

## MEDIÁLNÍ VÝCHOVA: ODDŮVĚRŇOVÁNÍ DŮVĚRNÉHO SVĚTA

Dino Numerato

Judith Williamson ve svém volně napsaném eseji *How Does Girl Number Twenty Understand Ideology*, který se objevil v roce 1981 v časopise *Screen Education*, poodkryla kluzkost povrchu, na němž se ocitá formálně definované úsilí o mediální výchovu (Williamson, 1981). Zdrojem takové kluzkosti je sféra osobní zkušenosti, jejíž přítomnost není při realizaci pedagogických snah opomenutelná. Jakkoli diskutovatelné může být v eseji přítomné pojetí všemocných médií, která reprodukují „dominantní ideologii“, a jakkoli se v něm projevuje zjevná normativní snaha studenty od takové ideologie odpoutat, postřeh Judith Williamson coby inspirační zdroj pro promýšlení konceptu mediální výchovy neztrácí na své relevanci. Abstraktní teorie o fungování médií, se kterými mají být publika obeznámena, nelze na úroveň každodenního uvažování prostřednictvím mediální výchovy jednoduše přenést.

Mediální výchova je heterogenním konceptem, který má napříč sociálním, kulturním a politickým prostředím různé cíle, jež vycházejí z odlišné definice postavení žáků a studentů coby příjemců mediálních sdělení, společenské role médií a jejich potenciálních účinků. Článek nejprve popisuje povahu a zdroje této různorodosti a následně se soustředí na reflexivitu jako na společný jmenovatel různých perspektiv na mediální výchovu, a rovněž i na mediální gramotnost, jako na cíl, ke kterému mediální výchova směřuje. Pokouší se nastínit některé možné limity mediální výchovy v cestě za vyšší reflexivitou mediálních publik. A to jednak tím, že mediální výchovu definuje jako proces, kdy vědecké vědění proniká do každodenního uvažování a poukazuje tak na problémy spjaté s působením mediálních studií ve sféře žitého, ve vztahu k médiím neproblematizovaného světa, a jednak tím, že ji umísťuje do kontextu spolupůsobení dalších společenských institucí.

### K heterogenitě konceptu mediální výchovy

Výchova k občanství. Rozvoj demokracie a občanské společnosti. Zbavení nezdravé závislosti na televizi. Otupení manipulačního potenciálu médií a odkrytí jejich vazby na mocenské instituce. Zachování významu vysoké kultury, obrana kulturního dědictví a národního jazyka. Dekonstrukce falešného vědomí mediálního publika. Ochrana před vlivem politických ideologií. Předcházení stereotypizaci rodových či etnických identit. Ochrana před svůdným vlivem reklamy, konzumerismem či materialismem. Ochrana dětí a dospívajících před vlivem prezentace sexu a násilí v televizi. A dokonce i stimulace většího požitku ze sledování médií. Takové jsou cíle spjaté se vzděláváním, které se více či méně častěji objevují či objevovali jak ve veřejných, tak i pedagogických a sociálněvědných rozpravách o mediální výchově. Cíle odlišné, více či méně slčitelné se stávajícím obrazem médií a jejich publik v teorii masové komunikace. Cíle vycházející z různorodých světonázorových pozic, jež implikují diferencované představy o účincích médií a o postavení těch, kdož mají být v oblasti médií vzděláváni.

Vnitřní různorodost představ o mediální výchově je spjata s historickým vývojem studií o médiích. David Buckingham se zabývá vývojem mediální výchovy ve Velké Británii a situuje její první náznaky již do roku 1933, kdy Frank Raymond Leavis a Denys Thompson vydali knihu *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*, která byla zaměřena především na obranu vysoké kultury. Dílo dvojice autorů směřovalo k ochraně literárního dědictví, jazyka, hodnot a zdraví národa a bylo spojeno s obrazem silných a manipulujících

médií.<sup>1</sup> Poslední zmíněný aspekt byl po zkušenostech s nacistickou propagandou hlavním motivem pro první úvahy o mediální výchově v poválečném Německu. Zlom ve využití teorie silných mediálních účinků coby legitimizačního zdroje pro šíření mediálně výchovných cílů nastává v pozdních padesátých a začátkem šedesátých let, kdy se pozornost pod vlivem kulturních studií<sup>2</sup> přesouvá od vysoké kultury na kulturu populární, od vznešeného umění ke každodenní zkušenosti. Za třetí důležité období v historickém vývoji mediální výchovy ve Velké Británii pokládá Buckingham sedmdesátá léta, v nichž připisuje specifickou úlohu časopisům *Screen* a *Screen Education*.<sup>3</sup> Klíčovými tématy se stávají jazyk, ideologie, hegemonie a reprezentace. Mediální výchově je přiřknut úkol přimět studenty k odhalení skrytých ideologií mediálních textů a k jejich osvobození od ideologických vlivů. Historii mediální výchovy David Buckingham charakterizuje dvěma základními kontradiktorními tendencemi. Na straně jedné tematizuje rozvoj mediální výchovy jako součást širšího pohybu směrem k demokratizaci; k posílení významu kultury, kterou si studenti do škol přinášejí, a to na úkor vnucování hodnot kultury dominantní. Na druhé straně Buckingham popisuje historii mediální výchovy jako proces, při němž se učitelé snaží bránit studenty proti negativním efektům médií. Učení dětí o médiích tak mimo jiné znamená učit je analyzovat, jak jsou mediální zprávy konstruované, a chápat ekonomické funkce mediálního průmyslu (Buckingham, 1990, 1998).

Vnitřní diferenciací konceptu mediální výchovy je kromě historické dimenze patrná i v odlišných konceptualizacích a praxích napříč sociokulturními podmínkami a geografickým prostředím. Někteří autoři se zabývali identifikací převažujících trendů ve vybraných oblastech. James Brown tak například hodnotí její stávající úlohu ve Spojených státech především jako protekcionistickou a defenzivní, se západní Austrálií spojuje liberální pozici ve vztahu k populárnímu umění s důrazem na estetiku a sémiotiku. Mediální výchova ve Velké Británii a Latinské Americe se podle něj vyznačuje zvýšeným důrazem na rozkrývání dominantních ideologií a na jejich vazbu s mocí (Brown, 1998). Důležitou pozici zaujímají ve Velké Británii i kulturní studia a jejich vazba na populární kulturu (Alverman, Hagood, 2000; Bragg 2002; Zaslow, Buttler, 2002). Pier Cesare Rivoltella odlišuje čtyři modely mediální výchovy. Model kanadský, který se zaměřuje na rozvíjení kritického myšlení a na rozvoj aktivního občanství, model Spojených států, zaměřený na obranu před sexem a násilím, model latinskoamerický, zaměřený jednak na rezistenci vůči ideologii a jednak na posílení etických, náboženských a rodinných hodnot, a model australský, jehož hlavním cílem je ochrana minorit (Rivoltella, 2001).

Koncept mediální výchovy je především konceptem vnitřně heterogenním (např. Ferguson, 1994, Hobbs, 1998, Buckingham, 1990, 1998), který je úzce vázán na koncept mediální gramotnosti, jenž je vnímán jako soubor znalostí a dovedností, který by měl samotný vzdělávací proces ustavit. Nejčastěji bývá mediální gramotnost v textech o mediální výchově vymezena definicí, kterou uvedla Pat Aufderheide. Podle ní by mediálně gramotná osoba měla umět dekodovat, hodnotit, analyzovat a produkovat jak tištěná, tak elektronická média, jinými slovy, ve vztahu k médiím by měla dokázat zaujmout kritický a autonomní postoj.

### **Reflexivita: společný jmenovatel**

Představa mediální gramotnosti se často objevuje v návaznosti na ideu kritického myšlení (Austin, Johnson 1997), které by mělo napomoci mediálním publikům porozumět tomu, co vidí, čtou a slyší v médiích, přimět je k vyšší selektivitě při volbě médií a konkrétních sdělení a podpořit jejich vnímavost, a tím i schopnost úsudku, jež umožní zužitkovat sledování jak informačních, tak zábavních sdělení. Mezi základní aspekty mediální gramotnosti tak spadá následující sada znalostí: média jsou konstruovaná a konstruují realitu, média mají komerční, politické a ideologické implikace, v každém médiu dochází k propojení formy a obsahu, každé médium má jedinečné kódy, přesvědčení a estetiku a mediální sdělení jsou příjemci dále

diskutována (Christ, Potter, 1998). Jan Jirák ve své stati shrnuje, že poznatky a dovednosti, k nimž směřuje mediální výchova, by se měly týkat jak médií a sdělení, která média vysílají, tak i publika. Navíc upozorňuje na to, že mediální výchova má dva rozměry, znalostní, kritickou a dovednostní. Zatímco první předpokládá postupy čistě teoretické, naplní druhého je praxe, učení se médiím prostřednictvím jejich dělání (*learning by doing*). Tyto dvě dimenze se vzájemně nevylučují a významnou úlohu hraje jejich spjatost (Jirák, 2002).<sup>4</sup>

S přihlédnutím k definování konceptu, k jeho vnitřní heterogenitě a k předpokladům o povaze mediální výchovy v ČR tak bude vhodné zaměřit se na společný jmenovatel pedagogického záměru mediální vzdělanosti, a to na posílení reflexivní pozice vůči médiím. Zmíněné úsilí na zkušenostní úrovni mediálních publik implikuje vyvázání se z okouzleného vztahu s médii, neboli narušení neproblematizované povahy mediální konzumace, jež se odehrává v prostoru každodennosti.<sup>5</sup>

Mira Feuerstein odkazuje na British Film Institut, který je v současnosti jedním z klíčových subjektů podílejících se na rozvoji mediální výchovy, a odlišuje dvě dimenze mediální gramotnosti: nízkou a vysokou, přičemž do první zařazuje dovednosti porozumění a interpretace, zatímco do druhé procesy kritického posuzování a hodnocení (Feuerstein, 1999). Tento esej se zaměřuje především na druhý zmíněný typ mediální gramotnosti, který je vnímán jako formy reflexivity odlišující se od pre-reflexivního vědění, totiž taková epistemologie, již můžeme označit jako kvazi-reflexivní nebo reflexivní.<sup>6</sup>

Článek se nesnaží nabízet sadu rad a konkrétních návodů, jak mediální výchovu dělat, spíše se snaží nabídnout sadu tematických oblastí, v nichž by mohl být koncept mediální výchovy promyšlen, a poukázat na některé potenciální problémy, jež s sebou edukace o médiích nese. Nenabízí řešení ani praktická-strategická doporučení,<sup>7</sup> spíše se snaží tematizovat oblasti, v rámci nichž může být mnohvrstevnatý koncept mediální výchovy diskutován.

Koncept mediální výchovy je představen s ohledem na skutečnost, že předpokládá realizaci procesu, během kterého je každodenní uvažování kontinuálně proměňováno vlivem působení vědeckého vědění. Onen proces je ovlivňován tím, že k němu dochází v kontextu dalších sociálních institucí, mezi nimiž hraje důležitou úlohu věda.

Otázky, jež mohou vést linii promyšlení konceptu mediální výchovy a na něž se následující odstavce pokusí nastínit odpověď, mohou být formulovány následovně. Může koncept mediální výchovy přispět ke kritičtějšímu pohledu na média, o němž mluví v rámci širším legitimizujícím diskursu jako o příspěvku k posílení informační společnosti? Může posílit reflexivní pozici mediálních publik? Do jaké míry mohou kognitivní zdroje, jež koncept mediální výchovy nabízí, narušit každodenní spjatost publik s médii? Jaké další limity mohou efektivitu realizace cílů mediální výchovy ovlivnit?

### **Vědecké vědění v prostoru všedního dne**

Jak již bylo naznačeno dříve, mediální výchova je buď jak buď pokusem o zapojení vědeckého vědění do každodenního uvažování. Je procesem, během kterého ideálně-typický koncept předpokládá vlastní realizaci v prostoru žitého světa. Vědeckému vědění v takovém procesu nepřináší prioritní a nadřazenost nad vědění každodenním. Pohled mediálních studií, respektive sociologie, sociální psychologie, lingvistiky či kulturních studií představuje spíše jinou perspektivu, než jaká je publikům, přirozeně neproblematizujícím vztah s médii, vlastní. Perspektivu, jež v každém případě přispívá k oddůvěřování důvěrného.<sup>8</sup> Otázka efektivit mediální výchovy tak spočívá v otázce, jak si v samozřejmém a nezpochybněném vztahu médií a jejich publik dobyt vlastní prostor.

Mediální výchova s přihlédnutím k odlišným formám vědění obsahuje několik vnitřních rozporů, jež mohou být pro směřování k vyšší reflexivitě mediálních publik limitující. Jednak je to na nejobecnější rovině rozpor mezi *abstraktním vědění* a *zkušeností*, jež s sebou nese přinejmenším další dvě ambivalence spjaté s formou re-prezentace abstraktního vědění

v průběhu vzdělávání. A to je jednak rozpor mezi *gramatikou* a *obsahem* a dále rozpor mezi *komplexností* a *jednoznačností*.

Rozpor mezi abstraktním věděním a zkušeností odpovídá rozporu, k němuž může potenciálně dojít mezi věděním a obeznameností, což je ideálně-typická distinkce, kterou načrtl William James (James, 1952). Na jedné straně tak stojí racionální, formální a systematické vědění, na straně druhé vědění nesystematické, intuitivní, každodenní. Zjevný je tento rozpor v již zmíněném článku Judith Williamson, která upozorňuje na skutečnost, že analýza a dekonstrukce médií nemusí být pro posílení reflexivity ve vztahu k médiím dostatečná, nejsou-li napojeny na subjektivitu studentů a tím i na jejich individuální zkušenosti (Williamson, 1981). Renée Hobbs v jedné ze svých evaluativních studií ukazuje, že dovednosti studentů jsou slabší ve chvíli, kdy jsou dotázáni na analýzu zpravodajství ve srovnání s jejich schopnostmi při analýze reklam, s nimiž mají větší zkušenost (Hobbs, 2003). Znalost pojmosloví či schopnost praktické aplikace dekontextualizované teorie nemusí k vyšší reflexivitě ve vztahu k médiím nutně přispět. Studenti se mohou snadno naučit hrát učitelovu hru a říkat, co chce učitel slyšet, aniž by jeho výuka mohla jakýmkoli způsobem vztah studenta k médiím, respektive k jejich obsahu, například k mýtům a stereotypům, proměnit. Mediální výchova se tudíž může jevit jako zdánlivě efektivní. Jak uvádí David Buckingham, některé z dětí mohou být vybaveny slovníkem kritického diskursu a mohou v souvislosti s médií hovořit o 'produktu' či o 'konzumentovi'. Otázkou v takové situaci zůstává, nakolik se snaha přimět studenty k běžnému porozumění proměňuje pouze v testování schopnosti tohoto porozumění. Hrozí tak nebezpečí, že mediální výchova může degenerovat ve cvičení replikující čtení učitele nebo v pokusy studentů o uhodnutí toho, co má učitel na mysli. Alternativní čtení může být odmítnuto jako subjektivní nebo dokonce nekritické (Buckingham, 1990).

Ambivalence mezi abstraktním věděním a zkušeností se na nižší rovině obecnosti projevuje v ambivalenci mezi gramatikou a obsahem. Učení se gramatice nemusí nutně ještě znamenat, že publika budou schopná kriticky vnímat obsah, jenž je prostřednictvím této gramatiky sdělován. Joshua Meyrowitz hovoří o tom, že existují přinejmenším tři odlišné typy mediální gramotnosti, přičemž každý z nich je spojený s jinou koncepcí médií. Pojetí média jako komunikačního kanálu, prostřednictvím něhož dochází k přenášení sdělení, posiluje tezi o gramotnosti zaměřené na mediální obsah. Pojetí média jako způsobu vyjadřování s distinktivní gramatikou upozorňuje na potřebu vzdělanosti v oblasti mediální gramatiky, jež umožňuje analyzovat formy produkce mediálních sdělení. Konečně, pojetí médií jako vnějšího prostředí stimuluje potřebu porozumět jejich vliv na mikro a makroúrovni (Meyrowitz, 1998). Druhý a třetí cíl mediální výchovy, které prezentuje Joshua Meyrowitz, představují v jistém smyslu gramatiku médií.<sup>9</sup>

Náročným úkolem mediální výchovy je vztah mezi gramatikou a obsahem vybalancovat. Na jedné straně je problematické předávání znalostí o gramatice již z prostých důvodů uvedených výše ke vztahu mezi abstraktním věděním a zkušeností. Na straně druhé, problém může platit i inverzně. Například čtenář deníku při interpretaci novinové zprávy z výsledků výzkumu veřejného mínění může znát jakoukoli gramatiku zpravodajství stejně jako gramatiku spjatou s politickou ekonomikou médií, může si být vědom důležitosti, kterou editoři deníku přikládají otevírající zprávě umístěné na první straně vlevo nahoře s velkými tučnými titulky a může si být vědom politické orientace deníku a stejně jako ekonomických zájmů vlastníka. Takové znalosti mu však při čtení článku příliš mnoho nepomohou, nemá-li možnost poodkrýt jednotlivé vrstvy obsahu článku. Jaký bude význam gramatiky v momentě, ve kterém otázka položená ve výzkumu veřejného mínění, o němž zpráva referuje, zůstává neartikulována, stejně jako zůstává nevyřčena informace o rekódování hodnot proměnných nebo není uveden počet respondentů, na kterých byl výzkum realizován? Nakolik bude znalost gramatiky vhodná k posílení reflexivity čtenáře, když nebude zřejmé, zda položená otázka byla volná či uzavřená, když budou statisticky nevýznamné rozdíly prezentovány coby důležité a kredibilita výsledků bude zvyšována uváděním desetinných čísel? Bude čtenář

schopen podkrýt smysl tvrzení expertní autority sociologa komentujícího výsledky výzkumu, jež článek na jedné straně dodává auru kredibility, ale na straně druhé pouze sděluje samozřejmé tvrzení? Na hranici teoreticky vymezených kategorií gramatiky a obsahu balancuje další otázka. Jak čtenář zjistí, zda výzkumná agentura realizující výzkum není v nějaké těsnější pozici ve vztahu k politické straně či k médiu?

Potenciál mediální výchovy je tak limitován proto, že reflexivní analýza mediálních sdělení vyžaduje analýzu vyčteného a opomenutého. Analýzu toho, co je přítomné, a zároveň toho, co je nepřítomné. A k identifikaci nepřítomného je kromě znalosti gramatiky potřebná orientace v obsahu. Odpověď na otázku, jak se o čem referuje nebo jak by se o čem mohlo referovat, není ještě odpovědí na otázku, o čem se referuje. Mediální výchova je vázána na aktuální problémy, o nichž média svá publika zpravují, případně na ty, jejichž prezentaci vnímají různé vědné obory jako problematické. A tak potřeba zabývat se popkulturou, konzumní kulturou, stravovacími návyky, drogovou a alkoholovou závislostí, environmentálními hrozbami, genovým inženýrstvím, prevencí AIDS, stereotypizací rasových, třídních či sexuálních identit, vyžaduje znalost obsahu takových oblastí.

Zohledněn musí být fakt, že s obsahem bývají někdy obeznámeni více studenti než samotní učitelé. David Buckingham v této souvislosti píše o již nabyté znalosti, s níž studenti do výuky mediální výchovy vstupují, což je patrné zvláště v případě populární kultury: „Narozdíl od řady jiných předmětných oblastí představuje mediální výchova předmět, do něhož si už studenti přinášejí obrovský objem předcházejícího vědění, v jistém smyslu už jsou 'experty'." (Buckingham 1990: 216).

Prostor, který se rozevírá mezi abstraktním věděním a zkušeností a mezi gramatikou a obsahem, zviditelňuje další limit mediální výchovy, vyplývající ze střetu komplexnosti a jednoznačnosti. To znamená z rozporu, který se objevuje ve vztahu mezi mnohvrstevnatým věděním, jež by mělo být předáváno, a formou, prostřednictvím které takové vědění předáváno bývá. Na jedné straně tak stojí mediální studia s různorodými přístupy k definování mediálních účinků a pozici publik ve vztahu k médiím, na straně druhé studenti očekávající, že někdo ve vztahu k mediálnímu obsahu odliší, co je správné a co je špatné, že jim někdo nabídne pevný orientační bod interpretace. S ohledem na komplexnost a pluralitu teorií medií je naplnění podobného očekávání limitované. Německý sociolog Nico Stehr se blíže soustředí na sociální prostor, v němž je vědění produkováno, a zdůrazňuje, že produkce vědeckého vědění se příliš neliší od produkce konvenčního vědění každodenního. A tak „[...] jakmile se vědecká racionalita objeví za hranicemi vědecké komunity – například ve formě expertního vědění určujícího kurikulum, alokace veřejných fondů určených na výzkum, v podobě expertního svědectví nebo poradenství – bývá běžně provázena nějakým výrazným veřejným zklamáním, protože vědecké vědění nedokáže ustavit očekávanou spolehlivost a vést ke kolektivnímu konsensu.“ (Stehr 2001: 48).

### **Mediální výchova v kontextu sociálních institucí**

Hovoříme-li o mediální výchově jako o procesu, kdy vědecké vědění proniká do každodenního uvažování, nelze opomenout, že taková transformace probíhá v určitém institucionálním kontextu. Limity mediální výchovy nespočívají pouze ve výše uvedených ambivalencích, ale i ve skutečnosti, že k tvorbě, reprodukci a udržování symbolického světa o médiích přispívá sociální kontext, v němž mediální výchova působí. Povahu a efektivitu mediální výchovy definuje a ovlivňuje primárně věda jako zdroj umožňující definování předmětu a cílů mediální výchovy a nabízející argumenty, jež mohou legitimizovat její užití. Kromě vědy jsou to další instituce, které mají na socializační proces vliv a strukturují vztah mediálních publik k médiím. Vazba mediální výchovy a vědy inspiruje přinejmenším ke třem poznámkám. Za prvé, sociální věda s teoriemi o společnosti vědění, postmaterialismu či informační společnosti poskytuje legitimizační argumenty pro rozvoj samotné mediální výchovy a pro její politické prosazení. Za druhé, teorie rozvíjená v rámci oboru mediálních studií je klíčová pro definici konkrétních

cílů mediálních výchovy. Daný fakt potvrzuje úvodní představení heterogenity mediální výchovy v úvodu. Za třetí, mediální studia coby vědní obor mohou skrze participaci na tvorbě mediálně-výchovných modelů institucionalizovat vlastní obor a posílit tak svou pozici. A to bez ohledu na skutečnost, zda je tento cíl více, méně či vůbec explicitně artikulován či strategicky plánován.

Mezi významné instituce, jež přispívají k definování povahy médií, a představují tudíž spolupůsobící faktory, patří rodina, přátelé, stát, vládní organizace, neziskové organizace, občanská sdružení, sociální hnutí či církve. James Brown například doporučuje, aby se na příprava kurikulárních programů podíleli jak učitelé, tak úředníci, specialisté a rodiče. Zdůrazňuje rovněž roli úlohu církve ve Spojených státech (Brown, 1998). Speciálně na roli rodičovského spolupůsobení při sledování médií a na jeho pozitivní vliv se ve svém výzkumu soustředila Erica Austin, která ve svém výzkumu potvrdila významnost aktivního zprostředkování mediálních obsahů ze strany rodičů, jejichž aktivní úlohu operacionalizovala do následujících dimenzí. Pomoc při porozumění a interpretaci významů televizním obsahů, hodnocení pravdivosti sdělení přítomných v televizi a navržení doplňujícího informačního zdroje kromě televize (Austin, 1993).

Ve výčtu sociálních institucí pak nelze opomenout samotná média, která přispívají ke konstituci obrazu o sobě samých. Media samotná získávají ve formování institucionálního kontextu silnou pozici i s ohledem na výhodu v přitahování pozornosti publik. Neil Postman v rámci svého úsilí o instucionalizaci mediální ekologie neboli studia médií jako vnějšího prostředí specifikoval roli, již televize sehrává v socializačním procesu, a oddělil školní kurikulum od kurikula televizního. Mezi mnoha rozdíly, které mezi oběma formami kurikul uvedl, se objevil i rozdíl ve způsobu, jakým udržují televize a škola pozornost. Zatímco televize, disponujíc jedinečným a konkrétním obrazem, nevyžadujíc od studentů přípravu a neudělujíc jim tresty, pouze hledá obsahy, pomocí nichž může konstituovanou pozornost udržovat, permanentně hodnotící škola se svými abstraktním a konceptuálním vyjadřováním hledá způsob, jak pozornost studentů přitáhnout (Postman, 1995).

### **Mediální výchova: regulace srozumitelnosti**

Média zaujímají v každodennosti aktéra pozdně moderní společnosti výsadní postavení. Sdělení v nich přítomná dodávají význam vnějšímu světu a mezi čtenáři, posluchači a diváky tak napomáhají ustavovat a udržovat pocit ontologické jistoty. Zmíněný proces se odehrává v konturách reflexivity a v podmínkách vzrůstající důležitosti expertního vědění (Giddens, 1991, 1998; Stehr 1994, 2001). V podmínkách, v nichž se sociální svět stal neoddělitelným od vědění, které na něj pohlíží. Všudypřítomná média do tohoto procesu vstupují nejen jako zdroj, ale stále častěji i jako objekt reflexe.

Roger Silverstone se v knize *Why Study Media* zamýšlí nad zodpovědností, kterou v dané reflexivní situaci nesou ti, kdož se zkoumáním světa zabývají: „Média jsou pověřena k tomu, aby činila svět srozumitelnějším, nic více, nic méně. Neboť pouze skrze tuto srozumitelnost dodávají okolnímu světu a těm, kteří v němž žijí, lidskou dimenzi. A ti z nás, kteří zkoumají média, musí tato média činit srozumitelnými (Silverstone 1999: 154).“

Tak trochu příznačně v daném kontextu působí fakt, že se na zadní straně obálky Silverstonovy knihy objevuje stručný komentář Richarda Sennetta, který z pozice sociálněvědné autority doporučuje dílo čtenářům se slovy, že je snadné zaujímat ve vztahu k mediální kultuře snobský postoj a že obrovská hodnota knihy Silverstonea tkví ve skutečnosti, že čtenáři umožňuje porozumět, jak významná taková kultura je. Přítomnost Sennettova tvrzení na obálce potvrzuje sama o sobě smysl poselství, které toto doporučení nese. Poselství reflektující významnost mediální kultury se všemi jejími atributy, mezi něž patří i různé formy reklamy, a tudíž i propagace Silverstonovy knihy. Mediální kultura je významná mimo jiné pro svou všudypřítomnost. Neponechá nedotčené ani dílo, které takovou kulturu reflektuje. Kniha daného typu se bez podobného doporučení těžko obejde.

Gramatika reklamy na knihy, jež se mohou touto gramatikou kriticky zabývat, není rozhodně redukována jen na doporučení kompetentních osob. V současnosti, kdy se vědění stalo významnou komoditou, můžeme jít v příkladech o formách propagace knihy jiným směrem. Amazonské „ti, kdož si kupují knihu M, kupují si také knihy E, D, I a A“ je další z forem reklamy, která může podnítit přidání vybraného zboží do nákupního košíku, a to bez prvotního zájmu o jeho pořízení a bez bezprostřední potřeby kupovat ho. Amazonské doporučení může podnítit k vyslovení některých otázek. Na základě jaké evidence se dané sdělení na obrazovce objevilo? Případně, jak bylo takové sdělení vygenerováno? Kdo se podílí na produkci podobných sdělení?

Komentáře k dvěma příkladům toho, jak funguje propagace knih, představují formu reflexe, již může v jiném prostoru navodit mediální výchova. Dle implicitních obsahů vlastní definice by měla mediální výchova mimo jiné stimulovat schopnost být ve střehu a mobilizovat různé formy podezření. A to jak ve vztahu k obsahu, tak ve vztahu ke gramatice vyjadřování, prostřednictvím níž je mediální obsah sdělován.

Není těžké rozvíjet podobné úvahy od psacího stolu, v okamžicích pozastavení a odstupu, a to bez ohledu na skutečnost, zda předmětem nahlížených forem gramatiky propagace či reklamy bude sociologická kniha o médiích nebo reklama na tatranku. Značně komplikovaným se však může podobné odkrývání gramatiky reklamy či propagace stát v momentě, kdy vyměníme pracovní židli za pohodlné křeslo, kdy obrazovku počítačového monitoru nahradí obrazovka televizní a kdy pracovní soustředění vystřídá únava po celodenním vypětí. V momentě, ve kterém je kapacita k mobilizaci kognitivních zdrojů, a tudíž i kapacita reflexivně jednat, omezena. Jednoduše proto, že čas před televizní obrazovkou plyne jinak.

A úsilí o realizaci mediální výchovy zůstane limitované proto, že se pokouší běh tohoto času pozměnit, že se pokouší proniknout do žitého plynutí mediální konzumace, která má vlastní způsoby interpretace a porozumění mediálním sdělením, vlastní formy srozumitelnosti. Snahou mediální vzdělanosti je takovou srozumitelnost dekonstruovat, a tím ji odkouzlit a nahradit. Neboli oddůvěrnit důvěrné a filtrovat žitou důvěru skrze reflexivní jednání. Představa o mediální výchově tak implikuje narušení prvotní srozumitelnosti světa, jak nám jej média zprostředkovávají, a regulovat ji prostřednictvím definování vlastních kritérií srozumitelnosti. Mediální výchova je úsilím o regulaci srozumitelnosti. Jinými slovy, předchází oddůvěřňování důvěrného světa, odkouzlení zakouzleného, denaturalizaci samozřejmého.

### Poznámky

- 1) Jak uvedl ve svém článku o překážkách rozvoje mediální výchovy ve Spojených státech, měla tam mediální gramotnost legitimizovaná teorií silných účinků silnou pozici ještě v polovině devadesátých let (Kubey, 1998). Daný fakt potvrzují i David Buckingham s Kate Domaille ve studii zpracované pro UNESCO, v níž Kromě USA jmenují ještě Hong Kong (Buckingham, Domaille, 2001).
- 2) Jejich význam spojuje s Raymondem Williamsem a s Richardem Hoggartem (Buckingham, 1998).
- 3) David Buckingham se v této souvislosti odvolává na Kaju Silverman, která k označení mediální reflexe přítomné v časopisech *Screen a Screen Education* užila termín *screen theory*. Označuje tak styl postavený na několika obecně metodologických a teoretických perspektivách jako sémiotika, strukturalismus, psychoanalýza, poststrukturalismus a marxistická teorie ideologie (Buckingham, 1990, 1998).
- 4) Ony teze se odrážejí i v připravovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání v České republice, v němž je mediální výchova představena jako průřezové téma, což znamená, že by neměla být vyučována jako samostatný předmět, ale měla by se stát součástí blízkých oborů. Dle Rámcového vzdělávacího programu by se měla mediální výchova zaměřit „[...] na to, aby v žácích – pomocí rozborů a vlastní tvorby mediálních produktů a osvojování poznatků o fungování

- médií ve společnosti – soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup.“ (Výzkumný ústav pedagogický, www)
- 5) O okouzujícím potenciálu médií, i navzdory jejich kapacitě k odcizení, píše Roger Silverstone (Silverstone, 1994, 1999).
  - 6) Zmíněnou diferenciaci tří vývojových forem reflexivity představily Patricia King a Karen Kitchener v knize *Developing Reflective Judgement*, v níž odlišují pre-reflexivní, kvazi-reflexivní a reflexivní epistemologie. První, pre-reflexivní forma dospívá k vrcholu v momentě, kdy jednotlivci příležitostně rozpoznávají nejistotu ve vztahu k vnějším tvrzením a jsou schopni vyjádřit ji na úrovni osobního hodnocení. Kvazi-reflexivní epistemologie se vyznačují schopností uvědomit si možnou kontextuálnost a relativitu reflektovaného vědění, závislé vždy na perspektivě aktéra. V poslední, reflexivní fázi jsou aktéři schopni využít abstraktně formulované nejistoty ke konstrukci vlastního koherentního argumentu (King, Kitchener, 1994).
  - 7) Nezabývá se tak otázkami, má-li být samostatným kurikulárním předmětem, nebo průřezovým tématem, a nediskutuje ani otázku vzdělávání učitelů. Nezabývá se institucemi, které by mohly mediální výchovu realizovat. Navíc, nediskutuje ani možné zdroje financování mediálního vzdělávání.
  - 8) O oddůvěřování důvěrného jako o potenciálním důsledku procesu, při němž proniká vědecké vědění do každodenního uvažování, píše například Serge Moscovici (Moscovici, 1984) nebo Zygmunt Bauman (Bauman, 1996)
  - 9) Význam pojmu gramatika v tomto článku je tak v porovnání s tím, který používá Meyrowitz, širší. Například, při vysvětlování zkreslení ve zpravodajství v tištěných médiích by v analýze gramatiky byly zahrnuta nejen způsoby umístění článku na stránku, velikosti jeho titulku apod., ale i úvahy o editorské práci stejně jako o vlastnictví médií a o potenciálním napojení vlastníka na politickou sféru.

## Literatura

- Alvermann, D. E., M. C. Hagood 2000. „Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in `New Times'.“ *Journal of Educational Research*. Vol. 93 (3): 193-206.
- Austin, E. W. 1993. „Exploring the effects of active parental mediation of television content.“ *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 37 (2), 147-158.
- Austin, E., K. Johnson 1997. „Effects of general and alcohol specific media literacy training on children's decision making about alcohol.“ *Journal of Health Communication*, Vol. 2 (1): 17-42.
- Bauman, Z. 1996. *Myslet sociologicky*. Praha: Slon.
- Berger, P. L., T. Luckmann 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK.
- Bragg, S. 2002. „Wrestling in Woolly Gloves: Not Just Being Critically Media Literate.“ *Journal of Popular Film & Television* Vol. 30 (1): 41-52.
- Buckingham, D. 1990. *Watching media learning: Making sense of media education*. London: Falmer
- Buckingham, D. 1998. „Media education in the UK: moving beyond protectionism.“ *Journal of Communication* Vol. 48 (1): 33-43.
- Buckingham, D., K. Domaille 2002. „Where Are We Going and How Can We Get There?“ paper presented on *UNESCO Seminar on Youth Media Education* held in Seville, Spain, on 15th-17th February, 2002.
- [http://www.csonline.org.uk/mediacentre/Research\\_Projects/unesco\\_survey.html](http://www.csonline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/unesco_survey.html)
- Christ W. G., W. J. Potter 1998. „Media literacy, media education, and the academy.“ *Journal of Communication* 48 (1): 5-15.
- Ferguson, R 1994. „Debate about Media Education and Media Studies in the UK: The Sound of Silence?“ in *Critical Arts Journal*, Vol. 8 (1): 3-16.



- Feuerstein, M. 1999. „Media Literacy In Support Of Critical Thinking.“ in *Journal of Educational Media*, Vol. 24 (1): 43-55.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. 1998. *Důsledky modernity*. Praha: Slon.
- Hobbs, R. 1998. „The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement“. *Journal of Communication*. Vol. 48 (1): 16-33.
- Hobbs, R., R. Frost, 2003. „Measuring the acquisition of media-literacy skills.“ *Reading Research Quarterly*, Vol. 38 (3), 330-355.
- James, W. 1952. *Principles of Psychology*. Chicago: William Benton.
- Jiráček, J. 2002. „Základní půdorys mediální gramotnosti.“ S. 71-77 in *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Letní škola občanské výchovy na PedF UP.
- King, P. M., K.S. Kitchener 1994. *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Kubey, R. 1998. „Obstacles to the Development of Media Education in the United States.“ *Journal of Communication* 48 (1): 58-70.
- Mesny, A 1998. „Sociology for Whom? The Role of Sociology in Reflexive Modernity.“ *Canadian Journal of Sociology* 23 (2/3): 159-178.
- Meyrowitz, J. 1998. „Multiple media literacies.“ *Journal of Communication* Vol. 48 (1): 96-108.
- Moscovici, S. 1984: „The Phenomenon of Social Representations.“ S. 3-69 in *Social Representations* ed. by R.M. Farr, S. Moscovici. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman, N. 1995. *Ecologia dei media: L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando.
- Rivoltella, P.C. 2001. *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Silverstone, R. 1994. *Television and Everyday Life*. London: Routledge
- Silverstone, R. 1999. *Why Study Media*. London: Sage
- Stehr, N. 1994. *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.
- Stehr, N. 2001. *The Fragility of Modern Societies. Knowledge and Risk in the Information Age*. London: Sage Publications.
- Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=100>
- Williamson, J. 1981. „How does girls number twenty understand ideology?“ *Screen Education*, Vol. 40: 80-87
- Zaslow, E., A. Butler 2002. „That It Was Made by People Our Age Is Better': Exploring The Role of Media Literacy in Transcultural Communication.“ *Journal of Popular Film & Television* Vol. 30 (1): 31- 40.