

Publikace nabízí jednak další rozvíjení úvah o současnosti a perspektivách mediální výchovy (orientuje čtenáře na poli současného bádání z oblasti studia médií a mediální výchovy) a jednak posouvá dále snahy o komplexnější rozpracování a implementaci tematických okruhů mediální výchovy do jednotlivých vzdělávacích oborů. Předkládá modelové příklady integrace zpracované podle jednotné metodiky – pro danou publikaci byly vybrány vzdělávací obory dějepis, výtvarná výchova, český jazyk a literatura... Poukázáno je i na jednoznačný požadavek nového promýšlení obsahového zaměření mediální výchovy mimo jiné v souvislosti s rychle se měnícími technickými podmínkami mezilidské a mediální komunikace.

*PhDr. Helena Pavličková, CSc.
(říjen, 2014)*

Jde o publikaci kombinující vědecký styl výkladu s esejistickým a didaktickým přístupem. Její charakter má potenciál k tomu, aby se stal, mezi učiteli, hojně sdíleným jak pro myšlenkovou, tak pro věcně informační hodnotu.

*Mgr. Martin Sekera, Ph.D.
(říjen, 2014)*



K integraci mediální výchovy

Markéta Pastorová, Jan Jiráček a kol.

**Markéta Pastorová,
Jan Jiráček a kol.**

**K integraci
mediální výchovy**



9 788024 446240

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

**Markéta Pastorová,
Jan Jirák a kol.**

K integraci mediální výchovy

OLMOUC 2015

Oponenti:

PhDr. Helena Pavlíčková, CSc.

Mgr. Martin Sekera, Ph.D.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075 realizovaného Katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu

Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., garantka publikační činnosti

Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů

doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

1. vydání

© Petr Bednařík, Táňa Holasová, Jan Jirák, Denisa Labischová, Ondřej Neumajer, Markéta Pastorová, Jaroslav Vančát, Miroslav Vojtěchovský, Radim Wolák, 2015

Cover photo © Tomáš Třeštík, 2011

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

ISBN 978-80-244-4624-0

Obsah

O knize a autorech

I Mezioborové vazby mediální výchovy – východiska

1	Obsah a tematická struktura mediální výchovy (Jan Jirák)	11
2	O postavení dějin médií v mediální výchově (Petr Bednařík)	21
3	Podněty vizuální kultury a vizuální komunikace pro mediální výchovu (Jaroslav Vančát)	33
4	Šest poznámek k problematice vizuální gramotnosti (Miroslav Vojtěchovský)	39

II Mezioborové vazby mediální výchovy – integrace

5	Mediální výchova jako průřezové téma (Markéta Pastorová)	71
6	Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru dějepis (Denisa Labischová, Jan Jirák)	77
7	Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru výtvarná výchova (Vladimír Havlík, Markéta Pastorová, Jaroslav Vančát)	95
8	Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura (Táňa Holasová, Jan Jirák)	123
9	Mediální výchova ve výhledu (Jan Jirák)	143

Abstract 149

Přílohy

ICT jako podpora výuky mediální výchovy (Ondřej Neumajer) . . .	151
Metodické opory, výukové materiály a podpůrné zdroje pro učitele mediální výchovy (Radim Wolák)	155

Použitá literatura 163

O knize a autorech

Předkládaná publikace se snaží nabídnout řešení jednoho z nejdůležitějších praktických problémů výuky mediální výchovy jako průřezového tématu, totiž integraci témat mediální výchovy do stávajících vzdělávacích oborů (pro ilustraci jsou vybrány tři obory – dějepis, výtvarná výchova a český jazyk a literatura). Publikace je rozdělena do dvou částí – do první jsou zařazeny spíše výkladové texty, které se pokoušejí vysvětlit pozadí vztahu mediální výchovy a vybraných oblastí, ve druhé jsou podle jednotné metodiky zpracovány ukázkové příklady integrace. Texty jsou doplněny přílohami.

Publikace je výsledkem práce týmu pod vedením Markéty Pastorové, který také připravil a uskutečnil na stejné téma cyklus přednášek, seminářů a praktických dílen. Modul *Mediální výchova* realizovala v roce 2014–2015 (v rámci projektu ESF Investice do rozvoje vzdělávání – *Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání*) katedra výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, které patří poděkování za zájem o tuto problematiku, za vstřícnost a inspirativní prostředí.

Petr Bednařík, PhDr., Ph.D., vedoucí katedry mediálních studií Institutu komunikačních studií a žurnalistiky na FSV UK. Ve své výzkumné a publikační činnosti se zaměřuje na dějiny českých médií ve 20. století. Vedle FSV UK je také vědeckým pracovníkem v Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR, kde se specializuje na dějiny Židů v českých zemích ve 20. století.

Vladimír Havlík, doc., Mgr., vedoucí ateliéru intermediální tvorby na katedře výtvarné výchovy PedF UP v Olomouci, konceptuální umělec, malíř, kreslíř a performer. Ve své odborné práci se věnuje performativním aspektům ve výtvarném umění a výchově (např. Akční tvorba, spolu s R. Horáčkem a I. Zhořem; Slovem, akcí, obrazem, spolu se Z. Fišerem a R. Horáčkem).

Táňa Holasová, PhDr., CSc., středoškolská učitelka (čeština – dějepis, rétorika, mediální výchova), spolupracovala na tvorbě kurikulárních dokumentů (RVP ZV a G, standardy pro vzdělávací obor český jazyk a literatura), lekturuje vzdělávací akce na tato témata.

Jan Jiráček, prof., PhDr., Ph.D., vedoucí katedry mediálních studií MUP a člen katedry mediálních studií UK FSV, mediální odborník a překladatel; ve své odborné práci se věnuje problematice mediální výchovy a role masových médií ve společnosti, spoluautor celé řady monografií věnovaných mediální

problematice (např. Dějiny českých médií, spolu s B. Köpplovou a P. Bednaříkem).

Denisa Labischová, PhDr., Ph.D., vedoucí katedry výchovy k občanství PedF OU v Ostravě; vyučuje oborovou didaktiku dějepisu a základů společenských věd; zaměřuje se na integraci mediální výchovy do sociálně humanitních předmětů, autorka několika monografií, řady vědeckých článků a studijních textů (např. Didaktická média ve výuce dějepisu, Didaktika mediální výchovy).

Ondřej Neumajer, PhDr., Ph.D., je konzultant vzdělávání, lektor, didaktik a popularizátor informačních a komunikačních technologií. Dlouhodobě se zabývá problematikou využívání digitálních technologií ve vzdělávání a vzdělávacími inovacemi. Působí na katedře informační a technické výchovy PedF UK v Praze.

Markéta Pastorová, PaedDr., odborná pracovnice Národního ústavu pro vzdělávání; dlouhodobě se zabývá tvorbou kurikulárních dokumentů, garantuje vzdělávací oblast umění a kultura a průřezová témata. Je autorkou metodických a odborných statí. Externě vyučuje didaktiku výtvarné výchovy v rámci pedagogického modulu na VŠUP. Zakladatelka Asociace výtvarných pedagogů.

Jaroslav Vančát, doc., PhDr., Ph.D., zabývá se teorií výtvarné výchovy, výtvarného umění, vizuální stránkou digitálních technologií a teorií kreativity. Je autorem monografií Tvorba vizuálního zobrazení a Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Vyučuje na FHS UK, na KVK ZČU v Plzni a na VŠUP. Aktivně se zabývá výtvarnou tvorbou, je předsedou České sekce INSEA.

Miroslav Vojtěchovský, prof., Mgr., fotograf – výtvarník, teoretik. V letech 1990–1999 vedoucí katedry fotografie FAMU. V letech 1999–2003 působil na American University ve Washingtonu, DC. V současné době vede vlastní ateliér Aplikovaná a reklamní fotografie na FUD UJEP v Ústí nad Labem, kde je současně garantem doktorského studia. Od konce 90. let se věnuje problematice vizuálních studií a sémiotice, kterou také vyučuje na MUP.

Radim Wolák, Mgr., působí na katedře mediálních studií FSV UK. Vydal řadu publikací zabývajících se mediální výchovou, autorsky a lektorsky se

angažoval v projektech na podporu mediálního vzdělávání, včetně pořadů pro děti a mládež (např. Případy detektiva Pačkala či Být v obraze). Je provozovatelem portálu FSV UK pro rozvoj mediální výchovy www.medialni-gramotnost.cz.

I.**Mezioborové vazby mediální
výchovy – východiska**

Kapitola první

Obsah a tematická struktura mediální výchovy

Vazba mezi společensky a politicky akceptovanou představou o tom, co je či má být obsahem všeobecného vzdělávání, a reálnými požadavky společenské praxe (od zvládnání každodenního života po poučenou orientaci v současném světě) není jednoduchá a přímočará. Přesto je zjevné, že „všeobecné vzdělání“ je historicky podmíněná kategorie: obsahová koncepce všeobecného vzdělávání se v čase proměňuje a na těchto proměnách se (vedle například tradice) podílejí i společenské změny, které prověřují životaschopnost vzdělávacího obsahu a předkládají témata, na něž by všeobecné vzdělání mělo reagovat.

Jednou z takových změn je i vývoj komunikačních prostředků, které mají současně společnosti k dispozici, a to zvláště ke komunikaci celospolečenské, resp. veřejné. Noviny, časopisy, rozhlas, televize a internetová média, včetně sociálních sítí, tvoří ve společnostech, jako je česká, neodmyslitelnou součást života současného člověka. Tato masová a síťová média nabízejí dosud nevídané množství informací, poznatků, názorů, dojmů i faktů, jakož i komunikačních možností – a některé z nich jsou vskutku v jistém smyslu nové (vytvořené například síťovými médii). Média mění podmínky lidského života a je jen velmi obtížné zvládnout a využívat je k vlastnímu prospěchu intuitivně, bez průpravy, kterou by mohlo poskytnout právě všeobecné vzdělávání. Také proto se základní poučení o médiích a mediální komunikaci postupem času stalo v řadě zemí běžným tématem všeobecného vzdělávání – a v Evropě v posledních letech (zhruba od poloviny první dekády tohoto století) také doporučením či požadavkem na nadnárodní úrovni evropských struktur, nejprve v podobě „mediální výchovy“, později v podobě výchovy

k „digitální gramotnosti“ (která některé tematické celky původního vymezení pojala do sebe).

Obsah a způsob realizace mediální výchovy (budeme se toho označení držet i přesto, že digitalizace poněkud jeho užití problematizovala) jsou přitom národně a kulturně specifické a liší se podle toho, jaký je v jednotlivých zemích systém vzdělávání, tedy jak je vzdělávání organizováno, jakou má tradici apod. (viz HARTAI 2014).

Do popředí proto v souvislosti s mediální výchovou vystupuje několik zásadních koncepčních otázek. Především je to obsah mediální výchovy – nejde jen o to, co má být konkrétním souborem znalostí a dovedností, které má mediální výchova nabízet k osvojení, ale především o „pochopení obsahu jejího smyslu“, tedy o vymezení toho, o co se opírá společenské zdůvodnění existence, významu a nenahraditelnosti mediální výchovy. Druhou otázkou představuje poslání mediální výchovy – tedy vymezení toho, jaké má cíle a jak přispívá k rozvíjení klíčových kompetencí. Konečně třetí otázkou je způsob realizace mediální výchovy – tedy to, jak je zakomponována do systému vzdělávání a jeho kurikulárních dokumentů, jaký má vztah k ostatním jeho složkám a jak se realizuje.

Uvedené tři otázky budou strukturovat následující výklad. Nejprve se pokusíme stručně nastínit roli médií v současné společnosti, neboť tam spatřujeme zakotvení obsahu mediální výchovy, tam se formuje její společenský význam. Pak se zaměříme na koncept mediální gramotnosti jako kompetence svého druhu, kterou mediální výchova nabízí (pojem „mediální gramotnost“ tu užíváme svým způsobem z donucení – vžil se, ale je „nešťastný“ tím, že tuto kompetenci zařazuje do množiny gramotností, tedy „*přiměřeného, alespoň minimálního*“ vzdělávání v dané oblasti (KRAUS 2007), přičemž poučení o médiích a mediální komunikaci by rozhodně nemělo být v tomto smyslu minimální, jelikož představuje jednu ze základních kompetencí nutných pro orientaci v současné společnosti). Nakonec věnujeme několik poznámek i způsobu realizace mediální výchovy, soustavnější výklad této problematiky fakticky prolíná celou publikací, zde je pouze naznačen jako východisko pro lepší orientaci v následujících kapitolách.

Média a jejich role ve společnosti

Jedním z klíčových a současně patrně nejtěžších úkolů člověka v moderních a pozdně moderních společnostech je orientovat se ve světě, v němž žije. Významnou příčinou obtížnosti tohoto úkolu je skutečnost, že svět se k člověku

dostává nikoliv přímým smyslovým vnímáním, ale jako konstrukce svého druhu – jako nabídka interpretací světa, ať již v podobě racionálního poznání, uměleckého dorozumívání se s využitím uměleckých prostředků, či mediálního předvedení.

Přitom právě média hrají v procesu porozumění světu, ve kterém žijeme, velmi významnou úlohu. Celý proces modernizace tradičních společností byl spojován s rozšiřováním hranic prostoru, který si člověk uvědomuje a k němuž se vztahuje. „Obzor“ a „hranice“ jsou frekventovaná slova osvícenské (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 pozdější fotografii. Knihy a později časopisy a noviny přenášely čtenáře do oblastí, kam je vlastní zkušenost nezavedla a často ani zavést nemohla. Čtenáři si na tuto schopnost médií zvykli, ztotožnila se s ní i média, a tak se zformovala jejich *osvětově informační funkce*. Knihy, noviny a časopisy se staly neodmyslitelnou součástí poznávání světa, přírody, společnosti, člověka, mezilidských vztahů apod.

Tím se ale společenská role médií nevyčerpala: v historických proměnách se zvláště periodický tisk vyvinul v *instituci politické komunikace* (od informování po propagandu a manipulaci) a v demokratických společnostech také v instituci svobody projevu. Ve vztahu k politickému, resp. veřejnému životu společnosti si média vyvinula postavení zprostředkovatele šíření politických idejí a názorů – ať již od politických institucí (státu a politických subjektů) k členům společnosti, nebo od členů společnosti k státu (v tomto směru se média stala reprezentantem veřejného mínění). Vstup médií do politického rozhodování znamenal ale také zvýšený zájem státu a politických hráčů o chování médií a obsah a podobu mediální produkce. Motivace tohoto zájmu byla zřejmá: jsou-li média faktorem, který ovlivňuje (nebo dokonce formuje) představy lidí o světě, pak se skrze média dá podoba těchto představ ovlivňovat. Tato idea stojí na počátku dějin cenzury a boje za svobodu projevu (tedy odstranění zásahů ze strany státu či církve), ale je obsažena také v moderních metodách politického marketingu. Pro veřejnost znamenala, že je třeba chápat obraz světa nabízený médii jako zkonstruovaný výsledek více faktorů a zájmů, nikoliv pouze jako svébytnou „výpověď“ o světě, omezenou či určenou pouze provozními limity jednotlivých médií nebo intelektuálními možnostmi autorů.

Média ovšem poměrně záhy ve svém vývoji začala vedle funkce osvětově informační a politické plnit i roli zdroje zábavy a rozptýlení. Informace nabí-

zené médii nepředstavovaly namnoze informační přínos, nebyly ani součástí politického boje či rozhodování, ale nabízely pro rozptýlení a vzrušení nej-různější rarity, dramatické příběhy či zprávy o neobvyklých událostech (pro čtenáře ale vzdálených a fakticky neužitečných) a nejrůznějších neštěstích, katastrofách a krveprolitích. Média tak nastoupila cestu k naplňování *funkce zábavní*. A opět se opakoval mechanismus, který jsme zaznamenali již u funkce informačně osvětové: přítomnost médií v prostoru politického boje a rozhodování znamenal také zvýšený zájem státu a politických hráčů o chování médií a obsah a podobu mediální produkce, a to i tu, která směřovala k poskytování zábavy. Pro uživatele médií to znamenalo a znamená, že je třeba naučit se chápat mediální obsahy nabízené médii pro rozptýlení, relaxaci a rekreaci mimo jiné jako výsledek faktorů a zájmů, které primárně nesměřují k naplnění zábavní funkce. Tuto funkci totiž pouze využívají k podpoře či nepřímému šíření hodnot, postojů a názorů, o nichž se jejich šířitelé domnívají, že je budou v nějaké podobě favorizovat (třeba upevní jejich moc, posílí jejich obraz světa) nebo budou oslabovat nepřítele. Média se stala institucionalizovaným prostředkem trávení a naplňování volného času.

Jak se média dále vyvíjela od tisku ke kinematografii, rozhlasu, televizi a dnešním internetovým médiím, přebírala historicky zformované funkce periodického tisku.

Současně se média stala nepřehlédnutelnou součástí ekonomického, politického, kulturního a sociálního přediva společnosti. Stala se významným průmyslovým odvětvím s možností vysokého, byť začasté rizikového zhodnocení investic. To vedlo (v podstatě od sklonku 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 (ne tak zcela v České republice) zachoval polarizaci na „seriózní“ (v něm politická a osvětová rovina převládají) a „bulvární“ (ryze komerční s převládající funkcí zábavní). 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 výkon tří výše zmíněných funkcí – informačně osvětové, podílu na politické komunikaci a zábavní – je v současné době významně ovlivněn jednak politickým marketingem a jeho snahou o ovládnutí mediálních reprezentací, jednak důrazem na skutečnost, že média jsou ekonomické subjekty zaměřené převážně na tvorbu zisku. Je přitom zřejmé, že pro uživatele médií je obtížné intuitivně určit, jak se tyto faktory promítají do výsledné podoby konkrétního mediálního produktu. Čím a do jaké míry je to či ono mediální sdělení motivováno tlakem politického marketingu, potřebou ekonomické úspěšnosti a generování zisku, touhou vzdělávat nebo bavit, snahou přispět k informovanému rozhodování občanů v dané společnosti. Tušíme, že ekonomická perspektiva spolu s politickým marketingem nabývají vrchu a společenské funkce médií se jim podřizují, popřípadě chřadnou a ztrácejí se, ale praktický dopad této skutečnosti na konkrétní mediální produkci je těžké intuitivně 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). Současně je zřejmé, že síťová média se „masifikují“, tedy stále více se snaží jednoduchými sděleními oslovit početné skupiny příjemců, jak to dělá periodický tisk, rozhlas a televize (a ty se naopak stěhují do internetového prostředí).

Dynamika vývoje masových a síťových médií a vzájemné působení ekonomických, technických a sociopolitických faktorů, které ovlivňuje naplňování společenských funkcí médií, je natolik obtížně uchopitelné bez předchozí průpravy, že příprava na „život s médii“, tedy mediální výchova a mediální gramotnost jako její vyústění se v současnosti staly konstitutivní součástí všeobecného vzdělávání.

Mediální gramotnost a mediální výchova

Jak bylo řečeno výše, společenské, ekonomické i kulturní proměny médií jsou nepřehlédnutelné a přitom jejich důsledky pro život jednotlivce i společnosti je obtížné (možná dokonce nemožné) bez zvláštní přípravy pochopit a jejich existenci v pozitivním smyslu slova využít ke zvýšení kvality života. Proto se v řadě – zvláště demokratických – zemí ustavuje v průběhu druhé poloviny 20. století představa, že člověk žijící ve společnosti prostoupené médii potřebuje k tomuto životu určitou základní vzdělanostní výbavu, tzv. *mediální gramotnost*. Sepětí rozvoje mediální gramotnosti s demokratickými poměry se ideově opírá o dva základní postuláty: nutnost zachovávat princip svobody projevu (zvvyšování mediální gramotnosti nemá vůči médiím restriktivní povahu) a závazek posilovat suverenitu občanů (vyšší míra mediální gramotnosti posiluje možnost občana provádět svobodnou a kompetentní volbu). V nedemokratických poměrech se prvky posilování mediální gramotnosti objevují také, ale nemají povahu přípravy na život s autonomní institucí médií, nýbrž jsou motivovány například nástupem nové technologie (tak se důraz na posilování mediální gramotnosti objevil například koncem 50. a v 60. letech 20. století v bývalém Československu v souvislosti s nástupem televizního vysílání).

Zásadní důležitost této specifické kompetence dokumentuje i to, s jakou naléhavostí se požadavek na pěstování a rozvoj mediální gramotnosti objevuje v dokumentech evropských orgánů. V prosinci 2007 vydala Komise evropských společenství dokument nazvaný *Evropský přístup k mediální gramotnosti v digitálním prostředí*. Tento dokument deklaruje, že „*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.*“ Jak je z citací patrné, pojetí mediální gramotnosti klade jednoznačně důraz na zvyšování kvality života a ochranu před nežádoucími vlivy médií cestou pochopení „povahy obsahu a služeb“ – zvláště v souvislosti s rozvojem digitalizace a sociálních sítí.

Rozvoj mediální gramotnosti a zvyšování její úrovně se zpravidla děje na více rovinách a ve více podobách, a to přinejmenším jako formální a neformální *mediální výchova*. Dále nabývá zvyšování mediální gramotnosti podoby nejrůznějších výstupů, jež můžeme souhrnně označit jako *mediální osvětu* (ta má často povahu mediálních výstupů, ale také nejrůznějších občanských aktivit). A konečně se mediální gramotnost posiluje i jako součást *profesní přípravy*, tedy jako součást vysokoškolského či vyššího odborného studia vybraných profesí.

Mediální výchova se děje jako víceméně systematické předávání poznatků o médiích, a to buď školní, v rámci základního, středního či vyššího odborného 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) a v občanských aktivitách. Profesní, resp. odbornou přípravou se rozumí na jedné straně příprava těch, kteří školní i mimoškolní mediální výchovu uvádějí do života, na druhé straně příprava těch, kteří se podílejí na samotné mediální produkci, tedy nejrůznějších mediálních profesionálů, především novinářů. Přítomnost prvků mediální výchovy v přípravě mediálních profesionálů je vynucena mimo jiné tím, aby tito lidé dokázali nahlédnout důsledky svého profesního jednání: jedním z paradoxů požadavku na zvyšování mediální gramotnosti je totiž zdánlivé (a médií často zdůrazňované) snímání odpovědnosti za vlastní chování z médií a těch, kdo je dělají, řídí a vlastní.

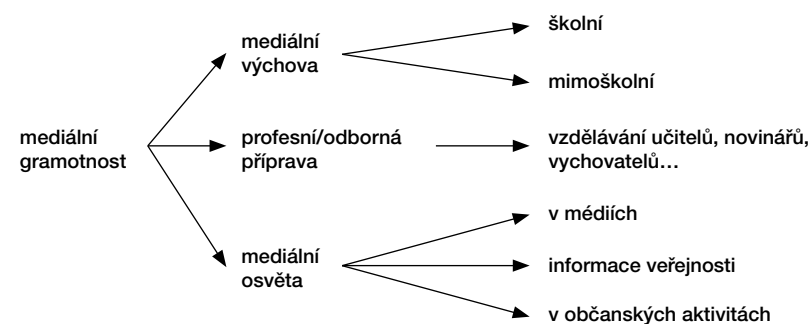


Schéma naznačující složky a roviny podílející se na dosažení mediální gramotnosti.

Mediální gramotnost a mediální výchova v českém prostředí a způsoby realizace mediální výchovy

Idea mediální výchovy není v českém prostředí nijak nová. Výchozí tradici, k níž se autoři často vrací, lze hledat v úvahách Jana Ámose Komenského o využívání novin při výuce, které najdeme v jeho Škole pansofické, a v požadavcích 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. Velmi silný (být z hlediska mediální gramotnosti poněkud nesoustavný) byl prvek mediální výchovy obsažený v dějepisu: nabízel poučení o významu Gutenbergova vynálezu knihtisku či o roli českojazyčných periodik během českého emancipačního hnutí, zdůrazňoval mobilizační roli rozhlasového vysílání na příkladu jednání Československého rozhlasu během Pražského povstání v květnu 1945. Český jazyk přinášel poučení o mediálních slohových útvarech v kontextu tzv. publicistického stylu. Méně výrazné, leč přece jen přítomné byly i některé prvky mediální osvěty (zvláště v první polovině 60. let 20. století byl v tomto ohledu aktivní programový časopis Československá televize).

V praxi se pokusy o soustavnější zavedení mediální výchovy jako takové začaly objevovat až po roce 1989, a to nejprve z iniciativy samotných učitelů (zvláště na gymnáziích) a vychovatelů (v zájmových organizacích, např. v obnoveném skautském hnutí *Junák*, ale i jinde). Vedle toho v 90. letech vzniklo několik volnočasových aktivit přímo zaměřených na rozvoj mediální výchovy, např. projekt *Dětská televize*.

Školní mediální výchova – která je nejvlastnějším tématem této publikace – se začala systematictěji koncipovat až na přelomu 20. a 21. století v rámci kurikulární reformy zejména základního a gymnaziálního vzdělávání a do jisté míry středního odborného vzdělávání. V rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání se poprvé v dějinách českého vzdělávání objevuje téma médií jako jejich samostatná součást.

Z hlediska obsahového vymezení respektuje mediální výchova běžný tematický rámec, s jakým se lze setkat ve Skandinávii a zemích západní Evropy (především v Německu). Dbá na osvojení základních znalostí o principech, z nichž vychází postavení médií ve společnosti (včetně dějin médií). Dále v nutné míře nabízí informace o vnitřním chodu médií (výrobní rutiny apod.) a o typech a chování publika. Nejvíce prostoru věnuje kritickému porozumění nejruznějším mediálním produktům od zpravodajství po reklamu a možným účinkům médií na jednotlivce i společnost postupující od podpory uvědomo-

vání si postavení médií ve vlastním životě žáka a jeho rodiny po roli médií v celospolečenském měřítku. *Tento půdorys mediální výchovy vychází z tradičního tematického rámce oboru mediální studia, což je pro mediální výchovu výchozí (zdrojová) odborná disciplína.*

Do kurikulárních dokumentů je mediální výchova začleněna jako tzv. průřezové téma a má rozměr dovednostní, poznávací a analyticko-kritický a formativní – utváří a rozvíjí postoje a hodnoty žáků. Dává značnou realizační volnost od zařazení do stávajících vzdělávacích oborů (příklady integrace témat mediální výchovy do vybraných vzdělávacích obsahů jsou nabídnuty v dalších kapitolách této knihy) přes projektovou, týmovou a dovednostně orientovanou výuku (například vedením školní webové stránky, vydáváním školního časopisu) až po samostatný vyučovací předmět.

Zřejmě nejsilnější postavení má v českém prostředí profesní/odborná příprava mediálních profesionálů, novinářů, herců, scénaristů a dalších profesí (tu zde jen připomínáme, publikace sama se jí ani mediální osvětě nevěnuje). Novinářské vzdělávání nachází své počátky již v 80. letech 19. století a vrcholu se dočkalo na počátku 70. let 20. století, kdy normalizační režim zřídil na Karlově univerzitě samostatnou Fakultu žurnalistiky (na počátku 90. let byla zrušena pro přílišné ideologické sepětí s předcházejícím režimem). Prvky mediální gramotnosti jsou v profesní a odborné přípravě pochopitelně přítomny, ale ve srovnání s osvojováním si samotných profesí jsou fakticky velmi nevýrazné a nesoustavné.

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* v květnu 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 tomu je v Nizozemsku.

Závěr

Česká společnost rozhodně nepatří k prostředím se silně rozvinutým systémem posilování mediální gramotnosti. I když její školní rozměr vyjádřený přítomností mediální výchovy v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání představuje výrazný a historicky jedinečný krok vpřed, nejde stále ještě o skutečně systematický rozvoj, v němž by se doplňovaly jeho jednotlivé složky od adekvátní (samostatně vyčleněné) časové dotace přes učebnice a metodické materiály po přípravu učitelů. Výraznější rozvoj takového systému podvazuje celá řada okolností od málo rozvinuté oborové didaktiky (v Česku fakticky neexistující) přes zcela nerozvinutou odbornou přípravu učitelů a málo rozvinuté poznání médií po nezvladatelně hyperkomercializovaný mediální sektor se zcela degenerováním pocitem sociální odpovědnosti.

Podíváme-li se tedy na současný stav jako na vzájemně provázaný komplex možností a omezení rozvoje mediální gramotnosti, otevře se před námi řada institucionálních a organizačních faktorů, které potenciální posilování mediální gramotnosti a rozvoj mediální výchovy mohou ovlivňovat pozitivně i negativně. Mezi možnosti nepochybně patří zvyšující se míra flexibility v pojetí vzdělávání. Česká učitelská obec je – jak ukazují reakce učitelů na kurzech mediální výchovy – mediální výchově otevřená, její potřebu si uvědomuje a posilování mediální gramotnosti chápe jako jedno ze svých významných poslání. Proti tomuto nadějnému východisku stojí v institucionální rovině riziko v podobě značně setrvačné odborné přípravy učitelů (podvazované navíc již zmíněnou neexistencí oborové didaktiky). Jinými slovy – mediální výchovu je možné „zavést“, ale jak praxe ukazuje, zavést příslušnou aprobaci a rozvíjet mediální výchovu jako pedagogický obor je za současného stavu rozvoje vysokých škol 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.

V řadě zemí jsou sama média spoluhybatelem rozvoje mediální gramotnosti – ve snaze posilovat důvěru uživatelů se podílejí na podpoře mediální osvěty, budují nejrůznější prvky sociální odpovědnosti a podporují osvětové a vzdělávací programy. V českém prostředí lze takové pokusy během posledních dvou desetiletí vysledovat, ale jsou spíše sporadické.

Kapitola druhá

O postavení dějin médií v mediální výchově**Role médií ve společnosti**

Média hrají významnou roli ve společnosti a rovněž v životě jednotlivce. Jak uvádí Jan Jiráček, média jsou také prostředkem sebeuvědomování, sebeprojekce a zdrojem zážitků každodenního života (JIRÁK 2010, s. 235). Média v sobě mají velký potenciál k manipulaci s příjemcem sdělení, předkládají mu svůj pohled na svět. Stačí, když se člověk podívá v jeden den na zpravodajské relace všech českých celoplošných televizí, a zjistí, že jsou výrazně rozdíly v tom, co každá televize z událostí dne ve zpravodajství prezentuje. Pohled na svět je tak u každého jednotlivce silně ovlivněn tím, která média jsou pro jeho život podstatná, která využívá a co si z jejich obsahu vybírá.

Z hlediska historického vývoje stále stoupá počet médií, která může jednotlivec využívat. V 19. století si vybíral pouze z nabídky tištěných médií, ve 20. století přibýly možnosti z oblasti filmu, rozhlasu a televize. Začátek 21. století je charakterizován velmi prudkým nástupem nových médií. Vzrůstající význam médií se projevuje v tom, že lidé stále naléhavěji řeší otázku vztahu k ostatním oblastem života společnosti – mimo jiné k jazyku, kultuře a hlavně k politice. Na jednu stranu je zde teze, že média by měla fungovat jako hlídací psi demokracie, na druhou stranu se stále vrací obava, že média budou využívána k prosazování politických a ekonomických zájmů jednotlivců či skupin.

Tato situace se prolíná dějinami českých i světových médií. Média jsou vnímána jako mocné instituce, a proto škola v mediální výchově seznamuje žáky s tím, jak média fungují, jaká je jejich úloha i jak mohou média mani-

pulovat s informací a ovlivňovat veřejné mínění. Už proto je potřeba, aby součástí výuky mediální výchovy byl pohled na média i z hlediska historické perspektivy. Je to pohled, který umožňuje hledat paralely mezi minulostí a současností, vytvářet a prohlubovat si kritický odstup od současnosti a chápat minulost v širších souvislostech překračujících tradiční pojetí výkladu minulosti – média jsou totiž svou společenskou úlohou rozkročena mezi „velkými“ politickými dějinami a dějinami každodennosti, neboť vstupují do obojího a obojí spoluvytvářejí. Povědomí o vztahu média a politického rámce jejich fungování pomáhá pochopit dobovou situaci: v našem prostředí je například možné sledovat, jak byla média součástí propagandy a vládnoucí moc striktně dohlížela na jejich fungování.

Média jsou historiky stále intenzivněji vnímána jako pramen pro poznání určitého období. Jsou součástí dějin lidské komunikace. Je proto důležité zabývat se otázkou, jaká byla úloha médií v dané době a dané kultuře, a sledovat, jak fungovala v politickém a ekonomickém kontextu doby. Výsledkem bývají historické analýzy, jakým způsobem kdy v historii média zobrazovala určitou událost či osobnost. V našem prostředí ale dost absentují sociální dějiny médií, které by zařazovaly vývoj médií do vývoje české společnosti. Pojetí médií jako pramene je důležitým aspektem mediální výchovy, neboť média pomáhají pěstovat kritický odstup od mediálních sdělení a rozvíjet povědomí o významu kontextu jejich vzniku. Jedná se o dovednosti, k jejichž rozvoji mediální výchova může a má výrazně přispívat.

Jistý problém tkví v tom, že povědomí o tom, jak média v minulosti něco zobrazovala, nevypovídá o tom, jak to v té době lidé chápali a přijímali. Dnes analyzujeme mediální obsahy z různých období, ale můžeme často pouze stanovovat hypotézy, jaká byla recepce ze strany příjemců těchto obsahů, protože nemáme z tehdejší doby výzkumy, které by nám přesně popsaly, jak lidé mediální obsahy přijímali a jaký měly tyto obsahy vliv na jejich myšlení a jednání. Dělají se například podrobné analýzy, jak fungovala média v komunistickém Československu z hlediska propagandy. Je možné analyzovat mediální obsahy a pracovat i s dokumenty k fungování médií, ale absentují většinou dobové výzkumy, jak propaganda opravdu ovlivňovala myšlení jedince. Probíhá tak například dlouhodobá diskuze o normalizačních seriálech Československé televize – zda měly skutečně propagandistický vliv na diváka a jeho názory, ale chybí data, která by mohla tuto diskuzi „rozsoudit“.

Jak již bylo řečeno, dějiny médií propojují dějiny politické a dějiny každodennosti. Dějiny politické se projevují v pohledech na normativní funkci médií, na regulaci médií, na využívání médií k prosazování politických zájmů. Současné jsou zde ovšem dějiny každodennosti, které od 70. let 20.

století nabývají v oblasti historické vědy na stále větším významu. Dějiny každodennosti se významně rozvíjely jako „Alltagsgeschichte“ ve Spolkové republice Německo. Souvisely s pohledem na období nacismu a hledáním vysvětlení, co dělali a co si mysleli obyčejní Němci a jak svým chováním podporovali nacistický režim. Historici, kteří se věnovali tomuto směru bádání, zdůrazňovali, že se nelze zaměřovat pouze na fungování státního aparátu, vojska, policie, ale je nutné se zabývat tím, co si myslel obyčejný Němec, aby byl obraz plastičtější a bylo možné vysvětlit, proč tento režim existoval až do května 1945 (SEDLÁK 2013, s. 129–130). Z německého prostředí se diskuze o pojmání výkladu dějin dostala i do dalších zemí a vzhledem k roli médií v každodenním životě se i média stala předmětem jejího zájmu.

V posledních letech je otázka dějin každodennosti tématem diskuzí také českých historiků. Diskutuje se hodně o období protektorátu Čechy a Morava i období komunistického Československa. I zde se vede rozprava, zda vedle studia státního aparátu a represivních složek se má sledovat také každodenní život obyčejných lidí, kteří sice nezastávali v totalitním režimu nějakou funkci, nesnažili se dělat kariéru, ale v režimu žili, nějak museli fungovat v oblasti pracovní i v osobním životě. Do tohoto každodenního života patřila i média, konzumace mediálních obsahů a jejich uchovávání v paměti. I to je důvod, proč jsou dějiny médií významnou součástí mediální výchovy.

Kolektivní paměť

Mediální výchova může podstatně přispět k „uchopení“ soudobých dějin ve výuce. Jedním z důležitých témat, k němuž se mohou vztahovat otázky žáků, je například to, proč se jejich rodiče či prarodiče stále ještě vracejí k projevům kultury z období totalitního režimu v Československu, proč se například opakovaně dívají na televizní seriály a filmové komedie z doby normalizace a stále rádi poslouchají písně pop music z období před listopadem 1989. Mediální výchova může pomoci žákům hledat odpovědi – média byla a jsou součástí života lidí. V různých obdobích života přinášejí jednotlivci různé mediální obsahy, které mu nějakým způsobem zůstávají v paměti. Je pak otázkou, co pro každého jednotlivce znamenají, jak ovlivňují jeho další život, jak se jejich prostřednictvím vrací do své minulosti.

Francouzská historička a socioložka Françoise Mayerová publikovala v roce 2009 knihu *Češi a jejich komunismus*, v níž podrobně analyzovala českou postsocialistickou paměť. Snažila se popsat spektrum různých postojů k minulosti. Podle autorky se po politických změnách v roce 1989 vztah

k minulosti dostal do samého jádra procesu budování identity. Zánik předchozího režimu představoval zakladatelský mýtus, s čímž byly spojeny metafory „obrození“, „návratu“ či „osvobození“. Česká společnost musela nějak zaujmout postoj ke své minulosti. Klíčovou formou byla oficiální paměť spojená s fungováním státního aparátu. K jejím principům patřily rehabilitace politických vězňů, restituce a lustrace, zkoumání činnosti Státní bezpečnosti a jejích agentů. Svůj výklad historie tu prosazovali bývalí komunističtí funkcionáři i disidenti z doby normalizace. Vedle této oficiální paměti spojené s politikou a státním aparátem existuje i paměť nepolitická. Podle Françoise Mayerové lze v českém prostředí popularitu filmů, televizních seriálů, hvězd pop music vysvětlit tím, že „ukazují nepolitický pohled na historii, čímž vracení minulost těm lidem ‚bez příběhu‘, kteří nebyli ani komunistickými kádry, ani bývalými vězni, ani bývalými disidenty, za komunistů se nijak zvlášť neangažovali ani proti nim, ani pro ně, a kteří koneckonců tvoří drtivou – mlčící – většinu obyvatelstva“ (MAYER 2009, s. 259).

Slovenský filozof Milan Šimečka popisoval v knize *Kruhová obrana*, že žijeme velké (historické) a malé (každodenní) dějiny. Právě vzpomínky na populární kulturu patří mezi malé dějiny (ŠIMEČKA 1992). Touha po renesanci malých dějin byla po roce 1989 obranou lidí proti společensky žádané nutnosti škrtnout nebo nést vinu za dějiny velké. U nich se lze vyrovnat s minulostí prostřednictvím státního aparátu a politických stran. U malých dějin se ale každý člověk musí sám vyrovnat se situací. Nelze ovšem žít bez minulosti. Lidé nesou ve vzpomínkách, co společně prožívali do roku 1989. Je zde právě společný prožitek mediálně zprostředkované populární kultury, který zůstává v kolektivní paměti. Všichni lidé, kteří neignorovali zcela tehdejší média a populární kulturu, viděli stejné televizní seriály, znali stejné zpěváky populární hudby, viděli v kinech stejné filmy.

Tématem paměti se zabýval také francouzský sociolog Maurice Halbwachs: „*Naše vzpomínky zůstávají za každých okolností kolektivní a jsou nám připomínány ostatními, i když se týkají události a věcí, na nichž jsme se podíleli sami, nebo věcí, které jsme viděli pouze my. Je to tím, že ve skutečnosti nejsme nikdy sami*“ (HALBWACHS 2009, s. 51). Podle Halbwachse není možná striktně individuální paměť, protože i ty nejosobnější pocity a myšlenky nacházejí svůj zdroj v jasně sociálně definovaných prostředích a okolnostech.

Postsocialistické společnosti přecházely od jednoho politického uskupení ke druhému a musely se snažit definovat svoji identitu. Vymezovaly se nějak vůči minulosti. Některé projevy distancování se od minulosti byly manifestačního rázu – přejmenování ulic a náměstí, odstranění soch

komunistických politiků, zveřejnění jmen agentů Státní bezpečnosti. Zde šlo o jasně manifestovaný odchod od minulosti. Jak ale uvádí i Françoise Mayerová, tak v českém prostředí je vztah společnosti i k této minulosti komplikovaný: „Česká společnost celkově odsuzuje kolaboraci, spolupráci s StB, zradu, to vše považuje za špatné, ale jakmile jde o někoho konkrétně, o určitý jednotlivý případ, diskurz *se mění, nacházejí se omluvy, polehčující okolnosti, případně se mluví o politickém zneužívání*“ (MAYER 2009, s. 212).

Každý člověk v sobě nese vzpomínky na svůj vlastní život v totalitním režimu. Zájem o popkulturu z doby komunistického režimu můžeme posuzovat jako snahu získat znovu svoji vlastní minulost. Tento vztah definuje česká teoretička médií Irena Reifová: „*Je to pokus vyzvednout si z úschovy části nepostradatelné každodennosti prožité v postradatelném politickém režimu*“ (REIFOVÁ 2009, s. 97). Období komunistického režimu skončilo, což většina lidí uvítala, ovšem chtěla jistou míru continuity ve svém životě. Jejich osobní život nezačal listopadem 1989 a nelze se zbavit vzpomínek na každodenní život v komunistickém režimu. Tyto vzpomínky jsou spojené s projevy populární kultury.

Historie jako komiks a počítačová hra

Média sama jsou nejen historickým pramenem, ale také tím, kdo nabízí výklad (pojetí) minulosti. Mediální proměny zprostředkování historie mohou vyvolávat značnou diskuzi. Jednou formou je tendence prezentovat historii mladým lidem v podobě komiksu. Je to bráno jako přístupná forma, která mládež zaujme a udrží pozornost. Na druhou stranu forma komiksu musí pochopitelně vést ke zjednodušování historie. V komiksu nelze vysvětlovat historické kontexty, je nutné se zaměřit na nepřiliš komplikovanou dějovou linii, asociační zkratku a stručné dialogy. Čtenář tak sice získá základní informace o historické události či osobnosti, ale je dost diskutabilní, zda to u něj povede k tomu, že bude mít zájem získat další informace v odborné literatuře. Na příkladu komiksu *Deník Anny Frankové* můžeme vidět, jak komiks vede k výraznému zjednodušení a nemůže zprostředkovat bohatý myšlenkový svět hrdinky, který původní deníkové záznamy nabízejí. Vycházejí knihy komiksů k českým dějinám, kde je na 200–250 stranách zachycena historie od loveců mamutů po současnost, přičemž nakladatelé zdůrazňují, že knihy lze využít i jako učebnice.

Bylo by jednoduché formu komiksu prostě zavrhnout, ale uzavírala by se tím jedna z možných cest dítěte k nalezení vztahu k minulosti. Je spíš na rodi-

cích i učitelích, aby skutečně dokázali dítě od prvotního seznámení s dějinami v komiksu získat pro hlubší zájem o historii a nabídnout mu i další informační zdroje, které by mohly jeho zájem rozvíjet. Roli hraje i to, ve kterém věku je dítěti historie formou komiksů prezentována. Lze v tomto směru zmínit historický komiks *Obrázky z českých dějin a pověstí*, který vycházel v období normalizace v dětském časopisu *Mateřidouška*. Dalo by se asi dotazováním zjistit, že pro řadu čtenářů z generace tzv. Husákových dětí byl tento komiks prvním pohledem na českou historii a vedl k dalšímu zájmu o ni. *Mateřidouška* ale měla svoji vymezenou věkovou skupinu čtenářů. Pokud jde o věkovou skupinu 6–8 let, tak se domnívám, že komiks lze využít jako způsob, jak dítěti nabídnout první seznámení s historií, v dalším věku by ale jednoduchý komiks již neměl být hlavní způsob zprostředkovávání informací a je nutné využívat i složitější formy, jako jsou třeba výukové počítačové simulace. Komiks je současně významným dokladem, že žijeme ve vizualizované společnosti (o vizuální komunikaci viz dále), a současně svou podstatou popírá tradiční pojetí vzdělávání, založené na psaném slově.

Současnou tendencí je zprostředkování historie formou výukových programů, které jsou postaveny na principu počítačových her. V zahraničí jsou tyto projekty realizovány pro různé věkové skupiny příjemců. Opět jde o formu, která má být pro příjemce zajímavá. I v České republice tato oblast zažívá rozvoj. Nejdále je projekt Československo 38–89, na jehož vývoji spolupracuje Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, Filozofická fakulta a Matematicko-fyzikální fakulta UK (www.cs3889.cz). Projekt je zaměřen na teenagery, od října 2013 je ve fázi testování a má být dokončen na jaře roku 2015, přičemž by měl být zdarma poskytován školám. Účastník hry je veden různými historickými obdobími. Nabízí se mu možnosti k rozhodování v různých situacích, čímž se vybízí k úvahám o morálce a způsobech jednání. Bude také moci vést simulované rozhovory s aktéry událostí. Je to forma, která umožňuje více se zabývat tím, kdo se jak mohl zachovat v různých situacích a poskytuje řadu doplňujících informací k určitému historickému jevu, včetně dobového tisku, ukázek z filmů, rozhlasového a televizního vysílání. Pomocí příběhů konkrétních postav je tak prezentován život lidí v jednotlivých obdobích. Cílem je ukázat historickou událost. Neměla by to být tedy forma nabízející náctiletým pouze velmi zjednodušený pohled na dějiny. Podle tvůrců bude cílem, aby se hráči mohli dívat na každou situaci z více perspektiv a neprezentovat jen jeden výkladový rámec. Hráči budou moci hrát ve škole a o jednotlivých situacích v rámci výuky s pedagogem diskutovat.

Z hlediska dějin médií je podstatné, že hra poskytuje i mediální obsahy z let 1938–1989 a jejich prostřednictvím bude možné si přiblížit dobu a lépe

si uvědomit, co média v určitém období nabízela příjemcům a jaká byla jejich propagandistická úloha.

Zdroje k dějinám českých médií dostupné na internetu

V současné době je vhodné a výhodné pracovat se zdroji, které jsou dostupné na internetu. Následující text upozorňuje na webové stránky, které poskytují informace a materiály vztahující se k dějinám médií. Je ideální, pokud žáci a studenti mohou pracovat s dobovým tiskem. Seznámí se s tím, jak média nahlížela na různé události a osobnosti v určitých obdobích dějin, přečtou si texty významných novinářů. Čtení novin a časopisů je důležité také pro poznání jazyka v určitém období. Současně je vhodné, aby žáci a studenti viděli, jak vypadala grafická úprava tisku. Přístup k dobovému tisku je ovšem komplikovanou záležitostí. Řada veřejných knihoven má sice noviny a časopisy ve svých knižních fondech, ovšem neumožňuje, aby je šlo v knihovně studovat. Problémem bývá velmi špatný stav svazků, kvůli kterému se knihovníci oprávněně domnívají, že by dalším půjčováním došlo k jejich úplnému zničení. V knihovnách probíhají digitalizace starých ročníků novin a časopisů, což je ale často časově i finančně náročná akce. Když už pak určité periodikum je digitalizované, tak knihovny často kvůli ochraně autorských práv umožňují studium těchto periodik jen registrovaným čtenářům, leckdy jen na počítačích v prostorách knihovny. Někdy lepší možnosti studia nabízejí regionální státní vědecké knihovny, kde jsou svazky ročníků novin a časopisů v lepším stavu. Důležité je také pracovat s periodiky, která vycházela jako krajská, okresní či místní. Zde je možné využít i knihovny regionálních muzeí, případně pracovat s periodiky archivovanými v oblastních a okresních archivech. Pro žáky a studenty je velmi přínosné, pokud se prostřednictvím těchto periodik mohou seznámit s historií místa, v němž žijí. Je možné se podívat, jak byly pohledem periodik zachyceny různé významné místní události. Žáci a studenti pak mohou tento obraz konfrontovat se vzpomínkami pamětníků.

Pozornost si zaslouží aktivita Ústavu pro českou literaturu AV ČR (www.ucl.cas.cz), který na své webové stránce umožňuje volný přístup k vybraným naskenovaným periodikům. Jsou zde periodika z 19. století (např. *Lumír*, *Humoristické listy*), celé ročníky deníku *Rudé právo* z let 1950–1983, řada kulturních periodik z 20. století (např. *Rozpravy Aventina*, *Kultura*, *Literární noviny*). Je zde tedy možnost pracovat s kompletními čísly řady periodik jako s výpovědí o dané době. Vzhledem k odbornému zaměření Ústavu pro českou

literaturu jsou jeho webové stránky vhodnou pomůckou pro učitele českého jazyka a literatury. Mohou zde například pracovat se čtyřsvazkovou antologií *Z dějin českého myšlení o literatuře*, která obsahuje množství zásadních textů publikovaných v kulturních časopisech v letech 1945–1989. Mapují vývoj české literatury i kulturní politiku KSČ v tomto období.

Na webové stránce Ústavu pro studium totalitních režimů (www.ustrcr.cz) jsou dostupné materiály, které ukazují propagandu v období totalitního režimu. Je zde antologie ideologických textů, které byly prezentovány v různých obdobích jako pohled KSČ na události a osobnosti (rok 1968, Charta 77). Je zde ale třeba i popsáno, jak byl Ferda Mravenec využit v rámci komunistické propagandy. Zájemci zde najdou obrazy propagandy ve vztahu ke kolektivizaci vesnice. Jsou zde vzpomínky pamětníků na rok 1989.

Ústav pro soudobé dějiny má na svém webu (www.usd.cas.cz) dvě sekce, k roku 1968 a 1989. K období roku 1968 zde jsou zvukové nahrávky z tehdejšího rozhlasového a televizního vysílání, projevy vrcholných státních činitelů, záznamy z 21. srpna 1968. Sekce k roku 1989 obsahuje audiovizuální nahrávky pamětníků a jsou zde také vydání *Originálního videojournalu* z let 1988–1990, která zaznamenávají klíčové politické události tohoto období. Součástí sekce je i řada dobových fotografií. K výuce lze používat i webovou stránku www.totalita.cz, kde je věnován prostor také propagandistické úloze médií v době totalitního režimu. Je zde například prezentován program Československé televize, dále informace o seriálu *Třicet případů majora Zemana* či dokumenty k personálním změnám na počátku normalizace.

Odborné studie k dějinám českých médií ve 20. století lze nalézt na www.koncelik.eu, což je webová stránka historika médií Jakuba Končelíka z Fakulty sociálních věd UK. Jsou zde jeho odborné studie k dějinám médií i texty dalších historiků. Jedná se namnoze o texty, které byly publikovány ve sbornících, často špatně dostupných v knihovnách. Současně je zde kompletní mediální legislativa k médiím v Československu 1918–1989. Milan Šmíd (působil do léta 2014 na stejné fakultě) na své osobní webové stránce www.louc.cz publikoval řadu textů, které se vztahují k dějinám televizního vysílání v Československu. Jsou zde jeho texty k vývoji českých médií od roku 1989 do současnosti.

Značnou pozornost mapování své historie věnuje Český rozhlas (www.cro.cz). Na jeho webové stránce lze nalézt kompletní znění publikace *Od mikrofonu k posluchačům*, kterou vydal Český rozhlas v roce 2003 k výročí 80 let od zahájení rozhlasového vysílání. Kniha mapuje podrobně celý tento historický vývoj. Na webu je možné také nalézt řadu ukázek z historie rozhlasového vysílání. Samostatnou sekci historie má na své webové stránce

také Česká televize (www.ceskatelevize.cz), kde lze získat základní přehled o vývoji televizního vysílání na našem území, je zde kalendárium nejvýznamnějších událostí, přehled oceněných televizních pořadů, vývoj Kavčích hor. Je zde také text o historii televizního studia v Brně. Zájemce tu může nalézt fotografie z historie televize, krátké ukázky z televizních pořadů, fotografie vývoje televizní grafiky, vzpomínky televizních zaměstnanců, text o působení Státní bezpečnosti v televizi za normalizace. Řada ukázek z historie Československé i České televize je na volně dostupném webu www.youtube.com. Zde je i velké množství písní, které dokumentují československou populární hudbu do roku 1989.

Hraná tvorba jako zdroj poznání o historii

Svébytnou – a interpretačně obtížnou – oblastí je mediální produkce inspirovaná historickou tematikou. Pod jevovou rovinou historického děje se totiž skrývá dobová ideologie, estetika a politika – mediální produkty tohoto typu jsou proto velmi důležitou oblastí, která pomáhá naplnit cíle mediální výchovy.

Každoročně jsou v českých kinech uvedeny premiérové tituly, které mapují nějaké období světové nebo české historie, případně se věnují nějaké významné historické osobnosti. Často je ale úroveň této hrané tvorby – a tedy i její možné využití ve škole – velmi diskutabilní. Je možné v tomto směru uvést studii Jaroslava Pinkase, který se v Ústavu pro studium totalitních režimů dlouhodobě věnuje problematice, jak využívat filmy a díla televizní produkce ve školní výuce při přiblížení nějakého historického období. Ve své studii uvádí konkrétní příklady filmů, které se k historii vztahují a jsou pro výuku využitelné. Současně ale upozorňuje i na fakt, že řada zvláště hollywoodských filmů nakládá s historickými fakty velmi volně, přitom zrovna tyto filmy jsou často celosvětově divácky úspěšné. Hollywoodská studia investují desítky milionů dolarů do natáčení těchto snímků, využívají také různé počítačové triky a animace, obsazují známé filmové hvězdy. Ovšem historici pak mají často připomínky k historické přesnosti. Pinkas uvádí jako příklad filmy *Gladiátor*, *Troja* a *Alexander Veliký*, z nichž pouze některé scény lze ve výuce použít, jinak obsahují řadu nepřesností. Realita ovšem je taková, že diváci v kinech se podívají na film a jen málokterý si pak někde přečte názor historika o nepřesnosti historických reálií ve filmu. Je to tedy značně komplikovaná situace: řada historických filmů má velmi dobrou diváckou návštěvnost, přičemž diváci si z kina odnesou určitou představu o historické

události/osobnosti, zafixují si ji, berou ji jako fakt a nevyhledávají informace, jaká byla historická skutečnost (PINKAS 2009, s. 24–38).

Nemusíme ovšem zůstat jen u hollywoodské produkce; obdobná skutečnost je také u českých filmů. Televize reprizují řadu starších českých filmů, kde je řada historických nepřesností, často podmíněných dobou propagandou, aniž by ale televizní divák zároveň s filmem dostal v programu odkaz na nějaký dokument, který by mu poskytl jiný pohled. Ukázkovým příkladem je husitská trilogie Otakara Vávry *Jan Hus*, *Jan Žižka* a *Proti všem*. Historik Petr Čornej napsal podrobnou studii, v níž rozebral, jakým způsobem tyto filmy prezentovaly dobový pohled na význam husitství (ČORNEJ 2005). Filmy jsou velmi silně podmíněny obdobím 50. let, jsou ale stále často reprizovány v televizním vysílání. Zvláště film *Jan Hus* je skoro každoročně uváděn některou z komerčních televizí u příležitosti výročí upálení Mistra Jana Husa. Programoví pracovníci si řeknou, že k výročí bude dobré uvést tento film bez ohledu na jeho historické nepřesnosti (pokud by existoval film z 50. let o Konstantinu a Metoděvi, tak by jistě byl každoročně vysílán také). Vzhledem k uvádění husitské trilogie od 50. let má řada lidí (zvláště starší generace) svůj pohled na husitství utvořený přes „obrazy“ z této trilogie.

Diskutabilnost hrané tvorby se projevuje ale také u současné české produkce, zvláště týkající se zobrazení období normalizace, kdy větší divácký ohlas mají díla, která se toto období snaží zachytit spíše formou, v níž je snaha o prvky humoru. Díla obsahují často spíše karikaturní zobrazení funkcí KSČ a Státní bezpečnosti. Velké diskuze vyvolával divácky úspěšný seriál České televize *Vyprávěj*, který pětkrát za sebou vyhrál divácké hlasování v ceně TýTý o nejlepší televizní seriál a stále si držel sledovanost okolo 1,2 milionu diváků. Celým seriálem prostupovala velká snaha tvůrců ukázat různé dobové reálie: tvůrci zdůrazňovali, jak sháněli různé dobové předměty – bytové vybavení, elektroniku, automobily, hračky, oblečení atd., aby vše odpovídalo době. Diváci ovšem na webu České televize upozorňovali, že při prezentaci dobových reálií došlo k chybám. Po celou dobu vysílání probíhala na webových stránkách často dost ostrá generační diskuze. Diváci-pamětníci upozorňovali, že v seriálu je řada historických nepřesností, zatímco mladí diváci-nepamětníci psali, že se jim seriál velmi líbí a díky němu poznávají období, které nezažili, a seriál jim pomáhá poznat naši historii.

Situaci dost také vystihovala diskuze v deníku *Lidové noviny* v říjnu 2010 při vysílání dílů z období normalizace, kde o seriálu diskutovali Vladimír Just, Jiří Peňás, Martin Franc a Šimon Dominik. Franc jako odborný poradce seriálu vysvětloval, že veřejnoprávní televize by měla nabízet pohled na minulost z různých úhlů včetně vzpomínání zaměřeného na běžný život tzv.

mlčící většiny, protože jinak budou mít mladší diváci pocit, že život v minulosti byl jednou vypjatou existenciální situací za druhou. Účastníci diskuze naopak zdůrazňovali, že seriál měl více vyjadřovat marasmus a beznaděj doby, být přesným ve všech detailech. Výstižným pohledem jsou slova Jiřího Peňáse, který odpovídá i výhradám v jiných médiích: „*Prostě je tu psychologická potřeba retra, to jest ‚citového znovuprožití‘, a naše retro je prostě normalizace, spartakiáda, Remek. A vztah společnosti k těhle době je velmi krotký, dokonce mám pocit, že to ani není věc generace, jež tehdy žila a pomalu vstupuje v těchto věcech do senility a vybavuje si jen lepší věci. Je vidět, i mladší to nějak baští, líbí se jim ten klid, ty písničky, ta pohoda u rybníka, maximálně jim to přijde k smíchu*“ (MACHALICKÁ 2010, s. 10). V médiích a mezi historiky se objevovaly k seriálu velké výhrady, ale Česká televize zdůrazňovala úspěch seriálu u diváků a zvláště velmi pozitivní přijetí u mladé generace. Výhrady k zachycení historie odbývala pohledem, že jde o vzpomínky Honzíka Dvořáka jako hlavního hrdiny na minulost jeho rodiny a že je při interpretaci seriálu také nutné brát v úvahu uměleckou licenci.

I zde má výuka mediální výchovy svoji úlohu, může napomoci objasnit žákům a studentům, jakým způsobem vzniká hraná tvorba, co je to umělecká licence, zda má divák očekávat realističnost postav a děje. Mladý divák by měl být schopen přistupovat k hrané filmové i televizní tvorbě kriticky.

Shrnutí

Vztah k minulosti se do mediální výchovy tedy promítá v několika rovinách. Ta nejnapadnější je spojena se skutečností, že média byla a jsou součástí každodenního života (a současně i „velkých“ dějin), a proto mohou být zdrojem poznání o tom, jak se v konkrétních obdobích žilo. Všim – od obsahu po grafické zpracování – evokují dobu svého vzniku.

Méně nápadná, ale významná je skutečnost, že média svébytným způsobem představují (reprezentují) dobové události, hodnoty a představy o světě. Dějala to kdysi a dělají to dodnes – a je to proces nenápadný a v běžné praxi těžko uchopitelný. Když si člověk uvědomí, jak se do dobového obrazu konkrétních událostí promítají dobové hodnoty, získá základní nástroj k pochopení mediální produkce své doby – což je jeden ze základních cílů mediální výchovy.

A konečně – média jsou sama (atraktivním, ale málo spolehlivým) zdrojem představ o minulosti. Od publicistiky po hraný film nabízejí obrazy do minulých. Tyto obrazy jsou současně interpretacemi minulosti a díky tomu

je možné je použít jako prostředek k přiblížení faktu, že mediální sdělení (od zpráv po hraný film) jsou vždy výklady, interpretacemi světa a že je třeba jako taková je chápat (což je opět jeden ze základních cílů mediální výchovy).

Kapitola třetí

Podněty vizuální kultury a vizuální komunikace pro mediální výchovu

Mediální výchova se opírá především o mediální studia jako o svou zdrojovou disciplínu, ale protože obor mediální studia je sám ze své povahy multidisciplinární a čerpá z celé řady humanitních a sociálněvědních zdrojových disciplín, obrací se i mediální výchova pro podněty k těmto oborům. Jedním z nich jsou i studia vizuální kultury.

Vizuální kultura se stává stále významnější složkou sociální komunikace (nejzřetelněji se její komunikační účinky projevují v médiích a reklamě, ale proniká neméně intenzivně do obchodu, logistiky, zdravotnictví, zpravodajství, navigace, vzdělávání a do mnoha dalších oblastí). S tím, jak se stále více prosazuje v současném chápání poznání a komunikace sémiotický přístup, prověřuje se také u vizuálního vyjadřování a vizuální komunikace, zda mohou být „jazykem“ s pochopitelnými pravidly a zákonitostmi, a vyvstávají otázky, nakolik se lze „jazyk“ vizuální kultury naučit a nakolik je jeho ovládnutí stejně nezbytné jako zvládnutí slovního vyjadřování a zvládnutí „čtenářské gramotnosti“. („Čtenářskou gramotností“ se v této souvislosti nerozumí pouhé ovládnutí čtení a psaní, ale aktivní ovládnutí znakového vyjadřování a interpretace znaků, které umožňují plnohodnotné, nediskriminované zapojení do společnosti.)

Vzhledem k tomuto požadavku se ukazují vizuální jazyk a vizuální kultura specifickými v několika ohledech. Především se jedná o masivní využívání vizuálních prostředků v komunikaci, které dokonce začíná zužovat nezbytnost „čtenářské gramotnosti“ a začíná nad ní postupně získávat převahu. Podstatná je i mimořádná účinnost působení vizuálních znakových prostředků: v mnoha případech se hovoří o manipulaci s diváky, zejména v médiích a reklamě. S tím souvisí mimoděčnost jejich užití a uplatnění, kdy na rozdíl od slovního

vyjadřování se dovednosti k jejich užívání zdánlivě vůbec neučíme, a přesto je dokážeme přijímat s jejich velkou naléhavostí. Na rozdíl od obecně vyžadované dovednosti písemného vyjadřování je tvorba vizuálních prostředků ve velké míře, zejména pro běžnou komunikaci, v rukou specialistů. Problémem je také definování elementárních částí vizuálních znakových prostředků tak, aby dohromady postihly skladbu obrazu beze zbytku (tedy ne jenom vybraná místa děl, která umíme pojmenovat, ale jako beze zbytku vzájemně provázaný celek).

V českém prostředí a jeho vzdělávacím systému je zájem o vizuální kulturu soustředěn především ve výtvarném oboru. Výtvarný obor, respektive výtvarná výchova pro základní vzdělávání nehovoří explicitně o vizuální gramotnosti, avšak na její požadavky je velmi dobře připraven a je schopen jejich rozvoj podporovat. Děje se tak zejména v oblasti komunikace, kdy jsou definovány již sociální předpoklady působení vizuální kultury (FULKOVÁ 2002) a kdy je již výtvarná výchova definována z pozice sémiotiky, tedy z pozice uplatnění specifického vizuálního jazyka a je zdůrazněna aktivní role tohoto jazyka na formování lidské mysli (VANČÁT, ZÁLEŠÁK 2009). Výtvarný obor pro gymnázia má však již zřetelně vyčleněný obsah, odpovídající vizuální gramotnosti – hovoří se zde o obrazových znakových systémech¹ jako o obecnějších vzhledem ke znakovým systémům výtvarného umění. Výtvarný obor tak plnohodnotně podporuje snahy rozvíjet vizuální gramotnost ve výuce a začleňovat ji do vzdělávacího procesu.

Oblast vizuální gramotnosti je nejlépe propracována v teorii interpretace vizuálně obrazných prostředků, která klade důraz na emancipaci žáka od obsahu, jímž může být atakován, a proklamuje nezbytnost kritické interpretace vizuálně obrazných vyjádření.² Radikálnější požadavky hovoří o nebezpečí nadvlády, vyplývající z nebezpečí manipulace v epoše pozdního kapitalismu, ke slovu se dostávají práva na užívání vizuálních znaků genderová³ či různých

1 Vzdělávací obsah okruhu Obrazové znakové systémy je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia tvořen třemi tématy: 1. Vizuálně obrazné znakové systémy z hlediska poznání a komunikace; 2. Interakce s vizuálně obrazným vyjádřením v roli autora, příjemce a interpreta; 3. Uplatnění vizuálně obrazného vyjádření v úrovni smyslové, subjektivní a komunikační.

2 Vizuálně obrazné prostředky a vizuálně obrazná vyjádření jsou definována v článku K pojetí a terminologii výtvarného oboru. Text je dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/> [cit. 2014-05-30].

3 Na Biennale v Benátkách v roce 2007 bylo velmi vyzdvihovaným tématem potlačené aktivní uplatnění žen ve výtvarném umění vzhledem k tomu, nakolik jsou často jeho (převážně sexuálním a erotickým) objektem.

specifických menšin. Na druhé straně je však třeba mít na paměti pozitivní stránku – vizuální komunikace zrychluje a usnadňuje komunikaci, takže přispívá k utváření sociability a k zefektivnění sociálního styku. Žáci by se měli každopádně naučit, že i obrazové prostředky, stejně jako jakékoli další komunikační prostředky, nejsou přímým (ikonickým) vyjádřením skutečnosti, jakkoli se to při jejich podmanivosti a účinnosti může zdát, ale že jsou vždy, jak proklamuje McLuhan, poselstvím, tedy arbitrárně založeným sdělením o stavu vnímání, mínění a představitosti toho, kdo tyto prostředky užívá a nabízí v komunikaci (McLUHAN 2000).⁴

Další naléhavou otázkou je otázka aktivního vyjadřování se vizuálně obraznými prostředky nejen pro svou osobní (estetickou) potěchu, ale právě pro možnost je osobně vytvářet a tím aktivně zasahovat do komunikace. Tato otázka naráží často na limity, pocházející z toho, že velká část populace (také zčásti vinou nevhodné výuky výtvarné výchovy) předčasně rezignuje na aktivní vizuální vyjadřování s obavou, že neobstojí vůči obecným požadavkům a nebude v komunikaci akceptováno. Tím se nejen uvolňuje prostor specialistům, kteří pak rádi přejímají pověření k tvorbě vizuálních znaků, ale také se deformuje prostor jejich interpretace, protože s nimi bývá přejímán převážně také autorem dodaný obsah a následně je pak těžké pro neškoleného diváka znaky podle svých potřeb reinterpetovat. Takto právě vizuální znaky získávají nemístnou autoritu a jsou zdrojem jisté nadvlády jejich tvůrců nad jejich respondenty.⁵

Existuje-li v oblasti jazykové (čtenářské) gramotnosti víceúrovňový vyjadřovací systém, který se v jeho strukturalitě učíme (v psaní od písmen přes slabiky, slova, věty a výpovědi), je s určením takovéto strukturality u vizuálního vyjadřování potíž. Použijeme-li pojmy jako linie, tvar, tonalita či barva, najdeme vždy vizuální vyjádření, která se bez uplatnění některého z uvedených prostředků zcela obejdou (například lineární kresba nemá tonalitu; mal-

4 Ve vztahu k mediální výchově je zde vhodné připomenout, že kanadský vědec a intelektuál Marshall McLuhan patří mezi autory, k nimž se mediální studia jako zdrojová disciplína mediální výchovy výrazně hlásí; i to svědčí o blízkosti mediální a vizuální gramotnosti.

5 Je otázkou, do jaké míry se bude situace měnit stále rozšířenější demokratizací možností vytvářet fotografie, které se tak velmi dobře a velmi přirozeně stávají nositelem komunikačního záměru, avšak, jak je třeba podotknout, jsou zároveň technickým naplněním historicky podmíněného konceptu jednotného uspořádání prostoru a simultaneity času v obrazové ploše. Existuje přitom možnost historicky novějšího konceptu, který je založen na relačním chápání obrazu a který je schopen dynamicky strukturovat jak vizuální vnímání, tak i na něm založené myšlení (VANČÁT 2009).

ba může existovat bez linií, jen s barevnými vztahy obrazových elementů). Protože soubor těchto pojmů (linie, tvar, tonalita atd.) není vyjádřen v přesně definovaných vzájemných vztazích, je tak vůbec problém určit uzavřený a ukončený, vzájemně provázaný systém „vizuálního jazyka“. To je asi největší bariéra jak vůči uvědomělému výcviku k aktivnímu ovládnutí vizuálně obrazných prostředků, tak vůči jejich sémantickému uplatnění.

Jak se ukazuje, lze nalézat cesty k prolomení těchto bariér. Ty spočívají v aplikaci relačních metod sestavování obrazů, vynalezených umělci moderny, také však v takové interpretaci zobrazení, která není *vázána na jednoznačnost jediné „výhradní pravdy“*, ale *na porovnávání obrazných představ jednotlivých účastníků komunikace a jejich sladování se s metaforickým vyjadřováním inspirovaným vizuálními znaky*. Zde se cesta k vlastní aktivní obrazové znakové tvorbě ukazuje jako didakticky zvládnutelná – od prostého výběru obrazů z databank pro potřeby vlastní komunikace k jejich relační konstrukci z částí, ať už jsou tyto části na úrovni obrazových elementů, obrazových objektů, či objektových trsů, jak stabilních, tak dynamicky se proměňujících (VANČÁT, SMETANA 2013). Takto se dá nastolit i jistá struktura vizuálního jazyka a může se uplatnit její stabilita, vypracovaná historií i novými médii.



Obr. 1 Relační stavba obrazu z obrazových elementů

Tytéž obrazové objekty v různých vzájemných vztazích (obrázek č. 1) mohou vyjadřovat různý obsah (VANČÁT 2007). Možnost manipulovat těmito vztahy, např. v některém editoru (zde EduArt Editor – www.eduart.cz), umožňuje aktivně testovat proměnu obsahů obrazového vyjádření v závislosti na proměně obrazových elementů a jejich vztahů.

I zde tak nacházíme pole možných podnětů pro mediální výchovu, neboť mediální produkce je také stále více chápána jako doména vytváření vztahů a obsahů, které vznikají v prostředí digitálního zpracování. V mediální produkci je toto téma o to naléhavější – ve vztahu k její jedné společensky významné části – zpravodajství – s jeho normativním požadavkem „pravdivosti“, který požaduje mediální obraz konfrontovat s „mimomediální skutečností“.

Kapitola čtvrtá

Šest poznámek k problematice vizuální gramotnosti

Poznámka první: Dva pomníky

Nějakých dvanáct set metrů, téměř kolmo přes řeku Potomac, jsou v hlavním městě Spojených států od sebe vzdáleny dva významné památníky: historicky starším je slavný *Památník amerických námořních sil* zvaný též *Iwo Jima Memorial*, situovaný na návrší poblíž slavného arlingtonského hřbitova. Monumentální bronzová plastika, stojící na granitovém základu, byla vytvořena sochařem Felixem de Weldonem podle slavné fotografie Joe Rosenthala. Pro naše uvažování o této plastice není důležitým momentem fakt, že Rosenthal obdržel za svůj snímek Pulitzerovu cenu, ani skutečnost, že scéna na fotografii byla nahraná, neboť zachycovala opakovanou situaci vyvěšení vlajky hvězd a pruhů na Mount Suribachi, nejvyšším bodu ostrova Iwo Jima, z rána 23. února 1945. Vlajka se měla stát jasným a průkazným symbolem vítězství amerických námořních sil v přetěžké bitvě (5 dnů a 4 noci trvající bitva přinesla smrt nebo těžké zranění více než 6.800 Američanům a 23.000 Japoncům) o strategicky významný předpevninový ostrov, který se po dobytí stal nástupním místem k útokům na japonskou pevninu, a původně spontánně vyvěšená vlajka byla shledána příliš malou, aby splnila svoje psychologické poslání. Proto odpoledne téhož dne byla vypravena skupina šesti vybraných vojáků, kteří vyvěsili mnohem větší vlajku na vysokém stožáru tak, aby byla nepřehlédnutelná z kteréhokoliv místa ostrova, a toto představení bylo natočeno dnes neznámým kameramanem a fotografováno Joe Rosentalem, později také díky této fotografii velmi slavným fotografem.



Obr. 2 Felix de Weldon: Památník amerických námořních sil (Iwo Jima Memorial), Washington, DC, 1954



Obr. 3 Maya Lin: Památník obětem vietnamské války (Vietnam veterans), Washington, DC, 1982

Zatímco pomník americkým námořním silám – umístěný za řekou Potomac v ose Národní promenády mezi budovou Kapitolu, washingtonským Obeliskem a rozlehlou budovou připomínající osobnost Abrahama Lincoln – je bezesporu jedním z nejvýmluvnějších heroických připomínek vojáků padlých v jakékoliv válce v dějinách lidstva a současně nezpochybnitelným výrazem oslavy vítězství, nese onen druhý monument – *Památník obětem vietnamské války* – poselství zcela jiného druhu. Maya Lin, vítězka anonymní národní soutěže na návrh pomníku obětem vietnamské války, postavila svůj objekt – dvě více než 75 m dlouhé, granitové, resp. gabro desky svírající úhel cca 130° – do stylizovaného zákopu. Desky – nesoucí jména všech 58.264 mužů a 8 žen, kteří padli během vietnamské války, včetně 1.300 pohřešovaných a prohlášených za mrtvé – jsou v místě dotyku vysoké 3 metry, zatímco na svých koncích se sklánějí téměř k zemi, do výšky 20 cm tak, aby se člověku přicházejícímu k památníku z dálky jevily jako silueta vojenské linie nastupující postupně od krajů ke středu k útoku ze zákopu. I tady můžeme nechat stranou poněkud uštěpačnou, ale pro nás učitele výtvarné tvorby ovšem nepřehlédnutelnou poznámku, že studentka architektury na Yale Maya Lin dostala za svou původně školní práci potupně „běčko“ od svého profesora, který ovšem v národní soutěži na rozdíl od ní neuspěl.

Důležitou pro naše uvažování o schopnosti rozumět komplexně vizuálním komunikacím je však potřeba uvědomit si zásadní rozdíl ve vizuálním jazyku těchto dvou velkých obrazů dějinných událostí. Zatímco pomník americkým námořním silám se zakládá na prostorovém přepracování fotograficky přesného zobrazení inscenovaného momentu, o jehož významu nelze pochybovat, pomník veteránům vietnamské války je propojením reálných a především přesných informací o každém během války zmizelém vojákovi, ať už se jedná o muže, nebo o ženu, s čistou abstrakcí, vyjádřenou dvěma dlouhými deskami z leštěného černého kamene, které mohou postupným vystupováním nad hranu zákopu a následným sestupováním, resp. propadáním se do země představovat stejně tak siluetu bojové linie nastupující do útoku jako smutnou realitu bojovníků všech válek v historii lidstva: „Prach jsi a v prach se obrátíš...“. Na rozdíl od vítězného pomníku hrdinům druhé světové války je minimalizovaná abstrakce Mayi Lin myšlena jako pocta „minulým“, tedy padlým ve vietnamské tragédii, a mementem „budoucím“.

Odlíšné póly jazyka vizuálních sdělení oněch dvou washingtonských pomníků mohou pro nás být naznačením rozlehlosti problematiky, kterou se chceme, nebo ještě lépe, musíme zabývat, abychom pochopili universum obrazů, v němž žijeme. Často konstatujeme, že se obrazy na konci 20. a počátku 21. století staly všudypřítomnými a zpravidla takový výrok myslíme

jaksi oslavně, aniž bychom si uvědomovali, že ty obrazy, které okolo nás víří od okamžiku, kdy ráno otevřeme oči, až k momentům, kdy se odeberáme k spánku, nemusí nutně být průzračně čistými okny, umožňujícími nám vidět svět v křišťálově čisté podobě. Stále častěji docházíme k poznání, že obrazy nejsou nevinné. Ať už se vyskytují v tištěných médiích, na televizních obrazovkách a monitorech všech variant digitálních zobrazovačů okolo nás, obrazy interpretují svět velice specifickými cestami. Od tohoto poznání by měla zcela logicky vést cesta k touze získat hlubší schopnosti hodnotit, kategorizovat, a koneckonců i pozitivně ovlivňovat to, co kolem nás vytváří „malström“ mediálních kanálů. Ještě jinými slovy: vizuální gramotnost, jíž se chceme v následujících řádcích zabývat, by nám měla pomoci pochopit, že pod povrchem obrazů, pod tím, co na obrazech vidíme na první pohled, se mohou vyskytovat další a mnohdy mnohem závažnější významové vrstvy.

Poznámka druhá: Musí nutně být zrození nového destrukcí starého?

„*Od této chvíle je malířství mrtvé,*“ prohlásil v kroužku svých přátel Paul Delaroche, malíř a prezidentem Francouzské královské akademie věd a umění Dominikem Aragem přizvaný expert pro posouzení nového přihlašovaného objevu kreslení světelnými paprsky – daguerrotypie⁶ – který se chystala Akademie odměnit. Oficiálně byla Delarocheova zpráva neobyčejně pozitivní, na zkoumaném objevu nalézal samé klady a Akademie tedy po zásluze patent přijala a odměnila Louise Jacquese Mande Daguerra skvělou doživotní rentou,⁷ ale ta v soukromí pronesená poznámka o smrti malířství se rozšířila

6 Daguerrotypie – podle svého vynálezce pojmenovaný způsob pořizování obrazů prostřednictvím mechanického zachycení reality před objektivem přístroje známého od 18. století pod názvem „camera obscura“ na měděnou, tence postříbenou destičku, zcitlivovanou jodidem stříbrným. Po delší expozici (podle hladiny osvětlení, mnohdy i v řádu minut) byl latentní obraz v jodidostříbrné vrstvě vyvolán rtuťovými parami a následně ustálen v lázni thiosíranu sodného. Daguerrotypie byla de facto negativem na zrcadlové podložce, takže z určitého úhlu pohledu divák vnímal nádherný pozitiv.

7 Daguerrrova doživotní renta činila 6.000 franků a rentu ve výši 2.000 franků obdržel i synovec Nicephora Niepce, původního Daguerrrova spolupracovníka, iniciátora myšlenky „kreslení světlem“ a autora de facto prvních známých fotografií, vytvořených ještě před vyhlášením objevu fotografie, *Pohled z okna na dvůr farmy Le Gras* (z let 1826–27) a *Snímek prostřeného stolu* (cca 1829).

neobyčejnou rychlostí, jak se to u tragicky mýněných zpráv stává, a poznamenala vývoj vzájemného vztahu fotografie a malířství na více než jedno století. 19. srpen roku 1839, kdy Francouzská královská akademie věd a umění vyhlásila veřejně objev daguerrotypie, je nepochybně mnohými odborníky zcela správně považován za významný dějinný přelom,⁸ zakončující zejména v oblasti západní kultury staletí naplňovaná úsilím o vytvoření systému rychlého, snadno dostupného a přitom mechanicky přesného zobrazování. Důkazem nezměrnosti tohoto úsilí je určitě poznatek, že to, co bylo dílčím způsobem v minulosti objeveno a vynalézáno, se najednou prolulo hned do tří funkčních, zdánlivě podobných, avšak principiálně zcela odlišných systémů, objevených navíc nezávisle na sobě v jednom jediném roce. Vedle už zmíněného Daguerra přišli s dalšími dvěma systémy anglický učenec William Henry Fox Talbot⁹ a francouzský vynálezce Hippolyte Bayard¹⁰ a oba jejich systémy byly v něčem neobyčejně zajímavé a každý jinak po technické stránce přinesl cosi zajímavějšího, než bylo v Daguerrově systému, jakkoliv v nádehe a noblesnosti ani jeden nemohl Daguerra dostihnout.

I když hovoříme o přelomové události lidské kultury opravdu jenom v nejstručnějším možném rozsahu, neměli bychom zapomenout na dva důležité momenty, respektive na dva neprávem poněkud opomíjené vědce, kteří výrazně promluvili do vývoje a vynálezu všech tří zmíněných a následně i dalších technologií. Jedná se především o Williama Herschela, jehož vynález nesmírně důležitého a dodnes používaného ustalovače, chemického přípravku, který dokázal zastavit proces chemicko-fyzikálních změn odstartovaných světelnými paprsky ve světlocitlivé vrstvě, přispěl vývoji fotografie rozhodným způsobem. A snad ještě důležitějším na začátku časové osy vynálezu „strojového kreslení světelnými paprsky“ je popis dírkové optiky čínským filozofem Mo Ti zhruba 4.000 let před Kristem.

8 Např. Vilém Flusser považuje „vynález technických obrazů“ (fotografie, film atd.) za druhý zásadní mezník ve vývoji lidské kultury po vynálezu lineárního písma v druhém polovině druhého tisíciletí před Kristem. Viz: FLUSSER, Vilém. 2013. *Za filosofii fotografie*. Praha: Fra. ISBN 978-80-86603-79-7, s. 9.

9 Talbotův systém, zvaný někdy po něm talbotypie (ačkoliv on sám svůj systém nazýval kalotypii v řeckém smyslu slova „kalos“ = krásný) byl poznatelně „hrubší“, protože používal místo postříbené destičky jako nosič citlivé emulze papírovou podložku. Papírový „negativ“ poté promastil levandulovým olejem, aby byl průsvitnější, a tak vlastně vypracoval systém negativ-pozitiv, tedy koncept, který přispěl k masovému rozvoji a demokratizaci fotografického obrazu.

10 Bayardův systém byl přímým pozitivem, na pohled jemnějším než systém Talbotův.

Pro naše uvažování je mimořádně důležité právě posledně uvedené jméno ve spojení se slavnými muži italského quattrocenta soustředěnými ve Florencii: Toscanellim, Brunelleschim, Albertim, della Francescou, Leonardem a dalšími. Princip dírkové optiky, popsany čínským filozofem a nepochybně přenesený Toscanellim na Brunelleschiho, ovlivnil další vývoj ve dvou neobyčejně závažných momentech.

Především přinesl „stroj na měření času“ v podobě měděné destičky s přesně spočítaným otvorem, umístěné v lucerně slavné Brunelleschiho kulpole Santa Maria del Fiore, jejíž pomocí se promítal obraz slunečního disku na meridiální linii na podlaze katedrály.

Za druhé – a to je pro naše uvažování ještě důležitější – znalost dírkové optiky pomohla Brunelleschimu ke zkonstruování jeho pověstného „perspektivního přístroje“,¹¹ s jehož pomocí slavný architekt nakreslil roku 1425 obraz chrámu sv. Jana ze středních dveří Santa Maria del Fiore. Princip Brunelleschim realizovaného perspektivního přenosu trojrozměrné reality do dvojrozměrného plánu obrazu popsal o deset let později Leon Battista Alberti¹² a o další téměř půlstoletí později precizněji zaznamenal Piero della Francesca. Od první poloviny 15. století si tak nejenom západní svět zvykal na transformaci třídimenzionální reality do plochy obrazu podle principu centrálního průmětu dírkové optiky, neboli přesně tím samym systémem, na jakém pracuje jakýkoliv fotografický přístroj od toho nejlacinějšího až k drahé profesionální digitální kameře, kde jednoduchý miniaturní otvor nahrazuje velmi sofistikovaná kombinace čoček z mimořádně kvalitního optického skla.

Ona technická spřízněnost malby a fotografie jde – jak se zdá být bezpečně ověřeno seriózním výzkumem – zjevně ještě mnohem dále. Výzkumem v podobě srovnávací studie a následné analýzy postupů dokazuje David Hockney,¹³ jeden z nejslavnějších anglických malířů 20. století, že někdy od poloviny 15. století musely být v ateliérech umělců používány optické pomůcky k projekci scény na plátno tak, aby bylo dosaženo maximální přesnosti a věrnosti zobrazení. Nejreálnějším se Hockneymu zdá být použití obrácené-

11 RENNER, Eric. 1995. Brunelleschiho perspektivní přístroj na principu dírkové komory (1425). In: RENNER, Eric. 1995. Pinhole Photography: Rediscovering a Historic Technique. Newton Ma. Focal Press, Butterworth-Heinemann. ISBN 0-240-80231-4.

12 ALBERTI, Leon Battista. 1991. On Painting. New York: Penguin Classics. ISBN 0-14-043331-7.

13 HOCKNEY, David. 2001. Secret Knowledge: Rediscovering the lost techniques of the Old Masters. New York: Penguin Group. ISBN 0-670-03026-0.



Obr. 4 Robert Campin: Sv. Jan Křtitel s donátorem, 1438

ho konvexního zrcadla, jaké vidíme zcela průkazně na obraze Jana van Eycka *Svatba Arnolfiniů* nebo na obraze *Sv. Jan Křtitel s donátorem*¹⁴ Eyckova učitele Roberta Campina. Postřibřený skleněný konvexní tvar může fungovat i v obráceném smyslu jako konkávní zrcadlová plocha, což známe v upravené podobě třeba z parabol světlometů našich aut, a David Hockney v tomto smyslu učinil řadu ověřujících experimentů, které jednoznačně ukazují, že jeho domněnky nemusejí pocházet jenom z čisté fantazie.

Jako potvrzení, že Hockneyho spekulace nemusí být pouhými smyšlenkami, nám mohou posloužit závěry důsledně precizních analýz obrazů Jana Vermeera van Delft, provedených badatelem Philipem Steadmanem,¹⁵ který prokazuje s naléhavou přesvědčivostí, že obrazy vznikly s pomocí camery obscury stanového typu (jaké se běžně využívaly v 17. století pro malování krajiny), instalované v miniaturním a dost možná i pohyblivém minikabinetu v malířově ateliéru. Na základě změření reálií z Vermeerových obrazů (dlaždic, obkladů, nábytku a především map), dodnes přítomných ve sbírkách delfského muzea, Steadman spočítal ohniskovou vzdálenost použitých objektivů i jejich přesnou polohu a podařilo se mu tak de facto zrekonstruovat i oba Vermeerovy delfské ateliéry, včetně prostorového rozmístění předmětů zobrazených na Vermeerových malbách.

Rozhodně nemíním popisem bádání Davida Hockneyho a Philipa Steadmana jakkoliv dehonestovat staré mistry malířství, před jejichž dovedností stojím vždy pokorně a v tiché úctě, ať už je nalézám v galeriích, nebo věhlasných chrámech. Koneckonců popisují analýzy, které prováděli věhlasný malíř a teoretik architektury, respektive designu, a důvod, proč o tom všem zde píší, je mimo jiné ten, že sdílím pochybnosti Ernsta Hanse Gombricha¹⁶ o schopnosti lineární perspektivy, té techniky „uvězněného oka“, vypovídat o realitě s naléhavostí, jaké dosahovali malířští mistři v dobách, kdy o Brunelleschim objevené, Toscanellim spočítané a Albertim i della Francescem vysvětlené technice neměli ani potuchy. Toto přemítání se mi jeví neobyčejně důležitým právě v okamžiku, kdy se začneme zabývat podstatou, rolí a smyslem, re-

spektive významem zobrazování v dějinách lidstva, nebo alespoň v teritoriu západní kultury.

V roce 2014 oslavila fotografie 175. výročí své existence a my si můžeme s radostí uvědomit, že „smrt malířství“ nepřivodila, neboť mu naopak převzetím starosti o vizuální zpravodajství otevřela dveře k novým prostorům tvorby. To ovšem neznamená, že by se vývoj vzájemného vztahu mezi malířstvím a fotografií, resp. mezi klasickými, rukodělnými technologiemi zobrazování a moderními mechanickými médii počínaje fotografií, odehrával bez tenzí a bolestných střetů, jejichž historii dnes vnímáme spíše s humorem a s vědomím podpořeným dlouholetým bádáním, že zmíněný vztah byl mnohem hlubším, než si zhruba po sto padesát let paralelní existence byly obě strany schopny připustit.

Objev fotografie nezpůsobil konec malířství, stejně jako digitální zobrazování neznamená konec fotografie jako takové. Prohlašuje-li dnes někdo, že fotografie ztratila v digitálním věku punc věrného zobrazení, potom, zdá se, nepochopil mnohé. Paradox fotografie, vězící v problému pravdivosti i nepravdivosti mechanicky přesného zaznamenání reality, je starý jako fotografie sama. Fotografii se nikdy nedalo stoprocentně věřit, pokud jsme si nebyli jisti, že můžeme věřit autorovi fotografie. Důvodů k pochybnostem bylo mnoho, neboť vždy záleželo na úhlu pohledu, na momentu, ve kterém fotografující tisknul spoušť svého aparátu atd. Ale musíme připustit, že dnes je situace přeci jenom daleko složitější: Zatímco v minulosti bylo možno každou dodatečnou manipulaci s fotografií při pečlivé analýze odhalit, byť třeba s pomocí mikroskopu, dnes je to prakticky nemožné a my jsme zcela odkázáni – stejně jako v literatuře – na důvěru k autorovi či k médiu, jímž se zdroj informací šíří. Pokud můžeme dotýcnému, ať už osobě, nebo médiu důvěřovat, je vše v pořádku. Pokud je tomu naopak, potom musíme takovou fotografii odmítnout jako věrohodný zdroj informací. Tím se ovšem – opět paradoxně – ještě více rozevírá před fotografií veliké pole možností svět obrazem komentovat, nikoliv pouze reprodukovat.

Na tomto místě je ale jistě nutné přidat ještě jednu poznámku k určitému terminologickému zmatení zaviněnému nepochybně tím, co se docela logicky „ztrácí v překladu“. V poznámce pod čarou zmiňujeme, že Vilém Flusser považuje „vynález technických obrazů“ (fotografii, film atd.) za druhý zásadní mezník ve vývoji lidské kultury po vynálezu lineárního písma. Na jiném místě našeho textu se objevuje termín „moderní mechanická média“ a jinde bychom chtěli hovořit o „nových médiích“.

V odborné literatuře se ale setkáme s dělením na klasická a technická média a celou tuto zmet' názorů a pojmů ještě více zkomplikoval autorita-

14 CAMPIN, Robert. 1438. Sv. Jan Křtitel s donátorem. Oltář z Werl, levé křídlo. Dostupné z: <http://www.wikiart.org/en/robert-campin/werl-altarpiece-1438> [cit. 2014-10-9].

15 STEADMAN, Philip. 2002. Vermeer's Camera. Uncovering the Truth Behind the Masterpieces. New York: Oxford University Press. ISBN: 978-0-19-280302-3.

16 GOMBRICH, Ernst Hans. 1980. Standards of Truth: The Arrested Image and the Moving Eye. In: MITCHELL, William J. T., ed. The Language of Images. Chicago: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-53215-1.

tivní a vlivný Marshall McLuhan svým protiřečením: „The Medium is the Message“.¹⁷ Nejblíže „pravdě“ je samozřejmě filozof Vilém Flusser, když hovoří o vynálezu „technických obrazů“ (tedy obrazů vytvořených projekcí/transformací rozptylových kroužků reálných objektů prostřednictvím objektivu fotografického aparátu nebo miniaturního otvoru dírkové kamery na světlocitlivou průmětnu), a nikoliv o vynálezu „technického média“, tedy fotografie, protože médium chápe jako prostředek, nikoliv jako sdělovací systém. Médium je pro něj pomůckou retlanslační nebo multiplikační, nebo obojí dohromady, jako jsou telefon, rozhlas, televize, zatímco řeč/jazyk, kresba nebo fotografie jsou sdělovacími systémy. To znamená, že nějaké sdělení těžko může být vytvořeno „televizí“, protože televize obecně, jako systém, je médiem (prostředníkem) k přenášení technických obrazů vytvářených televizní kamerou na dálku a jako systém žádné sdělení vytvořit ani nemůže. „Televize“ není „sdělením“, ale může vysílat a rozesílat do všech myslitelných vzdáleností technické obrazy vytvořené televizní technikou, stejně jako sdělení vytvořená kombinací dalších sdělovacích systémů (textem, jazykem a audiálními systémy) a může množstvím a intenzitou šířených sdělení působit prakticky na nekonečné množství respondentů.

Vývoj vztahů mezi klasickými (manuálními) a technickými obrazy můžeme rozdělit na 3 stadia:

- první vlna nástupu technických obrazů – fotografie a filmu (v literatuře často jako „moderní mechanická média“) – se uskutečnila v 1. pol. 19. století, respektive na jeho konci, a vytlačovala postupně tradiční, netechnické/manuální technologie;
- druhá vlna nástupu technických obrazů (označovaných jako nová média) – video, počítačové (digitální) technologie a od nich odvozený internet a sociální sítě. Příznačné je, že v této fázi představitelé manuálních technologií začínají prozkoumávat možnosti aplikace „nových médií“ v malbě, grafice a sochařské tvorbě;
- ve třetí vlně shora uvedeného pohybu dochází k hojnému využívání technických obrazů tvůrci dosud pracujícími v oblasti netechnických obrazů. Tato vlna, vyznačující se tak prolínáním technologií a stíráním hranice mezi technickými a netechnickými obrazy, bývá – v návaznosti na terminologii „zamořenou“ Marshalllem McLuhanem – zvána postmediální situací.

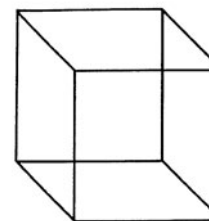
17 McLUHAN, Marshall. 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Kanada, McGraw-Hill, 1967.

Poznámka třetí: Tři roviny přístupu k realitě

Neckerova krychle,¹⁸ kresba vytvořená roku 1832 švýcarským přírodovědcem L. A. Neckerem a vysvětlená brilantně gestaltismem¹⁹ jako intuitivní restrukturalizace dat, může být pro nás jak ilustrací výsledku výzkumů říkajících, že každá normální bytost dokáže vnímat a identifikovat vizuální obraz, ale že i ty nejjednodušší vizuální obrazy je možno v různých kulturách interpretovat různě, tak připomenutím, že posunem v ploše výrazu sdělení definované osami individualizace a stylizace může přistoupit fotografie (a po ní všechna moderní mechanická média) použitím vlastních výrazových prostředků k zobrazení jakékoliv reality přinejmenším ve třech základních rovinách:

- 1 Maximální přesné zobrazení reality je vnímáno jako bezvýhradná podmínka, kladoucí na první místo co možná nejuvěrnější, informativní popis reality.
- 2 Zobrazení je pojímáno jako odrazový můstek do světa imaginace, do světa volné hry představ.
- 3 Zobrazení reality je vnímáno jako odraz stavu autorovy duše.

Pro každou ze zmíněných rovin přístupů můžeme použít nekonečné množství příkladů, ale vzhledem k rozsahu kapitoly použijeme pouze jedinou, snad dostatečně výmluvnou ilustraci. V první rovině, která vnímá přesnost a věrnost zobrazení reality jako nevyhnutelnou podmínku své existence,



Obr. 5 L. A. Necker: Neckerova krychle, 1832

18 NECKER, L. A. 1915. Neckerova krychle. Černá kresba na bílém podkladu. In: MONACO, James. 2004. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01410-6.

19 Gestaltismus (neboli tvarová psychologie) je směr, který vznikl v Německu v období mezi 1. a 2. světovou válkou. Intuitivní restrukturalizace dat je pojem vysvětlující jevy spojené se zrakovým vnímáním. Více o tom v publikaci UBALDO, Nicola. 2005. *Obrazové dějiny filozofie*. Praha: Knižní klub. ISBN 80-242-1578-0, s. 552–555.

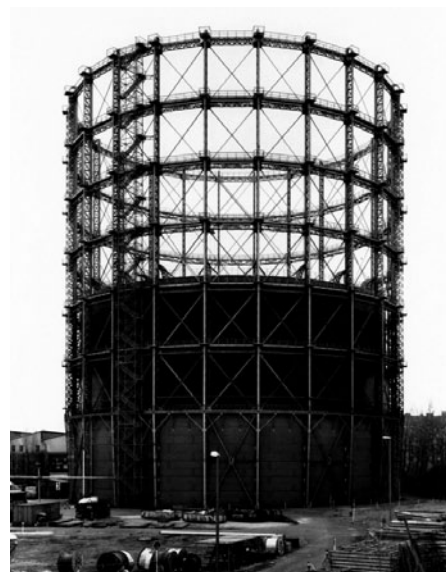
můžeme v základě vybírat ze dvou rozsáhlých zdrojů: z hnutí povstávajícího ze závěru druhé a průběhu třetí dekády 20. století, označovaného jako „nová věcnost“ (Neue Sachlichkeit, respektive New Objectivity) a na něj navazujícího proudu „přímé fotografie“, sehrávajícího až do 80. let minulého století významnou roli v procesu označovaném nejpřesněji Annou Fárovou jako „sebeuvědomovací proces fotografie“. V druhé rovině můžeme vybírat z hnutí zvaného „nová topografie“ přivádějícího fotografii přes „malou temperovanost“ obrazu, jaksi zadními vrátky, do zářivého světa galerií a muzeí. Už titulky fotografie, kterou chceme pro tento případ použít – *Plynojem, Berlin-Schöneberg*,²⁰ podává jasné vysvětlení podstaty tohoto přístupu: jde o věcnou a co možná nejpřesněji popsanou a na druhé straně emotivních podtónů zbavenou „reprodukcí“ reality.

Pro druhou ze shora zmíněných rovin přístupů k zobrazení reality můžeme rovněž vybírat z přebohaté zásobárny zdrojů, ale pro jednoduchost (a také pro jednoznačnou výmluvnost) uvedeme fotografii Petera Keetmana, patřícího do skupiny Fotoform, formované v závěru čtyřicátých let okolo profesora Otto Steinerta v Saarbrückenu. Spolu s dalšími členy, Toni Schneidersem, Ludwigem Windstosserem, Siegfriedem Lauterwasserem a Heinzem Hajek-Halkem, prosazovala skupina Fotoform roli subjektivního autorského přístupu k realitě, osvobozujícího autora fotografie od nutnosti přesného zobrazení a věcného, resp. „objektivního“ popisu zobrazovaného objektu. Skupina uspořádala postupně tři legendární výstavy, na kterých pod názvem Subjektivní fotografie prezentovala možnosti autorského sebevýrazu při respektování vizuálního jazyka fotografie. Keetmanův obraz *Tisíc a jedna tvář*²¹ patří bez nadsázky v tomto smyslu k tomu nejhodnotnějšímu, co ve tvůrčí fotografii 20. století vzniklo.

Příklady k třetí rovině zobrazení reality můžeme hledat u autorů typu Manuela Alvareze Brava, Clarence Johna Laughlina nebo Ralpa Eugena Meatyarda, ale pro naši potřebu můžeme vybírat především v té oblasti tvorby, která na území prvorepublikového Československa, stejně jako na území protektorátu i v poválečném Československu, směřuje k imaginativnímu umění, poetismu a surrealismu. Nicméně, s výjimkou inscenované oblasti, o níž pohovoříme dále, nelze očekávat díla, která bychom mohli měřit malíř-

20 BECHER, Bernd a Hilla. 1992. *Plynojem, Berlin Schöneberg*. In: HERZOGENARATH, Wulf. ed. *Distanz und Nähe*. Stuttgart Auslandsbeziehungen.

21 KEETMAN, Peter. 1957. *Tisíc a jedna tvář*. In: MISSELBECK, Reinhold. 20th Century Photography Museum Ludwig Cologne. Köln: Benedikt Taschen Verlag, 1996. ISBN 3-8228-8648-3.



Obr. 6 Bernd a Hilla Becherovi: *Plynojem, Berlin Schöneberg*, 1992



Obr. 7 Peter Keetman: *Tisíc a jedna tvář*, 1957



Obr. 8 Václav Chochola: *Věšák*, 1944

skou tvorbou z děl slavných protagonistů. Tím ale nechci říci, že by se mělo jednat o tvorbu nezáživnou. Za všechny fotografie domácího původu reprezentované Hontym, Funkem, Reichmannem či Štýrským chci upozornit na práci Václava Chocholy z roku 1944 *Věšák*,²² protože na pozadí běžné reality zachycuje dovedným způsobem atmosféru doby, v níž byl tento snímek pořízen. Atmosféru, která je hluboce zakořeněna v pohledu formovaném tísnivou autenticitou prožitku válečného světa.

Poznámka čtvrtá: Pravda inscenované reality?

Viktoriánská Anglie měla svůj malý skandál okolo fotografie piktorialisty²³ Henryho Peache Robinsona s názvem *Odcházení* (*Fading Away*),²⁴ poprvé zveřejněné v roce 1858. Obecenstvo tehdy dramaticky odmítlo tuto „indiskrétní fotografii“ a obraz musel být stažen z výstavy navzdory tomu, že se jednalo o kompozitní, inscenovanou fotografii sestavenou stejným způsobem, jako o nějakých 150 let později vzniká dnes v „digitální postprodukci“ skupinová fotografie lidí, kteří se v daném okamžiku mohou nalézat každý na zcela jiném místě a ve zcela jiném prostředí, takže se nejednalo tehdy v žádném případě o živý dokument, ale o stylizovaný a inscenovaný obraz z dílny malířsky školeného romantického piktorialisty. Robinson byl mimořádně zručný malíř a jistě by pro něj nebylo žádným problémem namalovat celou scénu tak dokonale iluzivně, že by žádný divák nemusel poznat, že se nejedná o fotografii, ale o originál namalovaný mistrovskou technikou olejomalby. Jenomže Robinson byl nezvratně přesvědčen, že sebedokonalejší malba ne-

22 CHOCHOLA, Václav. 1944. *Věšák*. In: BIRGUS, Vladimír, ed. *Česká fotografická avantgarda 1918–1948*. Praha: Kant. ISBN 80-86217-11-6.

23 Piktorialismem rozumíme hnutí, resp. směr opírající se o stať Petera Henry Emersona: *Photography A Pictorial Art* (1886) hojně publikovanou v odborném tisku. Piktorialisté se snažili svou tvorbou demonstrovat, že fotografie je umění srovnatelné s malbou. Jedním z hlavních znaků jejich práce byly snahy o manipulovanou tvorbu, tedy o akcentování manuálních zásahů do pořizování výsledných fotografických „tisků“ a tím ve výsledku o přiblížení mechanického procesu vzniku fotografického obrazu zpět k rukodělnosti malby. Počátkem 20. let minulého století byl piktorialismus vytlačován hnutím „přímé fotografie“. Více o piktorialismu např.: MORA, Gilles. 1998. *Photo Speak a Guide to the Ideas, Movements, and Techniques of Photography, 1839 to the Present*. New York: Abbeville Press. ISBN 0-7892-0068-6, s. 155–157.

24 ROBINSON, Henry Peach. 1858. *Fading Away*. In: FRIZOT, Michael. 1998. *A New History of Photography*. Köln: Könemann. ISBN 3-8290-1328-0.



Obr. 9 Henry Peach Robinson: *Odcházení* (*Fading Away*), 1858

dokáže předstihnout v efektu autentičnosti fotografii, tehdy teprve necelých dvacet let existující techniku mechanického přepisu reality před objektivem magicky kouzelného přístroje, a proto zvolil jako svou tvůrčí techniku právě neobyčejně pracnou fotografii. Prudce odmítavá reakce obecenstva potom vlastně potvrdila jeho domněnky, protože vnímala tuto kompozitní montáž, jako by to byl „autentický reportážní záběr“, a to se jí vzhledem k dobovým souvislostem a konvencím zdálo nepřijatelné.

Hnutí přímé fotografie,²⁵ odstartované na konci druhé dekády 20. století vlnou „nové věčnosti“, vášnivě odmítlo všechny tendence odnímající fotografii aktuálnost „momentkového“ záznamu události v reálném čase

25 Přímá fotografie (*Straight Photography*) je hnutím projevujícím se koncem první dekády 20. století a výrazně nastupující v průběhu 20. let jako reakce na fotografický piktorialismus. Snahou příslušníků tohoto hnutí bylo zbavit fotografii „balastu“ rukodělných zásahů do výroby fotografických pozitivů a hledání tvůrčích postupů vycházejících z výrazových prostředků fotografického zobrazování. Mnohdy nelitostný boj mezi přívrženci piktorialismu a přímé fotografie v meziválečném období na našem teritoriu eskaloval na stránkách časopisu *Fotografický obzor* do vášnivé polemiky nazývané *Po proudu a Proti proudu*. Viz: MORA, 1998, s. 183–184.

a odsoudilo je až do opovržením hodné roviny měšťáckého kýče. „Není-li fotografie o životě, je o ničem...“, prohlásila jistá, velmi vážená a námi všemi respektovaná česká dokumentaristka na adresu inscenované tvorby. Jejím prohlášení se v jistém smyslu dalo věřit, protože se opíralo o její vlastní, neobyčejně živé fotografie malých dětí, stejně jako ctihodných starců. Ale na druhé straně: o čem je inscenovaný fotografický obraz *Odcházení*, vyprávějící o nejsmutnějších momentech ze života lidské rodiny? O čem, ne-li o životě, je jiný slavný obraz z Robinsonovy doby, Rejlanderova alegorie *Dvě cesty životem*,²⁶ v němž starý otec, evidentně po vzoru Raffaelovy *Athénské školy*, uvádí do života své dva syny, před nimiž se na jedné straně (pravé z pohledu diváka, jak na tom trvala křesťanská ikonologie) ukazují všechny ctnostné přístupy k životu, zatímco na druhé (ze stejných důvodů levé) se vyjevují ty zavržením hodné, jako hazard, hry v kostky, pití alkoholu, sexuální radovánky atd. Oba chlapi vyjadřují svůj vztah k oněm negativním či pozitivním přístupům k životu. Byl tu ovšem ještě ideový, nebo přímo ideologický důvod, proč v poválečné době pohlížela estetika a uměnověda na inscenovanou fotografii jako na cosi protismyslného: proč ukazovat takové nahotinky, jaké jsou na Rejlanderově romantickém obraze, když ideálem byl obraz ženy řídící traktor v době rozorávání mezi v procesu kolektivizace?

Rád bych pomoci jedné ukázkou z dlouhé řady fotografií mladých posluchačů katedry fotografie FAMU v osmdesátých letech ukázal, že obraz inscenované reality může být stejně citlivou a údernou, ne-li citlivější a údernější reakcí na realitu života než dokumentární nebo reportážní fotografie, pořízená v kratičkém zlomku vteřiny.

Fotografie Rudo Prekopa *Sklizeň* vznikla jako součást absolventského souboru na FAMU. V normalizačních letech byl zadáván také úkol, který měl prokázat schopnost absolventa reagovat na státní zakázku, v tomto případě kalendář. Ten měl naznačit, jak stát pečuje o základní odvětví národního hospodářství, o vzdělávání, tělovýchovu a sport i kulturu. *Sklizeň*²⁷ je tedy ukázkou studentovy reakce na problematiku zemědělství, ale místo zobrazení plechové kavalerie kombajnů talentovaný diplomant zvolil jakousi podivnou,

26 REJLANDER, Oscar Gustave. 1856. The Two Ways of Life. In: ROSEN, Marvin J., DE VRIES, David L. 2002. Photography and Digital Imaging. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing Company. ISBN 0-7872-8048-8.

27 PREKOP, Rudo. 1987. Sklizeň. In: BIRGUS, Vladimír, MISSELBECK Reinhold. 1990. Tschechoslowakische Fotografie der Gegenwart. Köln, Heidelberg: Museum Ludwig, Edition Braus. ISBN 3-925835-63-6.



Obr. 10 Oscar Gustave Rejlander: *Dvě cesty životem* (*The Two Ways of Life*), 1856



Obr. 11 Rudo Prekop: *Sklizeň*, 1987

částečně veselou a částečně morbidní alegorii na téma zemědělství, v níž hlavní roli sehrál dnes Vasil Stanko, který se právě chystá s největší pravděpodobností místo stébel obilí podtít v levém rohu za symboly vyřezanými do čtvrtek papíru ukrytou ženskou postavu.

O čem, ne-li o životě, nebo přesněji řečeno obrazem úniku od drsně tkané totality života v „reálném socialismu“, jsou inscenované fotografie příslušníků *slovenské nové vlny*, vzniklé převážně v druhé polovině 80. let na studentských večírcích posluchačů AMU? Citliví mladí fotografové vyjádřili tehdy zcela jasně, že nechtějí mít nic společného s falší reality okolního světa, a vybudovali si svůj vlastní svět. Svět plný humoru, nevázané radosti, svět



Obr. 12 Slovenská nová vlna – plakát výstavy v Pražském domě fotografie, Praha, 2013–2014

bez zábrán a limitů, svět volnosti bez třídění a kategorizování, svět zbavený jakékoliv ohraničující a vymežující ideologie, hlučný svět šťavnatého lidství, snažící se překřičet strach z „reálného socialismu“. Výstava v Pražském domě fotografie sympaticky rozvířila poněkud stojaté vody fotografického života nejenom v Praze a byla jednoznačným příspěvkem k poznání, že inscenovaná fotografie – na pohled možná absurdní a jakoby postrádající smysl, vypráví, třeba v jiné výrazové rovině, o povaze doby stejně jako citlivé soukromé dokumentární projekty, vznikající z niterné potřeby vyprávět živou fotografií o strastech i drobných radostech života v té zvláštní, pro citlivé mladé lidi nepřijatelné době.

Roland Barthes, autor knihy *Camera Lucida*, která je fotografie uctívána téměř jako „bible“, vložil do tohoto titulu své pochybnosti, které měl nad schopností fotografie vytvářet obsahové, resp. významové konotace. Jestliže ve zmíněném názvu artikuluje Barthes svoje pochybnosti ještě docela decentně (*Camera Lucida* – v podstatě Wollastonův trojboký hranol – jedna z prvních optických pomůcek k získání mechanicky přesného zobrazení, vytváří pouze virtuální, nikoliv „fyzicky“ promítnutelný obraz), ve stati *Rétorika obrazu*²⁸ už svůj názor vyjadřuje s tradiční britkou výřečností: „... je analogická reprezentace („kopie“) schopna vytvářet skutečné systémy znaků, a nejen pouhé shluky symbolů?“ Jinými slovy: Fotografie je denotací bez konotace – tedy prostým popisem bez jakékoliv asociativní roviny významů. Tak striktně vymezil Barthes roli fotografického obrazu proti jazyku, resp. textu v systému interpersonální komunikace na počátku svého bádání. Ale vzápětí nezůstal nic dlužen své pověsti do jisté míry extravagantního vědce a překvapil odborný svět s později proslavenou analýzou reklamního obrazu firmy Panzani. Proč tak důležitý problém analyzuje na tak nicotném případě, jakým je reklama? Odpověď je současně prostá i přesná: protože všechno, co se na reklamním obraze odehrává, musí se nutně odehrávat na základě určitého úmyslu a podle jasných záměrů marketingových intencí.

V nedlouhém, shora uvedeném textu *Rétorika obrazu*, který by mnohem spíše než *Camera Lucida* měl patřit k „biblickým textům“ fotografie, vedle dvou předpokládaných vrstev sdělení – jazykové (tedy současně denotativní i konotativní) a obrazové – ikonické („pouze“ denotativní) – nalézá Barthes proti svým předpokladům vrstvu třetí, totiž obrazově symbolickou, kulturní, a tedy konotovanou, to jest vrstvu, která by podle jeho původních předpokla-

28 BARTHES, Roland. 1964. *Rétorika obrazu*. In: CÍSAŘ, Karel, ed. 2004. *Co je to fotografie?* Praha: Herrmann a synové.

dů či obav neměla ve fotografii být přítomna. V následující kapitole se budu snažit dokázat, že nejenom inscenovaná fotografie a nejenom „hraný film“ mohou nést obrazové (ikonické) sdělení, které je současně sdělením konotativním, a tedy připouštějícím asociativní významy.

Je ale nutno podotknout, že tady jsme se s Barthesem dostali k jednomu ze zásadních omylů ve vnímání obrazů vytvořených moderními mechanickými médii, totiž k představě, že fotografie, stejně jako filmový obraz, nemají asociativní významy, že tedy není nutno jejich obsah – na rozdíl od malby, grafiky a dalších projevů klasických uměleckých druhů – dešifrovat. Pokud se na fotografii díváme takto zjednodušeně, nejenom se tím ochuzujeme o radost pramenící z „četby obrazu“, z vnímání jeho podpovrchových významových vrstev, ale můžeme být ke své škodě také obrazem snáze manipulovatelní.

Poznámka pátá: Kompoziční kánony, skladebné principy a princip role

V následujícím textu nám nezbývá než provést malý experiment subjektivního výkladu studijního obrazu, abychom narýsovali základní kontury interpretace vizuálního sdělení. Vycházíme přitom ze základní představy, že každý obraz je sdělením vysílaným do prostoru interpersonální (nebo intrapersonální) komunikace, přičemž myšlenka je transformována z roviny mentálního plánu do roviny vizuálního výrazu prostřednictvím pohybu po horizontální ose stylizace a vertikální ose (autorské) individualizace. Strategie v tomto procesu aplikované dělíme na aktivity myšlenkové, tedy skladbu (design), a víceméně prakticko-technologické čili stavbu (syntax), v nichž rozlišujeme postupy a principy. Obecně se dá říci, že „principy“ (ať už skladebné, nebo stavební) jsou ty „postupy“, které se vyskytují ve všech sdělovacích systémech. Mezi skladebné principy potom například patří: princip kontrastu, princip rytmu, princip symetrie a asymetrie, princip jednoty a princip role atd.

Většina příruček pro fotografické a filmové začátečníky obsahuje vedle mnoha stránek věnovaných technickým záležitostem vždy také několik málo stran zabývajících se problematikou kompozice nebo „rámování“, postavených na osvědčených kompozičních kánonech o zlatém řezu, bráně harmonie a z nich vyplývajících pouček o aktivních a neaktivních plochách, o směru čtení obrazu atd., atd. I když se nemohu zbavit pocitu, že tyto záležitosti jsou vždy servírovány formou kuchařských předpisů, jak „ukuchtit“ zajímavou fotografii, nemíním tady ani v nejmenším deklasovat tyto postupy, ale všim, co bylo řečeno v předcházejících a bude řečeno v následujících odstavcích,

se snažím vysvětlit, že jakkoliv je znalost těchto pouček – odvozených od staletých procesů vnímání plochy textu či obrazu – rozhodně užitečná, je ještě užitečnější a potřebnější takové striktní zákony vědomě porušovat. Skladba fotografického a filmového obrazu je prostě mnohem závažnější a strukturovanější záležitostí, než aby se dala stlačit do pár zjednodušujících pouček. Je potřeba uvažovat o základních skladebních postupech a principech, stejně jako o stavebních strategiích vycházejících ze specifika toho kterého média ve vztahu k tomu nejdůležitějšímu, totiž k obsahu, k základním idejím, které mají být zamýšleným sdělením zdůrazněny.

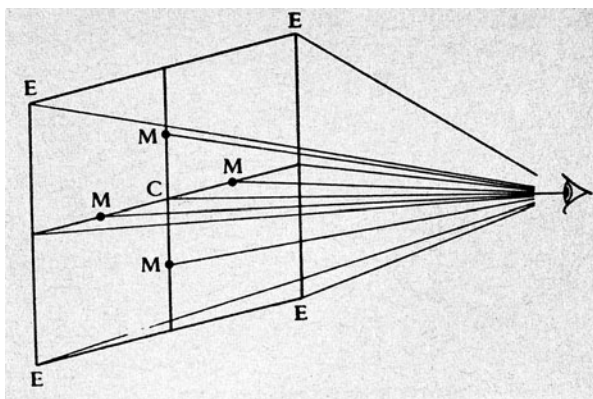
Avizovaným studijním případem je pro nás černobílá fotografie významného českého dokumentaristy Viktora Koláře, *Ostrava 1985*.²⁹ Metoda mé analýzy je čistě subjektivní, nechce být univerzálním návodem, tím méně předpisem, představuje toliko jednu interpretační variantu, ale i s tímto omezením se drží základních principů v linii „popis > kontextuální analýza (interní a externí) > hodnocení“ a v rámci mého příspěvku směřuje k vysvětlení skladebného principu role, jehož závažnost v rámci vizuálního sdělování dramaticky vzrostla s nástupem moderních mechanických médií.

Na fotografii vidíme čtyři muže a fragment jedné jediné ženy v parku, jehož pozadí vytváří typický činžovní dům padesátých, resp. šedesátých let. Jeden muž v mírném zamyšlení stojí tak, jako by snad na někoho nebo na něco čekal, a výraz jeho obličeje odráží cosi jako smutnou netečnost. Můžeme se například domnívat, že zhruba v místě, odkud je snímek pořízen, je třeba zastávka autobusu, na který mladý muž odevzdaně čeká. Druhý muž, na kterého nám padne zrak, kráčí rozhodně parkem a s podezřívavým výrazem v obličeji si měří vše, co se nalézá v jeho zorném poli: čekajícího mladíka, starší ženu (jak můžeme soudit z kousku typické kabelky starších žen té doby), šourající se pomalu v protisměru, a nepochybně i krajně podezřelou činnost fotografa: „Proč, nebo pro koho, u čerta, ten ‚cip‘ fotografuje slušný lidi, jdoucí za svou prací...?“ Zbylí dva muži, o kterých jsme ještě nehovořili, doplňují scénu nejenom prostorově, ale také svými postoji. Muž v pozadí nejvíce vlevo se zájmem upírá svůj zrak bokem od směru chůze, nejspíše někam tam, kam se dívá mladík v popředí, a voják z povolání nebo příslušník SNB (jak můžeme soudit podle uniformy a podle čepice) se opírá o strom v pozici, která snad může znamenat citové rozrušení nebo nevolnost.

29 KOLÁŘ, Viktor. 1985. Ostrava. In: BIRGUS, Vladimír a MISSELBECK, Reinhold. 1990. Tschechoslowakische Fotografie der Gegenwart. Köln, Heidelberg: Museum Ludwig, Edition Braus. ISBN 3-925835-63-6.



Obr. 13 Viktor Kolář: Ostrava, 1985



Obr. 14 Leon Battista Alberti: Vizualní pyramida
(The Visual pyramid), 1435

Fotografie Viktora Koláře *Ostrava 1985*, z cyklu, v němž přední československý dokumentarista zobrazuje člověka v prostředí industriálního města, výkladní skříně rozvoje hornictví a těžkého průmyslu let osmdesátých, mi připomíná divadelní jeviště organizované mimořádně silnou režisérskou osobností Otomara Krejčí v legendárním Divadle Za branou, jak si je pamatuji z druhé poloviny let šedesátých. V případě fotografie se ale nejedná o inscenaci, v tom můžeme Viktoru Kolářovi stoprocentně věřit. Jeho mimořádně silné fotografie jsou neseny ojedinělou schopností autora vyříznout z reality právě takovou scénu, která působí jako dokonalé aranžmá a svědčí o tom, že tichý a skromný český fotograf naplňuje příkladně svou prací ideje „rozhodujícího okamžiku“ jedné z největších osobností humanistického dokumentu, spoluzakladatele Magna, Henriho Cartiera-Bressona, proslaveného názorem, že „... dobrý fotograf musí být schopen stisknout spoušť svého aparátu v takovém okamžiku, kdy všechny prvky tvořící obsah jeho fotografie se dostanou do takové pozice, aby jednoznačně podporovaly obsah snímku...“. Fotografické obrazy Viktora Koláře se právě takovou autorskou schopností vyznačují. Kolář v kratičkém zlomku času dokáže naplnit to, co na příkladu „vizuální pyramidy“³⁰ mladým malířům vysvětloval Leon Battista Alberti jako princip zobrazování už ve 30. letech 15. století ve svém spisku *De Pictura*. Malířovo oko se Albertimu stává vrcholem hypotetického čtyřbokého jehlanu (ať už obdélníkového, nebo čtvercového – podle formátu obrazu) promítnutého do prostoru, přičemž vše, co je vymezeno stěnami tohoto jehlanu a nalézá se tedy uvnitř jakéhosi virtuálního tělesa, je promítnuto jako „stínový obraz“ na dvojrozměrnou základnu tohoto prostorového tělesa. Malířovo oko je v případě moderních mechanických přístrojů „na kreslení světelných obrazů“ nahrazeno objektivem fotografického aparátu nebo filmové (či video) kamery.

Jinými slovy řečeno: Necháme-li stranou inscenovanou oblast tvorby, potom vše, co se nalézá na fotografickém nebo filmovém záběru, se nutně muselo ocitnout v okamžiku pořízení záběru uvnitř onoho virtuálního tělesa. Převážná část obrazů vzniklých pomocí moderních mechanických médií je „vyříznuta z reality“ právě podle principu Albertiho vizuální pyramidy. Pozorovací bod, úhel pohledu, ohnisko objektivu a moment stisku spouště jsou potom určujícími faktory vzniku takového obrazu a jeho obsahu. Schopností Viktora Koláře stisknout spoušť aparátu v „rozhodujícím okamžiku“, podobně jako tomu bylo u Cartiera-Bressona a dalších protagonistů živé dokumentární fotografie, je bez debaty tvořena síla jeho autorského výrazu.

30 ALBERTI, Leon Battista. 1435. The Visual pyramid. In: ALBERTI, Leon Battista. On Painting (*De Pictura*). 1991. London: Penguin Classics. ISBN 0-14-043331-7.

Skladebný princip role říkající, že vše, co se nalézá v obraze, bude divákem chápáno jako soubor prvků nesoucích hlavní nebo podpůrnou roli, nabývá na významu nástupem moderních mechanických médií a jejich principu obrazu „vyříznutého z reality“ právě proto, že ve „vyříznutém obraze reality“ se může objevit cosi, co nejenom nemá hlavní, či podpůrnou roli, ale co může být doslova prvkem rušivým, nebo dokonce zmatečným. Slečně, pózující pro fotografický přístroj na lavičce v parku, vyrůstá z hlavy strom. Častá chyba, přihodivší se zákonitě zejména nezkušeným autorům, je signálem významného rozdílu fotografie od malířství: proč by malíř měl v obraze něco takového, co by význam obrazu převracelo, pokud by to nebyl doslova jeho záměr?

Princip role je bezpochyby oním Albertiho principem „vyříznutí reality“ jedním z určujících momentů fotografického i filmového zobrazování, ale není ani zdaleka momentem jediným. To je třeba mít na paměti.

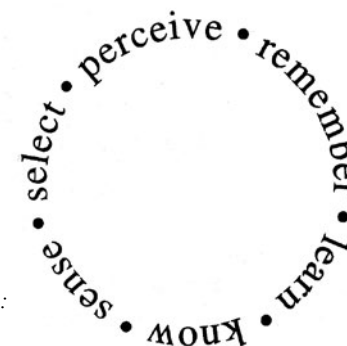
Poznámka šestá: Obrazy s obsahy

Většina těch, kteří se zabývali problematikou vizuálních studií, jako William J. T. Mitchell, James Elskin, Marita Sturken, Lisa Cartwright, Nicholas Mirzoeff, Michael Ann Holly, Keith Moxey či Vilém Flusser, tak činili především proto, že pochopili, jakou moc obrazy v soudobé společnosti mají, a začali se té jejich síly, skryté pod povrchem, do značné míry obávat. Důvod našeho zájmu o obrazy je jenom zdánlivě jiný: rádi bychom uměli vizuální sdělení číst, neboť cítíme, že nám mohou poskytnout mnohem více než efekt z prvního dojmu, získaného při listování v obrazovém časopisu nebo při letném procházení výstavou, a stejně tak bychom rádi tvořili takové obrazy, které by byly schopné poutat pozornost diváků tak, aby se k nim divák znovu a znovu vracel a pokaždé si v nich nalézal cosi nového, co by ho překvapovalo, uspokojovalo i obohacovalo.

Jinými slovy: chtěli bychom nalézat i tvořit obrazy mající mnohvrstevnaté obsahové roviny. Ale hovoříme pro zjednodušení o obrazech, i když máme na mysli stejně tak knihy, časopisy, divadlo, film, balet, design, stejně jako marketingová či reklamní sdělení, architektonická díla i urbanistická řešení a všechny další podoby naší produkce, které by mohly anebo spíše měly poskytovat více než prvotní smyslové opojení, než prvotní okouzlení tím, co se nám zjednodušeně řečeno jeví krásným. Máme v úmyslu oslovit diváka a chceme být sami jako diváci oslovováni něčím, co nás na první pohled ohromí, co připoutá naše smysly, ale co nás po chvíli dokáže katapultovat do sféry transcendentálního prožitku nadsvětého významu tak, jak to vždy zno-

vu a znovu dokáže střízlivá vertikálita gotické katedrály spíše než přeplněnost barokního chrámu. Tady jsme se právě dotkli toho, co odděluje vznešené od krásného, co odděluje nekonečno spirituálního rozměru od prvoplánové, byť omračující krásy.

Proto bychom se měli učit třídít, organizovat i kategorizovat naše vjemy a příklad bychom si mohli vzít z Aldouse Huxleyho, spisovatele, který od útlého věku trpěl nevyлéčitelnou oční chorobou vedoucí k neodvolatelné slabozrakosti. Pro dobro zachování si kontaktu s viditelným světem se Huxley naučil organizovat své vidění a vnímání podle kruhového principu vizuální komunikace, který si vštípil do paměti:³¹ „... vědět / vidět / vydělit / vnímat / pamatovat si / naučit se / vědět...“.



Obr. 15 Aldous Huxley: Kruh principu vizuální komunikace (*The Visual Communication's Circle*), 1942

„... Více vědět znamená více vidět. Více vidět znamená více vydělit z toku viděného. Vydělit, separovat více z toku viděného znamená více vnímat. Více vnímat znamená více si pamatovat. Více si pamatovat znamená více se naučit. Více se naučit znamená více vědět. Více vědět znamená více vidět...“³²

Považuji za logické naše uvažování uzavřít tak, jak jsem ho otevíral, totiž příběhem vizuálního sdělení. Mám na mysli snímek *Hunter*³³ z produkce ča-

31 HUXLEY, Aldous. 1942. *The Visual Communication's Circle*. In: LESTER, Paul, Martin. 1995. *Visual Communication – Images with Messages*. Belmont. Wadsworth Publishing Company. ISBN 0-534-19530-X.

32 Ibid., s. 6.

33 JOHNS, Chris. 1994. *Hunter*. Národní park Kalahari, poblíž hranice s Botswanou. Katalog National Geographic Magazine.

sopisu *National Geographic Magazine*, jehož autorem je fotograf a pozdější šéfredaktor NGM Chris Johns.

Snímek jsem našel v katalogu vybraných fotografií publikovaných v časopise, když jsem hledal fotografické ilustrace k přednášce o Ittenově *Teorii sedmi barevných kontrastů* v knize *The Art of Color*.³⁴ Tato teorie tvořila páteřní systém proslaveného úvodního kurzu Bauhausu, vedeného právě Johannesem Ittenem.³⁵ Ittenova kniha je ilustrována významnými díly z dějin výtvarného umění, ovšem hledal jsem příklady cílevědomé práce s barvou v dějinách fotografie a Hunter se mi zdál být velmi vhodnou ukázkou „kontrastu barvy na světle a ve stínu“. Necelé dva týdny po oné přednášce se mi stalo cosi, co mi skutečně vyrazilo dech. Dostala se mi totiž do rukou černobílá verze Johnsova snímku *Hunter* v publikaci Ronalda Lovella: *Pictures and Words*.³⁶ Z textu připojeného k fotografii jsem se dozvěděl, že muž na fotografii byl nejlepším z těch stopařů, kterým byly přiděleny byty v rezervaci, ale posléze byli z domků vyhozeni v éře apartheidu. Třicet let byl Klaas Kruijer nucen žít v bídě a ve slamu na okraji rezervace a postupně propadl alkoholu a drogám.

Fotograf Chris Johns se na místa své reportáže pro připravovaný materiál o stopařích v buši vracel po pět let, což není při pečlivém přístupu autorů k materiálům v *National Geographic Magazine* ničím překvapivým, stopaře tedy velmi dobře znal a vnímal jeho rozdvojenou osobnost: v práci byl téměř nenahraditelný, ale v soukromém životě byl zcela nespolehlivý a stále pod vlivem návykových látek žil na okraji zločinu. Jeho žena byla alkoholička s celou řadou milenců. Během oněch pěti let, po které Johns opakovaně navštěvoval „objekty své reportáže“, se stopař marně pokoušel dát si život do pořádku. Krátký text o této zvláštní bytosti končil šokující poznámkou: „... Pár týdnů poté, co jsem pořídil tuto fotografii, byl Klaas nalezen zabítý na posteli ve svém slamu, přibodnutý velkým řeznickým nožem k dřevěné posteli, na které spal. To byl pro mě hrozivě děsivý vývoj situace...“

Při tom čtení pochopitelně mrazilo i mě, protože jsem si uvědomil, že jsem si onu fotografii vybral jako příklad skladebného principu kontrastu. Fo-

34 ITTEN, Johannes. 1975. *The Art of Color*. John Wiley and Sons Inc. 0-471-28928-0.

35 Nejpodrobnějším způsobem je tento úhelný kámen uměleckého školství popsán v knize ITTEN, Johannes. 2002. *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Leipzig, Seemann Verlag. ISBN 047128930.

36 LOWELL, Ronald P. 2002. *Pictures and Words – The crucial combination of photos and the words that explain them*. New York: Thomson. Delmar learning. ISBN 0-7668-3370-4.



Obr. 16 Chris Johns: *Lovec (Hunter)*. Národní park Kalahari, poblíž hranic s Botswanou, 1994



Obr. 17 Chris Johns: *Lovec (Hunter)*, Národní park Kalahari, poblíž hranic s Botswanou, 1994

tografie *Hunter* je postavena na principu kontrastu barvy na světle a ve stínu a že přesně takovým – světlo a stín, den a noc – byl život muže na fotografii. Navíc, celkové uspořádání té fotografie, včetně sklánějícího se horizontu i hlavní linie stopařova instrumentu, takovému vyznění fotografie napomáhálo. Dlouholetá známost fotografa s osobou na snímku vedla k tomu, že se mu podařilo do vizuálního jazyka fotografického obrazu přetlumočit stopařovy charakteristické vlastnosti.

Čtenář může ovšem namítnout, že to vše, co říkám, je příliš nadnesené, ne-li smyšlené, že příkládám náhodnému snímku, pořízenému v jednom šťastném zlomku vteřiny větší významovou hloubku, než si zaslouží. S jistým uspokojením musím konstatovat, že se v případě tohoto snímku nejednalo o náhodu a že moje důvěra ve fotografovou schopnost konstruovat obraz v hledáčku přístroje nebyla neopodstatněná. Zhruba o dva roky později jsem v obchodním domě v Praze objevil soubor pohlednic vydaných časopisem *National Geographic* a mezi nimi byla k mému překvapení právě fotografie našeho lovce, respektive stopaře.³⁷ To by pochopitelně nemuselo ještě nic znamenat, kdyby na pohlednici nebyli starý muž a malý chlapec v opačném postoji než na fotografii, kterou jsem si přivezl z Washingtonu, z redakce časopisu. Z toho nelze nevyvodit závěr, než že fotografie nebyla reportážní, že se jednalo o inscenovaný portrét, tedy že fotografie byla pořizována se záměrem, a dokonce několikrát variována, jak poznáme podle stop na svahu.

Je to prosté, pokud se naučíme rozumět výrazovému jazyku obrazu, můžeme odhalovat na první pohled skryté významy obrazů a následně tedy také takové obrazy s významy vytvářet.

K čemu jinému, než právě ke schopnosti číst i vkládat do obrazů příběhy, zejména ty podpovrchové, by mělo směřovat naše snažení o rozvíjení vizuální gramotnosti?

37 JOHNS, Chris. 1994. Hunter. Národní park Kalahari, poblíž hranic s Botswanou. Washington. Pohlednice NGM.

II.

Mezioborové vazby mediální výchovy – integrace

Kapitola pátá

Mediální výchova jako průřezové téma

Závazný vzdělávací obsah je v rámcových vzdělávacích programech vymezen jednak vzdělávacími obory³⁸ (ty jsou na základě své „obsahové blízkosti“ seskupeny do vzdělávacích oblastí), jednak průřezovými tématy. Všechna průřezová témata³⁹ mají v kurikulu pro základní vzdělávání a pro gymnázia rovnocenné postavení, jsou zpracována podle jednotné struktury, obsahují *Charakteristiku průřezového tématu, Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, Tematické okruhy s nabídkou témat (námětů a činností)*, ale na rozdíl od vzdělávacích oborů nemají stanoveny závazné očekávané výstupy. Při výběru témat, způsobu jejich zpracování do učebních osnov a při výuce mají tak školy ještě větší volnost, než je tomu u vzdělávacích oborů. Volnost obsahového rámce průřezových témat poskytuje na jedné straně učitelům velkou příležitost reagovat ve výuce co nejvíce na současné dění, na zájmy, potřeby a zkušenosti žáků, na druhé straně však neposkytuje systematictější obsahovou „oporu“, což je ještě prohloubeno tím, že průřezová témata zatím nejsou ukotvena ve svých didaktikách.

38 Vzhledem k obsahu publikace se zde zaměřujeme zejména na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Přehled všech dosavadních rámcových vzdělávacích programů je uveden v literatuře.

39 Lze říci, že koncepce všech průřezových témat pro základní vzdělávání a pro gymnázia (osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana – není v RVP G zastoupena; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova a již zmíněná mediální výchova) zaručuje jejich obsahovou návaznost s gradací náročnosti.

Naším cílem však není zabývat se průřezovými tématy obecně,⁴⁰ proto se zaměříme jen na mediální výchovu (připomeňme si schéma v úvodní kapitole s výčtem složek podílejících se na získání mediální gramotnosti), respektive na mediální výchovu v základním vzdělávání.

Přestože je možné začlenit mediální výchovu do školních vzdělávacích programů i jako samostatný předmět, nejčastěji je realizována formou integrace nebo formou projektů.⁴¹ Věnovat se tématům mediální výchovy v rámci jiných vyučovacích předmětů či projektů je přeci jen něco jiného, než kdybychom se jí mohli věnovat systematicky jak na 1., tak na 2. stupni základní školy a kdyby měla vyčleněnou samostatnou hodinovou dotaci (to by však bylo žádoucí u všech průřezových témat). Je pak pochopitelné, že se některých, byť velmi závažných témat, často jen „dotkneme“, ale už se k nim na vyšší úrovni náročnosti nevracíme. Tím také může docházet k „odklonu pozornosti od soustavnějšího žákovského poznávání, od formativní hodnoty intelektuálních činností, resp. od soustavné práce s pojmy“ (SLAVÍK 2010).

Mediální výchova bývá na školách často vnímána jako atraktivní téma. Její atraktivitu ještě zvyšuje nadšení žáků pro tvorbu vlastní mediální produkce, dosažitelnost technologií a také zdánlivá „snadnost“, s níž mohou své prožitky, dojmy, pocity a postoje sdílet s ostatními prostřednictvím snadno vytvořitelných a lehce distribuovatelných sdělení. Důležité je právě v této souvislosti připomenout, že mediální výchova musí mít rozměry tří – dovednostní, poznávací a analyticko-kritický a formativní. Ve výuce mediální

40 Nelze říci, že problematika stávajících průřezových témat by nebyla (v různé míře) ve vzdělávacích oborech dříve vůbec zastoupena, ale rozhodně netvořila samostatnou část kurikula se svébytnou koncepcí. S podobným postavením průřezových témat se můžeme setkat i v kurikulech jiných zemí – viz např.: MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta., TOPINKOVÁ, Radka. 2011. Pojetí průřezových témat v Belgii (vlámská část), Irsku, Finsku a Skotsku – srovnávací analýza [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-8700-71-7. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Pojeti_prurezovych_temat.pdf.

41 Pro začlenění průřezových témat do výuky poskytoval informace manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Pozornost však byla více soustředěna na jejich formální zpracování než na to, jak s obsahem pracovat, co je jejich podstatou apod. (na rozdíl například od zahraničních kurikul – viz výše uvedená analýza). Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání [online]. 2006. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-03-X [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf.

výchovy by proto nemělo jít pouze o získání „praktických dovedností a prožitků bez většího nároku na myšlení a poznávání“⁴² (SLAVÍK 2010).

Školní mediální výchova je dostatečně otevřená pro uplatnění osobní zkušenosti žáka, vyjadřování jeho názorů a postojů – ty je ale zapotřebí „vyjednávat v reflexi toho, co bylo učiněno (myslí se tím ve výuce), a v dialogu s ostatními. Bez reflexe zážitků, tj. bez zpětného pohledu na osobní zkušenost v kontextu příslušného tématu a bez sociálního zhodnocení této reflexe v dialogu mezi žáky i mezi žáky a učitelem by vsřícné pojetí výuky postrádalo vzdělávací i výchovný smysl“ (SLAVÍK 2010).

Integrace mediální výchovy – iluze jednoduchého řešení

Nejčastěji využívanou formou výuky mediální výchovy je již zmíněná integrace tematických okruhů do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů. Integrace však rozhodně není jednoduchá, byť se to na první pohled může zdát. Doporučená mezioborová „provázanost“ je také zmíněna již v charakteristice mediální výchovy (blízká vazba zejména na vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura). Máme-li však témata mediální výchovy vhodně integrovat, tedy tak, aby měla pro žáky vzdělávací a výchovný význam, nestačí jen uvažovat na úrovni vzdělávacích oblastí ani intuitivně „odhadovat“, jaká témata mohou na úrovni vzdělávacích oborů s mediální výchovou souviset. Pro integraci je nutné si uvědomit, že v ní nejde o nadřazenost či podřazenost jednoho oboru vůči druhému, ale o jejich rovnocenné organické prolínání.⁴³

Teprve s tímto vědomím je možné začít propojovat obsah tematických okruhů mediální výchovy s výstupy a učivem určitého vzdělávacího oboru (na úrovni školního vzdělávacího programu pak vyučovacím předmětem). Pro nastavení vzájemných vztahů je důležité, aby učitelé byli vybaveni aktuálními

42 SLAVÍK, Jan. 2010. K průřezovým tématům. Nepublikovaný text, zpracovaný jako interní materiál pro oddělení koncepce všeobecného vzdělávání Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (nyní Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, www.nuv.cz).

43 Jeden z oborů by neměl být užíván pouze jako „nástroj“ pro podporu výuky druhého oboru, protože oba obory jsou ve vztahu vzájemné reciprocity a jeden je organickou součástí druhého. Toto „prolínání“ úspěšně naplní pouze učitel, který porozuměl jak koncepci a obsahu mediální výchovy, tak koncepci daného vzdělávacího oboru.

znalostmi jak z mediální výchovy, tak z daného vzdělávacího oboru.⁴⁴ Situace je o to komplikovanější, že mediální výchova nemá v rámcovém vzdělávacím programu definované výstupy a témata jsou pouze „nabídkou“. Právě z tohoto důvodu, zejména pak pro usnadnění integrace, byly jako metodická podpora zpracovány *Doporučené očekávané výstupy*,⁴⁵ které konkretizují vzdělávací obsah mediální výchovy (vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty). Tím se současně vytvořila i opora pro hodnocení žáků. Pokud není konkretizováno, co můžeme a máme žáky naučit, pak se velmi obtížně stanovuje, co, jak a proč máme u žáků hodnotit,⁴⁶ jak sledovat osobní pokrok žáka. Neměl by se sledovat samostatně v mediální výchově a samostatně ve vyučovacím předmětu, ale naopak „propojeně“ – zda žáci dosahují pokroku v komplexnějším názírání na témata a činnosti a zda dovedou komplexnější pohled využít i při učení a v každodenní praxi.

44 I pokud se vyučuje mediální výchova formou projektů, je důležité, aby při jejich přípravě, vlastní realizaci i prezentování výstupů spolu komunikovali a kooperovali učitelé všech oborů, kterých se projekt a jeho výstupy týkají. Pro kvalitu výuky je proto nutný mezioborový dialog.

45 Doporučené očekávané výstupy byly zpracovány pro všechna průřezová témata a mají jednotnou koncepci. Jsou „mostem“ mezi pojetím průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech a specifickými potřebami praxe. Přestože se zde věnujeme základnímu vzdělávání, uvádíme zde i odkaz na Doporučené očekávané výstupy pro gymnázia k představě o jejich návaznosti.

PASTOROVÁ, Markéta a kol. 2011. Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-76-2. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981 & view=3951>

PASTOROVÁ, Markéta a kol. 2011. Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87000-77-9. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Doporucene_ockavane_vystupy_gymnazia.pdf

46 Oblast hodnocení průřezových témat zdaleka ještě není propracována tak, jak by pro praxi bylo potřebné. Uvádíme zde alespoň základní materiály: Informace Odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání [cit. 2011-05-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2098/informace-k-hodnoceni-prurezovych-temat-v-svp.html/>
PASTOROVÁ, Markéta. 2008. Hodnocení průřezových témat. Metodický portál. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1950/hodnoceni-prurezovych-temat.html/>

Doporučené očekávané výstupy pro mediální výchovu⁴⁷

Doporučené očekávané výstupy respektují rozdílnou úroveň poznávacích schopností žáků a různou míru jejich potenciální či pravděpodobné zkušenosti s médií. Důraz je kladen na schopnost aktivně využívat média k sociálnímu jednání a umět vlastní vztah k médiím a k jejich využívání podrobit kritické reflexi a racionálnímu odstupu. Z tohoto důvodu propojují doporučené očekávané výstupy receptivní a produktivní činnosti, neboť se jedná „jen“ o různé postupy směřující ke stejnému cíli. Vedle získání základních dovedností je proto zdůrazněna i potřeba získat znalosti z oblasti mediální produkce, dějin médií, role médií ve společnosti a postupů a prostředků mediální komunikace. Doporučené očekávané výstupy rozšiřují obsah mediální výchovy o problematiku bezpečnosti užívání médií. Ta zvláště významně vystupuje do popředí s rozvojem internetových médií a sociálních sítí a je jako důležitý faktor rozvoje mediální gramotnosti akcentována i na evropské úrovni.

Na 1. stupni jsou doporučené očekávané výstupy zpracovány samostatně i pro 1. období. Pro potřeby metodické podpory mediální výchovy na 1. stupni byl proto nově vytvořen tematický okruh Mediální propedeutika. Tematický okruh umožňuje žákům tohoto věku maximálně zúročit svoji osobní zkušenost s médií. Ta je východiskem pro následné, již racionalizované získávání poznatků a dovedností a rozvíjení kritického myšlení. Pro 2. období 1. stupně je stěžejním tematickým okruhem Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení, který ve své elementární rovině částečně zahrnuje i témata z tematického okruhu Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality a Stavba mediálních sdělení a zároveň se do něj prolínají tematické okruhy produktivních činností – Tvorba mediálních sdělení a Práce v realizačním týmu. Pro mediální výchovu jsou na 1. stupni doporučeny k realizaci ve výuce pouze dva uvedené tematické okruhy, a to Mediální propedeutika a Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení.

Těžiště výuky mediální výchovy spočívá na 2. stupni. Stejně jako na 1. stupni zahrnují doporučené očekávané výstupy tematické okruhy jak recepčního (kriticko-analytického), tak produkčního charakteru, a proto nejsou doporučené očekávané výstupy pro produktivní činnosti samostatně vyčle-

47 Pro pohodlnější práci učitelů s metodickou podporou Doporučené očekávané výstupy byla publikace dále rozdělena i na samostatné části podle jednotlivých průřezových témat: JIRÁK, Jan, PAVLIČÍKOVÁ, Helena. 2011. Doporučené očekávané výstupy – Mediální výchova v základním vzdělávání – metodická podpora [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-76-2. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303 & view=3251>

něny. Doporučené očekávané výstupy jsou zpracovány pro tematický okruh Kritické čtení a vnímání mediálního sdělení (na rozdíl od 1. stupně je zde navíc zahrnut obsah tematického okruhu Vnímání autora mediálních sdělení), Interpretace vztahu mediálního sdělení a reality, Stavba mediálního sdělení a Fungování a vliv médií ve společnosti.

Příklady integrace mediální výchovy

Pro ukázky integrace byly vybrány jen některé tematické okruhy mediální výchovy a jen některé tematické okruhy tří vzdělávacích oborů: český jazyk a literatura, dějepis a výtvarná výchova. Jedná se tedy pouze o ukázky toho, jak k integraci přistupovat, jak o ní přemýšlet. Přestože mnohé dosavadní metodické materiály nabízejí příklady výukových lekcí či příklady dobré praxe, jde často jen o jednotlivé, byť zajímavé „návod“ pro výuku.

Přestože máme k dispozici pouze omezený rozsah (integrace do každého výše uvedeného vzdělávacího oboru by odpovídala třem samostatným metodickým publikacím), jsou ukázky integrace koncipovány tak, aby poskytly základní oborově teoretický kontext a současně vybízely k přemýšlení. Důležité z dlouhodobého hlediska je totiž koncipovat integraci tak, aby byl co nejvíce využit její vzdělávací a výchovný potenciál, nikoliv aby šlo pouze o náhodná a formální „spojení“. Z tohoto důvodu je proto východiskem pro integraci propojování *očekávaných výstupů* konkrétního vzdělávacího oboru s *doporučenými očekávanými výstupy* konkrétního *tematického okruhu mediální výchovy*. Teprve následně je uvedeno propojení doporučeného učiva vzdělávacího oboru a výběr témat mediální výchovy. Cílem výukové situace, která může, ale také nemusí být „převzata“ jako konkrétní zadání nebo jako „příprava“ na vyučovací hodinu, je přiblížit obsahovou podstatu ukázky integrace – jak transformovat její didaktický obsah do výuky. Tím, jak jsou ukázky integrace zpracovány, včetně jejich úvodu, mají „obecnější“ platnost a jsou alespoň částečným přispěním k didaktickému uvažování.

Pro přímé využití v praxi jsou v ukázkách zpracovány *integrované výstupy* – což je velmi složité, protože pokud má být výstup integrovaný, tak nemůže jít jen o „spojení“ očekávaných a doporučených výstupů, ale definování výstupu na kvalitativně nové (integrované) úrovni.

Pro přehlednost jsou ještě na konci jednotlivých kapitol zpracovány k ukázkám integrací tabulky. Ty mohou učitelé využít jak po obsahové, tak po formální stránce, mohou s nimi dále pracovat, doplňovat si další výukové situace a využít je i jako podklad k systematictější přípravě na výuku.

Kapitola šestá

Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru dějepis

Současné trendy v dějepisném vyučování

Těsné interdisciplinární průniky mezi průřezovým tématem mediální výchova a vzdělávacím oborem dějepis vyplývají z moderního pojetí školního dějepisu, který zdaleka není jen pouhým systematizovaným souhrnem faktografických vědomostí. Významné místo v rámci historické školní edukace zaujímá rozvíjení interpretačních kompetencí žáků, stejně jako orientace v nepřehledném množství historických informací nejrůznější provenience, od výkladu v dějepisných učebnicích přes fikci prodchnuté líčení filmových příběhů na pozadí historických událostí po ožívování kolektivní paměti v současných politických diskuzích. Dějepis tak podle Beneše představuje *informačně otevřený komunikační systém*, jehož nejobecnějším výchovně-vzdělávacím cílem je *kultivace historického vědomí*. V procesu interpretace historické reality se pak uplatňují mimo jiné také zákonitosti *mediální logiky* (BENEŠ 2011, s. 203).

Vedle historického vědomí představuje centrální kategorii didaktiky dějepisu *historická kultura*, kterou lze charakterizovat jako složitý sociální fenomén, jehož základní integrální prvky tvoří instituce, profese, média a publika. Ty fungují ve třech odlišných dimenzích; v rovině politiky, kognice a estetiky – viz následující tabulka (SCHÖNEMANN 2003, s. 17):

SCHÖNEMANNŮV MODEL HISTORICKÉ KULTURY			
	POLITIKA (historie jako užitek)	KOGNICE (historie jako vzdělání)	ESTETIKA (historie jako zážitek)
Instituce	Archiv Památková péče	Univerzita Archiv	Muzeum Historický klub Sdružení historiků
Profese	Archiváři Památkáři	Univerzitní historikové Učitelé dějepisu Archiváři	Muzejníci Knihovníci
Média	Politický projev Politicko-historické oslavy a svátky Národní a válečné památníky	Přednáška atd. Historiografie Učebnice dějepisu	Časopis Výtvarné umění Krásná literatura Rozhlas Televize
Publika	Politici Voliči	Žáci Nadšenci pro vzdělání	Milovníci kultury

Je zřejmé, že je nezbytné věnovat důkladnou pozornost mechanismům utváření historického vědomí ve společnosti, kdy škola představuje pouze jeden (a zřejmě ne ten nejvýznamnější) ze socializačních vlivů a kdy významnou roli sehrávají právě média. Školní dějepisy by měl žáky vybavit takovými kompetencemi, které umožní rozlišovat mezi věrohodnými a nevěrohodnými zdroji, rozpoznat interpretační vklad autora sdělení (motivace a postoje narátora) a charakterizovat společensko-politické pozadí vzniku historické informace.

V současném dějepisném kurikulu je akcent kladen na výuku moderních a nejnovejších dějin, tedy na evropský a globální kontext událostí dvacátého století, především jeho druhé poloviny. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia reflektuje význam propojení dějepisu a mediální výchovy ve výuce nejnovejších dějin začleněním samostatného tematického kruhu *Role médií v moderních dějinách*. Tato chronologická perspektiva umožňuje podkrytí působení médií v různých etapách formování moderní lidské společnosti. Žáci by měli popsat základní etapy ve vývoji lidské komunikace, charakterizovat masovou společnost, masovou kulturu a masovou komunikaci, vysvětlit, jakou úlohu sehrála média ve vypjatých dějinných okamžicích (1945, 1968, 1989), rozpoznat propagandu, její rysy a působení v různých režimech. Regionální dimenzi představuje téma vývoje médií v historii obce. Žáci by

měli také postihnout vliv digitalizace a internetizace na život současné společnosti (RVP G 2007, s. 81; JIRÁK, PAVLIČÍKOVÁ 2011, s. 51–52).

Obrovský informační a formativní potenciál tematiky spočívá rovněž v dostupnosti a různorodosti pramenného materiálu (od oficiálních politických dokumentů po doklady tzv. malé historie, jako je osobní korespondence či rodinné fotoalbum).

K základním kompetencím historického myšlení se řadí kritická analýza historických pramenů, zejména písemných, vizuálních a audiovizuálních. Především ikonografický text (fotografie, karikatury, plakáty) však slouží ve škole dodnes mnohdy jen jako ilustrační materiál bez hlubšího interpretačního uchopení. Jedním z hlavních cílů integrace mediální výchovy do dějepisného vyučování by měl být tedy posun od pojetí těchto médií jako pouhých *názorných vyučovacích prostředků* k jejich didaktickému uchopení ve smyslu *médií zprostředkujících historické poznání* (podrobněji viz BÜHL-GRAMER 2013).

Příkladem může být badatelsky orientovaná práce s historickou fotografií v dějepisné výuce. Žáci rozvíjejí schopnost kriticky hodnotit zdánlivě objektivní obrazové informace, jako jsou záměry autora, použitá technika, účelové úpravy hotových snímků (retušování – např. vymazání „nepohodlných“ osob z oficiálních fotografií v totalitních režimech, přiblížení a výřez nejzajímavější pasáže snímku ve snaze šokovat čtenáře, časté v tisku) či zavádějící slovní komentáře připojené ke snímkům. Žáci poznávají skutečnost, že historické fotografie odrážejí jen výsek historické a sociální reality, vyzdvihují pouze to, co bylo současníky považováno za důležité (významné příležitosti, svátky, oslavy, pohřby) a odrážejí konvence své doby. Mnoho situací bylo pro potřeby dané fotografie zinscenováno, zmínit lze kupříkladu časté snímky vojáka osvoboditele s dítětem na rukou (SAUER 2000, s. 160–176).

Zařazení vhodně zvolené historické karikatury do výuky má výrazný motivační efekt. Karikatura vyvolává smích, nastoluje otázky. Je důležité, aby se žáci naučili chápat podstatu karikatur, mezi jejichž základní znaky patří využívání techniky zhuštění, nadsázky, výrazná tendenčnost („stranickost“) a sociální charakter, resp. orientace na publikum (PANDEL, SCHNEIDER 2005, s. 265–266).

V souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro základní a gymnaziální vzdělávání jsou pro výuku dějepisu důležité především politické (volební) a propagandistické plakáty, které využívají řadu technik a strategií k ovlivňování veřejného mínění. Častá je hra se slovy – opakování, užívání „slovnosti“ (spravedlnost, jednota), rozptylování pozornosti (akcentování zástupného tématu), vytrhávání informací z kontextu. V propagandě jsou využívány

nejrůznější cílené přístupy – motiv strachu (zastrašování třídním nepřítelem), loajalita k autoritě (kult nedotknutelného vůdce), stereotypy, obětování (např. obětování občanských svobod pro bezpečnost státu), idea obyčejného člověka (např. dělník a rolnice) či chybné souvislosti – osvědčení ve formě názoru respektované osobnosti vyjadřující se k tématu (MIČIENKA, JIRÁK 2007, s. 201). Plakáty obvykle obsahují snadno zapamatovatelná hesla (slogany).

V dějepisném vyučování najdou uplatnění nejen politické, ale také umělecké a reklamní plakáty. Umožňují proniknout do životního stylu své doby, přibližují způsoby trávení volného času, konzumní chování, vzdělanostní úroveň cílové skupiny, dokumentují změny v umění a v kultuře, apelují na solidaritu spoluobčanů, jsou významným pramenem pro sledování proměn ženské role a historie dětství, neboť mnohé obsahují sociální, genderové či etnické stereotypy (PANDEL, SCHNEIDER 2005, s. 318–323).

V případě didaktického uchopení karikatur a plakátů je pak podstatné dešifrování symboliky, kterou autoři využívali. Jedná se zejména o symboliku barev, symboly národní, personifikující, věcné, přírodní, politické metafo-ry, vizualizaci lidské mluvy a nonverbální komunikace, alegorie (HENKE-BOCKSCHATZ 2000, s. 53).

Audiovizuální média – filmy najdou široké uplatnění při výuce nejnovějších dějin. Konkrétně se jedná o filmové dokumenty (dobové filmové nahrávky), dokumentární filmy (obsahující autentické dobové snímky, doplněné o komentáře, grafiku, mapy apod., vytvořené ke vzdělávacím účelům) a hrané historické filmy, v nichž historie představuje kulisu pro vymyšlené či „pravdivé“ příběhy (PANDEL, SCHNEIDER 2005, s. 367–368).

Při analýze dokumentárního filmu je žádoucí zaměření především na okolnosti vzniku filmu, tedy kdo film vyrobil, k jakému účelu a pro jakou cílovou skupinu. Důležité je dále, jaký typ důkazů film využívá, zda se komentář jeví jako nestranný, či naopak zaujatý, zda dává možnost k vyjádření také dříve opomíjeným skupinám, zda poskytuje multiperspektivní náhled na dané historické téma, nebo zda se snaží ovlivnit veřejný názor (STRADLING 2003, s. 167).

Také hraný film s historickou tematikou skýtá obrovský potenciál pro rozvíjení kompetencí historického myšlení. Film velmi intenzivně, mnohdy až sugestivně (což je nejen výhodou, ale zároveň také určité úskalí jeho využití v dějepisném vyučování) zprostředkuje atmosféru zobrazované doby, prezentuje i zdánlivě nepodstatné prvky (móda) a zobrazuje i sociální skupiny stojící mnohdy mimo zájem oficiální historiografie (ženy, děti, etnické minority). Zároveň má jeho využití v dějepisu své nevýhody. Ve filmovém zpracování historické látky se vždy prolíná faktická rovina s uměleckou fikcí. Mnohé

filmy navíc obsahují chybné prvky, které jsou často obtížně rozpoznatelné i odborníky, ať již se jedná o části oděvu, zbraně, či nástroje (LERNBOX, GESCHICHTE 2000, s. 39).

Kritický rozbor filmu by měl zahrnovat jednak stránku formální (nastavení kamery, práce se světlem, střih, zvuk, perspektiva), jednak stránku obsahovou (pozadí vzniku, působení filmu v různých dobách). Štěpánek doporučuje zaměřit pozornost na analýzu časových rovin vzniku filmu a filmového příběhu, srovnání s případnou literární předlohou, zjištění doplňujících informací o hlavních postavách děje, komparaci vyobrazených reálií s poznatky historické vědy podle odborné literatury a s dalšími historickými prameny (ŠTĚPÁNEK 2006, s. 93).

V současnosti je pro učitele k dispozici odborná i metodická literatura, obsahující konkrétní příklady využití vizuálních a audiovizuálních médií v dějepisném vyučování, včetně katalogů otázek řídících osvojování historických kompetencí v jednotlivých kognitivních úrovních (KRATOCHVÍL 2004, LABISCHOVÁ 2008).

Dějepis jako disciplína kultivující historické vědomí dále zahrnuje problematiku historických stereotypů a předsudků. Zajímavá je např. otázka politické instrumentalizace dějin v médiích. Žáci se učí rozlišovat stereotypy v mediálních sděleních a porozumět jejich generalizujícímu a zjednodušujícímu zobrazení sociální reality. Současná teorie dějepisného vyučování akcentuje genderovou dimenzi výuky (dějiny již nelze pojímat jako *dějiny mužské*, kdy v popředí zájmu stojí pouze „velké“ činy státníků a politiků), s čímž koresponduje taktéž problematika genderových stereotypů v médiích – například měnící se prezentace žen v reklamě v průběhu 20. století, ohlasy na vývoj ženského hnutí v dobovém tisku, zobrazení role ženy v nacistické či komunistické propagandě.

Ukázka integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru dějepis

Pro ukázkou integrace průřezového tématu mediální výchova a vzdělávacího oboru dějepis na 2. stupni základního vzdělávání byly z mediální výchovy vybrány *doporučené očekávané výstupy* tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení*. Ty v daném vzdělávacím oboru korespondují mimo jiné s tematickým okruhem *Rozdělený a integrující se svět*. Propojení těchto dvou tematických okruhů je vhodné především proto, že oba pracují s kulturně a dobově zakotvenými mediálními výstupy (mediální výchova

primárně jako s hlavním předmětem svého zájmu, dějepis především v rovině jejich kritické analýzy jako historických pramenů) a kladou důraz na získávání znalostí a rozvíjení dovedností, které vedou k porozumění věcnému obsahu sdělení a k interpretaci jeho příznakovosti, resp. ke zvýznamňování záměrnosti jejich konečné podoby.

Propojení tak dovoluje vzdělávacímu oboru dějepis obohatit vlastní zájem o široký rejstřík mediovaných sdělení, o hlubší proniknutí do dobových kulturních významů mediálních výrazových prostředků a o výklad jejich dobového vyznění. Průřezovému tématu mediální výchova umožňuje integrace s příslušným dějepisným tématem zakotvit mediovaná sdělení do dobového kontextu a obohatit kritické čtení o vědomé využití znalostí o době vzniku a zveřejnění sdělení.

Pro dosažení synergického efektu byly z tematického okruhu *Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení* vybrány následující doporučené očekávané výstupy:

Žák

- u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písmo, grafiky, fotografie)
- u audiovizuálních médií vnímá významy práce s obrazem (střih, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby)
- rozeznává v mediálním sdělení stereotypy a na příkladech uvede jejich zjednodušující a paušalizující vztah ke skutečnosti
- ve vybraných mediálních sděleních identifikuje princip nadsázky (komedie, parodie).

Pro podporu vnímavosti žáků k dobově podmíněnému využití výrazových prostředků je vhodné vybrané *doporučené očekávané výstupy* propojit s následujícími *očekávanými výstupy* tematického okruhu *Rozdělený a integrující se svět*:

Žák

- vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků
- vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce
- prokáže základní orientaci v problémech současného světa.

Příklady výukových situací

Následující výukové situace jsou určeny pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Vycházejí z pedagogického konstruktivismu a jsou koncipovány tak, aby rozvíjely širší spektrum klíčových kompetencí: Žáci budou operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly; uvádět věci do souvislostí; propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytvářet komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy; formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu; vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění; přispívat k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy; chápat potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu; oceňovat zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, co říkají a dělají.

Výuková situace Média, stereotypy a moderní dějiny

Nejdříve učitel prezentuje žákům fotografie, které neodpovídají stereotypnímu vnímání míst a skutečností současného světa a byly publikovány v médiích (vhodné je například vybírat fotografie ze soutěží *World Press Photo* a *Czech Press Photo*). Kupříkladu fotografie sociálně vyloučené lokality může připomínat stereotypní obraz vesnice ve vzdálené rozvojové zemi. Obdobně fotografie světových velkoměst, které nezachycují jejich obvykle zobrazované dominanty (Eiffelova věž, Hradčany), jsou zaměnitelné. Úkolem žáků je identifikovat lokality zachycené na snímcích (což bude zřejmě velmi obtížné). Na těchto příkladech je možno vhodně dokumentovat roli stereotypů v našem vnímání světa – stereotyp představuje něco typického a jeho *pozitivní funkce* spočívá v usnadnění orientace v sociální realitě.

S tímto poznatkem dále pracujeme a zacílíme jej na dobové využití stereotypů během ideologického boje v době studené války, tedy na *negativní funkce* stereotypů (nepřátelských obrazů), které jsou předpokladem vzniku predsudků. Stereotypy byly hojně zneužívány v mediální produkci obou stran konfliktu. Je vhodné pro žáky připravit jednoduché pracovní listy, do kterých si při sledování propagandistických produktů dělají poznámky. Doporučuje se

využívat stereotypní zobrazení v různých médiích (dobový tisk, tzv. budo-
vatelské filmy, filmové týdeníky, pohádky a večerníčky, karikatury apod. na
straně východního bloku, obrazy nepřítele jako záporného hrdiny ve špionáž-
ních a dobrodružných filmech, např. tzv. bondovkách, karikatury apod. v zá-
padní mediální produkci). K nejčastěji využívaným stereotypním zobrazením
patří otlý imperialista ve fraku, cylindru a s doutníkem, nadšení družstevníci,
potměšilý sionista, který se schovává za strýčka Sama, dělník s vykasanými
rukávy, který svou pěstí drtí úklady západních imperialistů. Oblíbený je ste-
reotyp žlučovitého „sudetáka“ v mysliveckém oblečku (Trautenberk), nebo
stereotyp Švejka, který dokáže z každé situace vykličkovat, aniž by bylo vů-
bec jasné, co si ve skutečnosti myslí. Západní špionážní a dobrodružný film
naopak pracuje se stereotypem surového a neotesaného Rusa, hloupých a ne-
schopných ochránců veřejného pořádku a státu, zkorumpovaných a vlných
představitelů rozvojových zemí apod.

Je nutné zdůraznit, že stereotypní zkratka není záležitostí totalitní minu-
losti. Například v době vyhrocení krize kolem temelínské jaderné elektrárny
rakouský tisk oživil stereotyp problémisty, „falešného bémáka“, který rozvrá-
til c. a k. monarchii, v českém tisku se v té době objevovaly formulace typu
„Franz Josef již u nás nemá co rozhodovat“ (PAYRLEITNER 2003, s. 162).
Žáci se na těchto příkladech učí chápat, že historické stereotypy jsou médii
často oživovány v konfliktnějších politických situacích.

Je vhodné pokračovat utvořením skupin, ve kterých žáci prodiskutují své
záznamy a formulují závěry, ve kterých identifikují stereotypy, prostředky,
jimiž jsou vyjádřeny, a manipulaci, ke které jsou využity. Závěrem učitel opět
předvede jednotlivé propagandistické produkty, nechá zaznít výstupy práce
jednotlivých skupin a v diskuzi se žáky dospěje k dosažení integrovaných
výstupů.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.*

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- identifikují stereotypní zobrazení historické reality v mediálních obsazích
- vysvětlí důvody pro využívání stereotypů v médiích v různých etapách dějin
- identifikují stereotypy v dobových mediálních a propagandistických produktech
- identifikují mediální prostředky, kterými jsou stereotypy vyjádřeny
- rozpoznají mechanismy a účel manipulativního využití stereotypů v různých režimech (Sovětský svaz, nacistické Německo, poválečné Československo).

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je míra
úspěšnosti při identifikaci stereotypního zobrazování reality, míra rozpoznání
použití stereotypů dobovou propagandou, míra schopnosti rozpoznat prove-
nienci, účel a zacílení propagandistických materiálů a adekvátní vysvětlení
pozitivní a negativní funkce stereotypů.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracované do podoby tabulky je na
konci této kapitoly.

Výuková situace „Humor v médiích“

Učitel prezentuje žákům mediální výstupy satirické, parodické nebo prostě
jen humorné povahy z různých období poválečného vývoje a různého půvo-
du, které odkazují k reálným historickým událostem či osobnostem. Vhodné
je například vybírat kreslené vtipy z časopisu *Dikobraz* reagující na konkrétní
dobové události, ze západní proveniencí titulní strany časopisů pracujících
s kresbou či fotomontáží (*Der Spiegel*, *Time* apod.), po roce 1989 komiks
Zelený Raoul nebo kreslené vtipy z deníků *Právo* nebo *MF Dnes*. Možné je
prezentovat i filmová díla, která na konkrétní historické události reagují, na-
příklad filmy *Bouřlivé víno* či *Hroch* (humoristicky pojatá diskreditace Praž-
ského jara), zesměšňování „západního životního stylu“ v komedii *Jak utopit
doktora Mráčka*, případně odkazy k historickým událostem využívané pro
dosažení komického efektu (*Zítří vstanu a opařím se čajem*). Úkolem žáků
je identifikovat děje, jevy či osobnosti, které se staly inspirací příslušných
děl. Na těchto příkladech je možno vhodně dokumentovat princip nadsázky
a humorného efektu.

S touto výbavou se zaměříme se žáky na interpretaci způsobu humorného,
parodického či satirického zpracování odkazů k reálným historickým dějům
nebo osobnostem a na jejich významové a hodnotové ukotvení a odtud se po-
suneme k výkladu ideologie, která tvoří pozadí interpretovaných děl. Humor-
ná a parodická nadsázka byla v mediální produkci Východu i Západu hojně
využívána pro podporu negativního obrazu nepřítele, zesměšnění jeho hodnot
a symbolů. Je možné pro žáky připravit jednoduché pracovní listy, v nichž
jsou vkopírovány vybrané kreslené vtipy a/nebo do nichž si při sledování
filmových děl dělají poznámky. Vhodné je obracet pozornost ke způsobu ze-
směšňování v propagandisticky využívaných humorných dílech (karikování
pomocí výrazných typizačních prvků).

Je nezbytné zdůraznit rozdíly mezi humorem prostě jen inspirovaným
reálnými ději, politickou satirou (*Myš, která řvala*), společenskou satirou

(*Borat*) a propagandistickým využíváním humoru a satiry v období studené války.

Důležité je dále poukázat na význam satiry jako společenskokritického nástroje, který má své nezastupitelné místo v demokratických poměrech (*Ivánku, kamaráde, můžeš mluvit?*, Renčínovy kreslené vtipy, některé písně Jarka Nohavici apod.) a svou tradici.

Je možné pokusit se i o vlastní satirickou produkci (scénku, komentář), v níž by žáci individuálně nebo ve skupině s nadsázkou komentovali (a kritizovali) vybraný současný společenský jev.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.*

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- identifikují v mediálních obsazích satirický nebo parodický odkaz k reálným historickým dějům či jevům, vysvětlí podstatu nadsázky
- identifikují výrazové prostředky, které jsou použity pro dosažení humorového efektu.

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je míra úspěšnosti při identifikaci dějů či jevů, k nimž humorná sdělení odkazují, míra rozpoznání výrazových prostředků používaných pro dosažení humorového (parodického) efektu, míra schopnosti rozpoznat ideové, hodnotové nebo názorové zaměření humoristických, satirických či parodujících sdělení.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracované do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Výuková situace Rozbor propagandistických plakátů z produkce západního demokratického světa a sovětského bloku

Nejdříve vybereme vhodné dvojice plakátů, které vyprodukovala propaganda obou soupeřících bloků (kritériem pro výběr může být „čitelnost“ a rozpoznatelnost použitých symbolů a jejich jednoznačné ideologické zacílení). Připravíme pro žáky pracovní listy, které reflektují způsob práce s historickými plakáty podle německého autora Michaela Sauera (SAUER 2000, s. 90).

První dojem: *Co vás zaujme při prvním pohledu na plakát?* Tato otázka má motivační význam, vzbuzuje zájem žáků o hlubší analýzu materiálu.

Analýza jednotlivých prvků:

Námět: předměty a postavy (jedna či více); protivníci, spojenci, agresori, oběti, nepřátelé, hrdinové (stereotypy, alegorie).

Vizuální ztvárnění: proporce, perspektiva, tvarové deformace, barva (dominující barva, velikost barevných ploch, barevný kontrast a barevný akcent, barva jednotlivých elementů); užití vizuální prostředky (např. fotomontáž nebo koláž, fotografie, malba, kresba); způsob vizuálního vyjádření (zda se např. jedná o zachycení reálné situace, postav či prostředí, nebo o karikaturu); využití symbolů.

Text/písmo: rozsah/množství textu; typ textu; typ, velikost a barevnost písma.

Grafické prvky a symboly, vztahy jednotlivých prvků: celková kompozice; dominance textu nebo obrazu; náznak děje či vyprávění; využití prostředků určitého uměleckého směru.

Interpretace: Adresát, historická situace, výpověď či poselství, intence, celkový charakter, osobně či sociálně naléhavý obsah (agresivní, dynamický, argumentující, karikující), domnělý účinek.

Žáci pracují ve skupinách. Každá z nich má podrobně analyzovat jeden historický plakát. Závěrem aktivity je prezentace výsledků práce skupin a skupinová diskuze nad interpretací obsahu plakátů.

Aktivita může být doplněna produktivní činností (SAUER 2000) – vytvoření návrhu plakátu (historicky situovaného výtvarného díla). Tato činnost přispívá k rozvoji historického myšlení, argumentace a imaginace. Námětem může být návrh na plakát konkrétní politické strany v určité historické situaci nebo propagandistický plakát (tedy plakát, který „mohl“ existovat – např. kolektivizace, Marshallův plán).

Výuka dějepisu by měla být postavena na komparaci různých textových, ikonografických a audiovizuálních pramenů, proto je vhodné propojit analýzu plakátu s interpretací dobové mediální produkce (filmové týdeníky, dobový tisk, hrané filmy, záznamy projevů).

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.*

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- pojmenují symboly použité na plakátech
- určí význam a úlohu symbolů v celkovém mediovaném sdělení
- určí, komu byl plakát určen, co měl sdělovat a jak měl přesvědčovat
- vysvětlí účel propagandy a chápou její manipulativní funkci
- osvětlí historickou situaci vzniku daného plakátu.

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je, aby žák pojmenoval symboly použité na plakátech a jejich význam, rozpoznal, komu byl plakát určen a jeho intenci, byl schopen rozlišit plakáty z produkce západního demokratického světa a sovětského bloku, argumentoval a zdůvodnil výběr prostředků (vizuálních, textových) využitých na plakátu ve vztahu k danému účelu a historické situaci. Při hodnocení vycházíme z míry dosažení integrovaných výstupů. Třetí kritérium zahrnuje schopnost žáka učinit závěr vyplývající ze zjištěných informací.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracované do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Výuková situace Rozbor současného filmu či tzv. retro seriálu, jehož děj je zasazen do nedávné historie (60.–80. léta 20. století)

Učitel vybere vhodnou ukázkou filmu nebo seriálu s tematikou nedávné minulosti ze současné mediální produkce (např. seriál *Vyprávěj*, filmy *Kolja*, *Pelíšky* nebo *Anglické jahody*) – doporučená délka je 10 minut. Výběr dané ukázky by se měl řídit několika kritérii – měla by odkazovat na konkrétní historickou událost, případně naznačovat, jak daná událost zasáhla osud filmové či seriálové postavy, a měla by zahrnovat využití několika různých výrazových prostředků pro navození dojmu autenticity (zvukové: dobová píseň nebo scénická hudba vyjadřující emoce spojené s událostí, šumy – např. zvuk projíždějící vojenské techniky, obrazové: tzv. retro-barevnost, černobílé scény, montáž scén – vložené pasáže z dobových filmů, dokumentů, týdeníků apod., střih, detail, kostýmy, účesy a rekvizity).

Po prezentaci ukázky následuje skupinová práce. Žáci obdrží pracovní list, do něhož zaznamenávají přibližné historické pozadí filmu nebo seriálu a sledují formální výrazové prostředky, které byly pro zobrazení dané doby zvoleny. Žáci ve skupinkách určují, ve které době se děj odehrává (desetiletí, konkrétní událost), podle jakých znaků to poznali (účesy, kostýmy, typy automobilů apod.), zda jsou jednající postavy nějakým způsobem zasaženy danou událostí, zda je identifikovatelný jejich politický postoj. Analýza formální stránky by měla být zaměřena na výše uvedené zvukové, obrazové a další výrazové prostředky, které zvyrazňují dojem autenticity. Může být strukturována do připravené tabulky (zvuk: hudba, šumy, obraz: montáž, barva, detail, střih atd.). Výstupy skupinové práce jsou společně porovnávány a následuje diskuze, zaměřená např. na rozlišení fakticity a fikce v prezentovaném díle,

na to, zda jsou výrazové prostředky podle žáků zvoleny vhodně, co se žákům na filmech a seriálech s tematikou nedávné minulosti líbí či nelíbí.

Alternativní varianta – podaří-li se zvolit takovou ukázkou, která obsahuje určité historické nepřesnosti, může být na tomto materiálu doloženo, že filmové zpracování není věcně správným *odrazem* doložených faktů, nýbrž pouze (v různé míře zkráceným či stylizovaným) *obrazem* minulosti. I v případě, že ukázkou faktické chyby neobsahuje, měl by učitel zdůraznit fakt, že se nejedná o rekonstrukci minulosti.

Na tuto výukovou situaci může navázat aktivita domácí, využívající metodu *oral history*. Žáci se dotazují rodičů nebo prarodičů, kteří zobrazované události prožili a jsou ochotni o nich vyprávět (krátký polostrukturovaný rozhovor). Zaměřují se především na osobní vnímání historické události a postoje svých blízkých k ní nebo na postoje ke každodennosti (chataření, cestování, odívání, užívání médií atd.). V případě, že rodiče či prarodiče daný film či seriál znají, může se žák dotazovat také na jejich hodnocení způsobu zobrazení minulosti v tomto díle. Domácí přípravy žáků konfrontujeme v následující vyučovací hodině mezi sebou navzájem i s oficiální historií. Ideálním výstupem by mohla být dokumentace odlišného vnímání žité reality a oficiální historie.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální*.

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- rozlišují různé výrazové prostředky (práci s obrazem a zvukem) při ztvárnění nedávné historie v současné audiovizuální produkci
- identifikují odkazy na skutečné historické události, které jsou zobrazeny na pozadí filmového či seriálového příběhu
- odlišují fakticitu a fikci v uměleckém zpracování historických událostí
- identifikují rozdíly mezi vnímáním osobní historie u starší generace a nezájímavým náhledem na historické události.

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je míra úspěšnosti při identifikaci historických událostí, na jejichž pozadí se děj filmu či seriálu odehrává, míra rozpoznání výrazových prostředků používaných pro navození dojmu historické autenticity a míra schopnosti rozpoznat faktické a fiktivní prvky v prezentovaném filmu nebo seriálu.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracované do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Ukázka integrace k výukové situaci Média, stereotypy a moderní dějiny

Doporučeno pro 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Dějepis
Tematický okruh	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Tematický okruh	Rozdělený a integrující se svět
Doporučený očekávaný výstup	– žák rozeznává v mediálním sdělení stereotypy a na příkladech uvede jejich zjednodušující a paušalizující vztah ke skutečnosti	Očekávaný výstup z RVP ZV	– žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa – uvede příklady střetávání obou bloků
Téma/námět činnosti	Žák se seznamuje s mediálně šířenými stereotypy ve vnímání sociální reality, s jejich znaky a pozitivní i negativní funkcí. Cílené ideologické využití stereotypů je dokumentováno na příkladu propagandy v období studené války.	Učivo	Studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření.
Integrované výstupy	– žák identifikuje stereotypní zobrazení historické reality v mediálních obsazích – vysvětlí důvody pro využívání stereotypů v médiích v různých etapách dějin – identifikuje stereotypy v dobových mediálních a propagandistických produktech – identifikuje mediální prostředky, kterými jsou dané stereotypy vyjádřeny – rozpozná mechanismy a účel manipulativního využití stereotypů v různých režimech (Sovětský svaz, nacistické Německo, poválečné Československo)		
Hlavní kritéria hodnocení integrovaných výstupů	– míra úspěšnosti při identifikaci stereotypního zobrazování reality, míra rozpoznání použití stereotypů dobovou propagandou, míra schopnosti rozpoznat provenienci, účel a zacílení propagandistických materiálů a adekvátní vysvětlení pozitivní a negativní funkce stereotypů		

Ukázka integrace k výukové situaci Humor v médiích

Doporučeno pro 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Dějepis
Tematický okruh	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Tematický okruh	Rozdělený a integrující se svět
Doporučený očekávaný výstup	– žák ve vybraných mediálních sděleních identifikuje princip nadsázky (komedie, parodie)	Očekávaný výstup z RVP ZV	– žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků, vysvětlí a na příkladech doloží mocensko-politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce – prokáže základní orientaci v problémech současného světa
Téma/námět činnosti	Žák se seznamuje s literárními, filmovými a publicistickými díly, která v humorné (satirické, parodické či karikaturní) nadsázce odkazují k reálným událostem z období studené války i vývoje po r. 1989, a dokáže vyložit, v čem spočívá humor těchto děl.	Učivo	Studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření.
Integrované výstupy	– žák identifikuje v mediálních obsazích satir. nebo parodický odkaz k reálným histor. dějům či jevům, vysvětlí podstatu nadsázky – identifikuje výrazové prostředky, které jsou použity pro dosažení humorného efektu		
Hlavní kritéria hodnocení integrovaných výstupů	– míra úspěšnosti při identifikaci dějů či jevů, k nimž humorná sdělení odkazují, míra rozpoznání výrazových prostředků používaných pro dosažení humorného (parodického) efektu, míra schopnosti rozpoznat ideové, hodnotové či názorové zaměření humoristických, satirických nebo parodujících sdělení		

Ukázka integrace k výukové situaci Rozbor propagandistických plakátů z produkce západního demokratického světa a sovětského bloku

Doporučeno pro 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Průřezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Dějepis
Tematický okruh	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Tematický okruh	Rozdělený a integrující se svět
Doporučený očekávaný výstup	– žák u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie)	Očekávaný výstup z RVP ZV	– žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků
Téma/námět činnosti	Žák se seznamuje s příklady propagandy v období studené války, identifikuje grafické prvky, rozeznává symboly a jejich významy.	Učivo	Studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření.
Integrované výstupy	– žák pojmenuje symboly použité na plakátech – určí význam a úlohu symbolů v celkovém mediovaném sdělení – určí, komu byl plakát určen, co měl sdělovat a jak měl přesvědčovat – vysvětlí účel propagandy a chápe její manipulativní funkci – osvětlí historickou situaci vzniku daného plakátu		
Hlavní kritéria hodnocení	– schopnost žáka pojmenovat symboly použité na plakátech a jejich význam – rozpoznat, komu byl plakát určen a jeho intenci – být schopen rozlišit plakáty z produkce západního demokratického světa a sovětského bloku – argumentovat a obhajovat adekvátnost použití prostředků k tvorbě plakátu Při hodnocení vycházíme z míry dosažení integrovaných výstupů. Třetí kritérium zahrnuje schopnost žáka učinit závěr vyplývající ze zjištěných informací.		

Ukázka integrace k výukové situaci Rozbor současného filmu či tzv. retro seriálu, jehož děj je zasazen do nedávné historie (60.–80. léta 20. století)

Doporučeno pro 9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Průřezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Dějepis
Tematický okruh	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení	Tematický okruh	Rozdělený a integrující se svět
Doporučený očekávaný výstup	– žák u audiovizuálních médií vnímá významy práce s obrazem (střih, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby)	Očekávaný výstup z RVP ZV	– žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa – uvede příklady střetávání obou bloků, vysvětlí a na příkladech doloží mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce – prokáže základní orientaci v problémech současného světa
Téma/námět činnosti	Žák se seznamuje s mediální produkcí, která reflektuje období šedesátých let a normalizace, rozeznává symboly a jejich významy, identifikuje výrazové prostředky.	Učivo	Vnitřní situace v zemích východního bloku (na vybraných příkladech srovnání s charakteristikou západních zemí); ČSSR od únorového převratu do r. 1989, vznik ČR.
Integrované výstupy	– žák rozlišuje různé výrazové prostředky (práci s obrazem a zvukem) při ztvárnění nedávné historie v souč. audioviz. produkci – identifikuje odkazy na skutečné historické události zobrazené na pozadí filmového či seriálového příběhu – odlišuje fakticitu a fikci v uměleckém zpracování historických události – identifikuje rozdíly mezi vnímáním osobní historie u starší generace a nezúčastněným náhledem na historické události		
Hlavní kritéria hodnocení	– míra úspěšné identifikace historických událostí, na jejichž pozadí se děj filmu či seriálu odehrává – míra rozpoznání výrazových prostředků používaných pro navození dojmu historické autenticity – míra schopnosti rozpoznat faktické a fiktivní prvky v prezentovaném filmu či seriálu		

Kapitola sedmá

Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru výtvarná výchova

Strukturace vzdělávacího obsahu výtvarná výchova vzhledem k jeho integraci do mediální výchovy (a naopak)

Propojování mediální a výtvarné výchovy je přirozené a oba obory si mohou být rovnocenné zejména z toho důvodu, že podstatná část současného mediálního působení je založena na obrazovém vyjadřování, na druhé straně výtvarná výchova⁴⁸ počítala s tímto intenzivním uplatněním obrazové složky v médiích a aktivně na ně reagovala strukturací svého obsahu v rámcových vzdělávacích programech. Výtvarná výchova tak deklaruje nejen klasický zájem o výtvarné umění a jeho estetické působení, ale rozšiřuje svoje zaměření i na vizuální kulturu obecně, tzn. na sledování působení obrazových vyjádření jako *komunikačního prostředku*, jež není nutně vázáno na jejich estetické působení (sem bezpochyby spadají i média). Výtvarná výchova nezůstává ovšem pouze u toho, ale snaží se, se zaváděním *sémiotického přístupu k obrazovým znakovým prostředkům*, vybavit žáky *systémovými znalostmi uplatnění obrazových znakových prostředků* v poznání a komunikaci.

Přímé propojení na mediální výchovu je zde (zejména v níže uvedených bodech dvě a tři) nepochybné a podstatnější než jen na první pohled patrné spojení skrze obrazovou stránku médií. Výtvarná výchova by do tohoto vzta-

48 V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je užíván pro vzdělávací obor název *výtvarná výchova*, v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia je užíván název *výtvarný obor*. Pro zjednodušení budeme dále v textu užívat označení *výtvarná výchova* jak pro základní, tak gymnaziální vzdělávání.

hu měla dodat znalosti ze všech tří úrovní, které v uplatnění obrazových znakových prostředků prostřednictvím svého vzdělávacího obsahu deklarovala:

- v oblasti umění jako sociálního zdroje inovace znaků a zdroje inovací estetických zážitků
- v oblasti vizuální kultury jako socializačního nástroje v obrazové formě
- v oblasti obecného zacházení se znakem v poznávací a komunikační funkci obrazových znakových prostředků.

Kvalitní propojení mediální a výtvarné výchovy vyžaduje ze strany výtvarných pedagogů jak aktuální znalosti z mediální výchovy, tak pochopení výtvarné výchovy jako předmětu založeného sémioticky, což znamená porozumění také poznávací a komunikační funkci vizuálního vyjádření, tak, jak jsou v rámcových vzdělávacích programech nastoleny. Dosud často přetrvávající pouze estetizující pojetí výtvarné výchovy však poznávací a komunikační uplatnění obrazu v médiích sledovat nepotřebuje a ani je nevyhledává, což má za následek to, že k oboustranně přínosné integraci vlastně ani dojít nemůže. Důležité ale je, aby i učitelé, kteří se na škole programově věnují výuce mediální výchovy, byli obeznámeni i s principy, na kterých je výtvarná výchova v rámcových vzdělávacích programech založena.

Od ochrany před médii k aktivní „obraně kreativitou“

Převažující část *doporučených očekávaných výstupů* mediální výchovy řeší konkrétní závažný sociální problém a z toho vyplývající konkrétní praktický účel – ochránit jednotlivce v často nerovném postavení vůči mediální masinérii, která vůči němu vystupuje – ať už zdánlivě, nebo reálně – v nadřazené roli, a zvýšit jeho možnosti efektivního a prospěšného užití médií. Tento nerovnocenný vztah byl dán zejména ještě nedávnou nedosažitelností mediálních prostředků pro jednotlivce, a tudíž jejich institucionální povahou. Z hlediska uplatnění obrazových prostředků v médiích byla tato podřazená pozice jednotlivce posilována dále tím, že se na jejich tvorbě mohli podílet pouze někteří, talentovaní, s médii profesně svázaní jedinci.

Tato situace pomalu ustupuje – v oblasti technického vybavení mediálními prostředky dochází najednou, v několika málo posledních letech, k téměř stoprocentní vybavenosti populace nástroji k tvorbě obrazů, realizovanou zejména masovou dostupností pořizování digitální fotografie v mobilních telefonech a dosud nepředstavitelnou možností takto získané výsledky mediálně publikovat na síti, která má teoreticky neomezený přístup ke kaž-

dému připojenému jedinci v populaci. V souvislosti s tím dochází v oblasti výtvarného zpracování obrazových prostředků k odstoupení od nároků na jejich „profesionální úroveň“, když jejich kvalitu, potřebnou pro jejich komunikační uplatnění, zaručují dnes již masově dosažitelné technologie, zejména automatické ostření a automatická expozice.

Výtvarná výchova může v tomto „vyrovnávání se s médii“ nabídnout opačný úhel pohledu – „odspodu“. Jeho hlavním krédem je výrok Julie Kristevy: „*Tvořivost je základní zbraní proti totalitě.*“ Z těchto pozic mohou základní požadované výstupy výtvarného oboru posílit zejména tu část mediální výchovy, která je zaměřena na samostatnou žákovu tvorbu mediálních sdělení.

Ve vztahu k žákovi staví výtvarná výchova jako hlavní tyto požadavky:

- rozvoj jeho smyslové citlivosti
- uplatnění jeho subjektivity
- získání schopnosti komunikačního ověření výsledků jeho činnosti.

Aby byl žák vybaven těmito oborovými kompetencemi, má výtvarná výchova za to, že již sama schopnost *aktivně tvořit vizuální sdělení* v souladu se smyslovými vjemy a s uplatněním subjektivity žáka je vhodnou ochranou oproti snahám o manipulativní uplatnění médií (eventuálně proti médiím zneužitým k manipulaci). Schopnost vyzkoušet si sám a následně znát co nejvíce z toho, jakým způsobem a s jakými komunikačními účinky mohou vizuální poznatky a vizuální sdělení vznikat, zabraňuje často neoprávněnému „strachu z médií“.

Obraz – od „vyjádření reality“ k uchopení obrazných představ diváka či tvůrce

Prosazováním sémiotického přístupu ve výtvarné výchově je možno nahlédnout, že největším problémem v posuzování mediálního účinku jako determinanty mínění jednotlivce je představa, že „*obrazy zobrazují skutečnost*“ nebo obdobně „*obrazy vyjadřují realitu*“. Výtvarná výchova analýzou historie výtvarného umění jako historie sémiotiky obrazu umí prokázat, že naopak, tzv. „realistické zobrazení“ je historicky podmíněný znakový koncept, který byl postupně po etapách zdokonalován od renesance za účelem vyjádření zejména prostorového rozmístění objektů, když až ve vrcholné renesanci, zejména v díle Raffaela, došlo k syntéze všech dílčím způsobem uplatňovaných obrazových prostředků do systému, který je takto akceptován dodnes (SOLSO, 1996) a který s metaforickou představou obrazu jako zrcadla (Leonardo da

Vinci) počítal s tím, že neměnná, stabilní příroda se sama ochotně odráží v našem zraku.

Pravda je však taková, že ani fotografie nepotvrzuje tuto samostatnou reflexivní potenci přírody a fotografický přístroj byl naopak aktivně postupně upravován podle tohoto malířstvím vynalezeného konceptu s postupně aplikovanými vynálezy v oblasti optiky, mechaniky a chemie (viz např. z důvodu technické náročnosti opožděné zapojení barvy do fotografie).

Jako základní východisko k pochopení uplatnění obrazu jak v mediální, tak i ve výtvarné výchově je tedy třeba se naučit to, že obrazové znaky slouží nikoli k „vyjádření reality“, ale k *uchopení obrazných představ svého tvůrce a poslze i diváka* a k následné koordinaci těchto původně osobních, jedinečných obrazových představ vůči ostatním v societě (pokud se k takovému obrazu hlásíme jako k „pravdivému“). Právě tato hloubka zásahu obrazu do nitra lidské představivosti svádí k jeho zneužití pro manipulaci druhými. Ta má dvojí povahu – jednak může přesvědčovat ostatní, aby respektovali a následovali naši vlastní obrazivost, což je požadavek legitimní, jednak může manipulovat ostatní k následování obrazných představ, které manipulátor sám nesdílí, ale má z nich prospěch.⁴⁹

Na základě sémantické analýzy výtvarného umění moderny (včetně nefigurativního umění) a postmoderny takto výtvarný obor dokáže nabídnout *relační analýzu obrazového sdělení*, jež je založena na *interaktivitě jak vnímajícího individua* (z jeho struktury není možné odečíst jeho smyslové vybavení a vytříbení a jeho psychosomatické založení, stejně jako vstupní vybavení znalostí sémantických prostředků, případně vybavení sémantickým přístupem k nim), tak také *relační postavení (interaktivitu) samotných obrazových prostředků, obrazových objektů a obrazových elementů*. Tento přístup, který

49 Tím se zároveň ukazuje, že obrazový koncept, který dnes každý dostává k dispozici náhodně ke svému mobilnímu telefonu, je konceptem historicky podmíněným, který samovolně sice umožňuje jeho získávání (automatickým ostřením, automatickou expozicí, v poslední době dokonce detekcí usmívajících se obličejů), avšak zároveň svým masovým rozšířením jistým způsobem zastihuje a nedovoluje užívat historicky novější koncept strukturae obrazu, jak jej vypracovala moderna, vedená především Paulem Cézannem, a postmoderna, již v počátku minulého století prorokovaná Marcelem Duchampem. Tento model stavby obrazu je založen na utváření relací obrazových elementů (v případě Paula Cézanna a jeho následovníků ve všech avantgardních směrech, zejména nefigurativních) a relací obrazových objektů (v případě Marcela Duchampa a jeho surrealistických následovníků). Při strukturalistickém pohledu na takto chápaný obraz jej můžeme pojmut jako strukturně dvojúrovňový, přičemž vrstva obrazových objektů a prostředí, v němž jsou umístěny, je vytvářena uplatněním vztahů (modulací) obrazových elementů na strukturně podřízené úrovni skladby obrazu.

namísto posuzování statické kompozice umožňuje sledovat dynamiku těchto relací, umožňuje také z principu s podporou nových médií zkoumání variability vizuálních znakových prostředků jejich alternací za jiné či obměnou jejich vztahů. Tato metoda umožňuje odstup od danosti obrazových vyjádření a v důsledku toho jejich účinnou kritiku.

Relační přístup ke stavbě obrazového vyjádření je také velmi účinným nástrojem zejména při sledování obrazové stránky kinematografického vyjádření a všech dalších časově proměnných mediálních prostředků, včetně vizuálních prostředků s uplatněním interaktivity. Příkladem takového relačního přístupu jak k obrazové skladbě, tak k samotné záběrové skladbě kinematografického obrazu může být přístup, který byl popsán v metodice *Učit se film* (www.zuspolice.cz).⁵⁰

Recipročným přínosem mediální výchovy pro výtvarnou výchovu za takového chápání obrazu může naopak být zvýšená pozornost mediální výchovy ke komunikačnímu uplatnění obrazu a také deklarovaný požadavek práce v týmu, kde výtvarná výchova zatím o mnoho nepostoupila, zatímco výtvarné umění, které jí bývá vzorem, má již týmovou práci jako jednu z metod výtvarné práce (ZÁLEŠÁK 2011).

Ukázka integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru výtvarná výchova

Pro příklad integrace průřezového tématu mediální výchova do vzdělávacího oboru výtvarná výchova na druhém stupni základního vzdělávání⁵¹ byly z mediální výchovy vybrány *doporučené očekávané výstupy* tematického okruhu

50 Metodika *Učit se film* dostupná z www.zuspolice.cz je jedním z výstupů projektu OPVK *Výuka uměleckých předmětů laboratorní metodou*, který byl realizován v letech 2011–2012.

51 Důvodem, proč se v ukázkách integrace zaměřujeme na 2. stupeň základní školy, je to, že právě na 2. stupni je poslední šance, aby se s propojením mediální a výtvarné výchovy setkali všichni žáci. S mediální a výtvarnou výchovou se mohou setkat žáci ještě i na gymnáziích (mediální výchova je zde jako průřezové téma povinně zařazována do výuky a žáci si volí mezi výukou výtvarné a hudební výchovy), ale na středních odborných školách, kde je daleko větší procento žáků než na gymnáziích, již takováto příležitost není – mediální výchova a masová média jsou zde pouze okrajově zmíněna jako součást průřezového tématu *Občan v demokratické společnosti*. Příležitost k vlastní tvorbě zde prakticky není žádná. Oblast *estetické vzdělávání* je zaměřena výhradně na literaturu a na získání kulturního povědomí.

Fungování a vliv médií ve společnosti. Tyto výstupy nejvíce korespondují se vzdělávacím obsahem dvou okruhů tvůrčích činností:⁵² *Ověřování komunikačních účinků a Uplatňování subjektivitu.*

Propojení uvedených okruhů je vhodné především proto, že mohou vést k zamýšlení se nad tím, jakou roli ve společnosti a v osobním životě média sehrávají, jak se k jejich funkci a produkci běžně přistupuje a také co může přinášet osobitý přístup, který se nebojí experimentování. Právě propojení mediální a výtvarné výchovy může podpořit trvalý zájem žáka o to, aby si sám objevoval nové úhly pohledu na média (s porozuměním jejich možnostem i limitům) a aby si skrze vlastní tvůrčí činnosti a s využitím potenciálu výtvarného oboru média prozkoumával a utvářel si k nim takový vztah, který ho „neuvrhne“ do pasivity, ale naopak ho bude ve vztahu k médiím emancipovat. Důležité je, aby žák tímto přístupem získával poznatky, které nejsou zprostředkované, ale které jsou založené na jeho osobní zkušenosti, či jsou alespoň jeho zkušeností ověřované. V propojení, které sleduje výtvarná výchova, však primárně nejde o produkci konkrétního a předem daného mediálního tvaru – sdělení (reklama, zpráva, televizní či rozhlasové vysílání, školní časopis apod.), ale spíše o proces, na jehož konci nemusí být „hmotný výsledek“, ale uvědomění si svého vztahu k médiím (i k „reálným médiím“) a svého aktivního přístupu k nim, k jejich produkci, funkci i technickým možnostem a omezením i rozvíjení citlivosti žáků vůči prostředí, v němž žijí.

Integrace *doporučených očekávaných výstupů* mediální výchovy do zvolených *očekávaných výstupů* výtvarné výchovy může v praxi vyústit v různé varianty výukových situací.

Pro ilustraci zde předkládáme ukázkou toho, jak je možné o obsahu takto založených výukových situací přemýšlet.

Snažili jsme se ve výukových situacích ukázat určitou gradaci náročnosti. Od jednoduchých, „hravých“ zadání, která mohou „zbystřit“ vnímání médií v každodenních situacích (*Televizor a televize jako předmět zkoumání, Na lovu I a Na lovu II*), až k výukovým situacím, které jsou využitelné i pro studenty a další cílové skupiny a více akcentují přístupy k médiím z hlediska výtvarného oboru a jejich uplatnění ve výtvarném umění (*Multimediální performance, Animovaný (pixilovaný) klip*).

Pro dosažení synergie byly z tematického okruhu *Fungování a vliv médií ve společnosti* vybrány následující *doporučené očekávané výstupy*:

52 Výtvarná výchova záměrně nečlení svůj vzdělávací obsah na tematické okruhy, ale na okruhy tvůrčích činností, což odpovídá charakteru tohoto vzdělávacího oboru.

Žák

- rozpozná roli médií ve svém vlastním životě a životě svých bližních a dovede z mediální nabídky aktivně naplnit vlastní zájmy, potřeby a přání
- chápe vliv reklamy na současnou mediální produkci (je schopen identifikovat projevy „komercializace“), reflektuje svůj vztah k reklamě na vlastním chování
- uvědomuje si, jak zprostředkovaná komunikace (mobilní telefony, email, ICQ, Facebook ad.) ovlivňuje způsob komunikace a vztahy s ostatními.

Uvedené *doporučené očekávané výstupy* mediální výchovy je vhodné propojit s následujícími *očekávanými výstupy*⁵³ *dvou okruhů tvůrčích činností ve výtvarné výchově – Ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivitu:*

Žák

- rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu
- ověřuje komunikační účinky vybraných upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci
- vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření
- užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace.

Příklady výukových situací

Výukové situace jsou doporučeny pro 8.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií a jsou zpracovány jako podněty k přemýšlení.

53 Výstupy výtvarné výchovy jsou komplexní povahy, nejsou samostatně zpracovány pro jednotlivé okruhy tvůrčích činností, ale v různé míře jde o „propojení“ všech tří, tedy: *rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivitu, ověřování komunikačních účinků*. Vybrány jsou zde ty očekávané výstupy, které se mohou z pohledu autorů s vybranými doporučenými očekávanými výstupy mediální výchovy vhodně propojit.

Vzhledem k tomu, že již vyžadují předcházející znalosti, dovednosti a zkušenosti žáků, je vhodné s nimi pracovat v rámci dlouhodobějšího třídního či školního projektu. Výukové situace jsou zde záměrně popsány obecněji jako „myšlenkové pole“, ve kterém je vhodné se pohybovat.

Výuková situace Televizor a televize jako předmět zkoumání

Předpokladem pro realizaci této výukové situace je, aby si žáci na základě učitelova zadání „zmapovali“ umístění a „užívání“ média – v tomto případě televizoru a televize v interiéru svého domova. Výhodné je, pokud se této činnosti věnují dlouhodoběji a vedou si záznamy například toho, kdy se televizor „zapíná“, kolik času jednotliví členové rodiny sledování televize věnují, zda programy sledují pozorně či „mimořádně“, jaká je jejich skladba apod. Pozorovat však nemusíme jen chování členů rodiny a sebe sama jako diváka, ale můžeme se zaměřit i na předměty, které se v okolí televizoru vyskytují – k televizoru tak můžeme přistupovat i jako k jedné z komponent „zátiší“. Záznamy z interiéru (v našem případě je výhodné zvolit fotodokumentaci) jsou pak výchozím materiálem pro přímou práci žáků ve vyučovacích hodinách. Ideální variantou je, pokud žáci sami postupně přicházejí na to, čeho všeho si mohou ve svém interiéru ve vztahu k televizoru a sledování televize všimnout.

Otázky se mohou týkat uspořádání jednotlivých předmětů v okolí televizoru/monitoru z hlediska jejich funkce, jejich „kombinací“, ale i samotného významu pro jednotlivce nebo pro členy rodiny apod. Pozornost lze zaměřit například i na velikost, tvary, materiál či barevnost jednotlivých předmětů. V tomto případě si můžeme všimnout například významu a funkce „obrazu“ a „obrazu“, „rámu“ grafiky a „rámu“ monitoru televizoru. Můžeme se zamyslet i nad tím, čím a jak bychom mohli jasně definovaný rozměr televizoru „narušit“, aniž bychom jej poškodili.

Dále můžeme zkoumat předměty a jejich seskupení, na které se nejčastěji ve svém interiéru díváme, a přemýšlet, proč tomu tak je, a také si začít uvědomovat ty předměty, kterým běžně nevěnujeme pozornost – „nevidíme“ je. Ani uspořádání běžných věcí v našem interiéru nemusíme brát jako neměnnou danost. Zajímavé pro nás může být sledování reakcí členů rodiny a důsledky, které proměněné seskupení předmětů (nebo jejich šetrné odstranění či „obalení“ apod.) způsobí.

To, že k věcem denní potřeby (v našem případě i k televizoru) začneme přistupovat jako k jednotlivým objektům zátiší, nám pomůže je „uvidět“ ji-



Obr. 19 Jednou z možností, jak jinak seskupit věci a současně „narušit“ tvar monitoru, je „zavěšení věšáku“ na jeho okraj. Mít věšák na televizoru/monitoru rozhodně není cílem, ale pouze jedním z mnoha dalších impulzů k následným úvahám nebo tvůrčím činnostem (i z hlediska využití některých z principů výtvarného umění).



Obr. 20, 21 Jedná se o využití obou stran pozvánky na výstavu Českého komiksu 1922–2012 s názvem *Signály z neznáma*, která proběhla v Centru současného umění DOX v roce 2013.

nak, než jak jsme tomu v situacích každodenního „provozu“ zvyklí – pomůže nám odhalit jejich další „významy“.

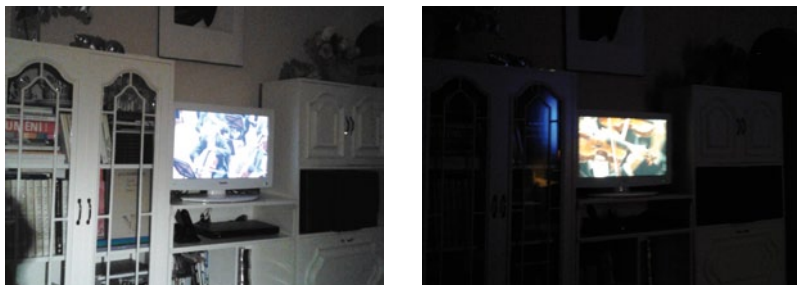
Předpokladem pro rozvíjení obsahu předcházející výukové situace je, že žáci (nebo učitel) mají k dispozici různé tištěné pozvánky na výstavy výtvarného umění (jedná se v zásadě o reklamu na kulturní událost). Vytváření si takového „archivu“ může být dlouhodobější společnou nebo samostatnou činností žáků. Pozvánky na výstavy výtvarného umění mají zpravidla svoji vizuální i informační kvalitu a lze s nimi tvůrčím způsobem dále pracovat – třídit je podle různých kritérií, uchovávat je jako „doklad“ návštěvy. Mohou sloužit i pro vlastní záznamy, poznámky, úvahy, mohou se stát součástí „obrazového deníku“.

I zde, stejně jako v předešlé části výukové situace, můžeme zkusit „spojit nespojitelné“. Na rozdíl od předchozího přístupu, který se snažil upozornit na možné využití postupů výtvarného umění, se zde navíc soustředíme i na

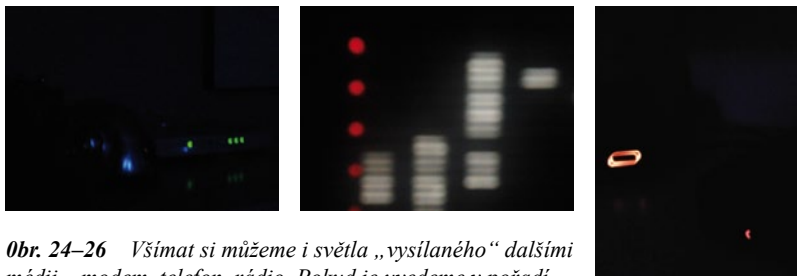
rovinu sociální zkušenosti. Na co vše nás mohou upozornit sdělení z jedné a pak i z druhé strany pozvánky umístěné na setmělém monitoru? Vztahují se tato sdělení k nějakým našim zkušenostem? (Záměrně se protentokrát nebudeme věnovat grafickému designu ani dalším informacím, které jsou na pozvánce uvedené a které jsou právě i z hlediska mediální propagace výstavy významné – například výčtu mediálních partnerů). Interpretace je vždy osobní záležitostí a nelze ji směřovat k tomu, aby žáci „naplnili“ to, co očekává učitel.

Výukovou situaci můžeme rozvíjet ještě dále, všimát si tentokrát začneme jednotlivých objektů – médií jako světelných zdrojů.

Následující výukové situace rovněž pracují se záznamy, které žáci sami vytvořili mimo školní výuku, tedy ve svém volném čase. Tím se mimo jiné snažíme zdůraznit fakt, že přestože je mediální výchova součástí povinné



Obr. 22, 23 *Zaznamenávat si můžeme i proměny interiéru světlem z televize. Na první fotografii je ještě interiér osvětlen lampou, na druhé fotografii je světelným zdrojem pouze televize.*



Obr. 24–26 *Všimát si můžeme i světla „vysílaného“ dalšími médii – modem, telefon, rádio. Pokud je uvedeme v pořadí, v jakém se nacházejí v interiéru (v okolí televizoru), může nám vzniknout zajímavá světelná „mediální mapa“.*

školní výuky, její přínosy pro žáky se spíše projeví až následně, v jejich každodenním životě. V jejich postojích k médiím, v dopadu na to, jaké své potřeby budou médií uspokojovat, k jakému publiku budou inklinovat.

Nabízené inspirace k činnostem se záměrně humorně laděným názvem *Na lovu I* a *Na lovu II* se pokouší jednoduchým a „hravým“ způsobem překonat pasivní přístup k reklamě a sledování televize pouze pro naplnění potřeby relaxace nebo jako způsobu často jen pasivnějšího trávení volného času (na rozdíl od četby, obecněji vnímané jako činnost aktivní, srov. JIRÁK, KÖPPLOVÁ 2009).

Výuková situace Na lovu I

Téma architektury, reklamy a veřejného prostoru by si zasluhovalo daleko důslednější propracování a vážnější zamyšlení. Přesto zůstaneme i nadále u poněkud „humorně odlehčeného“ ladění výukové situace a jejího zadání.



Obr. 27, 28 *Na první fotografii překrývá reklama na alza.cz – „Už máte dárek k letním Vánocům“ – značnou plochu fasády. Uvedený text reklamy mohou zkusit žáci parodovat – nabízí se odpověď: „... nemáme, čekáme na zimní Velikonoce...“ Na druhé fotografii je pro reklamu využit architektonický prvek Tančícího domu.*

Tentokrát je objekt našeho „lovu“ statický, ale pro změnu se pohybujeme my. Při jízdě v dopravních prostředcích mohou žáci fotografovat budovy, na kterých je umístěna reklama, přímo z okna jedoucího dopravního prostředku.

Shrnutí: výukové situace *Televizor a televize jako předmět zkoumání* a *Na lovu I* mají přispět k tomu, abychom si uvědomili nesamozřejmost rozmístění komunikačních prostředků a mediálních sdělení v reálném prostoru, a to jak v prostředí, kde se každodenně pohybujeme, tak také z pozice „pohybujícího se pozorovatele“. Je třeba naučit se je vnímat s „odstupem“ a kriticky a vědomě vyhodnocovat jejich účinky.

Výuková situace Na lovu II

Zadání pro samostatnou práci žáků mimo výuku ve škole může být následující: Vysleduj intervaly, ve kterých se na tebou vybraných programech opakují znělky. Následně si sedni tak, abys mohl co nejsnadněji vyfotografovat znělku, až se na obrazovce objeví (zcela postačí i mobilní telefon, otázkou je, zda na svém „posedu“ nebude žák poněkud překážet ostatním členům rodiny). Následuje už jen „čihej a lov“. Vzhledem k tomu, že „loveckou zbraní“ míříme v tomto případě na velmi pohyblivý terč, výsledky lovu jsou více překvapující, než bychom většinou předpokládali. Lov vyžaduje koncentraci, pohotovost a zručnost – jedná se o náhodné zachycení určité fáze dynamického obrazu – výsledkem je obraz statický. O „ulovenou kořist“ je pak dobré se podělit se svými spolužáky přímo ve škole.

V na sebe navazujících tvůrčích aktivitách – výukových situacích *Televizor a televize jako předmět zkoumání*, *Na lovu I* a *Na lovu II* jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *k řešení problémů*, *komunikativní*, *sociální* a *personální*.

Ve výukových situacích dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- uvědomují si, jakou roli hrají média v životě i v životě členů jejich rodiny a spolužáků
- prostřednictvím tvůrčích činností nalézají možnosti osobitého aktivního přístupu k médiím (využívají při tom i postupy uplatňované ve výtvarném umění)
- aktivně vytváří a dokumentují situace, ve kterých se jedná o zprostředkovanou komunikaci a kdy jde o komunikaci přímou; hledají způsoby, jak se stát „aktivním publikem“; pro dokumentování situací si volí různé vizuální prostředky, například fotografii, kresbu



Obr. 29–32 Na horní dvojici fotografického záznamu jsou dvě fáze měnící se znělky na ČT 1, na spodní dvojici pak znělky ČT art. I na tomto malém souboru si můžeme všimnout různých detailů, které při běžném sledování mineme. Podstatné je, aby si žáci sami zachycených detailů všimli a popsali je.

- rozpoznají různé podoby a role reklamy v souvislosti s médiem, které využívají, vyhledávají konkrétní příklady jejího různého vizuálního zpracování, uvědomují si vliv reklamy na své vlastní jednání i její umístění ve veřejném prostoru; pro své záznamy si volí různé vizuální prostředky.

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je zejména vlastní aktivní přístup žáka k zadáním a možnost přicházet s vlastními návrhy pro tvůrčí činnost, snaha nalézat originální postupy a řešení, uvědomovat si význam vlastní zkušenosti a tu porovnávat s různými druhy mediálních sdělení. Využívat různé vizuální prostředky pro vlastní záznamy, vysvětlit své zkušenosti ostatním, argumentovat své názory a přijímat názory druhých jako podnět k přemýšlení a další diskuzi.

Doporučení: Při hodnocení tvůrčích činností je nutné zohlednit individuální schopnosti, zájem a zkušenosti žáka a jeho preference vizuálních prostředků pro vlastní tvorbu. Důležité je rovněž nenaléhat na žáka v případě, že se obává své výsledky prezentovat, ale je zapotřebí společně s ním hledat řešení, která jsou přijatelná pro něj i pro ostatní členy skupiny.

Ukázka integrace k výukovým situacím zpracovaná do podoby tabulky je na konci kapitoly.

Výuková situace **Multimediální performance**

Přímý přenos, manipulace záznamu v reálném čase, okamžité sdílení na různých místech světa, to jsou jen některé z celé řady revolučních změn v procesu elektronické komunikace. Pro vizuální umění a logicky též pro výtvarnou výchovu se otvírají nové prostory. Použitím nových médií se stává z výtvarné akce multimediální představení. To, co se odehrává ve skutečnosti, se může bezprostředně snímat kamerou a přenášet na projekci (přední, zadní, multiekranovou, projekci na podlahu či strop). Přenos může být mixován s předem natočenými videi nebo upravován a vizuálně transformován přes filtry a efekty editačních a mixážních programů. Prostor performance se takto rozšiřuje o další dimenze. Živý jazyk se mísí s jazykem počítačového kódu, prostor skutečný se prolíná s prostorem virtuálním.

Současné umění chce v daleko větší míře než umění klasické vtáhnout diváka do hry, nabídnout mu interaktivní komunikaci, v jejímž rámci může do díla vnášet vlastní interpretace, zasahovat do něj, měnit jeho formu. Umění dnes také razantně intervenuje do sociální a politické sféry, kritizuje negativní rysy konzumní společnosti, upozorňuje na práva menšin, sociální spravedlnost, ochranu veřejného prostoru, ekologii atd. Mnohé z těchto postupů jsou využitelné ve výtvarné výchově. Žáci základních škol stejně jako středoškolsí studenti vnímají často velmi citlivě problémy současného světa (byť je ještě neumějí analyzovat v širších souvislostech). Není důvod, aby se takovéto aktuální obsahy neobjevovaly ve výtvarné výchově, a není důvod, aby se při jejich formálním řešení nepoužívala nová média. Kreativní práce s digitálními fotografií, audiovizuálním záznamem, mobilní komunikací či vícekanálovou projekcí může poskytnout jiný pohled na využití digitálních technologií. Z pasivních konzumentů se tak mohou stát aktivními uživateli, resp. tvůrci, kteří využijí možnosti nových médií kreativním způsobem.

Zajímavou formou propojení tradičních médií (malba, kresba) s médii novými (performance, environment, instalace, digitální fotografie, video) je



Obr. 33, 34 Účastníci akce (v tomto případě studenti) jsou konfrontováni se stroze geometrickou kompozicí prací *Pieta Mondriana* a *Dana Flavina*, na kterou reagují živým vstupem do obrazové projekce. Pomocí dřevěných tyčí narušují původní kompozici a vlastním pohybem dynamizují její statickost, analyzují vztah mezi plochou a prostorem.



Obr. 35, 36 Účastníci akce (v tomto případě studenti) jsou konfrontováni se stroze geometrickou kompozicí prací Pieta Mondriana a Dana Flavina, na kterou reagují živým vstupem do obrazové projekce. Pomocí dřevěných tyčí narušují původní kompozici a vlastním pohybem dynamizují její staticčnost, analyzují vztah mezi plochou a prostorem.



Obr. 37, 38 Další variantou interpretace klasického uměleckého díla je jeho bezprostřední přetváření digitální kresbou či malbou. Poté, co studenti vytvoří „živý obraz“ – kompozici podle interpretovaného díla (v tomto případě Snídaně v trávě), je původní dílo překrýváno kresbou a malbou v programu malování (Paint), který je součástí operačního systému Windows. Studenti pozorují vztahy mezi virtuální projekcí a živou akcí v prostoru, analyzují proměny obrazové struktury.

interpretace klasického dvourozměrného díla přímou akcí (vytváření tzv. živých obrazů). Takováto kolektivní performance umožňuje propojení obrazu, pohybu, zvuku v multimediální performanci. Cílem akce je pochopit obsah a formální stavbu interpretovaného díla a rozšířit je o další významové vrstvy. Napětí mezi původním obrazem a přidanými prvky je zdrojem emocionálního prožitku. Bílé oděny účastníci akce jsou rozděleni na dvě skupiny: jedna se ocitá v roli performerů, snažících se interpretovat promítaný obraz přímou akcí v prostoru a čase, a stávají se tak jeho součástí. Druhá skupina je v roli diváků a „hudebníků“, kteří pozorují průběh akce a doprovázejí děj (udávají rytmus) improvizací na experimentální „hudební nástroje“ vlastní výroby. Vztah mezi projekcí obrazu a reálnou akcí proměňuje vnímání prostoru, nastoluje otázku vztahu mezi skutečným a iluzivním, mezi akcí, jejím obrazem a jejím stínem.

Shrnutí: Výukové situace *Na lovu II* a *Multimediální performance* ukazují dvě cesty, jak se dá „zasáhnout do obrazu“, aniž bychom k tomu museli nutně vlastnit nezbytné technické prostředky – program na filmový stříh či program na úpravu obrazu.

Nejsnazší a nejpřirozenější cesta aktivního uplatnění obrazu, která se bohužel opomíjí, je výběr obrazů podle vlastního zadání a vlastních potřeb a řazení takto vybraných či získaných obrazů do souvislostí. Zde můžeme bez předsudků o své nedostatečné technické dovednosti tvořit obrazy, zásadním způsobem vyjádřit vlastní významy a konstruovat vlastní sdělení.

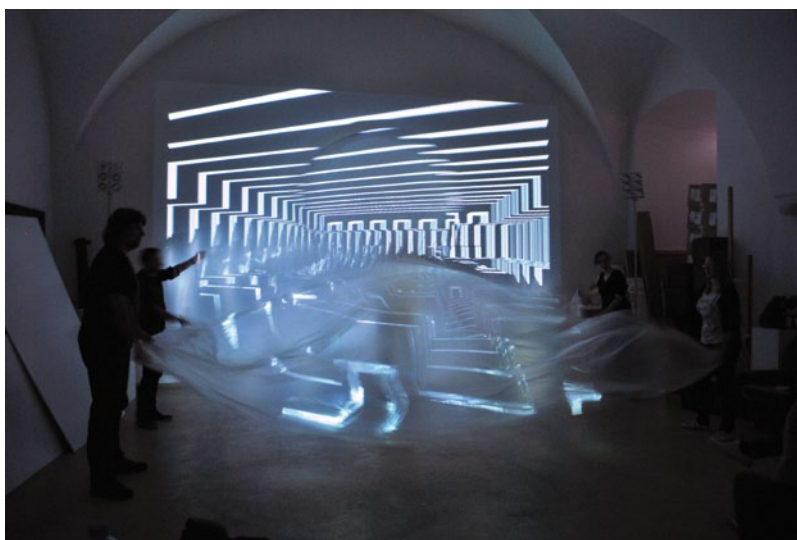
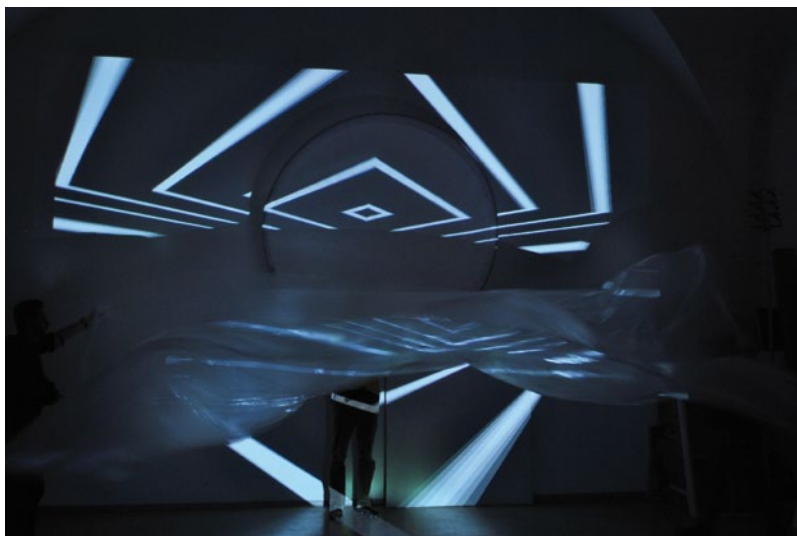
Druhá zde naznačená cesta zasahuje ještě mnohem hlouběji, konfrontuje obraz s vlastním tělesným pohybem v něm, předvádí jej jako něco, co nestojí „před pozorovatelem“, ale jako fenomén, který budujeme vlastní aktivitou: to může vést naopak k odmytizování interaktivity jako něčeho zásadně závislého na technologiích a pomůže tyto prostředky zbavit falešného závoje virtuality.

Výuková situace Animovaný klip

Pro reflexi určitých rysů současné mediální společnosti se někdy používá pojem „klipová kultura“. Těžko bychom mezi žáky základních škol či studenty škol středních hledali někoho, kdo nikdy žádný klip neviděl. Klipy jsou svého druhu esencí všech negativ a pozitiv, která současná vizuální kultura nabízí. Rychlost, efektnost, dynamika, expresivita, rytmus, zábavnost, humor – na



Obr. 41, 42 Animované op artové snímky – krátká videa stažená z kanálu YouTube, umožňují tvorbu komponované akce (multimediální performance), která se rozvíjí v prostoru a čase. Studenti se stávají součástí obrazu, manipulují jej vlastním pohybem či vkládáním různých předmětů do prostoru projekce.



Obr. 43, 44 *V černobílé lineární verzi projekce je iluze prostoru ještě výraznější. Studenti jsou vtaženi do jakoby 3D počítačové hry, pro kterou mohou vytvářet vlastní narativ.*

tom všem lze najít kladné i záporné stránky. Vždy záleží na invenčnosti, na vztahu obsahu a formy (o čem to je a jak je to uděláno).

V první fázi výukové situace se studenti seznámí s pestrou škálou hudebních klipů (od klasických popových klíšé až po umělecké snímky od Petera Gabriela, Björk a dalších). V následné diskusi budeme zkoumat, jaké klipy studenti upřednostňují a jaké jsou příčiny rozdílných hodnocení klipů. Na základě reflexe jejich komentářů (co se jim líbí a co ne, co by udělali jinak atd.) poukážeme na nebezpečí bezmyšlenkovitého, pasivního konzumentství určitých obsahových a vizuálních klíšé a stereotypů. Druhým zdrojem pro praktickou práci budou krátké animované filmy Jana Švankmajera, které jsou v našem prostředí asi nejlepším příkladem rozpohybování objektů.

Animace (jedná-li se o práci s věcmi či materiály) a pixilace (účinkují-li ve snímku lidé) je založena na jednoduchém principu fotografování akce v jednotlivých na sebe navazujících fázích (pohybu, posunu, vrstvení, přeměny atd.). Frekvence statických snímků je otázkou citu (resp. je dobré si udělat krátký zkušební fragment pixilovaného filmu). Poté, co se fotografie s nízkým rozlišením (na fotoaparátu nastavit rozlišení na 1–3 megapixelů) přenesou na časovou osu editačního programu (plně vyhovuje Movie Maker, který je součástí operačního systému Windows) a nastaví správný čas pro jejich střídání



Obr. 45, 46 *Sekvenční focení jednotlivých políček pixilovaného klipu. Pohyb jezdkyň na dřevěných kozách je focen trpělivě snímek po snímku (překonání celé dlouhé chodby bylo zachyceno na cca 150 fotografiích). Důležité je použití stativu, aby nebyl výsledný film příliš „roztřesený“.*



Obr. 47–63 Rozfázování – míra proměny mezi jednotlivými fotografiemi – políčky animovaného klipu.

(kolem 0,3 sekundy), by měl rozfázovaný pohyb připomínat animovaný film. Pokud jsou změny na jednotlivých snímcích (následně filmových políčkách) příliš velké, ztrácí se pocit animovaného pohybu a projekce připomíná spíše prohlížení jednotlivých fotografií. Pokud jsou naopak příliš jemné, spojují se v plynulý (spojitý) záběr, který bychom mohli nasnímat videokamerou. Obsahová stránka animovaného či pixilovaného videa se samozřejmě odvíjí od autorské koncepce. Doporučuje se vytvoření storyboardu (scénáře), který znamená časový průběh natáčení (resp. fotografování). Nebezpečím příliš detailního zpracování scénáře je sklon k ilustrativnímu, lineárnímu vyprávění „příběhu s pointou“. Větší svobodu přináší vytvoření rámcového konceptu budoucího animovaného (pixilovaného) filmu, který se opírá o otevřenou strukturu, umožňující rozvinutí improvizovaných, bezprostředních nápadů přicházejících v průběhu realizace. Takový postup má blíže k performativnímu principu práce a posiluje komunikaci v rámci realizačního týmu. Práce ve skupinách (3–5 studentů) umožňuje všem členům nalezení vlastní tvůrčí platformy. Někdo je zkrátka raději za objektivem fotoaparátu a někomu přináší uspokojení místo před objektivem. Zároveň situace vyžaduje kooperativní jednání, postup na základě diskuze a vyhodnocování vhodnosti jednotlivých kroků a současně přináší vědomí sounáležitosti s celkem a nutnost se v některých fázích spolupráce přizpůsobit společným rozhodnutím. Demokratické rozhodování přináší také výběr zvukové složky klipu. Zvuk samozřejmě ovlivňuje vyznění (atmosféru) snímku zásadním způsobem. Editiční programy umožňují vytvořit snadno varianty zvukové složky animace (pixilace). Od klasického použití „oblíbené písničky“ po nahrání vlastní zvukové stopy. Srovnáním těchto variant dojdou žáci často k závěru, že jimi vytvořený zvuk je zajímavější než přejetá skladba. Tento moment je klíčový, neboť obsahuje zárodek proměny z pasivního konzumenta v aktivního (sebevědomého a kreativního) uživatele.

U obou výukových situací se pracuje s novými médii (digitální fotografie, animace, video) tvůrčím způsobem. Studenti rozvíjí komunikativní dovednosti, učí se obhajovat vlastní názor a tvůrčí postoj, rozvíjí schopnost analytického a kontextuálního myšlení a schopnost sebereflexe.

Hodnotíme zejména nápaditost a experimentální formu interpretace klasického obrazu prostřednictvím nových médií (výuková situace *Multimediální performance*), invenčnost obsahové složky klipu a přesvědčivost jeho formálního zpracování (výuková situace *Animovaný klip*). U obou situací pak schopnost analýzy strukturální proměny obrazové složky multimediálního díla, a to jak během procesu jeho vzniku, tak v jeho finální fázi.

Shrnutí: Animace je základním stavebním prvkem vyjádření pohybu a proměny v médiích, protože umožňuje kontrolu vyjádření pohybu po jednotlivých obrázcích / filmových políčkách. Umožňuje tedy detailně studovat a ovládat, jak velký posun předmětu ve dvou sousedních políčkách ještě znamená souvislý pohyb a jak velký už náhlý „přeskok“ na jiné místo, jak kontrolovat rytmus pohybu, jeho změny, jak studovat transformace tvarů objektů. Animace umožňuje ještě detailnější analýzu, pokud neporovnáváme pouze celé fotografie, ale přehodnocujeme s každým políčkem vztahy mezi objekty v obraze (zvětšování jednoho vůči ostatním, vzdalování, přibližování, překrývání, překvapivé „zjevení“ nových objektů apod.). Nová kvalita, kterou tato animace může přinést, je vyjádření strukturní proměny, kdy se jedna forma proměňuje na jinou.⁵⁴

To umožňuje studovat zcela nové představy o skutečnosti, složitější a komplexnější než dosud. „Ovládání animace“ tak velkou měrou přispívá k demytizaci médií.

54 Pojetí filmu jako atrakce, při níž dochází k nečekaným událostem, bylo jednou z jeho prvních funkcí (film v jeho počátcích v tomto pojetí šířili ve velkém kabaretiéri a iluzionisté, když jím rozšiřovali své možnosti překvapovat diváky). Toto vyjádření náhlé proměny je stále velmi přitažlivé, protože je zachyceno naším živočišným, instinktivním zájmem o pohyb: Pokud necháte děti animovat námět podle jejich volby, obdržíte většinou karamboly a destrukce, zatímco konstrukce v opačném směru, kdy se něco mění na strukturovanější celek, je k vyjádření těžší. Nicméně budování smysluplných celků je obsahem velké části počítačových her.

Ukázka integrace k výukovým situacím Televizor a televize jako předmět zkoumání, Na lovu I a Na lovu II

Doporučeno pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediaální výchova	Vzdělávací obor	Výtvarná výchova
Tematický okruh	Fungování a vliv médií ve společnosti	Tematický okruh	Ověřování komunikačních účinků; uplatňování subjektivity
Doporučený očekávaný výstup	<ul style="list-style-type: none"> žák rozpozná roli médií ve svém vlastním životě a životě svých blízkých a dovede z mediální nabídky aktivně naplnit vlastní zájmy, potřeby a přání chápe vliv reklamy na současnou mediální produkci (je schopen identifikovat projevy „komercializace“) reflektuje svůj vztah k reklamě na vlastním chování uvědomuje si, jak zprostředkovaná komunikace (mobilní telefony, email, ICQ, Facebook ad.) ovlivňuje způsob komunikace a vztahy s ostatními 	Očekávaný výstup z RVP ZV	<ul style="list-style-type: none"> žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu ověřuje komunikační účinky vybraných úpravných či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření v sociálních vztazích, nalézá vhodnou formu pro jejich prezentaci vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobitě vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření využívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace
Téma/námět činnosti	<i>rovina uživatelského kontaktu s médii: citlivost k emocionální interpunkce (vykřičníky jako intenzifikátory, otazníky), funkce</i>	Učivo	<i>ověřování komunikačních účinků: komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlová-</i>

	<p>velikosti písma, vztah fotografie a textu (popisky), vyhodnocení „přívodu“ fotografie a návržky (profesionální vs. amatérské záznaky a jejich rozlišení), bulvární a nebulvární grafika, vizuální prostředky reklamy vs. zpravodajství</p> <p><i>fungování a vliv médií ve společnosti: životní styl – média jako součást každodenního života (zapínání televize, které se pak věnuje rozdílná míra pozornosti); chování a jednání – sledovací návyky a reakce na jejich narušení; komercializace kultury – opakující se vzorce spotřebního chování spojeného s médii (televizorem); individualismus a „stádnost“.</i></p>		<p>ni a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace proměny komunikačního obsahu – proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření</p> <p><i>uplatňování subjektivity: prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie a osobních zkušeností – manipulace s objekty, uspořádání prostoru; typy vizuálně obrazných vyjádření – objekty, komiks, grafický design, fotografie, reklama, komunikační grafika; rozlišení, výběr a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry.</i></p>
Integrované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> žák si uvědomuje, jakou roli hrají média v jeho životě i v životě členů jeho rodiny a spolužáků; prostřednictvím tvůrčích činností nalézá možnosti osobitého aktivního přístupu k médiím (využívá při tom i postupy uplatňované ve výtvarném umění) aktivně vytváří a dokumentuje situace, ve kterých se jedná o zprostředkovanou komunikaci a ve kterých o komunikaci přímou; hledá způsob, jak se stát „aktivním publikem“ pro dokumentování situací si volí různé vizuální prostředky, například fotografii, kresbu rozpoznává různé podoby a role reklamy v souvislosti s médiem, které využívá, vyhledává konkrétní příklady jejího různého vizuálního zpracování, uvědomuje si vliv reklamy na své vlastní jednání i jejího umístění ve veřejném prostoru pro své záznamy si volí různé vizuální prostředky 		
Hlavní kritérium hodnocení integrovaných výstupů	<ul style="list-style-type: none"> zejména vlastní aktivní přístup žáka k zadáním a jeho vlastní návrhy pro tvůrčí činnost, snaha nalézat originální postupy a řešení, uvědomovat si význam vlastní zkušenosti a porovnávat ji s různými druhy mediálních sdělení; dále využívat různé vizuální prostředky pro vlastní záznamy, vysvětlit své zkušenosti ostatním, argumentovat své názory a přijímat názory druhých jako podnět k přemýšlení a další diskuzi 		

Kapitola osmá

Integrace mediální výchovy do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura

Pojetí mediální výchovy ve vztahu ke vzdělávacímu oboru český jazyk a literatura

Jedním z určujících rysů mediální výchovy je skutečnost, že podstatou jevu, který žákům přibližuje, je zvláštní forma mezilidské komunikace, tzv. mediální komunikace, tedy symbolické jednání, které je (a) podporované a také formované technickými prostředky, (b) má vysoce nadindividuální, celospolečenskou povahu a (c) je více či méně institucionalizované. Tato komunikace má v různých historických souvislostech různé podoby – z nich asi nejvýznamnější je tzv. masová komunikace, spojená s existencí novin a časopisů, kinematografie a rozhlasového a televizního vysílání. Tento typ komunikace se vyznačuje mimo jiné vysokou mírou nadprodukce (médiá produkují více, než jsme schopni využít), jednosměrností, snadnou dostupností apod. Právě masová komunikace se stala tak významným činitelem ovlivňujícím zvláště během 20. století veřejný i soukromý život, že vedla k rozvoji mediální výchovy. V posledních desetiletích jako by masová komunikace pomalu začala ustupovat a vyklízet pole novému typu mediální komunikace, která se děje za pomoci počítačových sítí, digitalizace dat a jejich telekomunikačního přenosu. Tato komunikace – někdy nazývaná síťová – změnila do jisté míry povahu veřejného komunikování, přiměla k řadě změn v komunikační strategii i „tradiční“ masová média a zcela zásadním způsobem ovlivnila náš současný způsob komunikování (ale také rozhodování snad ve všech oblastech lidského života).

Jakkoliv se mediální komunikace proměňuje v závislosti na historických podmínkách, technických možnostech a lidských potřebách, její podstata zů-

stává stejná: vždy jde o složitou interakci mezi lidmi, popřípadě mezi jednotlivci a institucemi. Tato interakce je symbolické povahy a děje se za pomoci komunikačních kódů, které jsou společenské a kulturní povahy a z nich stále nejvýznamnější je přirozený jazyk (i když obrazové kódy průběžně nabývají na důležitosti).

A právě skutečnost, že masová a síťová média pracují se zmíněnými komunikačními kódy, vytváří velmi příznivý půdorys pro integraci některých stěžejních témat mediální výchovy do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura.

Nejedná se ovšem o jediný důvod pro podporu této integrace – dalším je skutečnost, že média a mediální komunikace jsou ve vzdělávacím oboru český jazyk a literatura tradičně tematizována. Necháme-li stranou literární výchovné tematické okruhy, v nichž je možné k mediální výchově vztáhnout celou řadu osobností (například trojice Kramerius, Havlíček, Neruda představuje nejen tři výrazné osobnosti reprezentující postupný vývoj české společnosti od národně emancipační fáze k době politické diferenciaci, ale také jednotlivé etapy vývoje české žurnalistiky), zůstává nám široké tematické pole vymezené v druhé polovině dvacátého století publicistickým stylem a jeho zařazení do jazykové, resp. slohové výchovy. Vzniklo tak podloží tradice, na kterou může integrace vybraných témat mediální výchovy ústrojně navázat a dále ji rozvíjet. Konečně fakt, že mediální komunikace je svébytný druh lidského komunikačního chování, vede k tomu, že mediální výchova se v mnoha ohledech stýká s komunikační výchovou (to je patrné například ze zařazení tématu „masová komunikace“ do publikace *Český jazyk a komunikace pro střední školy z roku 2012* či z některých prací Karla Šebesty, viz např. ŠEBESTA 2005).

Vztah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a průřezového tématu mediální výchova

Vzdělávací obor český jazyk a literatura svým zaměřením na rozvíjení vyjadřovacích schopností v mluvené i písemné formě včetně schopností recepce a interpretace slyšeného nebo čteného textu vytváří přirozený základ pro zařazení tematických okruhů průřezového tématu mediální výchova. Jeho vzdělávací obsah definovaný v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání má komplexní charakter, který je pro přehlednost rozdělený do tří vzájemně se prolínajících okruhů – *komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy*.

Komunikační a slohová výchova učí žáky vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.

Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení jako základnímu předpokladu jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.

Literární výchova prostřednictvím četby učí žáky vnímat základní literární druhy, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně tak žáci získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.

Již toto vymezení nabízí mnoho přesahů do mediální výchovy, které se konkrétněji objevují v očekávaných výstupech, např. *rozpoznává manipulační komunikaci v reklamě*.

Zastavme se ještě u kompetencí žáků vyjádřených v cílech vzdělávacího oboru český jazyk a literatura:

- vnímat a postupně si osvojovat jazyk jako bohatý mnohotvárný prostředek k získávání a předávání informací, k vyjádření svých potřeb i prožitků a ke sdělování názorů;
- zvládnout běžná pravidla mezilidské komunikace daného kulturního prostředí;
- samostatně získávat informace z různých zdrojů a zvládnout práci s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření;
- získávat sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a věnovat pozornost kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama;
- individuálně prožívat slovesné umělecké dílo, sdílet čtenářské zážitky, rozvíjet pozitivní vztah k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu.

Jenom tento stručný výběr nám dokazuje, jak český jazyk a literatura téměř ve všech svých cílech, a tedy i v očekávaných výstupech, vytváří předpoklady k rozvoji mediální gramotnosti žáků. Je totiž víc než zřejmé, že s rostoucí rolí médií v současném světě je potřeba žáky vybavit dostatečnými vědomostmi a schopnostmi, aby si dokázali vliv médií uvědomit, vhodně si je vybírat a pak i interpretovat. Vzhledem k tomu, že mediální sdělení je vždy založeno na záměru výrobců sdělení, na jejich schopnostech, na technologických možnostech samotného média a na řadě dalších okolností, jako je politický a kulturní kontext, je potřeba žáky naučit, jak se s mediální nabídkou srovnávat kriticky. Mediální výchova vybavuje žáky vědomostmi o fungová-

ní mediálních textů i mediálních organizací a dovednostmi, jak uchopit mediální sdělení. Potřebné vědomosti a dovednosti k tomu jim dává právě obsah průřezového tématu mediální výchova, např. v tematickém okruhu Kritické myšlení a vnímání mediálních sdělení:

Tento tematický okruh je důležitý pro rozvíjení kritického odstupu od mediálních sdělení, schopnosti rozlišit funkce jednotlivých mediálních sdělení a osvojení si povědomí o výrazových prostředcích užívaných médií. V rámci tohoto okruhu žák získává základní představu o výrazových prostředcích používaných v jednotlivých médiích a rozvíjí kritický přístup k jejich užití. Učí se chápat rozdíly mezi jednotlivými typy mediální produkce a učí se rozpoznávat manipulativní působení.

Předpokládá to orientovat se alespoň základním způsobem ve světě médií a v jeho vnitřních zákonitostech. Žák si tak může nejen vybudovat určitou sebeobranu před vlastním sklonem bez výhrad důvěřovat suggestivně podanému mediálnímu sdělení, ale naučí se s médií pracovat tak, aby mu byla k užítku, tedy aby byl mediálně gramotný. Pro pedagoga, zejména méně zkušeného, představuje propojení českého jazyka a literatury a mediální výchovy poněkud těžký úkol. V následujících ukázkách jsme se pokusili naznačit některé možnosti integrace. Samozřejmě hodně záleží na schopnostech a dovednostech samotného pedagoga a na přístupu k vhodným pomůckám.

Ukázka integrace Mediální výchovy do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura

Pro ukázkou integrace průřezového tématu mediální výchova do vzdělávacího oboru český jazyk a literatura na 2. stupni základního vzdělávání byly z mediální výchovy vybrány *doporučené očekávané výstupy* tematického okruhu *Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality*. Ty v daném vzdělávacím oboru korespondují mimo jiné s *očekávanými výstupy* tematického okruhu *Komunikační a slohová výchova*. Propojení těchto dvou tematických okruhů je vhodné především proto, že oba pracují s komunikačními kódy a kladou důraz na porozumění věcnému obsahu sdělení a osvojení si dovedností a znalostí potřebných pro rozlišení stylových rovin různých sdělení (reklama, zpravodajské sdělení, politická diskuze, publicistický pořad pro děti a mládež, poradna apod.), jejich estetických kvalit, komunikačního záměru a vztahu sdělení k mimojazykové skutečnosti. Uvedené propojení tak především umožňuje vzdělávacímu oboru český jazyk a literatura obohatit jazykové a paralingvální prostředky o další výrazové prostředky (obrazové, grafické,

zvukové) a jejich roli v různých komunikačních situacích. Průřezovému tématu mediální výchova umožňuje rozšířit pole osvojování si dovedností a znalostí nutných k rozlišení faktu a názoru. Propojení vzdělávacího oboru český jazyk a literatura a průřezového tématu mediální výchova pokrývá širokou škálu aktuálního komunikačního jednání, s nímž se žáci setkávají v každodenním životě, a to od interpersonální komunikace přes komunikaci masovou až po síťovou.

Pro dosažení synergie byly z tematického okruhu *Interpretace vztahu mediálních sdělení* vybrány následující *doporučené očekávané výstupy*:

Žák

- u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie)
- u audiovizuálních médií vnímá významy práce s obrazem (střih, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby)
- u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu.

Pro rozvíjení vnímavosti žáků k rozmanitosti komunikačních situací a jednání je vhodné propojit uvedené *doporučené očekávané výstupy* s následujícími *očekávanými výstupy* tematického okruhu *Komunikační a slohová výchova*:

Žák

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru.

Příklady výukových situací

Následující výukové situace jsou určeny pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Metody výuky by měly být promyšlené, aby nedocházelo k přetížení žáků, nebo naopak k jejich malému vyžití. Požadavky by měly přecházet od jednoduššího ke složitějšímu. Role učitele by měla spočívat zejména ve vhodné motivaci, radách a pomoci, nikoli v pouhé kontrole plnění úkolů a přísném hodnocení. Nesmírně důležitá je proto aktivizace žáků, kterou lze posílit užíváním vhodných pomůcek či důsledným zasazováním informací do náležitého kontextu pro upevnění získaných poznatků. Dalším důležitým faktorem pro plynulou a efektivní výuku mediální výchovy je vhodně zvolené tempo. Pedagog by měl uzpůsobit rychlost nároků na žáka tak, aby hodina byla plynulá, aby došlo k předání potřebných informací, ale zároveň se našel optimální mezistupeň mezi „rychlými“ a „pomalejšími“ žáky. V praxi taková vyučovací hodina navozuje kreativní atmosféru, ve které se „rychlí“ žáci nenudí a ti „pomalejší“ nepropadají panice z věčného nestihání.

Výuková situace Oslovení – klíč pro vstup ke čtenářům i posluchačům

Východiskem pro výukovou situaci je používání oslovení ve všech typech médií (tištěných, audiovizuálních i internetových), jejich porovnání zejména s ohledem na typ média, funkčnost apod., následuje sledování dalších kontaktních prostředků (jazykových i nonverbálních signálů navazování a udržování kontaktu s příjemci). Podstatné je, aby si žáci uvědomili důležitost vhodného oslovení pro získání čtenářů a posluchačů, což platí i pro komunikaci ve škole, v soukromí či na veřejnosti.

V první části výukové situace se žáci rozdělí na skupiny (podle počtu žáků lze vytvořit více skupin, jež se zaměří na média vymezená tematicky, cílovou skupinou apod.). Minimální rozdělení na 3 skupiny reflektuje média tištěná (noviny, časopisy), audiovizuální (televize, rozhlas) a internet. Každá skupina dostane za úkol sledovat oslovení, která jsou užívána v daném typu média (dalšími kritérii sledování mohou být: jazyková správnost, jazyková, resp. slovní, a stylová variabilita, frekvence výskytu oslovení, u audiovizuálních médií i rovina paralingvální a nonverbální). Současně mohou žáci sledovat, zda se nejen v oslovení, ale i ve způsobu kontaktování čtenáře/posluchače projevuje neformální nebo formální zdvořilost (návodem pro posuzování mohou být například Leechovy maximy zdvořilosti, taktu, skromnosti a shody

a souhlasu, které ve své minimalizační a maximalizační strategii doporučují minimalizovat jevy pro adresáta negativní a maximalizovat ty pozitivní) a zda ona neformálnost nepředstavuje jistou manipulaci, jež může vyústit v ohrožení bezpečnosti adresáta (dodržování základních zásad internetové bezpečnosti: nesdělovat kontaktní údaje a zvláště ne heslo!).

Ve druhé části výukové situace se žáci pokusí svá zjištění s pomocí pedagoga zobecnit a posléze porovnat s ostatními skupinami. V diskuzi budou sledovat, pro jaké publikum je médium – nebo jeho výstup – určené (např.: typ média, cílová skupina, téma), a zejména vhodnost či nevhodnost užívání oslovení ve vybraných typech médií. Porovnájí možnosti působení jednotlivých médií na čtenáře a posluchače, a to jak verbálně, tak i nonverbálně.

Ve třetí části výukové situace by žáci měli dojít k poznání (nejlépe samostatně, nebo i s pomocí pedagoga), proč je důležité užívat vhodné oslovení pro pozitivní mezilidskou komunikaci, a to jak verbální, tak paralingvální a nonverbální.

Pro verbální komunikaci je důležité: vhodné oslovení pro danou komunikační situaci, dodržení spisovnosti – 5. pád, vybočení normy signalizuje někdy záměr autora vybočit, ozvláštnit svůj projev nebo nevědomost, neznalost, jež ve výsledcích snižuje účinek komunikace.

Pro paralingvální komunikaci je důležité: využití správné síly, výšky hlasu (intonace) i tempa řeči.

Pro nonverbální komunikaci je důležitá: řeč těla, protože nejvíce ovlivňuje vnímání mluvčího.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *komunikativní, sociální a personální*.

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- rozpoznají různé typy mediálních sdělení (na základě analýzy výstavby textu a použitých jazykových prostředků) a podle zjištění vhodně zaměří svůj projev na cílovou skupinu; získané poznatky využijí i v komunikaci ve škole nebo mimo školu
- rozpoznají důležitost kontextu a komunikační situace pro význam a pochopení sdělení (na základě analýzy záměru a funkce různých typů mediálních sdělení).

Hlavními kritérii pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci umět vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracovaná do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Výuková situace Grafická stránka textu – první a klíčový moment v působení textu na adresáta

Žáci si rozdělí základní typy tištěných médií pro potřeby analýzy, využijí periodika: deníky, týdeníky, měsíčníky. Výběr typů tištěných médií lze určit podle počtu žáků ve třídě, podle časových možností apod. Nejvhodnější je pracovat s reprezentativním výběrem základních typů periodik (zastoupeny by měly být zejména všechny stěžejní deníky – *MF Dnes, Lidové noviny, Právo, Hospodářské noviny*). Podle časových možností lze činnost rozšířit na porovnání deníků, týdeníků a měsíčníků, případně na porovnání seriálních a bulvárních deníků. (Z tohoto porovnání lze velmi dobře rozpoznat převahu obrazové složky u „bulváru“ i stoupající počet fotografií v „seriálních“ denících.)

Každá skupina žáků dostane za úkol sledovat užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie) ve vybraném periodiku. Žáci si mohou sami (nebo s pomocí pedagoga) stanovit základní kritéria pro porovnání: grafická stránka (typy písma, využití barev v textu, počet a kvalita fotografií – rozlišení černobílých a barevných – jejich zaměření, funkčnost, případně jejich začlenění do textu i s ohledem na další články a fotografie).

Na základě této analýzy by měli žáci dojít k zobecnění (nejlépe samostatně, případně s pomocí pedagoga), jak současná tištěná média působí svou vizuální stránkou cíleně na čtenáře. Žáci by měli následně kriticky posoudit, nakolik tato stránka odpovídá jejich požadavkům coby potenciálních čtenářů nebo nakolik se současná média – v souboji s internetovými médii – snaží podbízet vkusu co nejširší čtenářské veřejnosti.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *komunikativní, sociální a personální*.

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- rozpoznají (na základě strukturálně-jazykové analýzy různých typů mediálních sdělení), jak je využita grafická stránka textu v působení na cílovou skupinu
- rozpoznají emocionalitu obrazového sdělení a grafických prvků.

Hlavním kritériem hodnocení pro dosažení integrovaných výstupů je dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci zvážit faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad. Při hodnocení by proto pedagog měl vyzdvihnout aspoň jeden prvek u každého žáka, který projevil snahu, i když ve výsledku jeho práce nemusí patřit k nejlepším.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracovaná do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Výuková situace Složky mediálního produktu (spojení obrazu a zvuku, střih, práce s obrazem)

Východiskem ke kritickému vnímání obrazové a zvukové složky u audiovizuálních médií je sledování ukázek různých filmových a televizních žánrů (hororový, dobrodružný, komediální, případně známé seriály). Žáci mají za úkol sledovat ukázky a zaměřit se na to, jaké typy hudby se ve vybraných žánrech objevují pro zvýšení pocitu úzkosti, napětí, strachu. Současně posuzují význam detailu („nájezd kamery“), který se využívá, zejména když chceme něco zdůraznit či „naléhat“ na diváka. Zaměřují se také na sledování barevného naladění, které vyvolává u diváka většinou pozitivní či negativní odezvu.

V další části výukové situace se žáci zaměří na zpravodajství a reklamu a zjišťují, jak jsou tyto prvky použity zde (např. hudební podkres u zpráv, dramatizace zprávy subjektivní kamerou či dynamickou animací).

Následně se žáci budou věnovat tematicky bližším mediálním žánrům, budou sledovat obrazový doprovod hudebních videoklipů a zaměří svoji pozornost na to, jak obraz podporuje hudební složku. Mohou posuzovat i vhodnost či funkčnost obrazu vzhledem ke komunikačnímu záměru sdělení a cílové skupině.

Tvůrčím výstupem této výukové situace bude sepsání bodového scénáře pro videoklip k již existujícím písničkám z oblasti hudby *žákům posluchačsky blízké a přiměřené. Podle svých individuálních schopností mohou například navrhnout, jaká hudba by se hodila k určité scéně.*

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *komunikativní, sociální a personální*.

Ve výukové situaci dosahují žáci těchto integrovaných výstupů:

- rozpoznají (na základě analýzy výstavby textu a použitých jazykových prostředků), jak vhodně zaměřit projev na cílovou skupinu, a tyto poznatky využijí i v komunikaci ve škole nebo mimo školu
- rozpoznávají (na základě pragmatické analýzy různých typů mediálních sdělení) důležitost kontextu a komunikační situace pro význam a pochopení sdělení.

Hlavním kritériem pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení kombinující jazykovou, obrazovou a zvukovou složku pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci umět vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracovaná do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Výuková situace Kritické vnímání obrazového, zejména fotografického materiálu v médiích

V první části výukové situace žáci dostanou za úkol sledovat fotografie, jež mají jako společný rys komerční idealizaci (časopisy pro dospívající: štíhlé dívky na obálkách časopisů, ideály chlapecké i dívčí krásy, poradny v intimních otázkách a v otázkách životního stylu), a kriticky hodnotí zjevné či skryté manipulativní techniky „vnučování“ velmi štíhlých, krásných, bez jakýchkoli vad či chybiček, „vyretušovaných“ vzorů ideálních tváří a těl. Žáci mají za úkol uvažovat nad tím, co vede časopisy k této „mediální masáži“. *Následně mohou s pomocí pedagoga dále rozebírat časopisy pro náctileté se základní otázkou, proč se fenomén „ideálních“ lidí v časopisech vyskytuje (tlak výrobců preferujících pro ně výhodný životní styl podporovaný užíváním jejich výrobků, skrytá reklama apod.), jakou stylizaci textu časopisy využívají (tykání, mírně pohrdavé odkazy k rodičům apod., které jsou součástí image).*

V další části výukové situace mohou žáci sledovat propojení obrazu a textu (např. mohou hledat dvojsmysly v titulcích, porovnávat fotografie a popisky, hledat odkazy k filmům, písním apod. v titulcích) a tímto způsobem si procvičit přehled o starší či současné filmové a hudební tvorbě.

Na závěr se žáci mohou zaměřit na využití amatérské videoprodukce ve zpravodajství (amatérské fotografie, svědectví lidí z ulice, záznamy na kamery v mobilních telefonech apod.) i další amatérské produkce využívané v médiích (domácí videa jako zábavní prvek) a zamýšlet se nad důvody jejich využívání. Žáci by buď sami, nebo s pomocí pedagoga měli dojít k závěru, že neprofesionální záběry napomáhají vytváření dojmu autenticity (zvláště ve zpravodajství) a dodání pocitu „opravdovosti“ – „příběhů skutečných lidí“.

Ve výukové situaci jsou rozvíjeny klíčové kompetence: *komunikativní, sociální a personální.*

Ve výukové situaci dosahují žáci tohoto integrovaného výstupu:

- rozpoznají, jak vhodně zaměřit výběr a uspořádání vizuálních prvků a jak je zakomponovat do celkového sdělení zaměřeného na konkrétní cílovou skupinu a konkrétní komunikační cíl.

Hlavním kritériem pro hodnocení dosažení integrovaných výstupů je dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad.

Ukázka integrace k výukové situaci zpracovaná do podoby tabulky je na konci této kapitoly.

Ukázka integrace k výukové situaci Oslovení – klíč pro vstup ke čtenářům i posluchačům

Doporučeno pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Tematický okruh	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Tematický okruh	Komunikační a slohová výchova
Doporučený očekávaný výstup	<ul style="list-style-type: none"> – žák u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písmá, grafiky, fotografie) – u audiovizuálních médií vnímá významy práce s obrazem (střih, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby) – u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu 	Očekávaný výstup z RVP ZV	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj – odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru; – v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
Téma/námět činnosti	<p><i>rovina uživatelského kontaktu s médií:</i> citlivost ke způsobům oslovení (užívání křestního jména, tykání, využívání poznatek u osobě, např.: data narození z facebooku), citlivost k formálnosti a neformálnosti (signalizace hierarchie, např.: podřízenost správci sítě), zdvořilost a nezdvořilost, vyhodnocování citlivosti zveřejňovaných údajů</p> <p><i>rovina vlastní mediální produkce:</i> zásady internetového dorozumívání (způsoby oslovení, respektování druhého, např.: vědomí</p>	Učivo	<p><i>naslouchání:</i> praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvěho, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové</p> <p><i>mluvený projev:</i> zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry</p>

	důstojnosti, formálnost, zdvořilost), zachovávání pravidel bezpečné komunikace (vyloučení citlivých údajů)		(přípravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuze)
Integrované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpozná různé typy mediálních sdělení (na základě analýzy výstavby textu a použitých jazykových prostředků) a podle zjištění vhodné zaměří svůj projev na cílenou skupinu; získané poznatky využije i v komunikaci ve škole nebo mimo školu – rozpozná důležitost kontextu a komunikační situace pro význam a pochopení sdělení (na základě analýzy záměru a funkce různých typů mediálních sdělení) 		
Hlavní kritéria hodnocení integrovaných výstupů	– dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci umět vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad		

**Ukázka integrace k výukové situaci
Grafická stránka textu – první a klíčový moment
v působení textu na adresáta**

Doporučeno pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediaální výchova	Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Tematický okruh	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Tematický okruh	Komunikační a slohová výchova
Doporučený očekávaný výstup	<ul style="list-style-type: none"> – žák u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písma, grafiky, fotografie) – u audiovizuálních médií vnímá významy práce s obrazem (stříh, detail, nájezd, zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby) – u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu 	Očekávaný výstup z RVP ZV	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj – odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
Téma/námět činnosti	<p><i>rovina uživatelského kontaktu s médií:</i> citlivost k emocionálnosti interpunkce (vykřičníky jako intenzifikátory, otazníky), funkce velikosti písma, vztah fotografie a textu (popisky), vyhodnocení „přvodu“ fotografie a nahrávky (profesionální vs. amatérské záznamy a jejich rozlišení), bulvární a nebulvární grafika, vizuální prostředky reklamy vs. zpravodajství</p> <p><i>rovina vlastní mediální produkce:</i> vytváření titulků k textům, funkční využití jazykového</p>	Účivo	<p><i>čtení:</i> praktické (pozorné, přiměřené rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávání), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové</p> <p><i>naslouchání:</i> praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové</p>

	a obrazového sdělení (formulování popisku), zásady sestavení novinové nebo internetové stránky pro zadanou skupinu		prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
Integrované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpozná (na základě strukturálně-jazykové analýzy různých typů mediálních sdělení), jak je využita grafická stránka textu v působení na cílovou skupinu – rozpozná emocionální obrazového sdělení a grafických prvků 		
Hlavní kritéria hodnocení integrovaných výstupů	<ul style="list-style-type: none"> – dle dovednosti žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci zvažít faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad; při hodnocení by proto pedagog měl vyzdvihnout aspoň jeden prvek u každého žáka, který projevil snahu, i když ve výsledku jeho práce nemůže patřit k nejlepším 		

Ukázka integrace k výukové situaci Složky mediálního produktu

(spojení obrazu a zvuku, střih, práce s obrazem)

Doporučeno pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Tematický okruh	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Tematický okruh	Komunikační a slohová výchova
Doporučený očekávaný výstup	<ul style="list-style-type: none"> – žák u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písmo, grafiky, fotografie) – u audiovizuálních médií vnímá významy zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby) – u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu 	Očekávaný výstup z RVP ZV	<ul style="list-style-type: none"> – žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji – rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj – dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci – odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
Téma/námět činnosti	<p><i>rovina uživatelského kontaktu s médií:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – citlivost k emocionálně interpunkce (vykřičníky jako intenzifikátory, otazníky), funkce velikosti písma, vztah fotografie a textu (popisky), vyhodnocení „přívodu“ fotografie a nahrávky (profesionální vs. amatérské záznamy a jejich rozlišení), bulvární a nebulvární grafika, vizuální prostředky reklamy vs. zpravodajství <p><i>rovina vlastní mediální produkce:</i> vytváření</p>	Učivo	<p><i>naslouchání:</i> praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové</p> <p><i>mluvený projev:</i> zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry kultivovaného projevu (technika mluveného</p>

	titulků k textům, funkční využití jazykového a obrazového sdělení (formulování popisku), zásady sestavení novinové nebo internetové stránky pro zadanou cílovou skupinu		projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuze
Integrované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpozná (na základě analýzy výstavby textu a použitých jazykových prostředků), jak vhodně zaměřit projev na cílovou skupinu, a tyto poznatky využije i v komunikaci ve škole nebo mimo školu – rozpoznává (na základě pragmatické analýzy různých typů mediálních sdělení) důležitost kontextu a komunikační situace pro význam a pochopení sdělení 		
Hlavní kritérium hodnocení integrovaných výstupů	<ul style="list-style-type: none"> – dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení kombinující jazykovou, obrazovou a zvukovou složku pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci umět vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad 		

Ukázka integrace k výukové situaci Kritické vnímání obrazového, zejména fotografického materiálu v médiích

Doporučeno pro 7.–9. ročník a odpovídající ročníky víceletých gymnázií

Přířezové téma	Mediální výchova	Vzdělávací obor	Český jazyk a literatura
Tematický okruh	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality	Tematický okruh	Komunikační a slohová výchova
Doporučený očekávaný výstup	<ul style="list-style-type: none"> – žák u tištěných médií pojmenuje funkci užití grafických a dalších vizuálních prvků (písmo, grafiky, fotografie) – u audiovizuálních médií vnímá významy zpomalení, zrychlení) a roli zvuku (např. scénické hudby) – u internetových médií vnímá užívání prostředků přímého oslovení a vytváření pocitu intimity a neformálního kontaktu 	Očekávaný výstup z RVP ZV	<ul style="list-style-type: none"> – žák odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji – rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj – dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci – odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
Téma/námět činnosti	<p><i>rovina uživatelského kontaktu s médií: citlivost k emocionálně interpunkce (vykřičníky jako intenzifikátory, otazníky), funkce velikosti písma, vztah fotografie a textu (popisky), vyhodnocení „přívodu“ fotografie a nahrávky (profesionální vs. amatérské záznamy a jejich rozlišení), bulvární a nebulvární grafika, vizuální prostředky reklamy vs. zpravodajství</i></p> <p><i>rovina vlastní mediální produkce: vytváření</i></p>	Učivo	<p><i>nasloucháni: praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové</i></p> <p><i>mluvený projev: zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného</i></p>

	<p>titulků k textům, funkční využití jazykového a obrazového sdělení (formulování popisku), zásady sestavení novinové nebo internetové stránky pro zadanou cílovou skupinu</p>		<p>projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuze</p>
Integrované výstupy	<ul style="list-style-type: none"> – žák rozpozná, jak vhodně zaměřit výběr a uspořádání vizuálních prvků a jak je zakomponovat do celkového sdělení zaměřeného na konkrétní cílovou skupinu a konkrétní komunikační cíl 		
Hlavní kritérium hodnocení integrovaných výstupů	<ul style="list-style-type: none"> – dovednost žáka sestavit podle zadání sdělení pro danou cílovou skupinu a při jeho prezentaci vzít v úvahu faktory, které ovlivňují jeho komunikační dopad 		

Kapitola devátá

Mediální výchova ve výhledu

Zamýšlíme-li se nad výhledy mediální výchovy do budoucích let, nemůžeme přehlédnout, že současné postavení mediální výchovy je pozoruhodně rozporuplné. Na jedné straně se jedná o respektovanou, dokonce svým způsobem atraktivní oblast vzdělávání – vždyť média jsou chápána jako významná, ale velice komplikovaná, obtížně uchopitelná, potenciálně nebezpečná sféra ekonomického, společenského, politického a kulturního života společnosti. A právě toto potenciální nebezpečí je pro mediální výchovu významným zdrojem její legitimizace. Mediální výchova se proto může opírat o málo zpochybňovanou společenskou shodu na tom, že posilovat v populaci mediální gramotnost je nutné a prozíravé (napomáhají tomu ostatně i dokumenty evropských institucí podporující rozvoj mediální gramotnosti v členských zemích).

To ale neznamená, že postavení mediální výchovy je v současné podobě všeobecného vzdělávání nezpochybnitelné. Mediální výchova totiž na druhou stranu ztrácí do nedávné doby jasné vymezení předmětu svého zájmu (jak se pokusíme vyložit dále). Budoucnost mediální výchovy je tedy – zjednodušeně řečeno – určena na jedné straně jejím nezpochybnitelným společenským významem, na druhé straně tím, že s rozvojem síťových médií je stále méně jasné, co je vlastně skutečným předmětem zájmu mediální výchovy. A právě někde mezi těmito dvěma krajními polohami vnitřního rozporu mediální výchovy je třeba hledat i odpověď na otázku po její budoucnosti, tedy výhled jejího dalšího směřování a její příští podoby.

Společenská naléhavost „problému existence médií“ zůstává i nadále základním impulzem k podpoře a rozvoji mediální výchovy. Po dlouhá

desetiletí narůstá zvláště v liberálně demokratických společnostech vědomí potřeby připravovat mladé lidi k „životu s médii“. To, co se na počátku jeví jako samozřejmá (téměř vrozená) dispozice, tedy možnost využívat média ke svobodné a prospěšné celospolečenské komunikaci a těžit z jejich garantované svobody a žádoucí společenské úlohy, se postupem času ukázalo – nebo začalo být vnímáno – jako potenciální hrozba. Důvod této proměny v postoji k médiím je známý: je jím ze všeho nejvíc zkušeností poučené vědomí využitelnosti médií k cílům, které výše zmíněnou samozřejmost využívají, nebo dokonce zneužívají, ať se jedná o reklamu, marketing, nebo politickou manipulaci (od té nejbrutálnější, symbolicky zastoupené goebbelsovskou propagandou z dob nacistického Německa, až po sofistikované metody současného využívání médií k usměrňování postojů veřejnosti či spotřebního chování konzumentů). U základů mediální výchovy v nejobecnější rovině stojí tedy pocit narůstající bezbrannosti jedince vystaveného systematickému působení médií. Tento základní, určující pocit je doplňován pozitivně laděnou představou, že překonání bezbrannosti může nejen vést k účinnější obraně před médii jako potenciální hrozbou, ale také zvýšit naděje jednotlivce na lepší využití médií, a tedy na zvýšení kvality vlastního života.

„Problém existence médií“, jak jsme ho připomněli výše, je zřetelně spojen s „masovými médii“, tedy periodickým tiskem (novinami a časopisy), rozhlasem a televizí. To jsou komunikační prostředky, jejichž působení je založeno na šíření obsahů z jednoho centra k velkému množství příjemců (takřčené mase) a na skutečnosti, že je téměř vyloučeno, aby na tato sdělení reagoval jejich příjemce způsobem, který by mohl být chápán jako rovnocenný samotnému médiu. To je zcela zásadní skutečnost pro pochopení smyslu a postavení mediální výchovy: ta reflektuje skutečnost, že do mediální komunikace, na níž se podílejí tisk, rozhlas a televize, vstoupil velmi silný a společensky významný prvek jednosměrnosti a nerovnosti. A právě od nerovnosti se odvíjejí prakticky všechna témata mediální výchovy, jak ji dnes známe. Nadřazené postavení podavatele (médií) a do značné míry závislé postavení příjemce totiž vyvolává pochyby o tom, jestli je masovými médii skutečně naplňována instituce svobody projevu. To, co se po dlouhá desetiletí jeví jako samozřejmé (svobodný tisk znamená svobodu projevu), začalo být najednou zpochybňováno společenskou praxí. A právě na této myšlenkové platformě se začala formovat současná představa o smyslu a podobě mediální výchovy. Téměř symbolicky se v poválečném období na evropském kontinentu etablovala mediální výchova nejprve jako součást programu demokratizace nacistického Německa – a jako protipól goebbelsovské propagandy (dlužno ovšem podotknout, že měla na co navázat, neboť rozvoj mediální výchovy v mezivá-

lečném období, zejména ve 20. letech, byl v německém prostředí velmi nadějný). Další podněty přinesl rozvoj televizního vysílání, který jednak znamenal posílení komerční povahy médií (zprvu především v USA, v poslední třetině 20. století ale i v Evropě), jednak oživil, posílil a aktualizoval starší úvahy o vlivu filmu, které se začaly objevovat již ve druhém desetiletí 20. století. To vše jsou východiska, o něž se opírá současná koncepce mediální výchovy.

Současný vývoj médií a mediální komunikace ale postupně oslabuje relativně jasně ohraničený segment masových médií a nastoluje poměry, které jsou s předcházející situací stále zřetelněji těžko srovnatelné. Tam, kde dříve byla jasná hranice mezi výrobcí a uživateli mediálních sdělení, nastoupila s digitalizací, internetizací a telekomunikacemi velmi nepřehledná struktura vztahů, v níž jsou uživatelé médií současně jejich výrobci, a jasný podíl médií na utváření veřejného prostoru se znejasňuje. Tento vývoj zasahuje jak uživatele médií, tak „tradiční“ masová média, která se stále více „internetizují“.

Mediální výchova, pro niž tento vývoj znamená, že se celá řada jejích konstitutivních témat stává tématy historickými, na tuto změnu pochopitelně reaguje. Obohacuje se o témata, která jsou s těmito novými médii spojená, a některá jiná, až příliš jednostranně vázaná na „stará“ masová média opouští či upozaduje – ovšem s rizikem, že se k nim bude muset vrátit, neboť v současném vývoji se nejen masová média internetizují, ale internetová média se stále více „masifikují“, tedy stále více se komunikace s nimi podobá historicky starší komunikaci masové.

Důsledek nástupu nových médií ovšem nespočívá jen v tom, že tato média oslabují tradiční masová média a nutí je ke změnám. Počítačové sítě současně vstupují do celé řady dalších oblastí života společnosti a jejích členů – do finanční sféry, do byrokratických procesů, do vzdělávání, do naplňování volného času. Jinými slovy, počítačové sítě se staly prostředím, v němž se odehrává stále větší díl každodenních úkonů, které spolu namnoze ani nespojují. Z hlediska každodenního života je vskutku téměř nesouměřitelné dívat se na další tři díly oblíbeného televizního seriálu „po síti“ a platit přes internetovou bankovní službu pojištění domácnosti na další pojistné období – obojí se ale děje či může dít na stejné hardwarové platformě a pomocí stejného internetového prohlížeče.

Otázkou je, jak bude řešit vzdělávací systém tento zásadní problém: budou hlavním kritériem pro „znovudefinování“ vzdělávacích oborů a jejich obsahů technologie? Převáděno na oblast, již se věnuje tato publikace, by to znamenalo, že se v takovém případě stávající podoba mediální výchovy promění v celostní přístup k počítačovým sítím s cílem naučit žáky, aby je vnímali a „pracovali“ s nimi jako se vzájemně propojeným systémem. Ve

školní praxi by to znamenalo, že se mediální výchova „integruje“ a stane se přirozenou součástí ostatních vzdělávacích oborů.

Nebo budou kritériem pro obsahové změny vzdělávacích oborů možnosti využití počítačových sítí k činnostem, které přešly ze světa reálných mezilidských kontaktů do světa kontaktu s počítačovými sítěmi, případně jejich prostřednictvím s dalšími lidmi? V takovém případě se bude zřejmě mediální výchova ubírat směrem, který dosud nabrala, s tím, že některá témata postupně opustí či upozadí a jiná (mezi nimi i ta, o nichž v tuto chvíli nemáme ani tušení) naopak přibere nebo zvýrazní.

Ať už se reálný vývoj bude více blížit jednomu, či druhému pojetí, jedno je jisté. Mediální výchova v současné podobě, tedy vycházející ze zkušenosti s tradičními masovými médii, zcela jistě zaznamená (a už zaznamenává) podstatné obsahové změny. Jestli povedou i ke změně jejího postavení, nelze v tuto chvíli předvídat.

Abstract*On Integration of Media Education*

The publication *On Integration of Media Education* is focused on the specific situation of media education in the context of Czech elementary and secondary educational systems. Media education was fully accepted as a relevant field of education during implementation of curricular reform in the middle of first decade of 21st century as so-called cross-curricular topic („průřezové téma“). It means that there is no amount of contact hours dedicated obligatory to media education in elementary and secondary schools and each school has to adopt its own way how to implement media education into its activities.

One of the ways how to do it is to integrate topics of media education into existing courses – wherever it seems to be logical and acceptable. The publication *On Integration of Media Education* offers examples of such integration into courses of history, Czech language and literature and Visual Art Education.

The book is divided into two parts. In the first part, the theoretical discussion on relations, overlaps and synergies between media education and courses mentioned above is offered. In the second part, the examples (and their explication) of integration of media education is available.

The authors of the book represent a team of experts involved in curricular reform of Czech educational system. They form a team to elaborate the integration of media education as an example of advantages (but also risks) of integration of cross-curricular topics in contemporary Czech educational system.

Příloha

ICT jako podpora výuky mediální výchovy

S pomocí mobilních digitálních technologií lze realizovat výukové aktivity, které u žáků rozvíjejí ICT dovednosti a současně obohacují možnosti mediální produkce. Jedná se např. o podcasting, digitální vyprávění příběhů, Lip Dub či eTwinning. Pro jejich realizaci není potřeba na straně škol téměř žádných dalších investic, lze využívat například chytré telefony (smart phones), které jsou dnes samozřejmou výbavou stále většího množství žáků základních škol.

Podcasting

Podcasting je způsob šíření zvukových či video záznamů, které autor podcastu umístí na internet v podobě souborů, na které odkazuje vytvořeným RSS kanálem. Pomocí RSS čtečky s nastaveným odebráním daného kanálu je uživatel informován o nových příspěvcích, aniž by musel navštěvovat dané webové stránky. Dobrým příkladem využití podcastingu ve formě audia je Český rozhlas (<http://www.rozhlas.cz/iradio/podcast/>). V původní variantě byl podcasting určen pro šíření audio souborů, dnes se pod tímto označením běžně šíří i videozáznamy. Jiným jednoduchým způsobem šíření videozáznamů po internetu je ukládání takových souborů na video server, jako je YouTube.com nebo Vimeo.com. Tyto servery umožňují přihlásit se k odběru nově vložených videí (tlačítko odebrat, resp. Follow) opět bez nutnosti neustálé kontroly toho, co přibýlo nového.

V pedagogické praxi se můžeme setkat s dvěma hlavními způsoby využívání videí. V první jsou to žáci, kteří sledují videa učitele. Takových kanálů

na internetu stále přibývá, protože mnoho českých učitelů zaznamenává část své výuky nebo přípravu na ni a zveřejňuje ji pro své žáky. Příkladem serveru shromažďujícího tento typ videí je Khanova škola (<https://khanovaskola.cz>).

Pokročilá varianta podcastingu je taková, kdy jsou to přímo žáci, kteří vytvářejí vlastní – třídní nebo předmětový podcast (rozhovory, hudba, zpravodajství, netradiční multimediální formáty atp.). Podcasting je využíván v mezinárodních eTwinningových projektech, typicky ke komunikaci a prezentaci mezi českou školou a zahraniční partnerskou školou.

Tomuto se věnuje článek Bořivoje Brdičky *Jak na úspěšný školní podcast* (<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/12003/>).

Digitální vyprávění příběhů

Digitální vyprávění příběhů představuje propojení tvůrčího psaní a vlastní práci s digitálními nástroji – využitím statické fotografie, zvuku v podobě hudby nebo hlasového záznamu, animace, videa, textu apod. Žáci s pomocí digitálních nástrojů vyprávějí příběh, který nejčastěji vychází z jejich osobní zkušenosti, mohou ale vytvářet i příběh založený na fikci. Původní, tzv. ústní storytelling, ze kterého digitální vyprávění příběhů vychází, patří mezi improvizací druhy umění.

Pro vytváření digitálních příběhů je k dispozici množství softwarových nástrojů. Možné je využít stejné nástroje, které lze využít pro podcasting, ale i mnoho on-line specializovaných služeb dostupných zdarma, např. Storybird, Zimmer Twins, Little Bird Tales, Kerpoof, JayCut, Zooburst nebo Simple Booklet. V Česku autoři digitálních příběhů hojně využívají program Microsoft Photo Story 3. Některé z nástrojů přibližuje Martin Polák v článku *Aktuální nástroje pro vyprávění příběhů* (<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/11953/>). Dana Slánská ve svém dvoudílném seriálu *Vyprávěj svůj příběh digitálně* (<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/18367/>) popisuje formy, kterých může tato výuková metoda nabývat. Inspiraci je možné hledat i v článku Heleny Milerové *10 nápadů pro tvorbu videa ve výuce* (<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/16561/>).

Lip Dub

Školní Lip Dub (složenina anglických slov lip synching a audio dubbing) je osobitě ztvárnění populární písně formou videa, které je natočeno zpravidla na jeden záběr kamery a jehož prostřednictvím se divák seznámí s prostory

celé školy. Fenomén Lip Dub byl vyvolán masovým rozšířením videa na internetu a obrovskou popularitou služby YouTube. Jedná se o příklad remix kultury, která je tolik blízká mladé generaci. Lip Duby se nejčastěji používají jako multimediální pozvánka ke studiu na dané škole.

Ukázky mnoha Lip Dubů ze zahraničí jsou dostupné na webu University LipDub (<http://universitylipdub.com>). Bořivoj Brdička popisuje tento fenomén v článku *Už jste slyšeli o Lip Dub?* (<http://spomocnik.rvp.cz/clanek/13179/>) a uvádí v něm odkazy na několik vítězných videí.

eTwinning

eTwinning je aktivita zaměřená na podporu mezinárodní spolupráce mateřských, základních a středních škol v Evropě, kterou financuje Evropská komise. Nabízí nástroje pro vyhledávání partnerské školy v Evropě, které jsou k dispozici na evropském portálu www.etwinning.net, zároveň nabízí i on-line nástroje pro spolupráci žáků a učitelů na daném projektu v prostředí TwinSpace. eTwinning je považován odborníky za úspěšnou aktivitu, která může přispívat k modernizaci vzdělávání.

eTwinning je platforma pro vznik společných projektů žáků i učitelů na dálku, prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, a patří k významným nástrojům transformace škol do podoby institucí připravujících žáky na život ve světě přesyceném technologiemi. V eTwinningu vznikají náměty, projekty a především žákovské výstupy. Zkušenost ukazuje, že projekty mohou proběhnout jednorázově, mnohdy ale přerůstají v dlouhodobou spolupráci a partnerství učitelů i celých škol. Bližší informace o eTwinningu zajišťuje české Národní podpůrné středisko pro eTwinning (<http://www.etwinning.cz>). Zvláště hodná pozornosti je rubrika Galerie projektů (<http://www.etwinning.cz/galerie-projektu/>).

Každý učitel se může zaregistrovat na eTwinningovém portálu (<http://www.etwinning.net/>), vybrat si partnerskou školu, se kterou chce vytvářet mezinárodní projekt, a pro jeho realizaci využívat množství on-line nástrojů, jako je interní poštovní účet, osobní stránka učitelů a žáků, dětský koutek, sborovna, chat, fórum, blog, galerie obrázků a videí, kalendář, úložiště dokumentů. Tento prostor je přístupný pod uživatelským účtem (jménem a heslem), mají do něj přístup pouze stanovení členové partnerských škol. To je zcela zásadní vlastnost, protože tímto omezením vzniká bezpečné on-line prostředí, ve kterém nemohou být aktivity žáků jednoduše zneužity (např. z hlediska ochrany osobních údajů). Při procházení zveřejněných výstupů

projektů je možné nechat se inspirovat množstvím on-line nástrojů, které svým charakterem přímo podporují mediální výchovu.

Závěr

Výše popsané aktivity a nástroje jsou pouhým stručným výběrem z nepřehledného množství nabídek, které moderní digitální technologie do výuky přinášejí. Zájemci si mohou o dalších přečíst v publikaci *Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století* (<http://vzdelavani-dvpp.eu/?link=22>), která mj. zmiňuje Educaching, akční on-line výzkum, školní wiki, časové osy, měření chytrými telefony či modelování a simulace. Všechny tyto aktivity mohou při vhodném pedagogickém využití u žáků nejen rozvíjet dovednosti pracovat s digitálními technologiemi, ale především rozvíjet jejich představivost a mediální tvorbu.

Příloha

Metodické opory, výukové materiály a podpůrné zdroje pro učitele mediální výchovy

Tato příloha nabízí komentovaný přehled nabídky českojazyčných metodických materiálů, které mohly a mohou pro potřeby výuky mediální výchovy využívat učitelé českých základních a středních škol.⁵⁵ Do výběru byly zařazeny texty, které (a) se samy deklarují jako metodická pomůcka pro učitele, (b) obsahují metodické náměty do hodin mediální výchovy či (c) jsou označené v rámci výzkumů učiteli mediální výchovy jako pomůcky, které v praxi nejčastěji využívají.

Tyto texty by bylo možné rozdělit do dvou hlavních skupin, a to na texty, které mají deklarovaně metodicko-didaktický charakter, a jsou tedy přímo určeny učitelům a pedagogickým pracovníkům, a na texty, které sice učitelé při výuce mediální výchovy nebo přípravě na ni využívají, ale deklarovaně metodické nejsou (například internetové zdroje zabývající se problematikou médií či internetové stránky mediálních organizací). Hlavní pozornost je zde věnována první skupině. Tu lze také dále dělit, a to do pěti kategorií, na (a) odborné materiály obsahující metodické složky a pasáže, (b) ucelené metodické příručky pro učitele, (c) učebnice určené pro práci se žáky, (d) internetové portály a projekty a (e) multimediální pomůcky a další využívané materiály (je zřejmé, že skupiny se mnohdy vzájemně prostupují). Vzhledem k rozsahu tohoto textu není možné zahrnout všechny dostupné

⁵⁵ Kapitola částečně vychází z textu publikovaného v časopise *Komunikace, média, společnost* (WOLÁK 2011) a z jeho přepracované, rozšířené a aktualizované verze vydané v periodiku *ePedagogium* (WOLÁK 2013). Oba texty se snažily postihnout situaci v oblasti českojazyčných metodických materiálů a pomůcek pro výuku mediální výchovy.

zdroje, proto se přehled zaměřuje pouze na ty, o nichž se domníváme, že jsou v dané kategorii nejhodněji využívány a že tudíž spoluurčují podobu současné mediálně výchovné školní praxe (nebo ji v minulých letech spolufurmaly).

Mediální výchova v ČR jako předmět odborného zájmu

Proces zavádění mediální výchovy do školní praxe je po celou dobu realizace vzdělávací reformy v ČR předmětem odborného zájmu. Prvotní odborné texty se zaměřovaly především na vymezení obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy (VERNER 1999; JIRÁK 2001), vysvětlení podstaty mediálního vzdělávání a představení mediální problematiky jako zásadního pedagogického tématu (VERNER 2002; ŠEĎOVÁ 2004; NUMERATO 2004; JIRÁK, WOLÁK 2006; VERNER, BEZCHLEBOVÁ 2007; JIRÁK, WOLÁK 2008). Později byla pozornost zaměřena na některé aspekty zavádění mediální výchovy na konkrétních školách (HRDLÍČKOVÁ 2007), další odborné výzkumy se zaměřovaly na to, jak mediální výchovu přijímají učitelé a jejich žáci (WOLÁK, JIRÁK 2009; WOLÁK 2010) a dílčími studii byly zkoumány i převládající přístupy k mediální výchově v české školní praxi (SMRČKOVÁ 2010; ŠKAPIKOVÁ 2010; ROČŇÁK 2012). V posledních letech se úhel výzkumů rozšířil i na problematiku předškolního vzdělávání (KLÍMOVÁ 2010; LUŠTINEC 2010) a mediální výchovy v rodinném prostředí (ŠEĎOVÁ 2007; CIGÁNKOVÁ 2012). V roce 2012 byla realizována první rozsáhlá celorepubliková studie zkoumající úroveň mediální gramotnosti české populace, která se v některých aspektech vztahovala též k problematice mediální výchovy na školách (Stav mediální gramotnosti v ČR 2011). Během období zavádění mediální výchovy vznikla též řada odborných studií a monografií zabývajících se problematikou teorie a koncepce mediální gramotnosti v českém kontextu (např. NIKLESOVÁ 2007; JIRÁK, WOLÁK 2007; MAŠEK, SLOBODA, ZIKMUNDOVÁ 2009; NIKLESOVÁ, BÍNA 2010) a komparací českého konceptu systematizace mediálního vzdělávání se zahraniční praxí (např. KAŠPÁRKOVÁ 2010).

Méně pozornosti bylo dosud věnováno zkoumání didaktických přístupů k mediální výchově a analýze dostupných metodických pomůcek pro učitele (DAŇKOVÁ 2009; WOLÁK 2011; dílčí kroky podnikla např. KRUČAYOVÁ 2012) a průniku mediální výchovy s jinými vzdělávacími oblastmi (STREJČKOVÁ 2011).

Metodické materiály pro učitele

První pokus o metodicky zpracovaný materiál určený učitelům mediální výchovy vznikl v roce 2006 a jmenoval se *Rozumět médiím – základy mediální výchovy pro učitele* (MIČIENKA, JIRÁK 2006). Metodická příručka byla rozdělena do osmi tematických celků, každý celek začínal úvodním textem, který učitelům slouží jako teoretické shrnutí nabízející základní zarámování dané problematiky a východisko k dalšímu studiu. Všechny náměty jsou doplněny pracovními listy. Multimediální CD-ROM pak obsahoval elektronickou verzi příručky a zejména ukázky a materiály, které lze využít při práci s příručkou. Příručka je ale v současné době rozebrána, zájemci o tuto metodu si však mohou zakoupit knihu *Základy mediální výchovy* (MIČIENKA, JIRÁK 2007), která vyšla v nakladatelství Portál a která na materiál *Rozumět médiím* navazuje. Kniha je stále v distribuci, jistou nevýhodou je absence CD-ROMu, která znesnadňuje učitelům využití lekcí.

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

Další metodickou podporu pro učitele mediální výchovy představuje publikace *Média tvořivě*, která vznikla jako součást stejnojmenného projektu občanského sdružení Aisis (RUTOVÁ 2008). Autory příručky jsou odborní lektori, kteří vedli v letech 2007 a 2008 kurzy mediální výchovy pro učitele. V předmluvě se uvádí, že příručka „by měla sloužit především jako podpora pro začlenění průřezového tématu mediální výchova do mnoha stávajících předmětů a měla by rozptýlit častou představu pedagogů, že ‚mediálka‘ patří hlavně do češtiny a počítačů“ (RUTOVÁ 2008, s. 6). Více než polovinu publikace opravdu tvoří náměty na začlenění prvků mediální tematiky do některých předmětů – a nezůstává se jen u předmětů český jazyk a občanská výchova, učitel zde najde i zajímavé náměty na propojení mediální výchovy s výtvarnou výchovou, se zeměpisem, chemií či fyzikou. Svými dalšími kapitolami, např. Interpretací možnosti fotografie, Video ve výuce nebo Školní

časopis aneb Jak vést redakční tým školního časopisu, publikace (oproti výše zmíněným metodikám) směřuje spíše k produkčnímu přístupu k realizaci mediální výchovy a dostává tak svému názvu: Média tvořivě.

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

Na závěr je nutné zmínit, že ač se jedná o metodické materiály nejhojněji využívané, nejsou jediné: v posledních pěti letech vzniklo i několik dalších inspirativních textů, které nabízejí náměty do výuky. Pozornost zasluží publikace *Mediální pedagogika – Média a komunikace v učitelské praxi* (PAVLIČÍKOVÁ, ŠEBEŠ, ŠIMŮNEK 2009), která obsahuje „oborově i tematicky různorodé příspěvky, jejichž společným rysem je snaha překonávat prostor mezi odborným vědeckým diskurzem o médiích a pedagogickou praxí učitele“ (PAVLIČÍKOVÁ, ŠEBEŠ, ŠIMŮNEK 2009, s. 7). Text zaujme zejména svým odklonem od „kuchařkového přístupu“ k mediální výchově. Každá z kapitol nejprve teoreticky ukotví sledovanou problematiku a poté nabídne několik námětů na to, jak dané téma začlenit do pedagogické praxe. Velmi přínosná je publikace *Mediální gramotnost a mediální výchova* (publikace s CD-ROM) Evy Niklesové a Daniela Bíny (NIKLESOVÁ, BÍNA 2010). Jedná se o soubor studijních textů, které jsou poskytovány zdarma jako studijní opora pro učitele základních a středních škol a zaměřují se na vysvětlení základních pojmů z oblasti mediálních studií. V oblasti metodiky je na CD-ROMu nabídnuto několik projektů vážících se k tématu reklamy.

Pro základní orientaci v oblasti výchovy k mediální gramotnosti může učitelům posloužit i publikace Pavla Verneru *Mediální výchova* (VERNER 2007), která je též určena pro učitele základních a středních škol a přináší stručný přehled základních tematických okruhů mediální výchovy. Mediální výchovou a komunikačními strategiemi v praxi se zabývá kniha Tomáše Franka a Věry Jiráskové *K mediální výchově* (FRANK, JIRÁSKOVÁ 2008). Metodickou inspiraci lze hledat i v publikacích *Výchova k mediální gramotnosti* (BÍNA 2005) a *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* (JIRÁK, WOLÁK 2007).

Učebnice

V nabídce materiálů pro výuku mediální výchovy dlouho chyběla jedna důležitá složka: učebnice určená žákům a studentům. Tuto mezeru se pokouší zaplnit *Mediální výchova* Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné (POSPÍŠIL, ZÁVODNÁ 2010). Jedná se o první učební text, který vybočuje z řady metodik pro učitele a je primárně určen k tomu, aby s ním pracovali přímo studenti (je určen hlavně pro středoškoláky). Výklad učebnice je ilustrován množstvím obrazových příloh, grafů, schémat a příkladů a rychle zaujme čtenářovu pozornost. Ač v obrazovém materiálu převažují snímky a grafiky ilustračního charakteru, doplňují je i reprodukce dobových materiálů, které usnadňují žákům a studentům utvořit si představu o historických proměnách některých mediálních produktů. Text učebnice je obohacen také o drobné náměty k zamyšlení (či domácí úkoly), které zajímavě zpestřují výklad a mohou inspirovat k hlubšímu zkoumání probíraných oblastí (více viz WOLÁK 2010).

Obsahově učebnice v zásadě kopíruje témata mediální výchovy, jak jsou vymezena v kurikulárních dokumentech. Doplnkem učebnice je *Mediální výchova – cvičebnice* (dva sešity – zadání a řešení), jež byla vydána v podobě dvou samostatných publikací a nabízí učitelům nástroje pro procvičení (cvičení, kvízy, doplňovačky) a zhodnocení (testy) vědomostí, které žáci či studenti nabyli při práci s učebnicí.

Internetové zdroje – metodické materiály on-line

V období zavádění mediální výchovy se v prostředí internetu objevilo několik webových portálů, které se snažily podpořit zavádění prvků mediální výchovy do výukové praxe a byly primárně určeny pro učitele. Některé z nich byly vázány na již zmíněné vzdělávací projekty (například www.rozumetmediim.cz či www.mediatvorive.cz) a svou činnost ukončily se zakončením daných projektů (bohužel, protože oba nabízely velké množství materiálů pro učitele, na stránkách projektu Média tvořivě bylo nabídnuto ke stažení i několik překladů britských učebnic mediální výchovy). Důležitě postavení má Metodický portál MŠMT www.rvp.cz (spravuje jej Národní ústav pro vzdělávání), který nabízí odborné texty (vytvořené teoretiky mediálních studií) i ukázky konkrétních vyučovacích hodin. Zde jsou k dispozici *Doporučené očekávané výstupy – metodická podpora pro výuku průřezových témat* jak pro základní školy, tak pro gymnázia. Portál FSV UK Me-

diální gramotnost a mediální výchova www.medialnigramotnost.cz se snaží být výchozím bodem a rozcestníkem pro všechny zájemce o problematiku mediální výchovy; učitelé ocení zejména stále se rozšiřující nabídku volně přístupných metodických námětů do výuky. Na podobném principu funguje portál Pedagogické fakulty Ostravské univerzity <http://mediator.osu.cz/>.

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

Další zdroje

Při přípravách na výuku mediální výchovy učitelé často využívají i internetové portály, které nejsou určeny přímo pro jejich potřebu, nabízejí však zajímavé a v praxi využitelné materiály (jedná se o mediální blogy, internetové stránky mediálních institucí (zejména České televize a Českého rozhlasu), regulačních a samoregulačních orgánů, výzkumných center, portály zaměřené na bezpečné užívání internetu atd. – jejich přehled by vydal na samostatnou studii, např. www.rpr.cz, www.rtv.cz, nově vzniklé popularizační portály www.detiamedia.cz a www.peoplemetry.cz).

V závěru textu je třeba zmínit multimediální pomůcky a další zdroje k tématu. Kromě těch, které vznikly v rámci výše popsaných projektů, je nutné zmínit dvě pomůcky, jež nebyly vázány na vzdělávací akce primárně zaměřené na pedagogii, přesto jsou pro učitele prakticky využitelné. První

je multimediální CD-ROM *Mediální studia na přelomu tisíciletí*, vytvořený v roce 2000 Centrem pro mediální studia CEMES UK FSV a Národním muzeem v Praze, který kromě odborných statí z oblasti mediálních studií nabízí množství obrazového materiálu, jenž je vhodným doplňkem hodin mediální výchovy. Druhou zásadní pomůckou tohoto typu představuje DVD *Česká média v proměnách 20. století*, materiál, který obsahuje všechny multimediální materiály představené na výstavě Zlaté časy médií pořádané v roce 2005 Národním muzeem v Praze (DVD v roce 2008 vydala FSV UK a Národní muzeum v Praze).

Jako doplňující zdroj ve výuce mohou sloužit i vzdělávací televizní pořady, problematice médií se věnoval magazín ČT 24 *Věřte, nevěřte* či vzdělávací cyklus ČT o médiích *Být v obraze*, který je určený přímo pro použití ve výuce.

Závěr

Jak naznačuje předchozí přehled, didakticko-metodické vakuum, které bylo charakteristické pro období počátků včleňování mediální výchovy do vzdělávací soustavy, se zdá být zaplněno. Učitelé, kteří se rozhodnou zapojit do své pedagogické praxe prvky přispívající k rozvoji mediální gramotnosti žáků a studentů, mají k dispozici poměrně pestrou paletu nástrojů. Nelze ale přehlédnout, že naprostá většina popsaných metodik se jen okrajově zabývá problematikou nových, síťových médií, otázkou využívání internetu atd. (ostatně, mnoho z metodik vznikalo ještě v době, kdy neexistovalo slovo Facebook). V této souvislosti se jeví jako důležité nově vznikající projekty, které se snaží učitelům poskytnout nástroje, jak s dětmi o problematice síťových médií hovořit (za zásadní lze považovat například činnost Centra prevence rizikové virtuální komunikace – <http://www.prvok.upol.cz>).

Nezbývá, než doufat, že se čeští učitelé mediální výchovy brzy dočkají nejen kvalitních metodických materiálů (které si povětšinou opět vytvářejí sami), ale i hlubšího uznání jejich zájmu o mediální téma v podobě vzniku aprobovaného vysokoškolského studia v oblasti mediální pedagogiky (které jim bude poskytovat aktualizované poznatky).

Použitá literatura

- ADÁMKOVÁ, Petra a kol. 2012. Český jazyk a komunikace pro střední školy 3.–4. díl. Brno: Didaktis. ISBN: 978-80-7358-199-2.
- ALBERTI, Leon Battista. 1991. On Painting. New York: Penguin Classics. ISBN 0-14-043331-7.
- BARTHES, Roland. 1964. Rétorika obrazu. In: CÍSAŘ, Karel, ed. 2004. Co je to fotografie? Praha: Herrmann a synové.
- BARTOŠEK, Jaroslav, DAŇKOVÁ, Helena. 2008. Žurnalistika a škola – příručka pro učitele mediální výchovy. Frýdek-Místek: Ing. Václav Daněk. ISBN 978-80-254-3020-0.
- BECHER, Bernd a Hilla. 1992. Plynojem, Berlin Schöneberg. In: HERZOG-GENARATH, Wulf, ed. Distanz und Nähe. Stuttgart Auslandsbeziehungen.
- BENEŠ, Zdeněk. 2011. Co je (dnes) didaktika dějepisu? Pedagogická orientace, 21, č. 2, s. 193–206. ISSN 1211-4669.
- BERTRAND, Yves. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BUCKINGHAM, David. 2003. Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity press. ISBN 0-7456-2830-3.
- BÜHL-GRAMER, Charlotte. 2013. Medienbildung in geschichtsdidaktischen Perspektive. In: PIRNER, L. Manfred, PFEIFFER, Wolfgang, UPHUES, Rainer (Hrsg.). Medienbildung in schulischen Kontexten. München: kopaed. ISBN 978-3-86736-293-1.
- BURTON, Graeme, JIRÁK, Jan. 2001. Úvod do studia médií. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-67-6.
- ČMEJRKOVÁ, Světa, HOFFMANNOVÁ, Jana. 2003. Jazyk, média, politika. Praha: Academia. ISBN 80-200-1034-3.
- ČORNEJ, Petr. 2005. Husitská trilogie a její dobový ohlas. In: KOPAL, Pavel, ed. Film a dějiny. Praha: Lidové noviny, ISBN 80-7106-667-2.
- De FLEUR, Melvin, BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ, Sandra. 1996. Teorie masové komunikace. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-09-8.
- FISCHER, Zdeněk, HAVLÍK, Vladimír, HORÁČEK, Radek. 2010. Slovem, akcí, obrazem – příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího projevu. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy university, 2010. ISBN 978-80-210-5389-2.
- FLUSSER, Vilém. 2013. Za filosofii fotografie. Praha: Fra. ISBN 978-80-86603-79-7.

- FULKOVÁ, Marie. 2002. Když se řekne... vizuální gramotnost. In: *Výtvarná výchova*, 42, č. 4, s. 12–14.
- GOLBERG, RoseLee. 1998. *Performance: Live Art since 1960*. London: Thames and Hudson. ISBN 0-8109-4360-3.
- GOMBRICH, Ernst Hans. 1980. *Standards of Truth: The Arrested Image and the Moving Eye*. In: MITCHELL, William J. T., ed. 1980. *The Language of Images*. Chicago: The University of Chicago Press. ISBN 0-226-53215-1.
- HALBWACHS, Maurice. 2009. *Kolektivní paměť*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-016-2.
- HARTAI, László. 2014. *Report on formal Media Education in Europe*. Budapest: OFI.
- HAVLÍK, Vladimír. 2007. *Využití intermediálních postupů v animační praxi*. In: *Škola muzejní pedagogiky 6*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1871-1.
- HAVLÍK, Vladimír, HORÁČEK, Radek, ZHOŘ, Igor. 1991. *Akční tvorba*. Olomouc: Nakladatelství Rektorát University Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-074-6.
- HENKE-BOCKSCHATZ, Gerhard. ed. *LERNBOX, Geschichte*. 2000. *Das Methodenbuch*. Hannover: Friedrich Verlag.
- HOCKNEY, David. 2001. *Secret Knowledge: Rediscovering the lost techniques of the Old Masters*. New York: Penguin Group. ISBN 0-670-03026-0.
- HUXLEY, Aldous. 1942. *The Visual Communication's Circle*. In: LESTER, Paul, Martin. 1995. *Visual Communication – Images with Messages*. Belmont: Wadsworth Publishing Company. ISBN 0-534-19530-X.
- CHOCHOLA, Václav. 1944. *Věšák*. In: BIRGUS, Vladimír, ed. *Česká fotografická avantgarda 1918–1948*. Praha: Kant. ISBN 80-86217-11-6.
- Informace Odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT k hodnocení průřezových témat ve školních vzdělávacích programech pro základní vzdělávání [cit. 2011-05-25]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2098/informace-k-hodnoceni-prurezovych-temat-v-svp.html/>.
- IOWIECKI, Maciej, ŽANTOVSKÝ, Petr. 2008. *Manipulace v médiích*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-86723-50-1.
- ITTEN, Johannes. 1975. *The Art of Color*. John Wiley and Sons Inc. ISBN 0-471-28928-0.
- ITTEN, Johannes. 2002. *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus and Later*. Leipzig: Seemann Verlag. ISBN 047128930.

- JIRÁK, Jan. 2010. *Média a mediální tematika jako součást výuky dějepisu*. In: MÄRC, Josef, ed. *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, s. 235–242. ISBN 978-80-7414-257-4.
- JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbara. 2009. *Masová média*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-466-3.
- JIRÁK, Jan, KÖPPLOVÁ, Barbara. 2003. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-697-7.
- JIRÁK, Jan, PAVLIČÍKOVÁ, Helena. 2011. *Mediální výchova*. In: *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. s. 69–76. ISBN 978-80-87000-76-2.
- JIRÁK, Jan, PAVLIČÍKOVÁ, Helena. 2011. *Mediální výchova*. In: *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. s. 47–54. ISBN 978-80-87000-77-9.
- JIRÁK, Jan, PAVLIČÍKOVÁ, Helena. 2011. *Doporučené očekávané výstupy – Mediální výchova v základním vzdělávání – metodická podpora* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-76-2 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29303 & view=3251>.
- JOHNS, Chris. 1994. *Hunter. Národní park Kalahari, poblíž hranice s Botswanou*. Katalog National Geographic Magazine.
- Katalog výstavy *Orbis fictus. Nová média v současném umění*. 1995, Soro-sovo centrum pro současné umění, Praha.
- KAYE, Nick. 2009. *Multi-Media. Video – Instalation – Performance*. New York and London: Routledge. ISBN 978-0-415-28381-6.
- KEETMAN, Peter. 1957. *Tisíc a jedna tvář*. In: MISSELBECK, Reinhold. *20th Century Photography Museum Ludwig Cologne*. Köln, Benedikt Taschen Verlag, 1996. ISBN 3-8228-8648-3.
- KOLÁŘ, Viktor. 1985. *Ostrava, 1985*. In: BIRGUS, Vladimír a Reinhold MISSELBECK. 1990. *Tschechoslowakische Fotografie der Gegenwart*. Köln, Heidelberg: Museum Ludwig, Edition Braus. ISBN 3-925835-63-6.
- 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.

- KRATOCHVÍL, Viliam. 2004. Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov: k transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu. Bratislava: Stimul. ISBN 8088982944.
- KRAUS, Jiří a kol. 2007. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia. ISBN 80-200-1415-2.
- KUNCZIK, Michael. 1995. Základy masové komunikace. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-134-X.
- LABISCHOVÁ, Denisa. 2008. Didaktická média ve výuce dějepisu. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-550-8.
- LOWELL, Ronald P. 2002. Pictures and Words – The crucial combination of photos and the words that explain them. New York: Thomson. Delmar learning. ISBN 0-7668-3370-4.
- MACHALICKÁ, Jana. 2010. Vyprávěj: policejní režim s lidskou tváří. Lidové noviny 23, 30. 10., s. 10. ISSN 1213-1385.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-03-X [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf.
- Manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/manualy-a-metodika-pro-tvorbu-svp>.
- MARŠÁK, Jan, PASTOROVÁ, Markéta, TOPINKOVÁ, Radka. 2011. Pojetí průřezových témat Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko, srovnávací analýza. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-70-0 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Pojeti_prurezovych_temat.pdf.
- MARTIN, Sylvia. 2006. Video Art. Köln: Taschen. ISBN 978-3-8228-2950-9.
- MAYER, Françoise. 2009. Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0151-5.
- McLUHAN, H. Marshall. 2000. Člověk, média a elektronická kultura. Brno: Jota, ISBN 80-7217-128-3.
- McLUHAN, H. Marshall. 1991. Jak rozumět médiím. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0296-2.
- MIČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan. 2007. Základy mediální výchovy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-315-4.
- MORA, Gilles. 1998. Photo Speak a Guide to the Ideas, Movements, and Techniques of Photography, 1839 to the Present. New York: Abbeville Press. ISBN 0-7892-0068-6, s. 155–157.

- NECKER, L. A. 1915. Neckerova krychle. Černá kresba na bílém podkladu. In: MONACO, James. 2004. Jak číst film. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01410-6.
- NEUMAJER, Ondřej. 2013. Inovativní výukové aktivity pro rozvoj dovedností pro 21. století. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-653-6.
- OSVALDOVÁ, Barbora. 2001. Zpravodajství v médiích. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0248-2.
- PANDEL, Hans-Jürgen, SCHNEIDER, Gerhard. 2005. Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. ISBN 3-87920-430-6.
- PASTOROVÁ, Markéta. 2008. Hodnocení průřezových témat. Metodický portál. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1950/hodnoceni-prurezovych-temat.html/>.
- PASTOROVÁ, Markéta. 2007. Průřezová témata a jejich začlenění do ŠVP na málotřídních školách. Hodnocení průřezových témat. Metodický portál. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1649/PRUREZOVA-TEMATA-A-JEJICH-ZACLENENI-DO-SVP-NA-MALOTRIDNICH-SKOLACH.html/>.
- PASTOROVÁ, Markéta. 2008. Průřezová témata v ŠVP – zkušenosti z pilotních škol. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2085/PRUREZOVA-TEMATA-VE-SKOLNIM-VZDELAVACIM-PROGRAMU---ZKUSENOSTI-Z-PILOTNICH-SKOL.html/>.
- PASTOROVÁ, Markéta, SLAVÍK, Jan. 2009. Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích – průběžná zpráva. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/03/MOV_Prurezova-temata_metodicka-podpora.pdf.
- PASTOROVÁ, Markéta, VANČÁT, Jaroslav. 2006. K pojetí a terminologii výtvarného oboru. Metodický portál. [cit. 2014-05-30]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html/>.
- PASTOROVÁ, Markéta a kol. 2011. Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87000-77-9 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf.

- PASTOROVÁ, Markéta a kol. 2011. Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-76-2 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: [http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981 & view=3951](http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951).
- PAYRLEITNER, Alfred. 2003. Rakušané a Češi. Svárlivé příbuzenství. Vídeň: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-43-8.
- PINKAS, Jaroslav. 2009. Film a dějiny v pedagogické praxi. In: KOPAL, Pavel, ed. Film a dějiny 2. Adolf Hitler a ti druzí – filmové obrazy zla. Praha: Casablanca a Ústav pro studium totalitních režimů, s. 24–38. ISBN 978-80-87211-34-2.
- POSPÍŠIL, Jan, ZÁVODNÁ, Lucie Sára. 2009. Mediální výchova. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-022-3.
- PREKOP, Rudo. 1987. Sklizeň. In: BIRGUS, Vladimír, MISSELBECK, Reinhold. 1990. Tschechoslowakische Fotografie der Gegenwart. Köln, Heidelberg: Museum Ludwig, Edition Braus. ISBN 3-925835-63-6.
- PŘIKRYLOVÁ, Kateřina, ed. 2010. Vizuální gramotnost. Praha: UK. ISBN 978-80-7290-487-7.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – verze platná od 1. 9. 2013, úplné znění upraveného RVPZV. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/433>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3 [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorie-oboru-vzdelani>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání. 2010. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-37-3. [cit. 2014-05-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>.
- REIFOVÁ, Irena. 2009. Post-socialistická televizní publika: normalizační seriály v současných diváckých repertoárech. In: TRAMPOTA, Tomáš, ed. Česká média a Evropská unie: 20 let smazávání hranic. Praha: Metropolitní univerzita, s. 87–101. ISBN 978-80-86855-50-9.

- REJLANDER, Oscar Gustave. 1856. The Two Ways of Life. In: ROSEN, Marvin J., DeVRIES, David L. 2002. Photography and Digital Imaging. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company. ISBN 0-7872-8048-8.
- RENNER, Eric. 1995. Brunelleschiho perspektivní přístroj na principu dírkové komory (1425). In: RENNER, Eric. 1995. Pinhole Photography: Rediscovering a Historic Technique. Newton Ma. Focal Press, Butterworth-Heinemann. ISBN 0-240-80231-4.
- ROBINSON, Henry Peach. 1858. Fading Away. In: FRIZOT, Michael. 1998. A New History of Photography. Köln. Koenemann. ISBN 3-8290-1328-0.
- RUSH, Michael. 1999. New Media in Late 20th-Century Art. London: Thames and Hudson. ISBN 0-500-20329-6.
- RUSH, Michael. 2003. Video Art. London: Thames and Hudson, ISBN 0-500-23798-0.
- SAUER, Michael, ed. 2000. Lernbox Geschichte. Das Methodenbuch, Friedrich Verlag. ISBN 978-312010516.
- SAUER, Michael. 2000. Bilder im Geschichtsunterricht: Typen Interpretationsmethoden Unterrichtsverfahren. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. ISBN 978-3780049230.
- SEDLÁK, Petr. 2013. Každodennost jako předmět a koncept dějepisného poznání. Soudobé dějiny, 20, č. 1–2, s. 120–157. ISSN 1210-7050.
- SCHÖNEMANN, Bernd. 2003. Geschichtskultur als neues Forschungsfeld. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke, ed. Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für Sekundärstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag, s. 16–19. ISBN 978-3589218585.
- SLAVÍK, Jan. 2010. K průřezovým tématům. Nepublikovaný text, zpracovaný jako interní materiál pro oddělení koncepce všeobecného vzdělávání Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (nyní Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [www: www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)).
- 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.
- SOLOSO, Robert L. 1996. Cognition and the Visual Arts. MIT Press.
- STEADMAN, Philip. 2002. Vermeer's Camera. Uncovering the Truth Behind the Masterpieces. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-280302-3.

- STRADLING, Robert. 2003. Jak učit evropské dějiny 20. století. Praha: MŠMT.
- ŠEBESTA, Karel. 2005. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. 2., revidované vydání. Praha: Karolinum.
- ŠIMEČKA, Milan. 1992. Kruhová obrana. Bratislava: Archa. ISBN 80-7115-032-0.
- ŠTĚPÁNEK, Kamil. 2006. Zrození evropské integrace v hraném historickém filmu? Projektový přístup v kontextu školního dějepisu. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 21, s. 89–94.
- TRIBE, Mark, REENA, Jana. 2006. New Media Art. Köln: Taschen. ISBN 3-8228-3041-0.
- UBALDO, Nicola. 2005. Obrazové dějiny filozofie. Praha: Knižní klub. ISBN 80-242-1578-0.
- VANČÁT, Jaroslav. 2007. Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu. Praha: EduArt. ISBN 978-80-86783-20-8.
- VANČÁT, Jaroslav. 2009. Vývoj obrazivosti od objektu k interaktivitě. Předpoklady gnozeologické analýzy obrazové stránky nových médií. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1625-4.
- VANČÁT, Jaroslav, SMETANA, Matěj. 2012. Učit se film – metodika výuky filmové tvorby, In: BERAN, Václav, ed. Výuka uměleckých předmětů laboratorní metodou. ZUŠ Police nad Metují.
- VANČÁT, Jaroslav. 2003. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. Praha: MAC.
- ZÁLEŠÁK, Jan. 2011. Umění spolupráce. Praha: AVU.
- ZÁLEŠÁK, Jan, VANČÁT, Jaroslav. 2009. Koncept vizuální gramotnosti a možnosti jeho aplikace v českém vzdělávání. In: Mezi viděním a věděním. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. s. 102–106, ISBN 978-80-7414-152-2.

PaedDr. Markéta Pastorová
prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.

K integraci mediální výchovy

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Technická redakce Jakub Kovařík
Návrh obálky Tomáš Chorý
Fotografie na obálce Tomáš Třeštík. Záznam akce
z projektu Urban shoot painting, 2011, Epos 257

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Edice – Monografie

ISBN 978-80-244-4624-0

č. z. 2015/0145

Neprodejná publikace
Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.