

MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST V KONTEXTU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ (NÁSTIN PŘEDPOKLADŮ, MOŽNOSTÍ A LIMITŮ)

Radovan Plášek

Být gramotný znamenalo původně umět číst a psát, mít moc nad písemnými znaky. Mediální gramotnost je jednou z řady novodobě definovaných „gramotností“ (patří sem například gramotnost funkční či informační); měla by v ideálním případě být stejně tak schopností či kompetencí „číst“ v symbolicky komplikované „knize“ mediálně zachycovaného a konstruovaného světa, jako do ní umět „připisovat“, ovládat její znaky a jejich gramatiku. Někdejší negramotnost pomáhala „odstraňovat“ škola, u té dnešní, mediální, by tomu mohlo být právě tak. Proto se v některých zemích lze setkat s konceptem mediální výchovy, jejímž úkolem je pomáhat tyto kompetence žákům a studentům předat.

Cíl této úvahy je následující: s letným poukazem k zahraniční situaci nastínit okolnosti, za nichž se mediální výchova začíná u nás postupně etablovat v rámci vzdělávacího systému, a spekulativně načrtnout některé z problémových okruhů a otázek, s nimiž je nebo může být její zavádění spojeno, s tím, že objevující se nedopovězenost nebo nezodpovězenost má charakter záměru.

V posledních letech se můžeme setkat v národních i školních vzdělávacích programech (kurikulech) některých zemí s konceptem mediální gramotnosti. Jedna ze základních definic mediální gramotnosti praví, že jde o „schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných typů (druhů) a forem“ (Aufderheide, cit. z Hobbsová, 1998: 16). O nutnosti zabývat se v rámci vzdělávacího procesu i takovou oblastí jako jsou média, jež se výraznou měrou podílejí na utváření našeho veřejného i soukromého prostoru, se začalo v USA, Kanadě a Velké Británii výrazněji hovořit v průběhu sedmdesátých let minulého století. V této době se objevují první aktivity směřující k proto-podobě mediální výchovy a s ní související mediální gramotnosti.¹ V průběhu následujících let, a to osmdesátých a devadesátých, se nejenže zvýšil počet zemí, v nichž se začala mediální výchova etablovat na poli vzdělávání, ale rovněž se začal diverzifikovat pohled na samotnou podobu mediální výchovy a mediální gramotnosti.² Nedílnou součástí tohoto procesu bylo na druhé straně i jejich postupné začleňování do národních vzdělávacích programů (kurikul). Přestože mají debaty o mediální výchově a gramotnosti za sebou již bezmála třicet let „života“, a mohlo by se proto zdát, že vyprofilovaly a sjednotily obsahovou i formální podobu mediální výchovy a gramotnosti, je jejich hlavním jednotícím principem multidisciplinární charakter, neboť cíle, koncepce a způsoby jejich naplňování se různí. Parafrázujeme-li Renée Hobbsovou (1998: 16), je klíčovou otázkou, zda tato rozsáhlá diverzita perspektiv poskytuje pedagogům podporu při vznikajícím úsilí o mediální gramotnost, nebo svědčí o ze své podstaty problematickém charakteru současných pokusů definovat a realizovat takový rozsáhlý a nestabilní koncept jako mediální gramotnost?³

Použijeme-li výše uvedený nárys současného stavu jako východisko pro naše další úvahy, zacílené již přímo na situaci domácí, patrně se budeme logicky ptát: Máme tedy zavádět do českých škol mediální výchovu, jež by měla poskytnout žákům a studentům kompetence rozvíjející jejich mediální gramotnost? Kladné zodpovězení této přinejmenším podnětné otázky chápeme jako hypotetický axiom.⁴

Diskuse o přednostech i slabinách našeho vzdělávacího systému, o institucionální i personální připravenosti k definování a realizaci školské „politiky“ v podmínkách nové společenské situace probíhá se střídavou intenzitou již od devadesátých let, a to na nejrůznějších

platformách a komunikačních úrovních.⁵ V uplynulých několika letech se můžeme s iniciativami směřujícími k mediální výchově (potažmo med. gramotnosti) setkat i v České republice, i když v poněkud difúzní, fragmentarizované a kvalitativně různorodé podobě. Počínaje „veřejnou“ diskusí o tomto tématu na stránkách tištěných i elektronických médií⁶ přes uskutečňování výukových programů zabývajících se médii v „režii“ některých vzdělávacích institucí (například domy dětí a mládeže nebo střediska ekologické výchovy) a začleňování prvků mediální výchovy do samotné výuky některými pedagogy až po obdobné aktivity objevující se na půdě vysokoškolské u kateder žurnalistiky a mediálních studií konče. O svého druhu překlenutí „mediálněznalostní a dovednostní“ propasti se snaží Rámcové vzdělávací programy,⁷ obsahující koncepci mediální výchovy na základních a středních školách, které se v případě schválení vládního návrhu školského zákona⁸ zřejmě stanou oficiální součástí státní školské agendy.

Pokud se tedy v blízkém budoucnu objeví mediální výchova jako stabilní součást našeho výchovně-vzdělávacího procesu, měli bychom se snažit anticipovat alespoň z našeho pohledu problematické momenty, jež mohou její zavedení do škol provázet. Jejich jádro lze shrnout do několika základních kategorií či skupin, a to s vědomím, že každá kategorie v sobě nese celou řadu dílčích podotázek, jež nestihneme v tomto textu zmínit.

Jednak jde o to, jaká vstupní a zároveň výstupní kritéria budou na mediální výchovu kladena: od definování cílů mediální výchovy a gramotnosti přes jejich obsahovou a formální podobu až po materiální podmínky. Druhý klíčový moment je těsně spjat s pedagogy, kteří budou mediální výchově (a gramotnosti) vyučovat, a s jejich „přípraveností“ orientovat se v této oblasti s jistotou, přinejmenším minimální teoretickou i praktickou „nonšalantností“. A podstatný a třetí aspekt se váže k samotnému způsobu aprobování těchto pedagogů; k tomu, kdo a jak bude zajišťovat jejich vzdělávání, jejich profesní orientaci a „trenérskou“ stimulaci v této rozsáhlé multidisciplinární oblasti. V následující části tohoto zamyšlení se na ony tři problematické okruhy zaměříme více, leč nikoliv jako na oddělené, nýbrž jako na vzájemně provázané.

V Rámcových vzdělávacích programech, v tuto chvíli rozpracovaných a průběžně ověřovaných Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze⁹, nalezneme jako jedno z průřezových témat mediální výchovu¹⁰ (mezi další průřezová témata patří například multikulturní či environmentální výchova). Průřezovost v tomto případě znamená, že nepůjde o samostatný předmět, nýbrž o součást vzdělávacích obsahů předmětů, s nimiž souvisí, případně že bude mít integrativní funkci mezipředmětovou. Toto „průřezové“ pojetí otevírá hned jeden z bodů, o nichž se vedou v souvislosti s mediální výchovou a gramotností diskuse v zahraničí,¹¹ a to zda pojímat mediální výchovu směřující k mediální gramotnosti jako samostatný předmět či obor, nebo ji začlenit do vzdělávacích obsahů již existujících předmětů. Mezi hlavní nástrahy související se začleněním mediální výchovy a gramotnosti do koncepce stávajících oborů jako tématu průřezového patří, a to především v případě, že samotní vyučující těchto oborů nebudou dostatečně „mediálně vzděláni“, trivializace přístupu k mediální oblasti, rozmělnění možných poznatků a dovedností, projevující se například v redukci kritické reflexe na pouhý popis jednotlivých prvků vztahujících se k danému hlavnímu předmětu. Navíc Česká republika nemůže těžit z pedagogické tradice, jejíž doménou by byla právě sociálněvědná kritická reflexe, zdůrazněná a podpořená vzájemnou mezioborovou provázaností a komplexností spíše než „monádovitou polouzavřeností“ až „uzavřeností“ samostatně vyučovaných předmětů. Získané poznatky se tak jeví jako disparátní a „odcizené“ nejen sobě navzájem, ale i realitě, jejíž jsou součástí.

V „moderních“ vyučovacích přístupech se coby jedné z pedagogických technik využívá modelu E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe). Přičemž jeho první fáze, nazvaná evokace, je předstupněm následujících kognitivních aktivit. Evokace, jednoduše řečeno, znamená zjistit, co žáci a studenti o daném tématu již vědí a přizpůsobit tomu průběh následujícího vzdělávacího procesu. V případě mediální výchovy a gramotnosti jde o postup více než smysluplný, neboť od tohoto každodenního „praktického vědění“ se odvíjí

všechny další otázky, včetně efektivity následně zvolených vzdělávacích strategií a vztahu této úrovně „každodenního vědění“ ke konceptualizovanému a abstraktnímu vědění akademickému.

Tím dospíváme k neméně důležitému bodu této části naší úvahy, kterým je: jak vůbec definovat českou mediální výchovu a gramotnost z hlediska klíčových konceptů užívaných v akademickém prostředí spjatém s mediálními studii, jak tyto akademické koncepty přeložit do jazyka žactva a studentstva (potažmo jejich pedagogů) a jakými konkrétními úrovněmi kompetencí, tedy znalostí a dovedností je zaštitit. Jednoduše řečeno, pokud nebude na úrovni promyšlené a přehledně strukturované koncepce jasně definováno, co je a co není mediální gramotnost a jak jí vyučovat, tedy nebude vytvořena sada nástrojů, velmi vulgarizovaně je můžeme označit jako pomocné praktické „manuály“, díky nimž může být stimulována kognitivní aktivita vedoucí k mediální gramotnosti, lze se nadít i toho, že celá snaha může skončit na úrovni deklarovaného popisu, co by mělo být vyučováno a s jakými záměry by tomu mělo být vyučováno a kdy se za název mediální výchova schová ve zkarikované podobě všelicos.

Rámcové vzdělávací programy, jež mediální výchovu pojmají jako průřezové téma, se snaží o předběžné definování této oblasti, takže nabízejí jistou představu o tom, proč by měla být mediální výchova edukována, se kterými předměty především souvisí, jaký by měl být její přínos k rozvoji osobnosti žáka a zmiňují i tematické okruhy k ní příslušící. Ve způsobu, jímž deklarativně vymezují obsah tohoto tématu, tak nepřímou odkrývají onen výše zmiňovaný problém: předběžným vytýčením prostoru pro mediální výchovu ještě nedostáváme odpověď na otázku, jak ji uskutečňovat, jak konkrétně učit oné mediální gramotnosti, zvláště v případě, jde-li o oblast v českém prostředí novou, multidisciplinární a na neakademické úrovni prakticky neznámou.

Svízel spojená s „překladem“ vědeckého diskursu do „jazyka“ školní každodennosti, v němž by se mělo vyučovat mediální gramatice, souvisí na jedné straně s pedagogovou obeznameností s těmito akademickými poznatky a na straně druhé s uměním tyto poznatky s co možná nejmenší mírou deformace zpřístupnit žákům či studentům v podobě odpovídající jejich věku a intelektu. Berou-li si mediální studia při analýzách mediálních sdělení na pomoc celou řadu spřízněných oborů jakými jsou sociologie, sociální psychologie, politická ekonomie či sémiotika, znamená to, že i učitelé mediální výchovy se budou na poli těchto disciplín s určitou mírou „poučené nevědomosti“ orientovat? A jaká by měla být minimální hranice této „poučené nevědomosti“? A které z již existujících školních předmětů mohou poskytovat mediální výchově nejlepší zázemí?

Není cílem této úvahy podrobovat kritice Rámcové vzdělávací programy ani inovované osnovy středního odborného školství, v nichž nejsou (a ani nemohou být) odpovědi na většinu z výše zmíněných otázek přítomny, nýbrž naznačit některé z možných implikací spjatých s uskutečňováním mediální výchovy, což se týká především pedagogů, kteří by měli mediální výchově vyučovat, a institucí, jež by je měly na tuto činnost připravovat. Bude zcela jistě záležet na tom, s jakou představou o mediální výchově učitelé před žáky a studenty předstoupí, jakou „metaforou“ své snažení budou ospravedlňovat,¹² například chránit je před negativními vlivy médií, nalézat skryté ideologické prvky v mediálních sděleních, zvyšovat jejich občanskou způsobilost, nacházet potěšení v „četbě textů“ populární kultury, učit je aktivně vytvářet mediální sdělení a prostřednictvím nich pak médiím rozumět apod.

Nikoliv bezvýznamnou stránkou výuky mediální výchovy je i konkrétní „každodenní vědění“ samotných pedagogů, tedy to, jakým věděním v rámci svého habitusu¹³ budou v mediální výchově disponovat. V celé řadě těchto znalostí spojených s mediálním světem mohou žáci a studenti projevat mnohem větší zběhlost než jejich vyučující, máme na mysli především nové technologie a schopnost jich aktivně využívat a také schopnost orientovat se na poli reklamy či populární kultury, a tudíž i ne-kritickou a abstraktně nepojmenovanou znalost jejich estetických a vizuálních strategií. Vztah některých pedagogů k mediální výchově může být z hlediska jejich habitusu poznamenán i skrytou dimenzí axiologickou, danou přetrvávajícím

a zdaleka nejen pedagogickým pojetím školy jako místa, kde se žáci a studenti v mnoha předmětech setkávají s takzvaně hodnotnou „vysokou“ kulturou, která byla lety své existence prověřena a kanonizována a k níž by se měli naučit vzhlížet a odpoutávat se od lákavé přitažlivosti a srozumitelnosti kultury „nízké“, šířené médii. Tento habituální rozměr se ovšem v obecné rovině netýká pouze učitelů, nýbrž také studentů a žáků, respektive toho, nakolik ve svém budoucím soukromém a profesním životě využijí kompetencí získaných při mediální výchově a nakolik se jim v dospělosti jejich „životní styl“, onen souhrn navzájem diferencovaných a diferencujících rysů (Bourdieu, 1998), stane dalším filtrem, skrze nějž budou na média a jejich svět pohlížet.

Nedílnou součástí úvah o mediální výchově v kontextu ČR je rovněž její jakási „sbíhavá dvoukolejnost“, vyplývající z faktu, že mediální gramotnost má dva rozměry (Jiráček, 2002), kritický (teoretický), zaměřený na kritickou reflexi a analýzu médií, a dovednostní, jehož náplní je praktická tvorba mediálních produktů, prostřednictvím níž se žáci učí rozumět médiím. Nejde o dvě oddělené, nýbrž provázané sféry, přičemž jejich vzájemná spjatost, zmiňovaná i v rámcových vzdělávacích programech, s sebou nese rovněž řadu otázek. Z nichž mezi ty zdánlivě nejpříjemnější může patřit: Je současné materiální vybavení většiny škol na takové úrovni, aby mohlo poskytnout zázemí oné dovednostní dimenzi, tedy vytváření mediálních produktů? S jakými materiálními možnostmi lze počítat do budoucna? Jakož i související a provokativní: Mohou pedagogové již nyní využívat ve vzdělávacím procesu nových technologií a nakolik je tato jejich případná snaha omezena možnostmi školy a nakolik znalostmi a dovednostmi jich samotných? Stěžejní ovšem zůstává: V jakém vzájemném poměru mají být u mediální výchovy zastoupeny složky kritická a dovednostní a jak se mají prolínat? Která z nich má lepší „živnou půdu“ pro to, aby v Česku zapustila kořeny, a mohla tak výrazněji určovat povahu mediální výchovy u nás?

Jakkoli to může znít banálně, mediální výchova, mající za cíl zlepšování mediální gramotnosti žáků a studentů, se v první řadě neobejde bez mediálně gramotných pedagogů, kvalitně připravených jak vědomostně, tak i didakticky, a vybavených patřičnou literaturou a dalšími pomůckami.¹⁴ Nezbytným předstupněm k zavádění tohoto oboru by tedy mělo být zajištění odpovídajícího typu vzdělání pro učitele, součástí jejichž aprobace se má mediální výchova stát.¹⁵

V současnosti sice není na základních a středních školách mediální výchova pojímána jako samostatný obor ani jako samostatný tematický celek (například jako psychologie nebo ekonomie), přesto ji lze do stávající výuky (především občanské výchovy a základů společenských věd) začlenit, závisí to ovšem na vůli učitelově. Z institucionálního hlediska není v tuto chvíli nutného důvodu pedagogy mediálně vzdělávat. Přestože se postupně objevují nabídky kurzů či vzdělávacích aktivit více či méně souvisejících s mediální výchovou,¹⁶ není jich mnoho a stmelující institucionální rámec zde prozatím chybí.¹⁷ V případě, že by došlo ke schválení nového školského zákona a realizaci myšlenky takzvaných Rámcových vzdělávacích programů, tak může nastat komplikace: mediální výchova se stane součástí nové školské agendy, aniž by ji měl kdo kvalifikovaně uvádět v život.

Prostor pro začlenění mediální výchovy do našeho vzdělávacího systému se v tuto chvíli vytváří a víceméně zřejmá je i intence proč mediální výchově vyučovat. Téma mediální výchovy bylo nastoleno a je s různou intenzitou i účinností postupně rozvíjeno na několika úrovních, od akademické přes politickou až k té školské. Asi nejdál k němu prozatím má „široká veřejnost“ (tvořená i potenciálními vyučujícími mediální výchovy), mimo jiné i proto, že mediální logika redukuje komplikovanou oblast školství především na otázku platových podmínek učitelů. Zatím chybí soustavnější diskuse o tom, jaké podoby by měla mediální výchova nabýt, kdo by na ní měl participovat, jakou roli při jejím definování má sehrávat v českém prostředí poměrně nový obor mediálních studií, jakým způsobem a kým budou aprobováni případní vyučující mediální výchovy a zdali a jak průběžně evaluovat přínos této výchovy čili míru mediální gramotnosti.

*Radovan Plášek (*1975)*
autor je středoškolským pedagogem

Poznámky:

- 1) Jde například o hnutí okolo časopisu Media&Values, jenž byl založen Elizabeth Thomanovou roku 1977 v Los Angeles a s nímž je spojen pozdější vznik losangelesského Centra pro mediální gramotnost, nebo o kanadskou Asociaci pro mediální gramotnost založenou Barrym Duncanem v roce 1978.
- 2) Tato heterogenita souvisí s cíli, jež si mediální výchova v dané zemi klade, a s jejich praktickou realizací. Na definování a realizaci se tak podílejí různé zájmové skupiny, od akademiků, mediálních teoretiků, teoretiků vzdělávání, pedagogů až po aktivisty. Více viz esej Dina Numerata Mediální výchova: oddůvěřňování důvěrného světa v tomto čísle Revue pro média. Konkrétní zmínky o podobě mediální výchovy ve Velké Británii pak viz recenze Moniky Metykové na knihu Davida Buckinghama rovněž v tomto čísle Revue.
- 3) V přístupu k této problematice jako by nešlo jen o definování mediální výchovy. Symptomaticky tak ona situace vypovídá i o stavu dnešního školství vůbec: Jaká má být podoba školství v jednadvacátém století? Jaké manifestní a zároveň i latentní funkce bude škola jako instituce ztělesňovat? Znalost jakých klíčových kompetencí by si z ní měli žáci a studenti odnášet? Jak se škola vyrovná s informační přesyceností a poměrně rychlými sociálními, kulturními i politickými změnami v „přehřáté“ postindustriální společnosti?
- 4) Axiom ve smyslu tvrzení, které zde nechceme dokázat a s nímž budeme nakládat jako s platným, a hypotetický proto, že jeho platnost souvisí s podmínkami, o nichž budeme v další části textu pojednávat, přičemž nevíme, zda a jak budou realizovány.
- 5) Celé spektrum je poměrně široké a heterogenní a také vázané na způsoby a důvody, s nimiž se o dané problematice komunikuje (jedná se například o univerzity, školy a školské instituce, ostatní vzdělávací instituce, občanské aktivity, vládu, parlament, odborná periodika či ostatní média). Ke změnám dějícím se nejen na úrovni vzdělávacích obsahů, ale i na úrovni vzdělávacích postupů a metod, se mnohdy dospívá tak, že jednotlivé aktivity a iniciativy přicházejí „zezdola“, od nejrůznějších sdružení a zájmových skupin, do jisté míry se „protínají“ s prostředím akademickým a jsou jím korigovány a ve výsledku slouží jako možné rezervoáry nápadů pro sféru politickou.
- 6) Především v teoretické rovině se tomuto tématu dlouhodobě věnuje Jan Jiráček, který mimo jiné na absenci mediální výchovy již nějakou dobu poukazuje (Jiráček, 1997) a aktivně se podílí na zavádění mediální výchovy do škol (příprava Rámcových vzdělávacích programů, realizace kurzů pro učitele, tvorba materiálů, grantové projekty apod.); z dalších akademiků jde například o Karla Šebestu (1996). I v rámci neakademické diskuse se objevují jednotlivé podněty a postřehy k mediální výchově, především praktického rázu, například v příloze zpravodaje ekologické výchovy Sisyfos (11/1998), na stránkách Kritických listů (www.kritickemysleni.cz) nebo na internetových stránkách České školy (www.ceskaskola.cz).
- 7) Celé znění na internetových stránkách www.vuppraha.cz
- 8) Návrh zákona je k dispozici například na internetových stránkách www.msmt.cz
- 9) Výzkumný ústav pedagogický v Praze je resortním výzkumným ústavem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, jeho přímo řízenou organizací. Odborná činnost ústavu se zaměřuje na oblasti předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, středního všeobecného vzdělávání a na vzdělávání dětí a mládeže se speciálními a specifickými vzdělávacími potřebami.

- 10)** Tyto rámcové programy vytyčují mediální výchovu jako průřezové téma vzdělávacího procesu na základních školách a gymnáziích. Na úrovni středního odborného školství se s mediální výchovou setkáme rovněž. Národní ústav odborného vzdělávání vymezuje mediální výchovu jako součást občanské nauky a nabízí pedagogům v rámci jejich dalšího vzdělávání kurz nazvaný Mediální výchova v odborném školství, více na internetových stránkách www.nuov.cz
- 11)** Kupříkladu Rennée Hobsová (1998) zmiňuje tuto otázku mezi sedmi velkými problémovými okruhy mediální výchovy a gramotnosti.
- 12)** O tom, jak metafory strukturují a ovlivňují náš pohled na „svět, v němž žijeme“, naše vnímání, myšlení a konání, pojednávají George Lakoff a Mark Johnson (2002).
- 13)** Máme na mysli koncept habitu u Pierra Bourdieua (1998). Podle něj (Bourdieu 1998: 16) je habitus „generativní jednotící princip, který z charakteristických vztahových rysů, vlastních určitému postavení, vytváří jednotný životní styl, to jest celek, v němž se sjednocuje volba osob, statků a praktických činností.“ Habity fungují jako klasifikační schémata či principy klasifikace a rozlišování „mezi tím, co je dobré a co špatné, co je správné a co nesprávné, co je elegantní a co vulgární atd.“ (Bourdieu 1998: 16).
- 14)** Jednou z prvních pomůcek je vzdělávací CD-ROM s názvem Mediální studia na přelomu tisíciletí (2003), který připravilo Centrum pro mediální studia (CEMES) Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy ve spolupráci s Knihovnou Národního muzea. Jde o materiál, jenž by měl nalézt uplatnění ve výuce mediální výchovy, ať již v rámci samostatného alternativního semináře, nebo coby součást předmětů jako je český jazyk či dějepis.
- 15)** Jan Jirák, podílející se na přípravě průřezového tématu mediální výchovy jako součásti Rámcových vzdělávacích programů, uvádí na vzdělávacím CD-ROMu Mediální studia na přelomu tisíciletí (2003), že k podmínkám realizace mediální výchovy jako průřezového tématu patří: zavádění krátkodobých kurzů (pro učitele českého jazyka a literatury a dějepisu), zařazování jednosemestrálních kurzů do studijních programů vybraných oborů pedagogických a filozofických fakult, vytvoření textu Mediální výchova a učebních pomůcek (videokazety) a postupné vybavování škol základní technikou.
- 16)** Především můžeme zmínit kurz Mediální výchova v odborném školství pořádaný Národním ústavem odborného vzdělávání a akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.
- 17)** Robert Kubey (1998) označuje jako jeden z důvodů, proč mediální výchova v USA zaostává za Velkou Británií, velkou mírou decentralizace a autonomie v americkém vzdělávání, tedy chybějící sjednocující institucionální rámec.

Literatura a další zdroje:

- Bourdieu, Pierre 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Center for Media Literacy. WWW: <http://www.medialit.org/>
- Česká škola. WWW: <http://www.ceskaskola.cz/>
- Havlík, Radomír, Kořa, Jaroslav 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Hobbs, Renée 1998. „The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement“. *Journal of Communication*. Vol. 48 (1): 16–33.
- Jirák, Jan, Kuchař, Pavel 1997. „Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělá(vá)ní“. *KMIT* podzim 1997: 17–18.
- Jirák, Jan 2002. „Základní půdorys mediální gramotnosti.“ S. 71–77 in *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Letní škola občanské výchovy na PedF UP.

- Kritické myšlení.* WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>
- Kubey, Robert 1998. „Obstacles to the Development of Media Education in the United States.“ *Journal of Communication* 48 (1): 58–70.
- Lakoff, George, Johnson, Mark 2002. *Metafory, kterými žijeme.* Brno: Host.
- Národní ústav odborného vzdělávání. WWW: <http://www.nuov.cz/>
- Sisyfos.* WWW: <http://www.volny.cz/evans01/sisyfos/index.html>
- Šebesta, Karel 1996. „Výchova komunikační a výchova mediální“. *Český jazyk a literatura* 1996, R. 46, č. 7/8: 158–162.
- [http://www.uiv.cz/index.php?CATG\[\]=tuzemske_projekty;CATG\[\]=media_vzdelavani](http://www.uiv.cz/index.php?CATG[]=tuzemske_projekty;CATG[]=media_vzdelavani)
- Vláda ČR. *Školský zákon* (návrh schválený vládou České republiky 10. března 2004). WWW: <http://www.msmt.cz/files/htm/PKzakonPSP.htm>
- Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání.* WWW: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=100>