006-2009*.
 11. MÁLKOVÁ, J., KOUBEK, M. *Léčivé rostliny*. Gaudeamus : Univerzita Hradec Králové, 2008, ISBN 978-80-7041-119-3.
 12. MÁLKOVÁ, J., LHOTA, T., HOTOVÝ, J., *Krkonoše a Podkrkonoší*. Gaudeamus : Univerzita Hradec Králové, 2008, ISBN 978-80-7041-131-5.
 13. MÁLKOVÁ, J., WAGNEROVÁ, Z. *Project Schools for a living Elbe*. IUCN CCE Newsletter, Brusel, 14/27: 13, 1998.
 14. MÁLKOVÁ, J., WAGNEROVÁ, Z. Aktivizující metody v předmětech botanických a ekologických disciplín na UHK. In Sborník Mezinárodní konference *Didaktika biologie a didaktika geologie – současnost a perspektivy*, Praha : PřF UK, 2001, s. 94-97. ISBN 80-86561-01-1.

Kontaktní adresa

Doc. RNDr. Jitka Málková, CSc.
Katedra biologie, UHK
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové
Telefon: +420 777 130 954
E-mail: jitka.malkova@tiscali.cz

Petra Adamová, Martin Koubek, Eva Prajsová, Adam Vlček - studenti katedry biologie PedF UHK; Tomáš Eismann – programátor, český software Pachner Praha; Josef Hotový – zoolog, Muzeum východních Čech v Hradci Králové

REJSTŘÍK

A

Adler, M., 186
Anděl, J., 128
Anderson, W., 210
Arnett, J., 38, 42

B

Baacke, D., 29, 59, 60, 109, 206
Babyrádová, H., 158
Barthes, R., 179, 182, 188
Batchen, G., 179
Benjamin, W., 60
Berger, J., 181
Bhaskaranová, L., 172
Bína, D., 201, 202, 203
Bitrich, T., 50
Bourriaud, N., 193
Bovill, M., 29
Brecht, B., 60
Brenner, G., 59
Bryant, J., 28

C

Caplan, G., 186
Cézanne, P., 121, 122
Colman, A., 136
CVVM, 50

Č

Čermák, I., 186
Černý, J., 210

D

Dahrndorf, R., 19
Damasio, A., 187
Děcká, E., 169
DeFleur, M., 209
Derrida, J., 198
Diederich, S., 155
Diel, A., 59
Dohnal, A., 77
Dubow, E. F., 38
Dytrtová, K., 173

E

Eco, U., 128, 181, 210
Eisenstadt, S. N., 18
Elger, D., 123
Enzensberger, H. M., 60
Erikson, E., 18

F

Foley, J. J., 105
Fonagy, P., 187
Frosh, P., 178, 180
Fry, E. B., 77
Fulková, M., 136, 172

G

García Rueda, J. J., 199
Gauntlett, D., 45, 46
Giddens, A., 45, 179
Gimmler, R., 28
Goodman, N., 153
Gowin, D. B., 199
Grant, J., 199
Green, D., 179
Greenwood, D., 38
Gresenicková, U., 123
Griffin, M., 178
Groensteen, T., 188

H

Hajdušková, L., 192
Hanšpachová, J., 117
Hartl, P., 187
Hartlová, H., 187
Hartung, A., 60, 62
Hawkes, T., 128
Healy, J. M., 139, 140
Heffernan, J. A. W., 178
Helus, Z., 18
Hengst, H., 78
Hernández, F., 192
Higgie, J., 58
Hill, A., 45, 46
Hlávková, M., 166
Höflerová, E., 93
Hoskocová, S., 116
Hotový, J., 222

Huemer, M., 125, 128, 129
Huesmann, L. R., 38
Husserl, E., 121
Huston, A., 28
Hüther, J., 8, 28, 76

Ch

Chocholová, L., 168
Chrz, V., 186, 189

I

Ibáñez, F. G., 199
Inglehart, R., 18, 19

J

Jamieson, K. H., 29
Janoušek, J., 75
JFF, 59
Jirák, J., 28, 51
Jirásek, I., 185
Jordan, A. B., 29
Jörissen, B., 60

K

Kačínová, V., 100
Kapoun, P., 93, 96, 97
Kapounová, J., 93
Katz, E., 209
Kesner, L., 211
Kitzberger, J., 72
Kluge, A., 58, 60, 109
Kluth, T., 59, 60
Kněžů, V., 77
Köhler, M., 59
Komenský, J. A., 77
Kostlán, F., 50
Kouba, L., 77
Krathwohl, D., 210
Krausová, R., 179
Krejčířová, D., 28, 39
Krieg, R., 59
Křišťan, A., 201
Kulič, V., 77
Kulišťák, P., 189
Kulka, J., 158
Küllertz, D., 60, 61, 62
Kunczik, M., 51

Küst, F., 132, 134

L

Lachs, V., 131, 134
Lamač, M., 190
Langmaier, J., 28
Langmeier, J., 39
Lánský, M., 77
Lazarsfeld, P., 209
Lechennauer, G., 59
Lensen, B., 30
Ležáková, D., 202
Lhota, T., 222
Livingstone, S., 29
Lopes, D. M., 187
Losowsky, A., 172
Lull, J., 29
Lunenfeld, P., 133, 136

M

Málková, J., 222
Manetas, M., 132
Manovich, L., 133, 134
Mareš, J., 100
Marotzki, W., 60
Mašek, J., 74, 75, 76, 77, 78, 134, 157, 196
Matějček, T., 189
Matějčíček, T., 188
Matoušek, O., 186
McLuhan, M., 143, 144, 161, 206, 210
Meinhof, U. H., 47
Messaris, P., 178
Meyrowitz, J., 207
Mieth, D., 110
Mitchell, W. J., 178, 179
Mohr, J., 181
Monako, J., 167
Mondrian, P., 133
Moore, S., 45
Moriarty, S. A., 178
Morley, D., 29
Müller, M. G., 178
Müller, O., 158

N

Negt, O., 60, 109
Neverla, I., 45

Niesyto, H., 59
Niklesová, E., 202, 203
Nogová, M., 102, 103
Novak, J. D., 199

P

Paleček, J., 50
Palmer, E. L., 51
Panofsky, E., 120
Parsons, T., 18
Petříček, M., 135
Pijoan, J., 190
Plowman, L., 135
Potter, W., 51
Průcha, J., 74, 76, 77, 100

R

Raudenský, M., 154, 155, 171
Richardson, K., 47
Rubinstein, D., 179, 180

Ř

Říčan, P., 18

S

Scannell, P., 45, 46
Sedláková, R., 50
Sekula, A., 179
Schaeffer, J. M., 179
Schell, F., 56, 59, 60, 100, 109
Schmidt, H. G., 59
Schorb, B., 7, 28, 29, 30, 59, 60, 63, 76, 109
Silverstone, R., 29
Six, U., 28
Skalková, J., 74
Slabikář, 198
Slaměník, I., 75
Slavík, J., 188
Sloboda, Z., 28, 29
Sluis, K., 179, 180
Smékal, V., 18
Sokolovsky, P., 131
Solomon-Godeau, A., 179
Sonneson, G., 179
Sontag, S., 188
Spálová, L., 93
Suchý, A., 50
Sulík, I., 100

Š

Šebesta, K., 100
Šedivá, Z., 131
Šedřová, K., 29, 74, 76, 78
Škaloudová, B., 168
Špatenková, N., 186
Štěpánek, P., 189
Štůlová Vobořilová, L., 168
Švec, Š., 102, 103, 105
Švejda, G., 201

T

Tagg, J., 179
Target, M., 187
Taylor, C., 58
Taylor, P. G., 135
Thenuert, H., 30
Theunert, H., 29
Thier, M., 59
Thompson, J. B., 207
TNS Faktum, 50
Tollingerová, D., 77
Tondl, L., 210
Tretjakow, S., 60

V

Vágnerová, M., 28
Valenta, M., 158
Vančát, J., 134, 151, 152, 153, 154, 167
Vidovičová, L., 50
Vítečková, M., 188
Vlastník, J., 116
Vodáčková, D., 186
Vogel, I., 28
Vygotskij, L. S., 185

W

Wagnerová, Z., 222
Walterová, E., 100
Walton, K., 187
Wharton, D., 199
Wikipedie, 165

Y

Young, B. M., 51

Z

Ziegler, U., 110

Zikmundová, V., 132, 196

Zillmann, D., 28

Zounek, J., 77