

Bína, Daniel

## **Mediální gramotnost jako teoretické a pedagogické téma současnosti**

In: *Třináct let po = Trinásť rokov po*. Pospíšil, Ivo (editor); Zelenka, Miloš (editor); Zelenková, Anna (editor). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Ústav slavistiky Filozofické fakulty, 2006, pp. 26-34

ISBN 80-210-4180-3

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/133423>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# Mediální gramotnost jako teoretické a pedagogické téma současnosti

DANIEL BÍNA (ČESKÉ BUDĚJOVICE)

## **1. Mediální gramotnost a mediální výchova v Česku a na Slovensku na počátku 21. století**

Předložený příspěvek prezentuje návrh komplexní výchovy ke komunikační kompetenci a mediální gramotnosti, reagující na prohlubující se rozpory mezi požadavky informační společnosti a trhu práce na počátku 21. století na jedné straně a doznívajícím vědecko-teoretickým zaměřením konzervativního modelu školního vzdělávání na straně druhé. Rozvrhuje se zde škála programů, resp. směrů vzdělávání a tréninku, které by ve svém systémovém propojení měly dokázat edukovat ke zvládnutí informačních a komunikačních technologií a zároveň nepodlehnutí jejich tlaku na konformnost. Zvláštní akcenty se kladou na didaktickou technologii, na obranu před tlakem konformismu a na propojení ke komunikační kompetenci zaměřeného edukačního působení celé školy.

Informačními a komunikačními technologiemi ovládaná západní společnost počátku 21. století volá po zásadním přehodnocení toho, co to vůbec jsou či v čem spočívají základní sociální kompetence, „připravenost pro život“, „sociální dospělost“ – v čem vlastně spočívá onen stav schopností a způsobilostí, kterým má být charakterizován západní člověk počátku 21. století po absolvování školní docházky. Dynamika trhu práce a radikální změna podílu komunikačních a mediálních dovedností (komunikace s obchodními partnery, sledování odborné literatury či novinek na trhu, prezentace, public relations, „edukace klienta“ v nejrůznějších odvětvích obchodu a služeb, apod.) na kterékoli profesní kompetenci - to vše by mělo naléhavě vést školy k tomu, aby se přestaly zaměřovat na odbornou, profesní či expertní přípravu, tedy v podstatě na přípravu edukovaného na *jedno zvolené povolání*, a soustředily se na rozvíjení toho, co všechny *různé* pracovní činnosti, kterými budou dnešní edukovaní v budoucnu procházet, společně obsahují: komunikační a mediální způsobilost.

Pojem *komunikační kompetence* akcentuje především schopnosti jazykově- a textově-komunikační (jazyk - verbální projev - psaní - text).

Termín *mediální gramotnost (media literacy)* - představuje akcent na zvládnání komunikace pomocí *nosičů slov*, písmen, zvuků a obrazů (včetně vyhledávání textů v databázích, vytěžení a praktické využití informací v textu, orientace v prostředí informačních a komunikačních technologií).

*Masová komunikace* je taková distribuce informací ve veřejném prostoru, při níž „*jsou podavatelé téměř bez výjimky buď profesionální komunikátoři (novináři, producenti, baviči atd.) zaměstnávání ustavenými mediálními organizacemi, nebo jiné osoby (např. inzerenti, výkonní umělci či politici), jimž organizace umožnila přístup do média*“ (McQuail, 1999). Na druhé straně stojí „*masový příjemce*“, totiž velmi početné a na individuality nerozlišené publikum v pasivní úloze a v očekávání předloženého informačního (informujícího nebo bavícího) materiálu. Thompson chápe *masovou komunikaci* jako „*institucionalizovanou produkci a všeobecně dostupné šíření symbolického zboží pomocí fixace a přenosu informací a symbolického obsahu*“ (Thompson, 2004)

*Nová média* (McQuail: *telematická média* - spojující telekomunikaci a informatiku; Reifová, 2004: synonymum počítačových neboli digitálních médií) – počítačové hry, CD-ROM, WWW, GSM, ICQ atd. – svými možnostmi a svým fungováním relativizují model masové transmise, resp. masové komunikace: jejich uplatňování a působení se vyznačuje interaktivními prvky, které částečně individualizují a *demasifikují* společenskou komunikaci.

V Česku a na Slovensku na počátku 21. století teorie masové komunikace, stejně jako pedagogika (technologie vzdělávání, pedagogika volného času), zkouší řešit problém zvyšování funkční gramotnosti a mediální gramotnosti populace v podmínkách jistého „*institucionálního vaku*“: Česko a Slovensko, na rozdíl od ostatních členů Evropské unie, nemá ve struktuře svého formálního vzdělávacího programu zakotven předmět mediální výchova. Český oficiální rámec – Rámcový vzdělávací program, RVP – uvažuje o mediální výchově alespoň jako o komplexním průřezovém tématu.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Diskuse o mediální výchově se v ČR vede od poloviny 90. let; dnes je mediální výchova v RVP koncipována tak, že má v žácích, pomocí rozborů a vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování médií ve společnosti, soustavně rozvíjet jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.

Podle Jiráka je hlavním cílem tématu mediální výchovy „*rozvinutí mediální gramotnosti do takové úrovně, aby využívání médií byla činnost, kterou má jedinec*

Slovenským příspěvkem k diskusím o mediální gramotnosti z poslední doby je nitranský projekt zkoumající vliv globalizace na mediální kulturu (srov. Žilková, 2006): Ústav literárnej a umeleckej komunikácie – pokračuje tak ve známé tradici „nitranské školy“ – vytvořil publikaci přinášející materiál od jazykovědců, žurnalistů, psychologů a sociologů aj. Nad tematickými okruhy jako „rozhlasová tvorba a jej žánrové presahy“, „jazyk elektronických médií“, „stav a poslanie kresťanských médií“, „multimediálne umenie“, „polemické televízne žánre“, „internet ako médium“ aj. se zde střetávají konzervativnější i „postmodernější“ pojetí, koncepty a implikace, co se týče míry liberálnosti či dirigismu ve v pohledu (event. požadavcích) na kulturní tvorbu a komunikaci; převažují perspektivy „žurnalistická“ a „pastorační“, v menšině jsou přístupy „(textově-)sémiotické“.

## **2. Proměny textů v dnešní masové komunikaci a smysl mediální výchovy**

McLuhanův výrok „*médium určuje poselství*“ (médium je samo sdělením) vyjadřuje základní sémiotický poznatek: média ani vyjadřovací formy nejsou něco, co by jen předem dané obsahy přenášelo dál. Objevení se nového média potom ovšem neznamená, že se stále stejné obsahy budou nadále přenášet mj. i pomocí nových nástrojů; ale naopak má možná rozhodující vliv na to, jak proměněné obsahy kultury se budou komunikovat od nynějška. „*Rozsah, formu a jednání lidské společnosti tvoří a řídí média.*“ (McLuhan, 2000) Kultura určité společnosti je tedy charakterizována, ne-li přímo definována, svou strukturou mediální komunikace. Postman formuloval: „*kultura je komunikace*“.

Vstup nového masmédia, nové komunikační technologie na scénu - oproti očekávání laického pozorovatele - znamená zásadní kulturní změnu. Kultura komunikující a komunikovaná tiskem a knihami není táž, jako televizní (televizí šířená) kultura: nové masmédiu proměnilo zásadně obsahy, témata, myšlenky a komunikační a prezentační styly, stejně jako intelektuální, percepční, kognitivní návyky a módy. Změna technologie znamená civilizační změnu. Thompson uvádí: „*musíme přijmout představu, že užívání komunikačních médií v sobě obsahuje i vytváření nových forem jednání a interakce ve společnosti, nových společenských vztahů ... jde o*

---

*co nejvíce pod vlastní kontrolou a již se dokáže řídit tak, aby mohl mediální nabídky co nejvíce využít.*“ (www.vuppraha.cz)

*restrukturalizaci způsobů, jimiž se jedinec vztahuje k ostatním jedincům i k sobě samému“.* - Thompson, 2004)

Závažné důsledky vyplývají z Postmanovy teorie dominantního média: ten styl a ta témata, ke kterým provokuje či přivádí lidi médium v dané době převládající, dominantní, přetvářejí ke svému obrazu i styly a témata komunikovaná ostatními médii. (Postman, 1999)

Z důsledků této myšlenky vcelku vyplývají mj. následující dvě tvrzení:

(1) „*Aby byl dnes člověk opravdu vzdělaným, musí být vzdělán v médiích.*“ (McLuhan, 2000)

(2) „*Potřebujeme nové formy kritické kompetence, dosud neznámé umění výběru a potlačování informací, zkrátka novou moudrost.*“ (Eco, 2000).

### 3. Půlstoletí mediální pedagogiky

Od poloviny 20. století se rozvíjí - především v německém církevním prostředí *mediální pedagogika*, „*různé snahy o výuku a nácvik věcně přiměřeného zacházení a styku s médii*“. (Křišťan, 2000)

Postupně se vyprofilovalo šest podob církevní mediální pedagogiky.

- Autoritativně-normativní, nejstarší směr: ještě v předtelevizní době, základem zde bylo rozhodnutí autority, co je a co není dobré - hlavní úlohou bylo ochraňovat před brakem.

- Alternativní mediální pedagogika - stanovila si úlohu vést k dobrým textům, především k filmům.

- Ochranná pedagogika - od 60. let; reagovala na rozvoj mediální techniky a na sílící mediální monopoly; hledala cesty k (sebe)ochraně individua; nejdůležitějším prostředkem byl rozhovor (ukazující správnou cestu); počíná zde tradice úvah o „*správném ovládní vypínačeTV*“.

- Ideologicko-kritická mediální pedagogika - v 70. letech vyšla z kritiky ideologií (frankfurtská škola); zaměřila se na sémantickou analýzu jazyka masmediálních produktů, především za účelem odhalení ideologického obsahu; z toho vyplynul její defenzivní charakter.

- Společensko-kritický postoj - vyvinul se z předchozího, masmédiá jsou zde pojata jako jeden ze socializačních faktorů, jichž je třeba umět i aktivně využít; *člověk má média „vzít do služby“*, recipient se má stát (reálným/potenciálním) producentem.

- Mediální pedagogika zaměřená na jednání - principem zde je: učení jednat, aktivně se vyrovnávat se skutečností. Cíle této pedagogiky jsou: (1) analytické poznání masmediálních obsahů a forem produkce; (2) vypořádání se s celospolečenskou skutečností, rozšíření schopnosti jednat, jak při

reflexi mediálních produktů, tak při vlastní tvorbě. Prostředkem k tomu může být: zakoušení a učení se vědomé komunikaci po společně shlednutém představení, získávání jistoty jednání v různých sociálních situacích, rozšiřování výrazových možností (vyslovování názorů aj.). Rozvíjením širou pojaté komunikativní kompetence se spěje k cíli *autentické zkušenosti*, jež zahrnuje dospělost a emancipaci. (Srov. Kříšťan, 2000).

V dnešní době se uplatňují v zásadě dva směry mediální výchovy: „evropský“, hermeneutický směr, orientovaný spíše teoreticky, či recipientsky, a „americký“ pragmatický směr, jehož vlajkovým heslem je slogan pragmatického progresivismu: „*learning by doing*“. Druhý z nich se jeví jako snad produktivnější: zejména proti manipulativnímu působení komunikace a komunikátů se snad (neintelektuální, spíše praktickým než abstraktním myšlením obdařená) většina populace dokáže bránit tehdy, když si nejdříve ozkouší, jak se takové působení vyvolává, jak se to všechno vlastně dělá.

Lze si představit i akcent na (textově-)sémiotickou stránku věci: výchovu k co nejpokročilejšímu stupni porozumění pro formulační, prezentační a textové tvary, produkované a distribuované v prostředí masmédií; tedy: akcent na rozumění *žánrům*, textovým typům, útvarům...<sup>2</sup>

#### **4. Návrh komplexní výchovy k mediální gramotnosti**

Pro školu v 21. století lze navrhnout svazek směrů, zaměření či rozvrhů výchovy, jejichž společným cílem je komplexní komunikační kompetence a mediální gramotnost.

##### **a) Ochranná mediální pedagogika**

Nejfrekventovanějšími problémy ochranné mediální pedagogiky v dnešní době diskutovanými jsou:

<sup>2</sup> V souladu se zmíněným McLuhanovým „*médium je sdělením*“: nedílnou součástí učení se mluvit a komunikovat je učení se žánrům a získávání intuitivního pochopení složitých zvyklostí a pravidel, jimiž jsou typy, útvary a žánry konstituovány. Základní komponentou textové gramotnosti je tak „žánrová gramotnost“; např. narativní kompetence v oblasti textů-vyprávění: dítě kupř. pozná, že bylo podvedeno, nabídne-li se mu falešný nebo nijaký závěr pohádky, kterou slyší poprvé (srov. Culler, 2002). Podle Bachtina si všechny žánry - krátké i rozsáhlé, mluvené i psané, konverzační i literární, osvojujeme v podobě více či méně ustálených schémat spolu s jazykem, jako nedílnou součást komunikační kompetence. (srov. Gazda; in: Pospíšil, 1999).

- média a násilí,
- jak učit (zejm. děti) vypínat TV,
- šíření škodlivých textů na webu (zejm. dětská pornografie).

Všechny tři představují v podstatě tentýž úkol: zabránit směřování k *so-ciodeprivaci*; učinit živý kontakt a komunikaci v reálném prostoru a čase a s živými lidmi *zajímavější* než kontakt s TV nebo internetem.

## b) Výchova k mediální gramotnosti 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 *návykové chování a závislosti*. - Nešpor (2000) uvádí jako součást terapie závislosti i podporu či zvyšování *mediální gramotnosti*: reklamy na alkohol, hazardní hru, pořady o drogách aj. mohou vyvolávat bažení po návykové látce, pořady prezentující násilí zase podporují úzkost a pocity ohrožení - proto je žádoucí reflektovat takovéto působení médií, např. zkoumáním otázek jako: „co z médií nejvíc ohrožuje mou abstinenci?“, „co mě rozrušuje/uklidňuje?“, „kde oslovují média primitivnější a nižší složky mé osobnosti?“ atd.

## c) Nauka o médiích

Oblast lze rozdělit na:

- sledování, osvojování si práce s médii, novinek na trhu s informačními a komunikačními technologickými produkty;
- nauku o fungování hromadných sdělovacích prostředků ve společnosti - normativní, nebo popisné.

Toto druhé pojetí je nejčastějším způsobem chápání problematiky mediální výchovy. Patří sem zejména:

- 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.

Dále lze navrhnout:

d) didaktiku médií (srov. oddíl 5);

e) mediálně komunikační sebeobranu

(vycházející z pojetí společenské komunikace jako silové interakce v mocenském poli a gramotnosti jako způsobilosti nenechat se zcela zmanipulovat) (srov. oddíl 6).

## **5. Technika, technologie a edukace**

Jde zde 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 - s *medii*;
- 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.

Je-li nově k dispozici nové médium, s mnohem širší využitelností, - nemělo by to mediálně gramotné učitele vést k práci výhradně s ní, neboť pro každé médium platí, že na některé situace, činnosti, pro prezentování některých oblastí informací a k naplňování některých praktických záměrů se hodí lépe než jiná média, a na jiné činnosti a situace zase hůř. Jde tedy spíše o větší a promyšlenější *diferenciaci* užití jednotlivých komunikačních a prezentačních médií.



Internet a počítače lze dobře využívat v edukaci k pohotovosti ve vyhledávání, v procvičování a opakování dílčích dovedností, pro všechny interaktivní prvky, využitelné jako podpora při tréninku řešení mezilidských komunikačních situací, nejdůležitější jsou v rámci nácviku vystupování před lidmi - jako periferní prostředky prezentace a jakékoli práce s lidmi. Zrovna tak je ale technologicky vhodné pracovat i se staršími (a méně sofistikovanými) médii: promyšlenější, ucelenější a spolehlivější informace o širokých tématických oblastech dostaneme v knihách (lexikonech aj.), než na webu; někdy je napsat pár slov na papír prezentačně působivější a edukačně užitečnější než používat elektronickou techniku, atd..

Jedním z módních trendů v současné pedagogice a technologii vzdělávání je hravost a zábavnost: věří se, že přibližováním atmosféry učení volnému času zábavou lze dosáhnout usnadnění učení - obzvláště pomocí tzv. *edutainmentu*, spojujícího počítače, multimedia a hypertexty s hrami a zábavnými moduly. Není ale jisté, že zavádění zábavy do výuky a silící prorůstání kultu zábavy a zábavnosti (podle mnohých produktu televizní kultury) do edukace, připodobnění vzdělávání ke stereotypům „televizní pohody“ se škola a studium stanou atraktivnějšími. (Na zhoubnost televize a mediálních produktů pro vzdělávání upozornil Postman, 1999.) Ve škole je spíše třeba naopak zkoušet zbavovat edukované návyku ošklivit si situace, které mobilizují k úsilí - které směřují proti tzv. *entertainizaci*.

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 - potřebné učitele jsou spíše v centru toho, co potřebuje k úspěšnému sociálnímu a ekonomickému začlenění na počátku 21. století téměř každý.

## 6. Od rozumění textům k sebeobraně

Koncepty zejm. rétoriky a „*obratu k jazyku*“ (*linguistic turn*) v západním myšlení 20. století dávají nahlédnout, že *komunikovat* znamená *silově jednat*, způsobovat změnu chování jiných lidí.

Média vstupují do komunikačních situací jako další siloví hráči, snaží se převládnout, ovlivnit lidi, v krajním případě jim „organizovat život“.

Mediální gramotnost je ve světle tohoto porozumění potřeba koncipovat jako „umění sebeobranu“ - jako dovednost „ustát“ co nejvíce silových interakcí ve společnosti, nenechat se zmanipulovat, dokázat si udržet alespoň částečnou autonomii v rozhodování, nestát 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.*

Lze si představit a za žádoucí považovat:

- komplexní edukační stavbu, směřující od periferie k centru lidské sociální kompetence - od edukace ke zvládnání přístrojů, přes masmediálně komunikační edukaci, edukaci tvorby a interpretace textů, až po edukaci řeči, verbálního chování a interaktivního jednání;

- „návrat“ k podstatné povaze verbálního chování; k rétorice, neboli k technologii účinného mluvení a komunikování; a přestat vést žáky ve školách k naivní bezbrannosti v reálných sociálně komunikačních situacích.

## **Literatura:**

- Bína, D. a kol. (2005): *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Culler, J. (2002): *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host.
- Eco, U. (2000): *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, Moraviapress.
- Jiráček, J., Köpplová, B. (2003): *Média a společnost*. Praha: Portál.
- Křišťan, A. (2000): *Sdělovací prostředky - cesty k člověku*. In: Theologos, 2000, s.91-103. Prešov: Gréckokatolícká bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- McLuhan, M. (2000): *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota.
- McNair, B. (2004): *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál.
- McQuail, D. (1999): *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Nešpor, K. (2000): *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál.
- Pospíšil, I. (ed.) (1999): *Integrovaná žánrová typologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Postman, N. (1999): *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta.
- Reifová, I. (ed.) (2004): *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- Thompson, J.B. (2004): *Média a modernita*. Praha: Karolinum.
- Žilková, M. (ed.) (2006): *Vplyv globalizácie na mediálnu kultúru*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

www.vuppraha.cz