
INTERDISCIPLINÁRNÍ POVAHA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

INTERDISCIPLINARY ORIENTATION OF MEDIAL EDUCATION

Vladimír Heger

ČR

Pedagogická fakulta UJEP, katedra pedagogiky

E-mail: <heger.vl@seznam.cz>

1. ÚVOD

Komunikační média se stala běžně rozšířeným a univerzálním fenoménem, dokonce je můžeme považovat za typický příznak naší doby, která bývá někdy charakterizována jako informační společnost. Média můžeme definovat jako technické prostředky umožňující mezilidskou komunikaci, ale také jako instituce, které tyto technické prostředky provozují, určují jejich obsah, reprezentují různorodé hodnoty a zájmy. (THOMPSON, 2004) Již z této definice vyplývá dvojí povaha médií, technická a zároveň sociální, proto jsou média předmětem zájmu technických i společenských věd.

2. INTERDISCIPLINÁRNOST PŘI ZKOUMÁNÍ MÉDIÍ

Mediální komunikaci se zabývá ať již systematicky, nebo okrajově množství technických a společenských věd. A obory, které se médiím bezprostředně nezabývají, je využívají přinejmenším jako nosiče, uchovatele a distributory svých poznatků. Obecně můžeme konstatovat, že propojení technické a sociální povahy médií vede k tomu, že vědy, které se jimi zabývají, ať už jde o informatiku, sociologii, psychologii, teorii řízení, jazykovědu, mediální studia, estetiku nebo jiné obory, v sobě sdružují technické a humanistické aspekty. Tyto dva druhy věd se většinou odlišují používáním kvantitativního nebo kvalitativního přístupu. Kvantita a kvalita však jsou úzce propojeny. Analýzu kvalitativně definovaných objektů

doplňujeme kvantitativním určením, kvantitativní výčty nás zase přivádějí ke kontextovému a kvalitativnímu přístupu.

Vzhledem ke znakové povaze komunikace hraje důležitou roli při analýze médií sémiotika, která se zabývá komunikací jakožto procesem tvorby a distribuce symbolů, jenž se řídí obecnými pravidly, vytvořenými lidmi, ale zároveň neosobními, abstraktními pravidly, která připomínají matematiku nebo logiku a které účastníci komunikace (včetně mediální) nemají pod kontrolou a jsou nuceni přizpůsobit se jim podobně jako přírodním zákonům. Antropolog C. Geerts zdůrazňuje: „Symbolické systémy, současně produkty a determinanty sociální interakce, znamenají pro chod sociálního života totéž, co počítačový program pro fungování počítače, genová spirála pro vývoj organismu, výkres pro stavbu mostu, partitura pro symfonický orchestr nebo, abych použil skromnější analogii, co znamená recept pro upečení dortu. Symbolický systém je zdrojem informací, který do určité míry dává tvar, směr, jedinečnost a cíl neustálému proudu činnosti.“ (GEERTS, 2000, s. 279) Také pedagogika je nejen společenskou disciplínou, ale zahrnuje v sobě rovněž *techné*, například v podobě didaktických prostředků a metod.

Pronikání technologie do každodenního života, do kultury a pracovních činností bývá často předmětem kritiky, která se zaměřuje na deformaci humanistických základů lidské existence. W. Ong ovšem tvrdí, že „technologie jsou umělé výtvořiny. Nicméně ... umělost je pro lidské bytosti přirozená. Technologie, u níž došlo k patřičnému zvnitřnění, neznehodnocuje lidský život, nýbrž naopak zvyšuje jeho úroveň.“ (ONG, 2006, s. 98)

Po epoše charakterizované převahou klasických tištěných médií nastoupila doba elektronicky zprostředkované komunikace (computer-mediated communication). V prvním mediálním věku, který byl završen televizním vysíláním, převažovala jednosměrná masová komunikace, při níž měl velký počet adresátů omezenou možnost zpětné vazby. Převaha zábavnosti a komerčnosti nad poznávací funkcí médií vedla N. Postmana k tezi, že (americká) televize, preferující atraktivní vizuálnost před myšlením, nemůže být využita jako edukativní prostředek. (POSTMAN, 1999) J. Meyrowitz upozorňuje, že vedle splývání veřejného a soukromého jednání a vytváření nových skupinových identit směřují média u mládeže například ke sblížení genderových rolí a ke splývání dětství s dospělostí. (MEYROWITZ, 2006).

Ve druhém mediálním věku, charakterizovaném nástupem internetu a mobilních telefonů, je nastolena radikální interaktivnost, jejímž důsledkem je ztráta kontroly nad vyslaným sdělením. Mizí absolutní hranice mezi autorem, distributorem a příjemcem informace, což vytváří široký prostor pro různorodé interpretace sdělení, stejně jako pro manipulaci. U obsahu sdělení a subjektů informačního procesu se prosazuje fenomén prostupnosti a obě kategorie se ve virtuálním prostředí prolínají. Zatímco v prvním mediálním věku, pro nějž jsou typickými prostředky rozhlas a televize, působil na straně Tvůrců i příjemců sdělení autonomní, racionální a stabilní subjekt, druhý mediální věk s novými médii vytváří podmínky pro vznik subjektu nestálého, proměnlivého, neukotveného, multiplicitního a prolínají se zde různé druhy komunikace. To má nepochybné edukativní důsledky, které nebyly zatím dostatečně prozkoumány.

Každá nová technologie přináší nové prostředky, formy a obsahy komunikace. Moderní technologie zjemnily komunikaci člověka s elektronickým médiem, podobně jako se historicky zjemňovalo jednání lidí vůči sobě navzájem. Můžeme říci, že důvěrný vztah člověka k mobilnímu telefonu nebo osobnímu počítači se stává součástí intrapersonální komunikace. Od mechanického ovládání přístroje s využitím fyzické síly se dospělo k uživatelsky příjemné dotykové nebo hlasové komunikaci s přístrojem. Zatímco dříve se člověk musel přizpůsobovat konstrukci přístroje, nyní se přístroje přizpůsobily lidským smyslům a mohou je používat všechny vrstvy společnosti a všechny generace. To vedlo k samozřejmému využívání nových technologií také dětmi a mládeží a jejich větší informační nezávislosti na rodičích a pedagogích. Technická média se paradoxně stávají nástrojem socializace.

Svobodné informace, které nejsou pod kontrolou cenzurující autority, vytvářejí podle principu nabalující se sněhové koule nezbytnost dalších doplňujících informací. Sdělení sama o sobě generují další obsahy i formy sdělení, disponují vlastním samopohybem, osamostatňují se od reality, o níž mají vypovídat, stávají se samoučelem, který ovlivňuje potřeby a chování příjemců. Individualizovaná média vyvolávají pocit svobody, ale skrývají v sobě osten závislosti a nebezpečí manipulace, ale také riziko izolace jednotlivce od přirozených sociálních vztahů. Technika je zdánlivě sama o sobě hodnotově neutrální, jak ovšem ukázal M. McLuhan, který chápal média jako extenzi lidských smyslů, již samotný výběr média předurčuje obsah a formu předávané informace. (MCLUHAN, 1991) Soustavným

používáním techniky si k ní vytváříme osobní vztah a ona s námi vstupuje do sociálních vztahů, nebo nás od jiných sociálních vztahů izoluje.

3. MÉDIA V EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍ

Vzhledem k masovému rozšíření nových technologií je třeba analyzovat vyučovací proces a jeho složky ve vztahu k médiím a k potřebám informační, medializované a intenzivně komunikující společnosti. V edukačním prostředí se setkáváme s elektronickými médii ve třech podobách: fungují jako součást informačního systému školy, jako didaktické prostředky a jako univerzální, masově využívaná média.

V první řadě jsou média *součástí informačního systému školy*, prostředkem komunikace mezi vedením školy a pedagogy, mezi školou, jejím zřizovatelem a rodiči žáků, eventuálně komunikace s jinými školami nebo institucemi. Při využívání teoretických a zejména praktických kurikulárních dokumentů se mohou plně projevit právě technické přednosti elektronických médií oproti klasickým papírovým médiím (např. při vedení elektronické třídní knihy, při evidenci klasifikace žáků nebo vedení personální agendy).

Za druhé se elektronická média stávají stále důležitějším a frekventovanějším *didaktickým prostředkem*. Možnosti multimediálního působení na žáky vedou k efektivnějšímu využívání mezipředmětových vztahů. Druh média je sám o sobě je nositelem významu a uměle vytvořené obrazy jsou mnohem méně než mateřské jazyky spojeny s konkrétními kulturami, jejich symbolická řeč bývá mezinárodní a transkulturní. Obraz umožňuje díky své smyslově konkrétní povaze mnohem lépe než psaný a čtený text společné sdílení. Pokud ovšem nedospějeme k pochopení skutečnosti, že druh média určuje obsah a strukturu sdělení, může dojít k deformacím výuky. Jako typický příklad můžeme uvést literární výchovu, v níž často dochází ke ztotožnění literárního textu s jeho filmovou adaptací, ačkoli se četba a interpretace textu nedají ztotožnit s vnímáním filmu, který jako jiné médium vytváří jiný druh sdělení. Právě ve vysvětlování této zásadní odlišnosti mívá naše škola silné slabiny, což vede při přípravě na maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury k využívání filmové „náhražky“ místo pravého čtení uceleného textu.

Citlivou otázkou, která zůstává na posouzení konkrétního pedagoga, je využití textů, zvukových záznamů, filmů a obrazů populární kultury, které jsou edukativně problematické, ale zároveň na nich může pedagog názorně

demonstrovat svůj kritický přístup k mediálním produktům a motivovat žáky k diskusi nad konkrétními mediálními díly.

Učitel během vyučovacího procesu podobně jako rodiče vůči svým dětem (řečeno slovy mediální vědy) nastoluje agendu, to znamená, že určuje téma a způsob jeho prezentace. Výchovná komplikace může nastat v případě, kdy vliv médií dítěti (nebo asertivní školní třídě) napomůže prosadit jinou „agendu“ než je běžné v rodině nebo ve škole. Média se totiž stávají pro děti a mládež stále silnější autoritou. (HEGER, 2012, s. 56) Na takový způsob dialogu by měl učitel připraven a prostřednictvím sledování médií takové možnosti předvídat nebo je iniciovat.

Inovativní roli ve vyučovacím procesu sehrál e-learning, umožňující vzdělávání na dálku. Jeho nedostatkem je ovšem absence přímého osobního vztahu mezi učitelem a žákem, který nemůže být nahrazen neviditelným tutorem, působícím v elektronické síti. Uživatel e-learningu je poskytnuta pouze formální zpětná vazba a kontrola jeho vědomostí je značně omezená (uživatel může například spolupracovat s dalšími osobami, které mu radí s odpověďmi ve zkušebním testu). Za další negativa můžeme označit poměrně zdoluhavý algoritmus jednotlivých kroků programu, který často vede k tomu, že procesuální stránka e-learningu bývá časově náročnější než samotný věcný obsah kurzu. (BAREŠOVÁ, 2003)

Mediální výchovu není možné ztotožňovat s informatikou, která chápe média především jako technologii, procesní nástroj, který vytváří, distribuuje a uchovává informace. Univerzální charakter elektronických médií ovšem vede k tomu, že je možné využívat je v různých vyučovacích předmětech. Technologický vývoj nutí uživatele médií stále inovovat hardware a software, což je pro školy velmi ekonomicky nákladné. Nedostatek počítačových učeben nebo vůbec elektronického vybavení, někdy dokonce obava z poškození majetku mohou vést až k chápání počítačové výuky jako něčeho exkluzivního a výjimečného, co se využívá jenom v některých vybraných předmětech, co dostávají žáci „za odměnu.“

Vedle systematického pedagogického působení školy a rodiny je třeba také vzít v úvahu, že média, zejména elektronická působí na děti a mládež jako univerzální komunikační prostředek *neintencionálně*. V domácím prostředí a ve volném čase, ale často i v prostředí školy žáci využívají elektronických technologií nejen pro kontakt s rodiči, ale také jako prostředku interpersonální a masové komunikace; internet jim umožňuje, aby se stávali součástí virtuálních komunit. Protože se s novými technologiemi setkáváme

po celý život, je nutné chápat mediální výchovu jako součást celoživotního vzdělávání.

Stále více je zřejmé *závislost individuí i společnosti na médiích*. Má dvě podoby. Vedle objektivní, civilizační závislosti, která se projevuje na úrovni institucí a organizací, firem, veřejných informačních zdrojů a formalizovaných vztahů, působí individuální, psychologická závislost, podporovaná zejména komerční a zábavnou stránkou médií.

Přestože jsou výrazem vyššího civilizačního standardu, větší efektivity komunikace a intenzivní informovanosti společnosti, jsou oba druhy závislosti rizikové. Projevují se v nich negativní důsledky technologického vývoje na sociální sféru.

V soukromí, v zaměstnání i ve veřejném prostoru se díky médiím musíme neustále vyrovnávat s fenoménem informačního přetížení. Kapacitní možnosti nových technologií narážejí na lidské fyziologické hranice a na rozdíl od tištěných médií jsou kladeny větší nároky nikoli na tvůrce zpráv, ale na jejich na příjemce, kteří se musí v množství informací zorientovat, oddělit důležité zprávy od méně podstatných nebo zbytečných, určit zprávy, na které musí odpovědět a takové, které reakci nevyžadují. Při takovém intenzivním sdělování dávají adresáti přednost jednodušším a kratším zprávám, složitější a rozsáhlejší sdělení odsouvají nebo přeposílají k dalším adresátům. Stresující informační přetížení popírá představu, že čím více máme informací a čím více komunikujeme, tím lépe jsme informovaní, stoupá produktivita práce a zvyšuje se celková kvalita života. Snadnost elektronické komunikace je zrádná, vede k tvorbě obrovského množství zcela zbytečných zpráv. V tomto informačním odpadu převažuje vztahová stránka vyjádření nad stránkou obsahovou. Při časové a prostorové kompresi informací vzniká nový typ přítomnosti, který umožňuje potenciální existenci účastníků komunikace v každém bodě informační sítě, čímž vzniká „falešná iluze participace a přítomnosti v prostoru a čase.“ (RANKOV, 2006, s. 25) Mohlo by se hovořit o ztížené možnosti soustředění, nebýt skutečnosti, že roztěkanou lidskou psychiku nahrazuje trpělivá technika, která umožňuje záznam, zrychlení a zpomalení akce nebo její zopakování.

Skutečnost, že v komunikačním řetězci elektronických médiích se distributor a příjemce sdělení stávají důležitějšími prvky než tvůrce zpráv, problematizuje principy intelektuálního vlastnictví a kulturního dědictví. Podobně jako v postindustriální ekonomice, kde se obchoduje se

symbolickými statky a prostřednictvím symbolických fenoménů (elektronické peněžní produkty a virtuální peníze) a kde se obchodník a distributor stávají důležitější než výrobce. Není náhoda, že největší komerční úspěch získávají informace, které preferují vztahové a psychologické hodnoty (počítačové hry, loterie, komerční hudební a filmové produkty) před hodnotami věcnými a rozumovými; nejlépe se prodávají zážitky a emoce. Image se stává důležitější než identita (obsah, užitečnost) produktu. Ztělesněním symbolizace trhu je reklama, informační produkt, který odkazuje na jiné produkty.

4. KONTEXTY MEDIÁLNÍHO SDĚLENÍ

Vymezit obecně obsah komunikace je velmi složité, protože si účastníci sdělují velmi různorodé informace, které navíc mohou být různě interpretovány. Obsahu každého sdělení můžeme přisuzovat podle kontextu různý smysl nebo význam, který je subjektivně interpretovaný a proměnlivý v čase. Význam sdělení je určován nejen věcným obsahem a individuálním zaměřením jednotlivých účastníků komunikace. Vztahuje se k širšímu celku, v jehož rámci se odehrává a díky němuž nabývá smyslu. Nejobecněji můžeme okolnosti komunikačního aktu nazvat komunikačním kontextem, který je aktualizován procesem neustálého významového dění, obsah jedněch sdělení se stává kontextem jiných sdělení. Aktéři komunikace nejsou vůči kontextu pasivní, ale mají možnost podílet se na jeho utváření (přinejmenším výběrem prostředí, osob a druhu média). Pro vyspělého adresáta z toho plyne nutnost neustále ověřovat správnost přijatých sdělení, identifikovat šumy, číst mezi řádky a zjišťovat, co nám partner v komunikaci opravdu chtěl sdělit a zda jsme jej skutečně pochopili.

Smysl znamená nejen pochopení kódu, vyplývajícího z vyjadřovacích prostředků daného média, ale také propojení s předchozí osobní nebo kolektivní zkušeností, která přesahuje konkrétní komunikační kontext. Technicky vytvořený obraz pracuje s nápodobou smyslově konkrétního světa, která předurčuje další formy myšlení a prožívání adresáta. V jazyce se pracuje se symbolickým, obecným, „nehotovým“ či „potenciálním“ vyjádřením, které je nutné dotvořit intelektuální činností recipienta.

Obsah sdělení může obsahovat jednotlivá fakta, poznatky, emoce, normy, hodnoty, ideály, postoje, dovednosti, v procesu interpretace se obsah spojuje s osobností autora i příjemce sdělení a váže se na širší situační a sociální kontext, který přesahuje rámec dané komunikační situace.

Význam nemá pouze individuální, psychologickou, ale rovněž nadosobní, sociální hodnotu, může se týkat skupin osob, institucí, a celých kultur. Sdělení jsou vyslovována a přijímána jednotlivci, ale zároveň jsou součástí kontinuální nadosobní tradice a jsou objektivizována ve vzorcích chování a myšlení, fixována v tištěných a elektronických médiích. Věcný obsah, stejně jako druh média (jak je patrné z McLuhanova pojetí médií) není neutrální, bývá hodnocen a včleňován do širších souvislostí. Prezentace a interpretace konkrétních sdělení se mohou v rozdílném sociálním prostředí a historickém čase proměňovat. Informace, která je v určitém prostředí a čase komunikačním šumem, může být v jiném kontextu a pro jiné osoby významným sdělením.

Zatímco *rozsah* sdělení můžeme vyjádřit počtem bitů, znaků nebo stránek, jeho obsah není možné kvantifikovat. V mnoha výzkumech se přesto stále ještě uplatňuje tradiční lpění na „možném kvantitativně uchopitelném registrování podnětů, které lze úspěšně korelovat s kvantifikovatelnými účinky, přičemž platila přímá úměra: čím více podnětů, tím více účinků.“ S tím je spojena „představa o příjemcích, jejichž vědomí je dobře uspořádanou kartotékou, ve které informace přicházející médií vždy naleznou to správné místo v paměti a nedají se zmatečně kombinovat.“ (FORET, LAPČÍK, ORSÁG 2009, s. 84) Takovým zjednodušeným přístupem nemůžeme ani vytvářet didaktické prostředky, které mají prostřednictvím medializovaného obsahu působit na žáky. Proces komunikace a tedy také proces poznání, zprostředkovaný médii, nemůže být chápán jako „*soubor znaků a jejich kombinací, ale jako funkce provázející znakovou konstrukci medializované reality. ...Touto přeměnou entity ve funkci se elegantně vyhneme světům různým od světa medializovaného: mediální konstrukce se stane bezprostřední výzkumnou realitou.*“ (tamtéž, s. 86)

Při používání médií bychom měli brát v úvahu, že *elektronické sdílení* je sice rychlé a efektivní, ale zužuje se na pouhé předávání nebo preposílání informací; není založeno na společném vnímání a prožívání, které funguje naprosto přirozeně v rámci mikrosociálních vztahů, například v rodině nebo ve školní třídě. Při zrychleném a odtazitém sdílení vzniká pseudokontext, založený na mechanickém přesunu informací bez pravé osobní vztahové zúčastněnosti, při níž se vyměňují zkušenosti a postoje obou vnímatelů. Při elektronickém sdílení rozhoduje jenom výběr informace a adresáta, bez záměru společného vnímání a prožitku daného sdělení na stejném místě a ve

stejném čase. Čas je zároveň objektivní i subjektivní kategorií a intersubjektivita, vztahovost a sociálně jsou nositelem jeho obsahu.

Pokud chápeme sdílení jako antropologickou konstantu, je elektronické sdílení technologickou transformací přirozených společenských vazeb, při níž se individualita odděluje od sociálních vztahů, předává nebo přijímá jistý medializovaný obsah sdílení, ale vzdává se podstatných vztahových elementů komunikace. Z této skutečnosti vyplývá také omezení pro edukaci (např. e-learning můžeme také chápat svým způsobem jako chladné sdílení). Sdílení prostřednictvím elektronických médií, vycházející z oddělení prostoru a času, tak na jedné straně přispívá ke zrychlení a zmnožení komunikace, na druhé straně komunikační proces zjednodušuje, redukuje a formalizuje.

Médium nepojme celou zobrazovanou skutečnost, je vždy jejím smyslovým a významovým zjednodušením. Ale právě díky tomu může systémově fungovat (na což upozorňuje Luhmannova systémová teorie). Použité komunikační médium, které samo o sobě spoluurčuje obsah komunikace, je součástí významového kontextu předávaného sdílení.

Mediální sdílení, jako ostatně všechna sdílení, mají dvojí charakter.

Týkají se určitého obsahu, tématu a problému a současně vyjadřují vztahy mezi komunikátorem a adresátem, mají *obsahový i vztahový* aspekt. V poměru mezi těmito dvěma funkcemi se mohou vyskytovat podstatné rozdíly, dané povahou sdílení, sociálními a kulturními rozdíly nebo genderovými charakteristikami a v edukační praxi je nezbytné brát oba tyto aspekty v úvahu. V mikroskupině platí, že ač mají účastníci komunikace stejné informace, jejich sdílení neztrácí smysl, protože se touto ritualizací posilují sociální vazby.

5. MEDIÁLNÍ KOMPETENCE

Komplexnost médií vyžaduje, aby byla mediální výchova zaměřena na osvojení širokých kompetencí. Ty se pochopitelně vztahují nejen k žákům, ale také k vyučujícím a případně k rodičům, kteří také významně ovlivňují chování dětí a mládeže ve vztahu k médiím. Vzhledem k dynamice technických inovací a sociálních změn v současné společnosti je osvojování mediálních kompetencí nikdy nekončícím, celoživotním procesem.

Mediální kompetence jsou součástí obecnějších *komunikačních kompetencí*. Tento pojem byl zaveden v psycholinguistice jako výraz nadřazený úžeji vymezené jazykové kompetenci a bývá také chápán jako součást sociální inteligence. Komunikační kompetence se týkají v závislosti na komunikační situaci také neverbální komunikace a mediální kompetence je obohacují o technicky zprostředkovanou komunikaci.

Rozvoj mediálních kompetencí souvisí také se změnou učitelské role v moderním vyučování. S. Vávrová k tomu konstatuje: „Role učitelů se posouvá od role informátora k roli zprostředkovatele, který stojí před dilematem, zda předávat pomalé kontinuální a do souvislostí zařazené informace, v dnešní době nudné a nemoderní, či přistoupit na hru rychlých, abstraktních, nesouvisajících fragmentů informací. V době nadbytku informací různého druhu a kvality je na místě otázka, zda může učitel ještě něco nového sdělit, co by jeho posluchači nemohli získat sami bez jeho podpory.“ (FORET, LAPČÍK, ORSÁG 2009, s.121) Aby se v medializovaném světě nestal učitel pouhým administrátorem, je třeba rozvíjet mediální kompetence pedagogů.

Kromě samozřejmého technického ovládní komunikačních technologií musí pedagog při výuce mediálně zdatných žáků využít své osobní zkušenosti a vzdělání, rozšiřovat významové kontexty, které žáci nalézají ve virtuální realitě elektronických sítí. Považujeme za samozřejmé, že mediální kompetence svou komplexností ovlivňují činnosti a schopnosti významné pro trh práce, zároveň se však musí mediální výchova zabývat účinky médií na sociální vztahy a strukturu chování v rodině, na široce chápané mezigenerační vztahy, subkultury a vrstevnické sociální skupiny, genderové a multikulturní vztahy, stejně jako dopady mediálního působení na tržní chování jednotlivců a výběr kulturních hodnot. V tomto případě můžeme hovořit o *defenzivních* kompetencích. Jako *ofenzivní* kompetence můžeme označit kompetence, v nichž se projevuje tvůrčí přístup k médiím, schopnost vytvářet vlastní mediální sdělení a prezentace, chápat média jako zdroj inovací a tvořivosti.

Ve stručnosti se můžeme zmínit o některých specifických dovednostech, které nepochybně patří do okruhu mediálních kompetencí:

Schopnost *technického ovládní* elektronických médií je předmětem informatiky, ale je nezbytná při využívání didaktických prostředků v podobě médií i v jiných předmětech a zejména je potřebná pro běžné každodenní užívání médií i pro výkon specializovaných profesí.

Další součástí mediálních kompetencí rozhodování o *správném použití* médií a souvisí se *sebekázní*, která vychází z racionálního faktu, že nelze zcela využít všechny funkcionality médií a je třeba zodpovědně, kriticky a efektivně vybírat druh média a druh sdělení, který prezentují. (BUERMANN 2009, s. 21-22) Důležité je vypěstovat u žáků schopnost určit v jakých komunikačních situacích, jakým způsobem a jak dlouho určitá média používat. Klíčové je takové nastavení hodnot, které dokáže rozlišit různé funkce médií, zejména funkci zábavnou od funkce poznávací. Komerčně zaměřená média ovlivňují zejména mladší uživatele časovým strukturováním obsahu podle hesla: rychlost je zábava, pomalost znamená nudu. Dobrý osobní timemanagement je obranou proti nekontrolované závislosti na médiích, která narušuje denní režim.

Některá média bývají hodnocena negativně z hlediska pasivního přijímání jejich produkce dětmi a mládeží. To se týká především televizního vysílání, s nástupem internetu a druhého mediálního věku se situace změnila, protože mládež začala masově využívat interaktivní média. Adresát mediálních sdělení může být aktivní po stránce technické (ovládá různé funkcionality média, určuje programy, které hodlá sledovat, mění nebo propojuje různá média), ale zároveň pasivní z hlediska přijímání mediálního obsahu a jeho pochopení. Samotné médium by nemělo být důležitější než obsah, který sděluje. Bohužel se technické zařízení často samo o sobě stává pro dítě autoritou, zatímco daný program nebo soubor může být kdykoli zpochybněn, vyvrácen, přepnut nebo zapomenut. Paradoxně čím více vyvíjíme zmechanizované a přesně algoritimizované technické aktivity, tím méně využíváme lidské intelektuální aktivity. Svědčí o tom například bezmyšlenkovité přepínání programů, které vyplývá z nudy nebo z neschopnosti výběru hodnotného, smysluplného obsahu. V těchto případech se ovládání média stává *zástupnou aktivitou*, médium je považováno za nástroj hry s náhodou, je nositelem vyprázdněného obsahu, jeho sdělení jsou zastupitelná, redundantní, slouží pouze k zabíjení času. Když mládež dlouhé hodiny chatuje nebo komunikuje se svými virtuálními přáteli na facebooku, převažuje kvantita informací nad kvalitou (cenné je mít co největší počet přátel, bez ohledu na sdělovaný obsah, a čím více přátel získám, tím spíše dosáhnu pohodlného rozmělnění a bezobsažnosti komunikace).

S předchozí kompetencí úzce souvisí schopnost *samostatně interpretovat* informace poskytované médii. U žáků je nezbytné vypěstovat racionální a kritický vztah k médiím, aby dokázali odhalit manipulaci a rozlišit

objektivní informace od reklamních a propagačních produktů. Tato kompetence v sobě skrývá širší společenský požadavek: K povinnostem demokratické veřejné správy patří eliminovat informační nerovnosti mezi občany. Požadavek transparentnosti a právo na všeobecně přístupné a objektivní veřejné informace se řadí mezi základní pilíře vyspělé západní kultury. Mediální informace často neodrážejí stav skutečnosti, ale reagují na jiná mediální sdělení, čerpají z nich nebo s nimi polemizují, komunikační toky mezi médii navzájem jsou často intenzivnější než vztah zpráv ke skutečnosti. V masově rozšířených médiích se podobně jako v postmoderním umění prosazuje intertextualita, která se netýká pouze psaného a mluveného slova, ale obecně všech mediálních sdělení.

Mediální manipulace se stala samozřejmou součástí našeho života a často si ji ani neuvědomujeme, což je koneckonců jejím cílem. Čím větší počet informací každodenně zpracováváme, tím více nám hrozí dezorientace a stoupá riziko, že nedokážeme rozlišit pravdivé a důležité údaje od nepravd a efemerid. Protože si informace podávané médií nemůžeme ověřit, rozhoduje místo pravdivosti důvěryhodnost, která je spojena se zdrojem informace, s osobou konkrétního mluvčího, s pověstí média nebo prezentované osoby či instituce.

Měli bychom naučit žáky rozlišovat mezi manipulací záměrně deformující obsah sdělení z komerčních nebo ideologických důvodů a mezi „přirozenou“ manipulací, která médiím slouží k tomu, aby upoutala posluchače, získala jejich pozornost prostřednictvím co nejaktuálnějších a nejsensačnějších zpráv. Média již svým technologickým vybavením, například způsobem vizualizace reality, provádějí s uživateli technologickou manipulaci, přestože uživatelé mají dojem, že oni sami naopak volně manipulují s televizními a rozhlasovými programy nebo s nabídkou informací v počítači. Manipulace je koneckonců zabudována v samotném procesu komunikace již tím, že vyjadřuje vztahovou, sociální stránku předávání informací; sémioticky se dá charakterizovat jako využití sémantických a syntaktických vztahů mezi znaky ve prospěch vztahů pragmatických.

Komunikace prováděná na internetu a prostřednictvím mobilního telefonu by měla být regulována dobrovolně přijatými a interiorizovanými *etickými pravidly* (například pravidla užívání sociálních sítí vyjadřuje tzv. netiketa). Jejich poznání a hlavně praktické uplatňování by mělo být samozřejmou součástí mediální výchovy, ale i jiných předmětů, kde se s elektronickými médii pracuje.

Z hlediska uvedených kompetencí je důležité pěstovat u žáků schopnost *sebehodnocení* a sebereflexe, protože při každodenním individuálním používání médií nemají zajištěnou systematickou zpětnou vazbu ze strany rodičů nebo pedagogů.

6. KONTINUITA, NEBO DISKONTINUITA?

U soudobých teoretiků médií můžeme sledovat dvě protikladné tendence, které se promítají do pojetí mediální výchovy. První se staví k možnostem mediální výchovy v klasické škole skepticky. M. Poster tvrdí, že technologický pokrok související s novými médii je naprostým protikladem klasických osvěcenských názorů, které byly postaveny na knižní kultuře a na slovu. (DVOŘÁK 2010, s. 13-15). Doba elektronických médií vytváří zcela novou kulturu, která je s tradičním způsobem komunikace a získávání poznatků neslučitelná. O. Šoltys v tomto duchu dodává: „Technologická možnost inkorporovat do mediálního diskursu prakticky vše okamžitě (online) zrušila plynutí času jako fyzikální veličiny eukleidovského prostoru, směna významů za hodnoty, pragmatizace mediálního diskursu zaklenula prostor podle pravidel nikoli eukleidovské, ale mediální geometrie. Tato Einsteina vzdáleně připomínající představa přesně odpovídá současné mediální komunikaci, která nikoli prodlužuje, jak by řekl McLuhan, ale zastupuje naše smysly... V mediálně vyspělé společnosti umožňuje pragmatizovaná semióza a funkční potenciál znaků pominout hospodářskou krizi, vysvětlit agresivní a vyvražďovací válečnou agresi a podřídit vědomí příjemců Česko-Slovenské Superstar.“ (FORET, LAPČÍK, ORSÁG 2009, s.87-88) Tvrdí proto, že mediální a nemediální diskurs nemohou vstoupit do vzájemného dialogu, což by z hlediska mediální výchovy znamenalo, že medializované obsahy, plné infotainmentu, manipulace a hypertextu, není možné interpretovat v rámci převažující školní praxe, postavené na klasickém knižním vzdělání a ověřených hodnotách.

O. Šoltys jednoznačně tvrdí: „Chceme-li vystoupit ze světa nesnesitelně lehkých informací mediálního diskursu, vedou k tomu jenom dvě cesty: buď přestat být jeho účastníkem, nebo vytvořit alternativu v rámci mediálního diskursu s alternativními funkčními potenciály semiózy a alternativní geometrií prostoru. Druhou cestu lze považovat za nerealizovatelnou.“ (tamtéž, s. 88) Bohužel právě tato druhá cesta by měla být předmětem zodpovědné, interpretačně a kriticky založené mediální výchovy.

Optimističtější přístup, který naopak navazuje na tradice osvícenství a snaží se je rozvíjet i v rámci mediální komunikace, nabízí U. Buermann, který zdůrazňuje nezbytnost korekce nepřirozeného a deformovaného mediálního diskursu diskursem reálným, vycházejícím ze zkušenosti a konfrontujícím virtuální svět médií se skutečnou realitou. Zdůrazňuje, že „hodnota informace vyplývá a musí vyplývat z nás samých, a sice prostřednictvím ... procesu vnitřního vytváření souvislostí. Hodnota informace tedy není obsažena v mediálně zprostředkované informaci samotné, ale spočívá za ní a vzniká při aktivním vnitřním propojování tím, kdo informace přijímá – nebo také nevzniká. Důležitá tedy není jednotlivá informace, ale za ní se nacházející myšlenka, která dvě nebo více informací uvádí do vzájemné souvislosti.... Počítač dokáže jednotlivé informace řadit za sebe, ukládat je a obrovskou rychlostí třídit a vydávat; vždycky však zůstává u řazení. Popsané současné propojování není pro fyzický stroj možné vzhledem k fyzikálním zákonům, kterým podléhá. Máme zde tedy co dělat se schopností, kterou mají jen bytosti, jež se alespoň zčásti nad fyzickou úroveň pozvedají.“ (BUERMANN 2009, s. 139-140)

Jak je vidno, mediální výchova se ocitá na rozcestí a její protagonisté se budou muset rozhodnout, zda se vydat prvním, skeptickým a zatím neprobádaným směrem, který preferuje autonomii mediálního a technologického světa, nebo jít více vyšlapanou cestou tradičně chápaného vzdělávání, které do svého zorného pole dokáže včlenit inovace, pocházející z umělého světa odvozených mediálních významů. Současný model školství pro takové rozhodování poskytuje dostatek prostoru.

7. ZÁVĚR

Žijeme v době, kdy ovládáme stále více techniky a tím se na ní stáváme čím dál tím více závislími.

Domníváme se, že čím více získáváme nejčerstvějších informací z celého světa, tím více se rozšiřuje naše poznání a posouvají se hranice naší svobody. Povaha médií je však taková, že se tím rozšiřuje prostor pro to, abychom se mohli stát předmětem manipulace dezinformací. S těmito paradoxy se musí vyrovnat také mediální výchova. Doufám, že k porozumění nezbytnosti edukativního působení v této zdánlivě samozřejmé oblasti alespoň trochu přispěl tento referát.

LITERATURA

BAREŠOVÁ, Andrea. E-learnig ve vzdělávání dospělých. Praha:VOX 2003.176 s. ISBN 80-86324-27-3

BUERMANN, Uwe. Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky. Hranice: Fabula 2009. 240 s. ISBN 978-80-86600-58-1

DVOŘÁK, Tomáš (ed.). Kapitoly z dějin a teorie umění. Praha: AVU 2010. 350 s. ISBN 978-80-67108-16-1

GEERTS, Clifford. Interpretace kultur. Praha: Sociologické nakladatelství 2000. 565 s. ISBN 80-858-508-93

HEGER, Vladimír. Komunikace ve veřejné správě. Praha: Grada Publishing 2012. 256 s. ISBN 978-80-247-3779-9

HEGER, Vladimír. Médium jako autorita (Paradoxy a edukativní konsekvence). In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. Autorita v edukační a sociální praxi. Pardubice: Univerzita Pardubice 2012, s. 56 – 61. ISBN 978-80-7395-507-6

MCLUHAN, Marshall. Jak rozumět médiím. Praha: Odeon 1991. 352 s. ISBN 80-207-0296-2

MEYROWITZ, Joshua. Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování. Praha: Karolinum 2006. 344 s. ISBN 80-246-0905-3

ONG, Walter J. Technologizace slova. Praha: Karolinum 2006. 240 s. ISBN 80-246-1124-4

POSTMAN, Neil. Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy. Praha: Mladá fronta 1999. 192 s. ISBN 80-204-0747-2

RANKOV, Pavol. Informačná spoločnosť – perspektivy, problémy, paradoxy. Levice: LCA Publishers Group 2006. 176 s. ISBN 80-89129-91-9

SOKOŁOWSKI, Marek, ed. Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania. Warszawa: Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Pedagogicznej 2010. 276 s. ISBN 978-83-61121-35-0

ŠOLTYS, Otakar, Nesnesitelná lehkost informace. In: FORET, Martin; LAPČÍK, Marek; ORSÁG, Petr (eds.). Spektákl, mizející realita a(ne)bezpečí informací. Diskurs(y) o diskursu. Olomouc: Univerzita Palackého 2009. 256 s. ISSN 1804-0365

THOMPSON, John B. Média a modernita. Praha: Karolinum 2004. 220 s. ISBN 80-246-0652-6

VÁVROVÁ, Soňa, Proměny role učitele v informační společnosti. In: FORET, Martin; LAPČÍK, Marek; ORSÁG, Petr (eds.). Jazyk – filosofie – média. Olomouc: Univerzita Palackého 2009. 152 s. ISBN 978-80-244-2462-0

KONTAKT

PaedDr. Vladimír Heger

Adresa: Plzeňská 674/14, 405 02 Děčín

Tel.: 604 530 659

e-mail: heger.vl@seznam.cz