

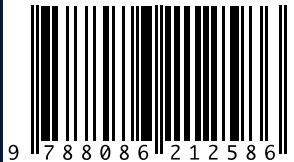
Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání

Mediální gramotnost

nový rozměr vzdělávání

Jan Jirák,
Radim Wolák
(editoři)

ISBN 978-80-86212-58-6



9 788086 212586



CEMES
Centrum pro mediální studia



Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání

Jan Jirák, Radim Wolák (editoři)

2007

Recenzovaly:

PaeDr. Markéta Pastorová, VÚP MŠMT ČR

PhDr. Helena Pavličiková, CSc., PedF JČU České Budějovice

Vydal Radioservis, a.s. jako svou 76. publikaci

ISBN 978-80-86212-58-6

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru UK FSV MSM 0021620841, dílčích záměrů IKSŽ a CEMES.

Publikace je součástí projektu občanského sdružení Hermés „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověření a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“, který je financován z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy.



CEMES
Centrum pro mediální studie



 **GOETHE-INSTITUT**
PRAG



**esf**

PRAHA
PRAGA
PRAG

OBSAH

O knize a autorech	4
---------------------------	----------

I. K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy

Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka (Jan Jirák, Radim Wolák)	6
The Media, Journalism and Society (Cultural and moral aspects) (Tadeusz Zasepa)	12
Die Bedeutung der Medienkompetenz – am Beispiel der medienpädagogischen Fachzeitschrift merz – medien + erziehung (Susanne Eggert)	16
Media Education Conception: Opinion from Russia (Alexander Fedorov)	24

II. Mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání

Minulost v médiích či mediální minulost? (Zdeněk Beneš)	35
Média a český jazyk (Otakar Šoltys)	47
Exkurz do historie českých výstav o médiích (Jan Cebe)	53
Sociologie zpravodajství jako možný rámec mediálního vzdělávání veřejnosti (Tomáš Trampota)	63
Hlas veřejnosti v tisku a výzkumy veřejného mínění (Eliška Jungová)	70
Mediální výchova a politická komunikace (Jan Křeček)	78
Je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtiva nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti? (Denisa Kollmannová)	86
„Jugend schreibt“ (Stefan Toepfer)	95
Vzdělávací úloha České televize (Marína Landová)	100
Úloha médií v dalším profesním vzdělávání (František Pelka)	108

III. Novinářství, média a mediální gramotnost

Co změnil internet (Milan Šmíd)	118
Trendy v současném novinářském vzdělávání v ČR (Barbora Osvaldová)	123
Zdroje jako oblast novinářského vzdělávání (Ludmila Trunečková)	134
Digitalizace fotografie jako oblast novinářského vzdělávání (Alena Lábová, Filip Láb)	140
Novinář a profesní vzdělávání – dvě osobní zkušenosti (Václav Moravec)	149

O KNIZE A AUTORECH

I když masová média, mediální komunikace a mediální gramotnost jsou velmi častými náměty odborných, politických i žurnalistických úvah, je v českém prostředí doposud jen velmi málo publikací, které by se snažily toto důležité téma uchopit a podrobněji zpracovat. Téma mediální gramotnosti a mediální výchovy se přitom stává stále běžnější součástí našich životů – proniklo dokonce již i do obsahu všeobecného vzdělávání jako jedno z průřezových témat.

Autoři příspěvků obsažených ve sborníku nazvaného „Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání“ se pokusili přispět k opatrně se rozvíjející diskusi o vazbě mezi vzdělaností, mediální gramotností a médii. Vědomi si faktu, že mediální gramotnost není jen záležitost institucionalizovaného (školního) vzdělávání jako součást všeobecného vzdělávání, ale má i svou dimenzi mimoškolního vzdělávání (mimo jiné i prostřednictvím médií) a má i rozměr profesní přípravy, například jako výchova budoucích novinářů (také učitelů, ale tomuto aspektu se soubor nevěnuje).

Předkládaný text vznikl propojením příspěvků ze dvou různých konferencí, na jejichž realizaci se obsahově i organizačně podílely Centrum mediálních studií CEMES a Institut komunikačních studií a žurnalistiky UK FSV v rámci řešení dílčího projektu výzkumného záměru MSM0021620841.

První konference byla nazvaná „Mediální gramotnost: vzdělávání profesionálů i veřejnosti“ a konala se ve dnech 16. a 17. dubna 2007. Na její realizaci se vedle jmenovaných institucí zásadně podílel i Goethe-Institut Prag, v jehož prostorách se konference uskutečnila. Dalším významným spolupředatelem bylo občanské sdružení Hermés.

Druhá konference se jmenovala „Diskurz, média a obrazy České republiky a Evropy“ a konala se již ve výlučné režii obou pracovišť UK FSV, a to 20. a 21. září 2007.

Příspěvky zařazené do předkládané publikace jsou rozděleny do tří oddílů. V prvním – nazvaném „K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy“ – jsou soustředěny texty, které se pokoušejí vymezit mediální gramotnost jako kompetenci svého druhu a mediální výchovu jako oblast, resp. téma vzdělávání. V části „Mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání“ se čtenáři nabízejí příspěvky věnující se různým dílčím oblastem a tématům mediální výchovy. Třetí část shrnuje pod názvem „Novinářství, média a mediální gramotnost“ texty, které se více soustřeďují na proměny profesionalizace práce v médiích jako svébytné oblasti mediální výchovy.

Texty zařazené do sborníku zůstaly v jazyce, v němž byly předneseny, a prodělaly jen velmi drobné textové a formální úpravy. Cílem tohoto editorského přístupu bylo zachovat co nejvíce ráz a charakter textů a více se soustředit na jejich nové – knižní – vřazení do kontextu dalších příspěvků.

Jan Jiráček, Radim Wolák, editoři

Autorky a autoři příspěvků

Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. – člen Ústavu českých dějin UK FF, věnuje se teoretickým, metodologickým a didaktickým otázkám studia dějin a rolí, pojetí a postavení historické vědy

PhDr. Jan Cebe – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu dějin médií s důrazem na způsob řízení českého tisku po 2. světové válce, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Susanne Eggert – odpovědná redaktorka odborného časopisu „merz – medien + erziehung“ zabývajícího se mediální pedagogikou, problematice médií se věnuje na univerzitě v Lipsku

Prof. Dr. Alexander Fedorov, Ph.D. – člen Státního pedagogického institutu v ruském Taganrogu, věnuje se rozvíjení konceptu mediální gramotnosti a studiu teoretických a metodických otázek mediální výchovy v Ruské federaci

Doc. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se rozvíjení mediální výchovy v českém prostředí

PhDr. Eliška Jungová, CSc. – členka katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu vztahu mediální komunikace a veřejného mínění

PhDr. Denisa Kollmannová – členka katedry marketingové komunikace a PR IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu vlivu zábavního čítiva, studuje doktorský studijní program Mediální studia

PhDr. Jan Křeček, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu médií a politické komunikace

MgA. Filip Láb, Ph.D. – člen katedry žurnalistiky IKSŽ FSV UK, věnuje se problematice digitální fotografie a zabývá se oblastí nových médií

PhDr. Alena Lábová – členka katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce fotožurnalistiky

PhDr. Marína Landová – členka sdružení Hermés, podílí se na výzkumných a lektorských aktivitách v oblasti médií a audiovizí, působí jako programová manažerka Evropského sociálního fondu v oblasti podpory počátečního a dalšího vzdělávání.

PhDr. Václav Moravec – člen katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice mediální legislativy a etických souvislostí novinářské práce, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Doc. PhDr. Barbora Osvaldová – vedoucí katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce zpravodajství

PhDr. František Pelka – člen sdružení Hermés, dlouhodobě se orientuje na výzkum mládeže a na problematiku vzdělávání, dalšího vzdělávání a uplatnění na trhu práce

PhDr. Milan Šmíd – člen katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice žurnalistiky v oblasti nových médií a výuce práce se zdroji

PhDr. Otakar Šoltys, CSc. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se sémiotice médií a otázkám jazykové kultury v mediální komunikaci

Stefan Toepfer – redaktor Frakfurter Allgemeine Zeitung, podílí se na projektu „Jugend schreibt“

PhDr. Tomáš Trampota, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se oblasti sociologie zpravodajství

PhDr. Ludmila Trunečková – členka katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce agenturní žurnalistiky a práce se zdroji, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Mgr. Radim Wolák – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice mediální výchovy, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Prof. Tadeusz Zasepa – profesor Katolické univerzity v Lublinu, věnuje se studiu morálních problémů, které přináší medializace moderních společností

I. K POSTAVENÍ A OBSAHU MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka (Jan Jiráček, Radim Wolák)

Za jeden z charakteristických rysů současných (pozdně) moderních společností se považuje jejich **medializace**, tedy skutečnost, že život jednotlivce, skupin i celé společnosti je prostoupen médií (tradičními „masovými“, tedy periodickým tiskem, rozhlasovým a televizním vysíláním, a stále zřetelněji i telematickými „síťovými“ médii, jež na sebe berou více a více charakteristik dříve spojených s „tradičními“ masovými médii). Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných, konstitutivních komunikačních aktivit (ekonomické, politické i kulturní povahy) se odehrává prostřednictvím těchto médií, a tedy s jejich aktivní účastí.¹ Namátkou připomeňme mediální nabídku informací nutných k rozhodování v běžném životě (spotřebním) i občanském (např. voličském), prezentace chování v rozmanitých sociálních rolích, zaplnění volného času apod. Média se stávají rozhodující institucí socializace a identifikace se společností, instituce, jež namnoze dokáže zastínit školu i rodinu. Mají zřejmý vliv na chování jedince a společnosti, na životní styl, na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médiím nabízena, mají různorodý charakter, vyznačují se velmi svěbytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářena s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulačními) záměry. Aktivní vstup médií do sociálně komunikačního života společnosti zvyšuje potřebu členů společnosti znát povahu, podstatu, určující faktory a pravidelnost tohoto působení. Utváří se tak nová svěbytná kompetence – **mediální gramotnost**. Tato kompetence se u jednotlivých účastníků komunikačního života společnosti zvyšuje nerovnoměrně. Média samotná a lidé, kteří v nich pracují (novináři, baviči atd.), se stále zřetelněji profesionalizují a mají k dispozici stále více poznatků o pravidelnostech své práce a jejích dopadech. Na zručnosti získávají i ti, kteří se snaží v médiích prosadit (politici, inzerenti). Naproti tomu uživatelé médií si k této

¹ Běžně se s výrazem „medializace“ setkáme ve významu „proces zveřejňování prostřednictvím masových a síťových médií“. Projevuje se v politickém a publicistickém jazyce, a to v takových výrociích jako „předčasná medializace“, „nevhodná medializace“, „dobře načasovaná medializace“, „nechci to tímto způsobem medializovat“ apod. V odborných textech týkajících se moderních společností a jejich proměn se však setkáváme s výrazem „medializace“ označujícím významnou změnu, jež se stala součástí modernizačního procesu. „**Medializací se v tomto smyslu rozumí unikátní sociální změna, jejíž podstatou je nebyvalé rozšíření komunikačních médií a jejich stále zřetelnější podíl na životě společnosti.** Tato změna bývá ve svých raných podobách spojována s nástupem vysokonákladového periodického tisku (tzv. masového tisku), později s vysílacími médii (zvláště televizí), dnes také s rozvojem síťových médií. Posun moderních průmyslových společností do informační, postindustriální fáze poznenáhlu pozměnil postavení a roli mediální komunikace – na fungující mediální komunikaci je závislý nejen celý prostor tzv. rozvinutých zemí, ale i velká část planetární ekonomiky (vinou či zásluhou ekonomické globalizace). Winfried Schulz (2004) charakterizuje medializaci jako sociální změnu, v níž hrají média klíčovou roli a již lze definovat čtyřmi rysy: extenzí, substitucí, amalgamizací a akomodací. **Extenzi** rozumí skutečnost, že média jako technologie rozšiřují limity možnosti lidské komunikace, a to v rovině prostoru, času i způsobů vyjádření. Pro mediálně saturované společnosti je příznačné rozpojení časoprostorové spjitosti dané možnostmi přenosu sdělení. Navíc se čas rozpadá na vzácný čas příjemce, o jehož pozornost se bojuje, a v podstatě neomezený čas medií, která se o pozornost příjemce ucházejí. **Substituci** se rozumí to, že média částečně nebo zcela nahrazují některé sociální aktivity a sociální instituce (a tím mění jejich charakter). Například televizní debata nahrazuje předvolební mítink. **Amalgamizací** se rozumí skutečnost, že se postupně rozpiřejí hranice mezi mediálními a nemediálními aktivitami. „Užívání médií je vpleteno do předvídaného každodenního života“ (Schulz, 2004: 89). Média postupují ekonomikou, veřejnou sférou, politikou, jsou kulturotvorná. Mediální definice reality (i politické) se míchá v jeden amalgám se sociální definicí reality. **Akomodaci** se rozumí, že samotná existence médií indukuje sociální změnu. Už to, že média jsou a to, jaká jsou, bere v potaz podnikatelská sféra, sportovní sděla, zábavní průmysl i politické strany. Média jsou ale i významným průmyslovým odvětvím, jeho požadavkům se přizpůsobují další odvětví, nabízí pracovní místa, představuje svěbytnou oblast legislativy apod.

kompetenci hledají cestu daleko pomaleji. Zatímco média a ekonomické a politické elity se snaží proces mediální komunikace dostat pod svou kontrolu (a začasť dokážou svoje snahy a zájmy koordinovat), uživatelé namnoze žijí v archaické raně moderní představě médií jako „instituce svobody projevu“, „čtvrtého stavu“, „hlídacího psa demokracie“ apod. Nerovnovážený vztah mezi hlavními aktéry mediální komunikace – médií, politickými a ekonomickými elitami a uživateli – vedl k tomu, že se v řadě zemí postupem času zformovala potřeba **systematického vzdělávání veřejnosti/uživatelů v oblasti mediální komunikace**, která se posléze vyvinula do podoby **mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání**, jako nové kompetence nutné k plnohodnotnému životu ve společnosti. To vedlo k ustavení svébytné oblasti soustavného pedagogického působení označovaného zpravidla mediální výchova. Dnes je osvojování si základů mediální gramotnosti institucionalizováno do podoby školní i mimoškolní mediální výchovy, jež se realizuje jednak jako soubor volnočasových aktivit, například činnosti nevládních organizací apod., jednak jako součást všeobecného vzdělávání, ať už v podobě samostatného předmětu nebo jako součást předmětů jiných (mateřského jazyka, dějepisu, výchovy k občanství apod.). V českém prostředí, kde sice mají úvahy o mediální gramotnosti jistou tradici (viz Jiráček, 2002), se stala mediální výchova součástí kutikulární reformy, tedy rámcového programu vzdělávání (RPV), kterou realizuje MŠMT ČR v podstatě od roku 2006.

Jedním z významných témat zvyšování mediální gramotnosti a zavádění mediální výchovy je „praktický“ přínos této vzdělávací oblasti pro jednotlivce a společnost a následně pak její vazba na ostatní vzdělávací oblasti. Soustavné zvyšování mediální gramotnosti se obecně považuje za významný prostředek zvyšování kvality jak soukromého (partnerského, skupinového, spotřebitelského) života jednotlivce, tak jeho veřejného (občanského) bytí. Neboť právě média rozdíl mezi veřejným a soukromým začasť smývají, nejzjistují, nebo dokonce záměrně matou (o tom podrobněji viz například Fairclough, 1995). To logicky staví mediální výchovu do blízkosti k výchově k občanství, zvyšování jazykové a vyjadřovací kultury, dějepisu a osobnostní výchovy. V tomto textu se budeme zabývat **mediální gramotností jeho dimenzí současného občana**, a tedy její vazbou na zvyšování kvality veřejného života a vztah k výchově k občanství.

Občan může být definován jako osoba „*vybavená znalostmi veřejných záležitostí, která disponuje vědomím o morálních kvalitách, které občanství vyžaduje, a má dovednosti potřebné k účasti ve veřejném životě*“ (Heater, 1990). Četné studie posledních let však ukazují, že občané ztrácejí zájem o veřejné dění ve svých zemích. Pro současné demokracie je stále náročnější motivovat občany k aktivní účasti ve společenských a politických procesech. I proto se již tradiční součástí systému vzdělávání stala jistá forma výchovy k uvědomělému občanství či příprava k občanství, žáci a studenti jsou mimo jiné poučováni o tom, jakým způsobem mohou promluvit do fungování společnosti, ve které žijí, a proč je to důležité.

V naší republice k tomuto účelu slouží vzdělávací obor občanská výchova, který se v RVP pro základní školství objevuje pod názvem „Výchova k občanství“². Spolu s ním bylo do školního kurikula zařazeno i průřezové téma „Výchova demokratického občana“, které by mělo krom jiného „*vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřeně, demokratické a pluralitní společnosti*“ (Jerábek, 2005: 93). Předpokládáme, že v současném plně medializovaném světě, v němž se stále více

²Elektronická verze RVP pro základní vzdělávání: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

společensky relevantních komunikačních aktivit odehrává prostřednictvím médií, jak jsme zkusili vyložit v úvodu, je nemožné dosáhnout této způsobilosti bez rozvoje nové svěbytné kompetence: mediální gramotnosti. Česká školská reforma s sebou proto přinesla i zavedení nového tématu: **mediální výchovy**, které upozorňuje právě na to, že „*pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec*“ (Jeřábek, 2005: 101), a proto je důležité rozvíjet schopnost „žít s médii“.

Mnohé definice mediální gramotnosti a mediální výchovy, pocházející ze zemí, kde má tato oblast vzdělávání dlouholetou tradici, v sobě již přímo obsahují tvrzení, že **mediální gramotnost úzce souvisí s dobrým občanstvím**³, mimo jiné i proto, že mediálně gramotný člověk se dokáže aktivně zapojit do společenské komunikace. Někteří odborníci vidí v rozvinuté mediální gramotnosti dokonce nezbytnou podmínku pro to, aby se jedinec dokázal plnohodnotně zapojit do veřejného života⁴ (více viz např. Masterman, 1985; Masterman, 1997; Buckingham, 2003 či Potter, 2004). Do popředí totiž vystupuje důležitost toho, aby občan kriticky vnímal roli médií v občanské společnosti, aby uměl vyhodnotit, do jaké míry jsou média v dnešní době schopna občanům pomáhat v poznávání okolního světa, v racionálním rozhodování, ve zjišťování toho, co je v jejich zájmu⁵, v nejobecnější rovině pak, aby chápal pojetí veřejné sféry a role médií v demokracii⁶.

Vzhledem k tomu, že zavádění RVP, a tedy i výchovy k občanství a mediální výchovy, již probíhá a na řadě škol v ČR se otevírají předměty zaměřené na zvyšování mediální gramotnosti, pokusíme se zde využít zkušeností, které s tímto procesem máme. Téma médií a výchovy k občanství tak zůžeme a nahlédneme z úhlu školní a vzdělávací praxe. Zaměříme se totiž na vztah mezi mediální výchovou a výchovou k občanství, jak se jeví v postojích gymnaziálních studentů, kteří navštěvují hodiny mediální výchovy.⁷

Text vychází ze dvou zdrojů: (a) pravidelného hodnocení nabytých poznatků, které probíhá jednou za dva měsíce formou volného psaní, při němž je od studentů získávána zpětná reakce, jež vyučujícímu naznačuje, jakým způsobem žáci hodnotí zajímavost probíraných témat, praktickou využitelnost a přínosnost nového předmětu apod., (b) průběžného výzkumu, který je zaměřen na zjišťování uživatelských zvyklostí studentů ve vztahu k médiím

³Wally Bowen říká: „*Media literacy seeks to empower citizenship, to transform citizens' passive relationship to media into an active, critical engagement capable of challenging the traditions and structures of a privatized, commercial media culture, and thereby find new avenues of citizen speech and discourse*“ (Citizens For Media Literacy, Asheville, NC, U.S.A, 1996, více viz např. www.aamlinfo.org). Podobně Pat Kipping v textu „*Media Literacy - An Important Strategy for Building Peace*“ argumentuje „*Why Teach Media Literacy? Because it makes you a better citizen. Media literate people understand that media are constructed to convey ideas, information and news from someone else's perspective. They understand that specific techniques are used to create emotional effects. They can identify those techniques and their intended and actual effects. They are aware that the media benefit some people, but leave others out. They can (pose and sometimes answer) questions about who benefits, who is left out, and why. Media literate people seek alternative sources of information and entertainment. Media literate people use the media for their own advantage and enjoyment. Media literate people know how to act, rather than being acted upon. In this way, media literate people are better citizens.*“ (Peace Magazine, Toronto, ON, Canada, 1996)

⁴Více viz např. (Hobs, 1998)

⁵Viz DAHLGREN, P., SPARKS, C. (eds.) (1991): *Communication and citizenship. Journalism and the public sphere*. London: Routledge.

⁶Viz např.: JIRÁK, J., ŘICHOVÁ, B. (eds.) (2000): *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum.

⁷Jeden z autorů tohoto textu začal na počátku školního roku 2006/2007 vyučovat na Dvořákově gymnáziu v Kralupích nad Vltavou předmět Média a my, zaměřený na rozvoj mediální gramotnosti. Předmět byl v prvním a druhém ročníku víceletého gymnázia definován jako povinný, ve třetím ročníku si jej mohli studenti volit z širší nabídky volitelných oborů. Výuka se tedy během školního roku dotýkala téměř sto padesáti studentů. Pro všechny to byl předmět nový, jeho zavedení se setkala s velkým zájmem ze strany studentů, rodičů i pedagogů, nutno dodat, že první zmínky o zařazení tohoto předmětu do školního vzdělávacího plánu vyvolaly rozporuplné reakce a velmi zajímavé diskuse o jeho potřebnosti.

a zkoumání jejich případných proměn. Výzkum se skládal ze dvou od sebe časově relativně dosti vzdálených fází, které měly postihnout postoje studentů před zaházením výuky v předmětu zaměřeném na zvyšování mediální gramotnosti a po jeho absolvování. V první fázi se jednalo se o výzkum vedený formou strukturovaného dotazníku, který vyplnilo 136 studentů. Šetření bylo následně doplněno strukturovanou skupinovou diskusí s vybraným vzorkem studentů. První fáze proběhla na začátku školního roku 2006/2007, druhá v pololetí. Data ještě čeká zpracování (k použitým metodám viz Švaříček – Sedová, 2007). Výzkum si samozřejmě neklade žádné nároky na reprezentativnost, může být nanejvýše inspirativní sondou do prostředí jedné střední školy a pilotním výzkumem pro rozsáhlejší bádání, přesto však již nyní přináší zajímavé výsledky. Závěry, o něž se v textu pokoušíme, se soustřeďují na vyhodnocení možného přínosu zavádění předmětu zaměřeného na zvyšování mediální gramotnosti na konkrétním příkladu. Proto v textu ponejvíce srovnáváme rozdíly výsledků, které přinesla první a druhá fáze výzkumu (vycházíme přitom z neověřené hypotézy, že jedním z faktorů, které mohly změnu ovlivnit, je právě zkušenost s mediální výchovou, kterou v mezičase studenti získali).

První fáze výzkumu například ukázala, že **studenti gymnázia se jen velmi málo zajímají o zpravodajské obsahy v médiích**. Jen 15 ze 136 studentů uvedlo, že sledují pravidelně některou z hlavních zpravodajských televizních relací. Pouze 28 studentů čte pravidelně denní tisk. Zajímavý může být fakt, že studenti nevyužívali k získávání zpravodajských informací ani jiných zdrojů (internet). Většinou prostě považovali zpravodajství (a zejména zpravodajství politické) za nepotřebnou, nezajímavou a nudnou oblast. Zaměřili se na deklarované důvody toho, proč studenti nesledují zpravodajské televizní relace a nečtou zpravodajské deníky, objeví se mezi častými výroky např. tyto: „*Je to nuda.*“ „*Je mi to k ničemu.*“ „*Je to ztráta času.*“

Druhá fáze výzkumu proběhla o šest měsíců později. Během tohoto období se studenti v hodinách předmětu *Média a my* věnovali tématům spadajícím do tematických okruhů mediální výchovy a rozvíjejícím kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, schopnost interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, chápání stavby mediálních sdělení a vnímání jejich autora, či popisující fungování a vliv médií ve společnosti. Z výsledků této druhé fáze výzkumu je mimo jiné patrný **nárůst zájmu studentů o zpravodajské obsahy**. Při rozboru deklarované motivace změněného postoje zpravodajství zřetelně převládá osvojení si schopnosti přistupovat ke zpravodajství kriticky, s odstupem („*Začalo mě zajímat, proč zprávy vypadají tak, jak vypadají.*“ „*Začal jsem porovnávat zprávy na ČT a na Nově.*“ „*Docela mě překvapilo, co vše se dá o médiích dozvědět.*“ „*Mám pocit, že tomu začínám rozumět.*“ „*Nikdy předtím jsem o tom nepřemýšlela, teď mi to začalo připadat zajímavé.*“), někdy se objevuje ocenění zvýšené mediální gramotnosti jako prostředků k úspěšnější socializaci do světa dospělých („*Povídám si o tom s našima.*“). Zpravodajství (a samozřejmě nejen ono, ale i další typy mediální produkce) se také stalo tématem, o němž se ve školní třídě hovoří.

Součástí této druhé fáze výzkumu bylo i hodnocení předmětu *Média a my* po půl roce jeho trvání a sledování prožívaných vazeb na další předměty, zejména na oblast výchovy k občanství. Zajímavé je, že v hodnotících soudech studentů silně zaznívá význam sepětí předmětu *Média a my* s každodenním životem („*Hlavně se tu bavíme o věcech, se kterými se setkáváme v normálním životě.*“ „*Vždycky mě hrozně iritovala věta napsaná na zdi u vchodu: „Vše, co se ve škole učí, musí být potřebné životu, což se o většine toho, co tu děláme, říct nedá. S počátkem mediální výchovy získávám dojem, že se to aspoň trochu změnilo ☺.*“ „*A myslím, že o obsahu hodin každý přemýšlí každý den.*“). Studenti tedy v plné míře akceptují, že skutečně žijí v medializované společnosti a že média jsou významnou součástí každodenního života a osvojování si mediální gramotnosti

chápu jako užitečnou výbavu pro život ve „svě“ společnosti. Současně oceňují, že mediální výchova jim rozkrývá nový pohled na média, a reflektují poznatek, že poznání médií měli za samozřejmé, a teprve teď začínají pronikat do kontraintuitivní povahy poznání médií („*Média, to je něco, o čem si člověk myslí, že toho ví hodně, a přitom je toho tolik, co se ještě můžeme naučit. „Od té doby, co vlastním mobilní telefon s připojením na internet, jsem opravdu velice líný. Díky těmle hodinám jsem získal podnět k zamýšlení nad svou leností.*“). Současně tímto „odkouzlením“ médií a mediální komunikace začínají zažívat náznaky deziluze a jsou schopni toto nové „hoře z rozumu“ pojmenovávat („*V mediální výchově se dozvídáme řadu zajímavých věcí a to je fajn, na druhou stranu si ale myslím, že mediálně negramotný člověk má o poznání lehčí život, protože se o nic z toho nemusí starat.*“).

Vědomí těsného vztahu mediální výchovy (a tedy i zvyšování si mediální gramotnosti) s každodenností se promítá i do tématu, kterého jsme si všimli nejvíce – do interakce mezi mediální výchovou a výchovou k občanství. Studenti vnímají samozřejmou provázanost a relativní tematickou blízkost těchto dvou vzdělávacích oblastí, porovnávají je a s mediální výchovou asociují její využitelnost („*Bylo by dobré, kdyby se mediálka⁸ sloučila třeba s občankou, protože témata, co se zde probírají, jsou dost podobná, ale v občance se probírají věšinou blbiny, které nám toho moc nepřinesou.*“). S mírou nadsázkou by bylo možné říci, že i do postojů studentů k výchově k občanství a mediální výchově se promítá skutečnost, že veřejný (politický) život společnosti se stále více odehrává v médiích a prostřednictvím médií. S tím souvisí i fakt, že užívání médií je pro studenty jednoznačně spjata se soukromým životem a spotřebitelským chováním a v tomto smyslu považují mediální výchovu za přínos pro zkvalitnění soukromého života (viz výše), méně jí ji vnímají jako podporu v naplňování své role občanské („*Zkrátka si myslím, že to, jak rozumím médiím, nerozhoduje o tom, jestli jsem dobrý nebo špatný občan. Tohle dělení mi přijde podobné přehloupklé, jako kdyby se občané dělili například podle toho, co si dávají ráno k snídani.*“).

Vzhledem k tomu, že mediální výchova se v rámci RVP od počátku rozvíjí jako schopnost „žít s médií“, může – pokud výchova k občanství směřuje k tomu, aby učila mládež zajímat se o svět, ve kterém žije – jí být velkým pomocníkem. Právě tím, že v záciích pomáhá vyvolat zájem o témata, která se týkají věcí veřejných, i když se třeba zabývá popisem toho, jakým způsobem jsou tato témata medializována. Samozřejmě zde existuje mnoho rizik (jedním z nich může být třeba fakt, že mediální výchova se, zdá se, stává tématem takřka módním, tedy k němu může být přístupováno značně nekriticky) a záleží na tom, jakým způsobem bude tento zájem dále rozvíjen.

Literatura:

- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- DAHLGREN, P., SPARKS, C. (eds.) (1991): *Communication and citizenship. Journalism and the public sphere*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Media Discourse*. London: Arnold.
- HEATER, D. (1990): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.
- HOBBS, R. (1998): Building citizenship skills through media literacy education. In Salvador,

⁸„Mediálka“ je výraz, kterým studenti označují hodiny mediální výchovy; dále užívají výrazy „medoška“, či „mediárna“

M. - Sias, P. (Eds.): *The Public Voice in a Democracy at Risk*. Westport, CT: Praeger Press, pps. 57 – 76.

JEŘÁBEK, J. a kol. (2005): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, VÚP.

JIRÁK, J. (2002): Základní půdorys mediální gramotnosti. In Hrachovcová, M. – Staněk, A. (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 71 – 77.

JIRÁK, J., ŘÍCHOVÁ, B. (eds.) (2000): *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London: Comedia.

MASTERMAN, L. (1997): A rationale for media education. In Kubey, R. (Ed.): *Media literacy in the information age: Current perspectives*. New Brunswick, NJ: Transaction.

POTTER, J. W. (2004): *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. London: Sage

ŠVARÍČEK, R. – ŠEDOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

The Media, Journalism and Society (Cultural and moral aspects)

(Tadeusz Zasepa)

Introduction

My paper touches complicated relations between media, journalism and society. What joins these three fields is “moral context”. My conviction is that we cannot afford to let media, and television in particular create its own moral context. My arguments will include the suggestion that unless we have a moral context within which to receive the media phenomena, those phenomena will somehow generate an implicit moral context of their own. It is imperative for us therefore to create a moral context that can provide a coherent vision of the fitting role of the media, especially television within our culture.

A Moral Context for the Media

It is important for a community to have an explicit repertory of principles against which to measure media phenomena. The general public in Europe has become so passive in the face of what media television in particular, others that the idea of insisting upon contextualizing principles may sound like madness. In my view, however, the madness is that we have allowed ourselves to be so easily manipulated by so powerful a force without programmatically analyzing its influence upon our foundational sense of what is moral.

We have, by and large, allowed the media culture, even of these principles are tacit and implicit. Before bringing communal understanding of autonomy directly to bear upon the media culture, therefore, let me state plainly how I read the principles that order the media culture in the USA and Europe.

The first principle is consumer manipulation: Generate artificial hunger for products in the profit – driven ethos. If, indeed, we receive the media phenomena within the context of the profit – driven ethos, we will find ourselves disabled. We will not be able to defend ourselves against the manipulation of our feelings and our fantasies. The consumer ethos strives to identify “whims” with “needs”. The most humble products of simple convenience are sold in TV adds through identification with inane dramatic moments. Paper towels save a hostess embarrassment when the boss comes to dinner; a deodorant is the decisive factor in a romantic relationship. But this dramatic energy charges the commonplace with passion. Then passion itself becomes a quasi – moral principle⁹ To exist for very long without passion is to know a certain kind of emptiness. The corruption of the natural human capacity to live a certain kind of emptiness named solitude productively may be one of the most negative contributions of the television ethos.

Another aspect of the media culture is its contentious tone: Presume the hypocrisy of any elevated value – especially religious values. Oddly, I think, we are still operating in a media climate in which there exists a presumption that we must dislodge smug complacency. That might have been an interesting function for the media in 1960⁷; but in the beginning of 21 century, it's odd. There is something offensively self – congratulatory about the newsroom stance of the networks when everyone, in every social role, is presumed vulnerable of the charge of the hypocrisy. The networks have never been forced to try to articulate what their

⁹ERIKSON, E. H. (1987): *Identity: Youth and Crisis*. New York, s. 107 – 114.

positive social vision and social principles are. Yet it is not hard to see that any statement of those principles would have to include an unhealthy zest for muck - raking¹⁰.

In the entertainment sector, television implements the principle: Sexual titillation and sexual stimulation of the viewer engages attention and promotes continued viewing. So much of television entertainment, not just soap operas, indulges voyeurism, and in doing so corrupts young viewers to become habituated to such a stance. It is not sex that is wrong, but the trivialization of sex as entertainment. Rare indeed is the network program that renounces cheap sexual titillation as a plot energizer¹¹.

Television also appears to maintain the principle: Evoke superficial sentimental solidarity with the underdog. Often this principle makes possible the trashing of obvious social values that are part of the legal structure of any governmental system. Robbers, thieves, adulterers, or fraudulent entrepreneurs are made to appear as victims of their unfortunate upbringing or circumstances and are portrayed by beautiful or handsome actors apt at conveying the pathos of a conflicted human situation¹². This attitude is hostile to critical thinking, not supportive of it. Television would often have us believe that the legitimacy of issues is for less important than the generation of emotional sympathy for troubled persons, whatever their values may be.

Finally, the media culture in Europe, and in the USA, holds for a zero taboo ecology. We are asked to demystify each and every no rational allegiance, to reduce every value to some uniformly simple, reasonable explanation. As we do that, we disempower out poetic vision as well as our religious ritual world. The term "taboo" connotes the powerfully felt symbolic limits that a society places upon its objects of reverence. Reverence for sacred ritual objects is an expression of taboo. Refusal to discuss certain things in polite conversation is another. Such symbolic limits help to define the context of our ritual exchange with God. Intuitions of conscience, mystical solitude, engagement with sacred ritual – these are privileged sources of religious experience, yet they are not privileged by the media. They are often the object of ridicule¹³.

Piaget's insights into the nature of autonomy¹⁴ have much to offer us in our quest for the principles of a moral context for the media, particularly the alternative context which I would call principles of Christian humanism. I do not in the slightest way want to suggest that I am in a position to come up with as adequate statement of such principles. But I do want to call for a serious effort of concerned social participants to co-construct this principled agenda. If we choose to take an autonomous stance before the manipulation of the media culture, then we will have to have a substantive dialogue that engages sympathetic viewpoints and that is aimed at generating principles that would promote analysis of present discontents and potential future remedies. The nature of the relation upon which autonomous morality is built will demand difficult but productive dialogue that will reinforce the relation of respect at the same time that it generates moral insight. That is the nature of "autonomy" properly understood.

¹⁰ *ibid*, s. 124 – 130.

¹¹ WINNICAT, D. W. (2004): *Deprivation and Delinquency*. London, s. 181.

¹² *ibid*, s. 184.

¹³ LOUTH, W. (2002): *The Origins of the Christian Mystical Tradition*. Chicago, s. 1 – 17.

¹⁴ PIAGET, J. (1968): *Six Psychological studies* (tüm. David Elkind). New York, s. 100-114.

The Christian Humanism

Some traditional statements of principles representative of Christian humanism, however, would be clearly appropriate here. One of these is respect for the integrity of material creation. We need to discover and acknowledge natural rhythms and natural needs and their relation to the least favored of our societies. This is directly opposed to the consumer manipulation that generates artificial hungers for products in a profit – driven ethos. What is natural? How do we provide access for every participant in society? There is a huge literature on both of these questions. What are lacking are not resources to explore these questions, but rather a recognition of the relatedness of such questions as these to the moral context of the media.

Another positive principle of Christian humanism is critical realism: Honor the sensitive balance of social wholes. Co-construct and celebrate mutual commitments. Demand critical depth and get to the bottom of things. Let's not be manipulated by the trivialization of issues that appears normal for public discourse when public discourse is co-opted by instrumental rationality. We must demand historical, philosophical, and holistic approaches to the moral dilemmas of our times.

Finally, we also need a principle for on-going reappropriation of sacral tradition. Here is where the argument for autonomy comes together with the argument for moral context. At bottom, the base community of any value tradition becomes responsible for the articulation of its principles and for the implications of those principles in the lives of the members of the community. We must be able to articulate what we believe in. Do we know what it is? If we do, we need to say it. And once we've said it, we need to compare it or contrast it bravely to the world that surrounds us¹⁵.

The issue of what we do about the media culture especially about television, is an urgent question. It is true that television offers us the potential to process information and to appropriate experience in ways that have phenomenal implications for our growth as a people and as individuals¹⁶. What one calls “decentering” – taking a society – focused perspective rather than an egocentric one – is promoted by the cognitive stimulation and breadth of experience that TV provides.

But if we are really going to grow into the autonomy that is a mutual recommitment to the co-construction of our deepest values, then we have to have some kind of standard with which to agree and to dialogue. We need the articulation of a core set of truths that we can invest in¹⁷. I am less optimistic about our being able to do this out of our current understanding European Christian principles. I have partly lost hope in our being able to bring about the renewal of values in the general culture in the short run on the basis of present, established habits. I think our renewal will have to come out of base communities.

If we are able to build commitment to base communities (parishes, voluntary associations for self-help, economic cooperatives, etc.), we will be articulating the values that unite us as peers, we will be building agendas for meaningful interaction and thereby spelling out a fruitful vision of living in the new way. The base community concept makes possible the

¹⁵ YOUNISS, J. (1980): *Parents and Peers of Social Development*. Chicago, s. 34.

¹⁶ REAL, M. (2001): *Real, The Expressive Face of Culture: Mass Media and the Shape of the Human Moral Environment*. New York, s. 242.

¹⁷ SULLIVAN, W. (2004): *The Moral Leadership and Moral Symbols In public Culture*. Washington DC, s. 28 – 34; DROZDZ, M. (2005): *Logos I ethos mediów*. Tarnów, s. 285.

stance of an autonomous community than can hold its own against the manipulation of the media industries.

Conclusion

To talk of base community is to revisit in sociological form of quality of relation that underlines true moral autonomy. Autonomy can not authentically be represented simply as the power for influence of an individual in a competitive, capitalistic, for – profit economy. Human dignity demands better of us. In the Piagetian theory of logical and human development, there is the potential for understanding the essential foundation of adult morality in a relation of peer, mutual respect. We have seen at least the principal lines of development of such an argument.

What is so offensive about the ethos of the mass media is that it so often substitutes for mutual respect the gross emotional manipulation of the media audience. When they operate out of their own competitive context, the mass media (especially television) substitute aggressive promotion of artificially generated consumer values for peer dialogue (or for appeal reasonable reflection). In a society created for the possibility for genuine autonomy, the media abuse social freedom and often restrict rather than extend moral sensibilities.

In the face of the unilateral domination of the extraordinary social means of communication in our vast communications culture by greedy networks, some form of “autonomous community of moral discourse” will have to be created in order to repossess a forum of genuine social communication. If it takes new structures of voluntary association- base communities – to achieve such a goal, so much the better for us and for our future as a people.

Die Bedeutung der Medienkompetenz – am Beispiel der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* (Susanne Eggert)

Ein sinnvoller Medienumgang erfordert Medienkompetenz

Medienkompetenz ist in der heutigen Zeit zu einer Schlüsselkompetenz avanciert. Dass sie diesen Status zurecht hat, daran besteht kein Zweifel. Denn Medien sind überall in unserem Alltag präsent. Mit Medien halten wir uns darüber auf dem Laufenden, was auf der Welt gerade vor sich geht. Medien erleichtern uns die Arbeit in vielerlei Hinsicht, zum Beispiel wenn wir zu einem bestimmten Thema recherchieren, aber auch ein Statiker tut sich leichter, wenn er seine Berechnungen mit dem Computer durchführen und gleichzeitig deren Konsequenzen visualisieren kann. Auch aus dem Freizeitbereich sind Medien nicht mehr wegzudenken, sei es der Fernsehfilm, der die Unterhaltung am Abend sicherstellt, oder das Computerspiel, mit dem sich Langeweile ganz schnell vertreiben lässt.

Diese Präsenz von Medien bringt aber auch viele Fragen mit sich. Vor allem im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen gibt es eine Menge Unsicherheiten im Hinblick darauf, welche – vor allem negativen – Wirkungen Medien haben (können).

Das Medienangebot ist heute nur noch schwer zu überschauen. Um sich in diesem ‚Medienschungel‘ zurecht zu finden und Fernsehen, Internet, Handy usw. sinnvoll nutzen zu können, ist ein kompetenter Umgang mit den Medien nötig. Dieser kompetente Umgang muss erarbeitet werden und sich entwickeln. Vor allem Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützung bei der Entwicklung von Medienkompetenz. Diese können sie über die elterliche Medienerziehung erhalten, aber auch über schulische und außerschulische Medienerziehung durch medienpädagogische Expertinnen und Experten.

Die medienpädagogische Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* begleitet die Medienpädagogik in Deutschland seit 50 Jahren. Sie greift medienpädagogisch relevante Themen auf, weist auf Probleme und Missstände hin und gibt allen medienpädagogisch Interessierten Anregungen und Hinweise für eine sinnvolle Vermittlung von Medienkompetenz.

Medienkompetenz – was ist das?

Zunächst möchte ich kurz erläutern, was Medienkompetenz überhaupt ist, bzw. was wir am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis unter Medienkompetenz verstehen. *Medienkompetenz* ist eine komplexe Fähigkeit, die mehrere Dimensionen umfasst. Sie ist ein Teilbereich der „kommunikativen Kompetenz“ und richtet sich auf alle Lern- und Alltagsbereiche, in denen Medien beteiligt sind und/oder in denen mit Medien umgegangen wird. Medienkompetenz ist „die Fähigkeit, die Medien und Techniken, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens sinnvoll damit umzugehen und drittens sie selbstbestimmt zu nutzen“¹⁸, um sich damit zu befähigen, sich die Lebenswelt mit Hilfe von Medien anzueignen und sie mitzugestalten. Welche Fähigkeiten Medienkompetenz umfassen sollte, lässt sich auf drei Ebenen beschreiben:

Medienkompetenz heißt, Medienentwicklungen erfassen, kritisch reflektieren und bewerten können.

¹⁸Theunert 1999, S. 53

Medienkompetenz bedeutet, selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und genussvoll mit Medienangeboten und Medieninhalten umgehen können.

Medienkompetenz ermöglicht, Medien aktiv als Kommunikationsmittel nutzen zu können.¹⁹

Diese Fähigkeiten können nicht stur erlernt werden, sondern man muss sie sich in aktiver, tätiger Auseinandersetzung aneignen. Im Zusammenhang mit einer zielgerichteten Vermittlung von Medienkompetenz kommt der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis eine wichtige Bedeutung zu, denn hier werden Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung gestellt, um sich aktiv mit Medien auseinander zu setzen.

Welche Rolle spielt nun aber eine Zeitschrift wie *merz – medien + erziehung* in diesem Zusammenhang? Das soll nachfolgend deutlich werden.

50 Jahre *merz* – 50 Jahre Medienpädagogik

Seit die Menschen sich mit Medien beschäftigen, treibt sie die Sorge um, dass Medien Heranwachsende in einer negativen Weise beeinflussen könnten. Das älteste Beispiel dafür sind Goethes „Die Leiden des jungen Werther“, deren Lektüre Jugendliche zum Selbstmord verführt habe²⁰.

Mit dem Aufkommen und der Verbreitung der audiovisuellen Medien wie Radio, Fernsehen, Kino, von denen sich gerade Kinder und Jugendliche angezogen fühlten, wurde diese Sorge größer und es gab erste Überlegungen dazu, wie Kindern und Jugendlichen der richtige Medienumgang beigebracht werden kann. Diese Überlegungen wurden nicht nur im stillen Kämmerlein angestellt, sondern auch öffentlich diskutiert und es wurden erste wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt. Die Medienpädagogik – wenn auch noch nicht unter diesem Namen – war geboren.

Seit den 50er Jahren versucht die Medienpädagogik nun mit einem immer dynamischer werdenden Medienmarkt Schritt zu halten. Seither wird sie von der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* begleitet. Diese erschien erstmals 1957 unter dem Titel „Jugend und Film“ und trug den Untertitel „Vierteljahresschrift des Wissenschaftlichen Instituts für Jugendfilmfragen“. Dieses Wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen war der Vorgänger des heutigen JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, wo *merz* auch heute noch angesiedelt ist.

Medienerziehung ist zunächst Filmerziehung

Ein Jahr nach dem ersten Erscheinen der Zeitschrift wurde aus „Jugend und Film“ der Titel „Jugend Film Fernsehen“, um auf die Bedeutung des neuen Mediums Fernsehen hinzuweisen. Film und Fernsehen, das waren die Medien, die die Mädchen und Jungen in ihren Bann zogen. Ein Zitat aus dem Jahr 1959 macht deutlich, welche Befürchtungen die Menschen mit diesen Medien verbanden. Das Zitat stammt aus dem Beitrag „Verrohung durch Filme“, den der Philosoph Anton Neuhäusler damals für die Zeitschrift „Jugend Film Fernsehen“ verfasst hat. Er stellt darin fest: *„die spezielle Umwelt ‚Gewaltfilm‘ ... verroht (den Zuschauer) tatsächlich. Sie macht ihn schlecht oder schlechter, als er schon ist. ... Die Gewalttätigkeiten vieler Jugendlicher von heute sind sicher zum Teil ... auf die Selbstverständlichkeit zurückzuführen, mit der Gewalt, Tötung in sich überschlagendem Maß ... täglich auf der Leinwand praktiziert werden.“* Neu-

²⁰ vgl. z. B. Schorb 1995, S. 18

häusler wusste schon damals, dass „eine öffentliche Bitte an Produzenten, Verleiher und Kinobesitzer um Berücksichtigung der gefährlichen Folgen der Gewaltfilme wenig wert hat.“ Er empfiehlt deshalb, die Eltern der Jugendlichen darüber aufzuklären, dass auch Filme, in denen am Ende die Gerechtigkeit siegt, so viel Gewalt enthalten, dass die positive Botschaft davon überlagert wird.²¹ Er plädiert also für die Vermittlung von Medienkompetenz im Umgang mit Filmen, wenn auch zunächst einmal nur an die Eltern.

Medienkompetenz unterstützt gesellschaftliche Partizipation

1976 gab es eine erneute Namensänderung. Fortan hieß die Zeitschrift *merz – medien + erziehung*. Die Medienentwicklung war so weit fortgeschritten, dass es nicht mehr genügte, sich ‚nur‘ um Film und Fernsehen zu kümmern. Darüber hinaus hatte sich auch der Stellenwert der Medien im Alltag verändert. Ein

Fernsehapparat war längst nichts Außergewöhnliches mehr, die meisten Haushalte hatten ihr eigenes Gerät und darüber hinaus ein Radio und Musikmedien wie Schallplattenspieler und Kassettenrekorder. Medien gehörten mehr und mehr zum Alltag und übernahmen verschiedene Funktionen, die sie heute noch unverändert haben. Sie vermitteln Informationen über Ereignisse und Entwicklungen, sie tragen zur Meinungsbildung bei, sie dienen als Quelle für Orientierungen und Wertvorstellungen und halten Wissen zu allen erdenklichen Themen bereit. Nicht zuletzt dienen sie uns auch zur Unterhaltung. Mit diesem neuen und weitaus höheren Stellenwert der Medien wurde auch der richtige Umgang und eine entsprechende Erziehung zu einem sinnvollen Medienumgang immer wichtiger.

In den 70er Jahren war auch die Technik so weit entwickelt, dass Medien nicht nur passiv genutzt werden konnten. Nun war es auch Laien möglich, mit eigenen Film- und Hörproduktionen an die Öffentlichkeit zu treten und auf sich aufmerksam zu machen. Über Medien hatten sie die Chance, an gesellschaftlichen Entwicklungen zu partizipieren. Vor allem junge Menschen bedienten sich dieses Instruments in Videogruppen, Schülerradios, Medienzentren, Piratensendern, Bürgerkanälen ... *merz* begleitete diese Entwicklung und gab der Szene Raum. Ein Mitarbeiter des Medienpädagogischen Zentrums Hamburg äußerte sich 1977 in *merz* folgendermaßen: „Der Einsatz von Medien [ist] im Rahmen der Gegenöffentlichkeitsarbeit ein wichtiger Bestandteil der Aktivitäten von Jugendinitiativen zur Durchsetzung ihrer Forderungen nach selbstverwalteten Räumen und alternativer Freizeit. ... Die agitierende Methode setzt einen Bewusstseinsstand und eine gewisse Bereitschaft voraus, Widersprüche und Erfahrungen zu problematisieren und sich mit Missständen auseinander zu setzen.“²² Die Medienpädagogik konzentrierte sich nun nicht mehr nur auf diejenigen, die passiv Medien rezipierten, sondern lenkte ihr Augenmerk auch auf diejenigen, die aktive Medienarbeit betrieben.

Mehr Angebot erfordert mehr Medienkompetenz

Die Medienentwicklung schritt weiter fort. Mitte der 80er Jahre wurde in Deutschland das duale System eingeführt; neben den öffentlich-rechtlichen Anbietern, die einen klaren Auftrag im Hinblick auf die Vermittlung von Information und Unterhaltung hatten, gab es nun auch private Anstalten, bei denen vor allem das Gesetz der Quote galt. Schlagartig

²¹ Neuhäusler 1959, S. 13ff.

²² Mitarbeiter des Medienpädagogik-Zentrum 1977, S. 196

nahmen Werbung und Product-Placement im Fernsehen zu, die die privaten Anbieter einsetzten, um ihr Programm finanzieren zu können. In Bezug auf Kinder und Jugendliche wurden Fragen danach laut, welche Auswirkungen die Werbeflut auf die Konsumwünsche der Heranwachsenden hätte und ob es vor allem jüngeren Kindern überhaupt noch möglich wäre, Programm und Werbung auseinander zu halten – eine Frage, die auch heute immer wieder diskutiert wird.

Problematisch war aber auch die Menge an Sendungen, die nun zur Verfügung standen. War das (Fernseh-)Programm bis dahin noch einigermaßen überschaubar gewesen, so war es nun kaum mehr möglich, den Überblick über die zahlreichen Sendungen zu behalten. Mit der Zunahme des Programmangebots wurde auch das Angebot an Inhalten, die für Heranwachsende nicht geeignet waren, größer. Damit wurde es auch für Eltern schwieriger, eine Auswahl an Programmen zu treffen, die ihnen für ihre Kinder geeignet schienen.

Digitale Medien, Medienkonvergenz und multifunktionale Medien – neue Herausforderungen für die Medienpädagogik

Die nächste große Veränderung, die ins Haus stand, war die Verbreitung der digitalen Medien. Computer und Internet stellten die Medienpädagogik vor eine weitere große Herausforderung. Die Kinder und Jugendlichen begegneten diesen Medien ohne Vorbehalte und mit einer guten Portion Neugier und schnell lernten sie, sie – zumindest technisch – zu beherrschen. Aber die neuen Medien, vor allem das Internet, hielten und halten auch Gefahren für Heranwachsende bereit. Jugendgefährdende Angebote, für deren Ausstrahlung es in den ‚alten‘ Medien klare Regeln gab, konnten und können im Internet nicht in befriedigender Weise kontrolliert werden. Umso wichtiger wurde es, Kindern und Jugendlichen einen sinnvollen Umgang mit diesen Medien beizubringen und ihnen die entsprechende Medienkompetenz zu vermitteln.

Ein weiteres Phänomen, das mit den aufgezeigten Entwicklungen in enger Verbindung steht, lässt sich unter dem Stichwort „Konvergenz“ fassen. Darunter verstehe ich inhaltliche Konvergenz, also die Mehrfachpräsenz eines Medieninhalts in verschiedenen Medien. Zum Beispiel „Harry Potter“: Zunächst konnte man die Abenteuer des jungen Zauberers nur zwischen zwei Buchdeckeln nachlesen. Schon bald aber war der erste Harry Potter-Film zu sehen und es kam ein Harry Potter-Computerspiel auf den Markt. Im Internet entstanden Harry Potter-Foren. Auch der Konsummarkt nahm sich des Medienhelden an und bot Tassen, Schulmappchen, Bettwäsche und so weiter mit Harry Potter-Motiven an. Damit wurde es immer einfacher, in die Welt des „Harry Potter“ abzutauchen.

Inhaltliche Konvergenz muss sich aber nicht auf eine konkrete Medienfigur beziehen, sie kann auch ein bestimmtes Thema oder Genre zum Gegenstand haben, zum Beispiel Romantik oder Action. Damit sind aber auch Gefahren verbunden. So kann sich, wer Fan bestimmter Medienangebote ist, zum Beispiel von Action, schnell in eine von Action dominierte virtuelle Welt einspinnen. Die intensive Beschäftigung mit einseitigen Medienwelten kann zur Folge haben, dass die Grenzen zwischen der virtuellen und der realen Welt verschwimmen. Medienkompetenz ist der sicherste Weg, dass es nicht so weit kommt.

Eine Entwicklung, mit der sich die medienpädagogische Forschung und Praxis derzeit beschäftigen, sind die so genannten ‚multifunktionalen Medien‘, die ganz unterschiedliche Tätigkeiten zulassen. Dazu gehören Computer, Internet, die Playstation und das Handy. Zum Beispiel das Handy: Es dient nicht mehr nur zum Telefonieren, mit den meisten Handys können auch Fotos oder kurze Filme aufgenommen werden, die dann auch gleich weiter

geschickt werden können. Viele Handys sind mit einer MP3-Funktion ausgestattet, mit ihnen kann also auch Musik aus dem Internet herunter geladen und angehört werden und so weiter. Das Handy birgt aber auch Risiken. Kinder und Jugendliche können über das Handy auch mit problematischen Inhalten konfrontiert werden, zum Beispiel mit Darstellungen extremer Gewalt (die entsprechenden Stichworte sind Snuff-Videos, also Aufnahmen von realistischen Gewaltinszenierungen oder Happy Slapping, Gewalt, die extra ausgeführt wurde, um sie mit dem Handy aufzunehmen). Solche Darstellungen können Heranwachsende erschrecken oder auch längerfristig in Angst versetzen.

Heute besitzen 99 Prozent der 12- bis 19-jährigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland ein Handy²³ (JIM-Studie 2006). Ein kompetenter Umgang befähigt sie dazu, die Möglichkeiten dieses Mediums gewinnbringend zu nutzen.

Fazit: *merz* fördert Medienkompetenz

1. Wir leben in einer Zeit, aus der Medien nicht mehr wegzudenken sind. Das Angebot an Medien und Medienangeboten ist immens. Obwohl Medien heute technisch sehr weit entwickelt sind, schreitet die Entwicklung immer noch weiter fort.

2. Medien übernehmen verschiedene Funktionen: Sie dienen uns zur Unterhaltung, um Langeweile zu vertreiben, als Informations- und Wissenslieferanten, als Quelle für die Entwicklung von Wertvorstellungen usw. Vor allem Kinder und Jugendliche ziehen die Medien zur Orientierung heran. Hier halten sie Ausschau nach brauchbaren Vorbildern, nach Anregungen, wie sie Probleme und Konflikte lösen können, nach Hinweisen darauf, wie ihr zukünftiges Leben als Frau oder Mann aussehen könnte und wie sie diese Rolle ausfüllen könnten. Die Orientierungsfunktion der Medien birgt ein Risikopotenzial. Kinder und Jugendliche halten in den Medien Ausschau nach tragfähigen Strategien, ihr Leben zu bewältigen. Dabei treffen sie auch auf Angebote, die ihnen falsche Bilder von Realität vorgaukeln. Vor allem dann, wenn sie die Medien wertschätzen, glauben die Mädchen und Jungen auch gern den Botschaften, die diese vermitteln. Wenn fragwürdigen Medienvorgaben in der Realität nichts entgegengesetzt wird, laufen die Heranwachsenden Gefahr, dass sie im Alltag Bedeutung erlangen.

Um die Medien sinnvoll und nutzbringend einsetzen zu können, ist ein kompetenter Medienumgang notwendig. Das Anliegen der Zeitschrift *merz – medien + erziehung* war und ist es, die Entwicklung der Medien zu begleiten und sie dabei kritisch zu beobachten. Damit liefert *merz* Medienpädagoginnen und Medienpädagogen aber auch allen anderen, denen Medienerziehung ein Anliegen ist, Grundlagen für die Entwicklung und Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit Medien.

Dafür stehen *merz* verschiedene Rubriken zur Verfügung:

merz-Rubriken

aktuell: Die Rubrik *aktuell* greift Nachrichten aus der Welt der Medien auf, die aus medienpädagogischer Perspektive von Interesse sind. Das können neue Ergebnisse aus der Medienforschung sein, Änderungen im Jugendmedienschutzgesetz usw. Hier finden sich auch Tagungsberichte. Außerdem wird in einem Stichwort ein relevantes Phänomen oder

²³ JIM-Studie 2006

eine Entwicklung aufgegriffen, das kurz aus medienpädagogischer Sicht beschrieben wird.

thema: In der Rubrik *thema* wird fünfmal im Jahr ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die Themenbreite reicht dabei von „Frühkindliche Medienaneignung“, „Kinder im Mediennetz“, „Jugend und Medien“, „Alte Menschen, neue Medien“, „BabyTV“ über medienpädagogische Modelle für die Praxis bis hin zu Phänomenen wie „Musik im Leben Heranwachsender“, „Patriotismus“, „Humor“ oder „Manga, Bollywood, Martial Arts“.

spektrum: Da es noch viel mehr spannende Themen gibt, die aber nichts mit dem aktuellen merz-Thema zu tun haben oder auch gar kein ganzes Thema füllen würden, wird im *spektrum* weiteren inhaltlichen Beiträgen Platz gegeben. Im *spektrum* werden aktuelle wissenschaftliche Studien dargestellt, aber es ist auch ein wichtiger Ort für Erfahrungen aus der medienpädagogischen Praxis. Darüber hinaus finden sich hier auch immer wieder medienpädagogische Themen aus dem Ausland.

medienreport: Was hat es mit Soaps und Telenovelas auf sich? „Die Zauberlaterne – Kino nur für Kinder“, „Mit Prinzessin Lillifee tanzen und schminken“ usw. Diese Rubrik ist den Einzelmedien vorbehalten und auch noch einmal entsprechend unterteilt in die Bereiche Netzwelt, Fernsehen, Film, Games, Bildungssoftware, Hörmedien, Ausstellungen. Welche dieser Bereiche bedient werden, variiert von Heft zu Heft. Hier werden neue und/oder interessante Medienangebote und aktuelle Entwicklungen vorgestellt und analysiert. Auch einschlägige Veranstaltungen wie die Berlinale oder die Games Convention finden hier Beachtung.

publikationen: Im Publikationsteil werden in kurzer Form oder auch ausführlich neue und neuere Publikationen in gedruckter Form, aber auch online oder auf CD-ROM aus dem Bereich der Medienpädagogik und angrenzender Felder rezensiert.

service: Diese Rubrik wartet mit Veranstaltungsterminen, Wettbewerben, calls for papers usw. auf.

kolumne: Mit einer Kolumne wird das Heft abgeschlossen. Darin äußert sich eine Autorin oder ein Autor kritisch, spitzfindig, zynisch oder humorvoll zu einem Phänomen mit medienpädagogischer Relevanz, sei es eine Urlaubsreise im Medienzeitalter oder die Frage, was BabyTV unseren Babys eigentlich bringt.

merzWissenschaft

Neben der ‚normalen‘ merz gibt es seit 2003 jedes Jahr eine Wissenschaftsausgabe: *merzWissenschaft*. Sie ist denjenigen vorbehalten, die sich empirisch, analytisch oder reflektierend mit einem vorgegebenen Thema auseinandersetzen. *merzWissenschaft* beschäftigte sich bisher mit virtuellen Lebenswelten, mit der Rolle der Medien in der Identitätsentwicklung, mit digitalen Klüften und mit dem Verhältnis von Sport und Medien. In diesem Jahr wird der Frage nachgegangen, wie Medien sich ins Beziehungsleben der Menschen einklinken.

merz gibt es außerdem als Online-Ausgabe. Darin können Zusammenfassungen der Texte aus den Rubriken Thema und Spektrum nachgelesen werden sowie alle weiteren Texte in ungekürzter Form. Darüber hinaus stehen hier viele aktuelle Meldungen und es gibt ein Archiv, in dem die Themen der Printausgaben der letzten Jahre noch einmal nachgelesen werden können.

Zum Abschluss eine nicht ganz ernst gemeinte Zeitungsmeldung, die es noch einmal auf den Punkt bringt, warum Medienkompetenz so wichtig ist:

Wütende Eltern zerstören 324 Fernsehgeräte in St. Johann

St. Johann/Landkreis Reutlingen. Nach einem viel beachteten medienerzieherischen Vortrag der Professoren Manfred Spitzer (Ulm) und Christian Pfeiffer (Hannover) in der Albert Schweitzer Grund- und Hauptschule in St. Johann vor rund 480 Eltern, Lehrern und Erziehern kam es nach Angaben der örtlichen Polizei in zahlreichen Mietwohnungen, aber auch in verschiedenen Einfamilienhäusern und Doppelhaushälften zu tumultartigen Szenen. Enthemmte Väter und Mütter, die den Tandem-Vortrag der Herren Spitzer und Pfeiffer besucht hatten, warfen zu nachtschlafender Zeit nach 23 Uhr noch vollfunktionsfähige Fernsehgeräte (darunter auch hochauflösende Plasmageräte der Firmen Toshiba, JVC und Samsung) in angrenzende Gärten, aber auch in den befahrenen öffentlichen Verkehrsraum.

Similia similibus curantur

Die Ausführungen des Neurologen Spitzer und des Kriminologen Pfeiffer sollen Eltern und Alleinerziehende zu ihrem Tun animiert haben. Wie die Korrespondentin Viola Samaretzki von der Südobst-Presse Ulm berichtet, haben die beiden Wissenschaftler die Zuhörerschaft ganz konkret zu dieser Aktion veranlasst. Nur ein fernsehfreies St. Johann, so führte der Neurologe aus, könne für ein non-aggressives Verhalten der Heranwachsenden sorgen. Die Eindämmung von übergewichtigem Kindergut einerseits und die Pazifizierung ungezügelter Mordlust andererseits lasse sich, so der Kriminologe aus Niedersachsen, nur dann noch steuern, wenn es zur radikalen Fernsehenthaltensamkeit im häuslichen Bereich komme. Pfeiffer schloss den Tandem-Vortrag mit dem imperativischen Hinweis: „Lassen Sie uns heute, heute Abend noch mit der Medien-Heilung beginnen“ und Spitzer ergänzte: „*similia similibus curantur* – Gleiches kann nur durch Gleiches geheilt werden, vernichten Sie, was uns und unsere Kinder zerstört, liquidieren Sie das Fernsehen jetzt und ganz konkret!“

GEZ eingeschaltet

Dieser Aufforderung haben sich dem Vernehmen nach in St. Johann über 300 Haushalte in einer ungezügelten Nacht- und Nebelaktion angeschlossen. Bürgermeister Franz Schmeckenbecher warnte die Bevölkerung indessen in einer Postwurfsendung vor weiteren Hardware-Entgleisungen. Selbstverständlich werde er die GEZ (Gebühreneinzugszentrale der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) in Köln unverzüglich über den Vorgang unterrichten. Ersatzgeräte (12 Zoll) werden zwar im Leasingverfahren gestellt, doch behalte

sich die Kommune weitere geeignete Schritte vor, um dem ungezügelter TV-Vandalismus Einhalt zu gebieten.“²⁴

Literatur

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006). JIM-Studie 2006 Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart (<http://www.mpfs.de/index.php?id=86> [Zugriff: 5.05.2007])

Mitarbeiter des Medienpädagogik-Zentrum (1977). Medienarbeit im Jugendfreizeitbereich – Erfahrungen und Probleme. In: *medien + erziehung*, S. 186-196

NEUHÄUSLER, A. (1959): Verrohung durch Filme. In: *Jugend Film Fernsehen* 4/59, S. 11-18

SHELL, F. (1999): Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen. In: Schell, Fred, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hrsg.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, S. 272-281

SCHORB, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen

THEUNERT, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hrsg.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, S. 50-59

²⁴<http://www.mediaculture-online.de/Details.305+M55640fc3738.0.html> [Zugriff: 01.04.2007]

Media Education Conception: Opinion from Russia²⁵

(Alexander Fedorov)

Introduction

Just like the education on the whole, media education in Russia resided under harsh ideological pressure for many years. Access to media information (press, television, films, etc.) was denied by censorship. However media education in Russia has existed for about 80 years.

Media education can be distinctly divided into 4 main directions: (1) media education of future media professionals; (2) media education of future media educators or school and university teachers (through special courses at universities, vocational training, web-sites, etc.); (3) media education as a part of traditional education of pupils and students in primary schools, high schools, colleges, universities (through educational curricula), etc.; (4) media education of all people categories in the culture centers, entertainment centers, clubs and others 'additional' institutions, including distance media education (for example with TV, DVD/CDROMs and Internet);

Media education in Russia is not compulsory for all schools & universities (except for some secondary schools on an experimental basis and media orientated universities and faculties). Media education can be integrated into informatics (Internet & computer application lessons), aesthetic (literature, art, music, artistic culture, aesthetics), linguistic (Russian and foreign languages), historical & philosophical (history, philosophy, law) and some other courses. Another variant: optional media education courses.

Russia has not got the compulsory General Curriculum in the field of media education. Some Russian teachers consider the basis of media training to be practical, hands-on studies of media materials, some teachers prefer theory to practice; some focus on the aesthetic value of media text.

The Status of Media Education is not strong in modern Russia. General National Curriculum for Media Education does not exist yet. As media education is not an obligatory separate course, pupils do not take final examinations in it. School inspectors basically seldom talk with Russian teachers about media teaching (because for the most part they do not know what media education is about). But some school principals encourage the application of media education.

Media education is a cross-curricular subject integrated in traditional subject (Languages, History, Arts, etc.). But media education is also an independent option for specific lessons in some Russian schools & universities. Russian teachers prefer audiovisual media to print media, but only less part of Russian teachers can use the Internet. Many Russian secondary schools have a special "computer classes", but part of these personal computers don't have Internet access.

Many Russian teachers think that media literacy is a traditional education with the help of technical media resources. Media language is seldom a subject of school lessons. Russian teachers comment on the difference between traditional teaching and media teaching in

²⁵ The text created with support of the grant of the analytical departmental special-purpose program "Development of the Academic potential of Higher Education" (2006-2008) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Project RNP 21.3.491-"The Development of Critical Thinking and Media Literacy of Students in a Pedagogical Institute in the Framework of the Specialization "Media Education" (03.13.30). The research supervisor of the project is Dr.Prof. Alexander Fedorov.

this way: “Media teaching is effective for the development of personality” (20%); “Media teaching is an effective means of communication & information” (10%); “Media teaching is a more effective means of education” (20%); “Media teaching is a more informative means of education” (30%); “Media teaching is effective for development of aesthetic perception” (10%). Russian teachers see the long-term media education aims for their pupils in the development of pupils’ personality, critical & aesthetic point of view (“I want to develop pupils’ critical thinking”, “The pupil must distinguish between the true & false information”, “The pupil must learn to use Internet”, “I want to develop pupils’ personality, including aesthetic aspects”, “I want my pupils to become more media literate”).

Many Russian educational web-sites & CD-ROMs were created since the begin of 90s. But educational CD-ROMs don’t have a real big official market because of the abundance of media pirates. The number of Russian educational web-sites is very impressive now (about 1,000). These are the sites for all kinds of problems of education & researches, special web-sites about distance education, the methodical web-sites for Russian teachers of different disciplines, the internet magazines & journals about media education.²⁶

About Russian Media Education Associations

The history of Russian Association for Film & Media Education goes back to the Russian Association for Film Education. The first attempts to instruct in media education appeared in the 1920’s but were stopped by Stalin’s repressions in 1934. And a new history of Russian Association for Film Education began in the 1960s. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of media education in primary & secondary schools, universities, children centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of media education seminars & conferences.

The first Russian Council for Film Education in Schools & Universities was created as the section of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. This Council was transformed into Russian Association for Film & Media Education in 1988. The number of members of Russian Association for Film & Media Education is about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of film-clubs, etc. Russian Association for Film & Media Education includes also members

²⁶Russian Association for Film & Media Education:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.boom.ru>

IPOS UNESCO IFAP (Russia): <http://www.ifap.ru>

Media Education on the UNESCO Bureau in Moscow website:

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

The UNESCO Institute for IT in Education, Moscow: <http://www.iite.ru/iite/index>

ICT Technologies in Education: <http://ict.edu.ru/>

Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow).

<http://www.mediaeducation.ru>

Media Library of School Sector: <http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Media Center (Internet Journal): <http://edu.km.ru/mcenter>

Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education)

<http://mediareview.by.ru>

Federation for Internet Education (Russia): <http://www.fio.ru>, <http://center.fio.ru>

Research Group “School Media Library” (Moscow): <http://www.ioso.ru/scmedia>

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow).

<http://www.ynpress.ru>

Media Education Journal: <http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>

Media Library Journal: <http://www.mediagnosis.ru/mshsen/8/4/1/index.htm>

Information and Education Journal: <http://www.infojournal.ru/journal.htm>

Journalism and Media Market Journal: <http://www.library.cjes.ru/online/?s=4&tp=16&st=1>

Russian Association for Film & Media Education: www.edu.of.ru/mediaeducation www.medialiteracy.boom.ru

of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (Russian Academy of Education, Moscow).

Russian Association for Film & Media Education has not got the financial support of the State. But this Association initiated the number of successful projects (International media education conferences in Tashkent (1990), Moscow (1992) and Taganrog (2001), Russian-British Media Education seminar (1992, 1995), the special courses for media teachers, Internet web-sites, etc.

The basic directions of Association are:

- Media Literacy Practice in School & Universities;
- Media Education Projects & Presentations;
- Media Education School & University Programs,
- Teacher Training Programs; Media Education Conference & Seminars;
- Media Education Publications;
- Media Education Researches;
- Media Education Webs,
- Media Education Festivals, etc.

Teacher education and training (pre-service and in-service)

Pre-service teachers' media education has existed in Russia (Pedagogical Universities in Kurgan, Tver, Voronezh, Rostov, etc.) since the 1960's. For example, a course in media education has been offered in the Taganrog State Pedagogical Institute since 1981 (and since 2002 as official Media Education specialization – 03.13.30). Its students are trained to teach media education classes in schools. To fulfill diploma requirements some of them write reviews and essays on themes of media literacy. Some special media education courses (or short seminars) exist also for in-service Russian school teachers (Moscow, Kurgan and so on). Reality bites: only some Russian teachers want to use elements of media education in their lessons.

Some theoretical conceptions

I can generalize Russian models of media education into the following types:

- 1) educationally-informational models (the studies of the theory and history of media & media language);
- 2) ethical and philosophy models (study of moral, philosophical problems on the media material);
- 3) developing models (social & cultural development of a creative person in aspects of perception, critical thinking, analysis, imagination, visual memory, interpretations, etc.);
- 4) practical models (Internet & computer training, media practical use training, etc.) (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993, Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1999; Fedorov, 2001; 2005).

I can distinguish also some of the Russian media education principles:

- development of the personality (the development of media perception, aesthetic consciousness, of creative capabilities, of individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study;
- the connection of theory with practice; transition from training to self-education; connection of training with life;
- consideration of individual peculiarities of students.

The main functions of media education are the following: tutorial, adaptational, developing and controlling.

The tutorial function presupposes the understanding of the theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media work, capability to apply this knowledge in other situations, logical capability.

Adaptational function manifests in initial stage of communication with media.

The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality.

Task controlling functions - the providing conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, Fedorov, 2001, 2005, etc.).

Here are the main stages of my Media Education Model (Fedorov, 2001; 2005):

1) Verification module (the determination of the levels of students' media development and level of media perception);

2) Module of practical creation & perception (mastering creative abilities on the media material and the formation of the media perception of the structure of media texts (including Internet sites);

3) Module of analysis (the development of abilities of critical analysis in the sphere of media);

4) Module of media history (acquaintance with main events in the media culture history, with the contemporary social & cultural situation);

This model includes the cycle of creative practical exercises in the field of media:

1) writing of verbal texts (plans, scenarios, articles, including texts for Internet sites);

2) practical creation of audiovisual media texts (including Internet pictures and photos);

3) "post-production works" (Fedorov, 2001; 2005).

Classification of Levels of Media Literacy/Media competence

Table 1. Media Literacy/Competence Levels' Classification

	Media Literacy/Competence Indicators:	Description of Media Literacy/Competence Indicators
1	Motivation	Motives to contact media flow: genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, intellectual, esthetic, therapeutic, etc.
2	Contact (Communication)	Frequency of contact/communication with media flow
3	Content	Knowledge of media terminology, theory, and history
4	Perception	Ability to perceive media flow (including media texts)
5	Interpretation/Appraisal	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society and media texts of various genres and types, based on perception and critical thinking development levels
6	Activity	Ability to select media and to create/distribute one's own information; self-training information skills
7	Creativity	Creative approach to different aspects of media activity (perceptive, play, artistic, research, etc.)

Detailed descriptions of the audience's media literacy development levels for each indicator (based on the above classification) are given in Tables 2-8.

Table 2. Motivation Indicator Development Levels

	Motivation Indicator Development Levels:	Description of Motivation Indicator Development Levels:
1	High	<p>A wide range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, creative, ethical, intellectual, and esthetic motives to contact media flows, including:</p> <ul style="list-style-type: none"> - media text genre and subject diversity; - new information; - recreation, compensation, and entertainment (moderate); - identification and empathy; - confirmation of one’s own competence in different spheres of life, including information; - search of materials for learning, scientific, and research purposes - esthetic impressions; - philosophic/intellectual, - ethical or esthetic dispute/dialogue with media message authors and critique of their views; - learning to create one’s own media texts.
2	Medium	<p>A range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, and esthetic motives to contact media flows, including:</p> <ul style="list-style-type: none"> - information and media text genre and subject diversity; - thrill; - recreation and entertainment; - identification and empathy; - new information; - learning ethical lessons from media texts; - compensation; - psychological “therapy”; - esthetic impressions; - weakly expressed or absent intellectual and creative motives to contact media flows.
3	Low	<p>A narrow range of genre- or subject-based, emotional, hedonistic, ethical, and psychological motives to contact media flows, including:</p> <ul style="list-style-type: none"> - entertainment information and media texts only; - thrill; - recreation and entertainment; - compensation; - psychological “therapy”; - absent esthetic, intellectual, and creative motives to contact media flows.

Of course, the above motives largely depend on such factors as the environment (micro and macro), communication conditions, heredity/genetic code, education/upbringing, age, gender, etc.

Table 3. Contact Indicator Development Levels

	Contact Indicator Development Levels:	Description of Contact Indicator Development Levels:
1	High	Everyday contacts with various types of media and media texts
2	Medium	Contacts with various types of media and media texts a few times a week
3	Low	Contacts with various types of media and media texts a few times a month only.

This indicator is ambivalent. On the one hand, the audience's high level of contacts with various media and media texts does not automatically mean the high level of media literacy in general (one may watch TV, videos or DVDs for hours every day but be still unable to analyze media texts). On the other hand, low-frequency contacts may mean not only the individual's introvert character but also his high-level selectivity and reluctance to consume bad-quality (in his opinion) information.

Table 4. Content Indicator Development Levels

	Contact Indicator Development Levels:	Description of Contact Indicator Development Levels:
1	High	Knowledge of most of the basic terms, theories, and history of mass communication and media art culture, clear understanding of mass communication processes and media effects in the social and cultural context
2	Medium	Knowledge of some basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects
3	Low	Lack of knowledge (or minimum knowledge) of basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects.

Table 5. Perception Indicator Development Levels

	Perception Indicator Development Levels:	Description of Perception Indicator Development Levels:
1	High: "comprehensive identification" (with the author of media text)	Identification with the author of media text with basic components of primary and secondary identification preserved
2	Medium: "secondary identification" (with a character (actor) of media text)	Identification with a character (actor) of an information message or media text, i.e., the ability to empathize with a character of media text, to understand his/her mentality, motives, and perception of certain elements of media text (details, etc.)
3	Low: "primary identification" (naïve perception of media text)	Emotional and psychological connection with the environment and story line (sequence of events) of media text, i.e., the ability to perceive the sequence of events of a media text and naïve identification of reality with the content of any text; assimilation of the message environment.

When analyzing perception indicator development levels, it should be noted that the majority of people remember 40 percent of what they saw and 10 percent of what they heard [Potter, 2001, p. 24], and that the perception of information is both an active and social process [Buckingham, 1991, p. 22].

The conclusion that follows is that there are many factors contributing to the success of pop culture media texts: reliance on folklore and mythology; permanency of metaphors; consistent embodiment of the most sustained story lines; synthesis of the natural and supernatural; addressing the emotional, not the rational, through identification (imaginary transformation into characters and merger with the aura of a work); protagonists' "magic power"; standardization (replication, unification, and adaptation) of ideas, situations, characters, etc.; motley; serialization; compensation (illusion of dreams coming true); happy end; rhythmic organization of movies, TV programs or video clips where the audience is affected not only by the content of images but also their sequence; intuitive guessing at the audience's subconscious strivings; etc.

Table 6. Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels

	Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels:	Description of Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels:
1	High	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society given various factors, based on highly developed critical thinking; analysis of media texts, based on the perceptive ability close to comprehensive identification; ability to analyze and synthesize the spatial and temporal form of a text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, and critical appraisal of the author's views in the historical and cultural context of his work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author, critical assessment of the ethical, emotional, esthetic, and social importance of a message, ability to correlate emotional perception with conceptual judgment, extend this judgment to other genres and types of media texts, connect the message with one's own and other people's experience, etc.); this reveals the critical autonomy of a person; his/her critical analysis of the message is based on the high-level content, motivation, and perception indicators.
2	Medium	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society given some most explicit factors, based on medium-level critical thinking; ability to characterize message characters' behavior and state of mind, based on fragmentary knowledge; ability to explain the logical sequence of events in a text and describe its components; absence of interpretation of the author's views (or their primitive interpretation; in general, critical analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.
3	Low	Inability to analyze critically the functioning of media flows and media in society and to think critically; unstable and confused judgments; low-level insight; susceptibility to external influences; absence (or primitiveness) of interpretation of authors' or characters' views; low-level tolerance for multivalent and complex media texts; ability to rehash a story line; generally, analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.

Table 7. Activity Indicator Development Levels

	Activity Indicator Development Levels:	Description of Activity Indicator Development Levels:
1	High	Practical ability to choose independently and create/distribute media texts (including those created personally or collectively) of different types and genres; active media self-training ability
2	Medium	Practical ability to choose and create/distribute media texts (including those created personally or collectively) of different types and genres with the aid of specialists (consultants)
3	Low	Inability (or very weakly expressed ability) to choose and create/distribute media texts; inability or reluctance to engage in media self-training.

Table 8. Creativity Indicator Development Levels

	Creativity Indicator Development Levels:	Description of Creativity Indicator Development Levels:
1	High	Expressed creativity in different types of activity (perceptive, play, esthetic, research, etc.) connected with media (including computers and Internet)
2	Medium	Creativity is not strongly expressed and manifests itself only in some types of activity connected with media
3	Low	Creative media abilities are weak, fragmentary or absent at all.

Regretfully, there is a danger of narrowing down media literacy/competence to computer or Internet literacy levels (which is the case with some Russian organizations and associations). In our view, such practices ignore influential mass media (the press, TV, radio, and cinema), which is a discriminatory approach to the problem.

Thus we arrive at the conclusion that the media literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, appraise, and transfer media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of media flows and media functioning.

Media Educational Print Resources in Russia

The Moscow publishing houses have published many media literacy books for schoolchildren & teachers. Articles about media education were published in magazines "Alma Mater", "Pedagogic", "Cinema Art", "Specialist", "Cultural & Information Work", etc. One of the main media education source is a scientific research. The first Ph.D. dissertations devoted to the problems of media literacy emerged else in the ,1960s-1970s (O.Baranov, Y.Rabinovich, I.Levshina, S.Ivanova, S.Penzin, U.Usov, etc.). First dissertations devoted to the media education of pupils opened the way for the investigation on the media education problem in Russian universities. The most notable works on the media education theme in universities emerged in the 1980s – 1990s (S.Penzin, S.Odintsova, A.Fedorov, etc.). First works touching the problems of the new media education (including Internet Literacy) were written in the end of 1980's - middle 1990's (A. Sharikov, A.Fedorov, L.Zaznobina, E.Yastrebseva).

Since the mid 1960s Russian educators (O.Baranov, U.Usov, S.Penzin, A.Sharikov, A.Spitchkin, L.Zaznobina, E.Yastrebtseva and others) have published dozens of programs on media & Internet education.

I can distinguish the following types of the tutorial media education programs (basic education, distance & Internet education, combined education):

- programs for the future professionals in the field of media: screen-writers, directors, camera-men, film-critics, etc. (L.Zaitseva, K.Isaeva, I.Waisfeld, I.Trutko, M.Vlasov, R.Urenev and others);
- programs for secondary schools (O.Baranov, L.Bagenova, E.Bondarenko, U.Usov, U.Rabinovich, L.Zaznobina, A.Sharikov, E.Yastrebtseva, etc.);
- programs for universities and colleges, including pedagogical institutes, the institutes of the teacher training institute (E.Gorbulina, O.Nechai, S.Penzin, G.Polichko, U.Usov, A.Spitchkin, A.Fedorov, etc.);
- programs for the complementary education of the audience in centers of the aesthetic and Internet education (sorts of “community centers”): I.Grachenkova, E.Yastrebtseva, Y.Bykhovskiy, etc.

According to the types of media education’s models these programs can include the history and theory of media, creative, practical, games, discussions. As to the typology of the tutorial material of programs, they can be linearly or spirally (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993; Fedorov, 2001).

Conclusions

My researches revealed that as media education is not yet an obligatory component of the state Russian schools program, lots of teachers (especially older generation) do not implement it. Some school teachers use media in their classroom just as an illustration for the lesson’s theme. A media text is not a matter of study in that case. And only few teachers do try to integrate elements of media education. For the most part, these are “advanced”, interested, competent teachers who graduated from Teacher Training Institutes where special course on media & Internet literacy was taught and who have an access to quality resources including theoretical books, textbooks, model lessons or magazines on media and Internet literacy. The interviewed teachers follow the “Popular Arts paradigm” and Critical paradigm”. Sometimes their attitude to media education is a synthesis of these two paradigms.

In contradiction to some other countries (for example, the USA or Canada), the school education is centralized in Russia. The Ministry of Education works out the national basic school program, the one and compulsory for all schools. The number of elective subjects is very small compared to the obligatory ones.

As I have already mentioned, the state educational curriculum does not include media literacy. Some institutions take media literacy initiations: the laboratory of media education of Russian Academy of Education (Moscow) wrote experimental educational standards on media education at schools (integrated into the curriculum), the Kurgan Teacher Training Institute uses its own programs of media education (Spitchkin, 1999). Since 2002 Taganrog State Pedagogical Institute has the Official university level specialization Media Education (official registration N 03.13.30) and media education programs’ book.

However these innovations are realized just in relatively few Russian schools and universities. That is why the development of media literacy in Russia depends on the individual efforts of teachers (relatively young as a rule), who try to integrate media education in different subject areas or conduct extra-curricular classes (or clubs) on media culture.

The Russian Ministry of Education is aware of this problem and in future promises to provide technological resources in the areas of sound, video & Internet equipment (for example with the help of Federation for Internet Education).

One of the institutions that provide assistance for the media literacy is Russian Association for Film & Media Education. Teachers and university professors who joined it write doctors' thesis on media & Internet literacy, elaborate models of media education, curriculum materials for schools and universities, publish books (Fedorov, 1989, 1999, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007; Baranov and Penzin, 2005; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993 and others), provide workshops and seminars on media education. These efforts are aimed at developing pupils' and students' personality – developing an appreciation and critical thinking and analysis, media creativity, etc.

Teachers that I interviewed define their approach to media & Internet literacy in this way: media education is subsidiary to basic education; media & Internet education as effective means for the development of personality; media education is a new possibility for the creative games & group forms of media work; media & Internet education is the means of active practical work with pupils.

Russian teachers report that their long-term media aims are the development of pupils' personality, critical & aesthetical consciousness with the help of advanced media equipment, including Internet.

I think that modern Russia needs the concrete strategies of development of the media education projects. This strategy must concentrate their intentions not only on the technical media equipment of Russian schools but also on the new methodologies, of consuming digital images and information. Russian education needs a productive cooperation with the Ministry of Education, Association for Media Education, Federation for Internet Education, Educational web-sites' & CD-ROMs' producers. Russian education needs also international cooperation for Media Education.

References

- BUCKINGHAM, D. (1991): Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- FEDOROV, A. (1989): *It is Hard to be Young: Cinema & School*, Moscow: Cinema-Center.
- FEDOROV, A. (2001): *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 708 p.
- FEDOROV, A. (2003): *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. In: MENTOR. *A. Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- FEDOROV, A. and all. (2005): *Media Education. Media Literacy. Media Journalism*. Moscow: Russian Committee of the UNESCO Program 'Information for All'.
- FEDOROV, A. (2005): Media Education and Media Literacy in the Knowledge Societies. In: *UNESCO between Two Phases of the World Summit on the Information Society*. Moscow: Institute of the Information Society, pp. 329-339.
- FEDOROV, A. (2006): Media Education: The Creative Tasks for University and Schools' Students. In: *Innovation in Education*. N 4, pp.175-228.

- FEDOROV, A. (2004) Specific of Media Education in the Pedagogical Universities. In: *Pedagogica*, N 4, pp.43-51.
- POTTER, W.J. (2001): *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- SHARIKOV, A. (1990). *Media Education: The World & National Experiment*, Moscow: Academy of Pedagogic Science.
- SPITCHKIN, A. (1999). *What is Media Education*. Kurgan: Institute of Teachers Training.
- USOV, U. (1993). *The Basis of Screen Culture*, Moscow: New School.
- YESTREBSTEVA, E., BYKHOVSKI, Y. (2001). *My region is the Center of the Universe: The Development of Telecommunication & Educational Activities in the Regions*. Moscow: Federation for Internet Education, 240 p.

II. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Minulost v médiích či mediální minulost?

(Zdeněk Beneš)

I. Expozice problému

Naše realita je historická; prostá sociální skutečnost se od historické liší především tím, že není určována faktorem času. Historická skutečnost naopak je průnikem všech tří časových modů – minulosti, přítomnosti i budoucnosti. K minulosti se obracíme jako k ideálu, někdy jako k varujícímu příkladu – a stejně je tomu s budoucností. Vše posuzujeme z hlediska přítomnosti, která je ve hře času budoucností našich předků a minulostí našich potomků. Hra časových modů je především lidských orientací, hodnot, životních pocitů osobních i generačních. Pravidla této hry dnes neurčuje jen empiricko-kritická diskursivita vědeckého poznání (tak tomu ostatně nebylo plně ani nikdy v minulosti), ale ve stále větší míře, jak se zdá, jakýsi veřejný historický diskurs, do něhož historické vědy pronikají jenom z části. Po staletí evropské kultury je určovaly zásady křesťanství, pak její sekularizované podoby. Prostředky, jimiž se společností šířily, bylo slovo, písmo a obraz. Dnes se tyto komunikační kódy spojují v dosud nebývalé komplexitě. Alchymickým tyglíkem jejich transformace se během 19. a 20. století staly masové sdělovací prostředky. Jejich působení z hlediska historiografického výzkumu se stalo specifickou součástí dějin dějepisectví, jež se postupně rozšířily na bádání o povaze, charakteru a působení historické kultury, jehož je historiografie ústřední kategorií. A toto zakotvení masových sdělovacích prostředků v historické kultuře z hlediska historických věd je východiskem této kapitoly.

II. Půdorys minulostí a jejich základní pluralita

Minulost vystupuje v naší současnosti v několika různých podobách – a je jich daleko více, než tomu bylo kdykoli předtím. Mnohost jejích podob je vyvolána dosud nevídanou různorodostí komunikačních kanálů, jimiž k nám proniká, a interpretačních prizmat, jimiž minulost posuzujeme. „Radikální pluralita“ postmoderny, sankcionizující právoplatnost takřka jakékoli interpretace, byla jenom reakcí na tento stav. Nikoli ale jeho vysvětlením. Může existovat mnohost interpretací, což však nezakládá nárok jejich relevance a především sociokulturního statusu, prestiže, a tedy i vlivu.

Existuje ale také více minulostí – i když dějiny jsou jenom jedny.²⁷ Toto konstatování je paradoxní jenom zdánlivě: jeho význam lze shrnout spojením dvou výroků, jež sice dělí jedno století, ale které dohromady vyjadřují přesně onu proměnlivost historické skutečnosti: „Každá přítomnost má svou minulost (J. R. Collingwood) a přitom každá přítomnost sní o své budoucnosti (J. Michelet)“. Oba historici se sice vyjádřili v singuláru, ale platnost jejich výroků je evidentně plura-

²⁷ BENEŠ, Z. (2000): Jedny dějiny a několik historií. VIII. sjezd českých historiků. Scriptorium, Praha, s. 111-118.

litní. Každý z nás, každá sociální skupina, každá společnost, civilizace, kultura má svou vlastní minulost, a zároveň vždy, kromě tragických a kataklysmatických dob předpokládáme či sníme o kontinuitě či ve druhém případě o radikální změně vývoje.

A právě rozpoznání faktu, že minulost (či obecněji řečeno, historická skutečnost jako totalita tří časových modů, minulosti, přítomnosti a budoucnosti), není singulární kategorií, klade před historika závažné otázky, které jsou pro něho ještě stále nové; před ještě necelými sto lety by to byly otázky nepřipustné a jejich stále trvající novost je v tom, že jsou „živé“, že vyžadují stále nové odpovědi.

Samozřejmě, především existuje minulost daná, „objektivní“, ta, která „se stala“. Jde o minulost fakticistní, nezměnitelnou, o minulost „an sich“. Tato minulost je v moderní historické kultuře normativním horizontem vědeckého zkoumání; stále platí, že historikovým základním úkolem je poznat „jak to ve skutečnosti bylo“. Takový úkol v sobě obsahuje především požadavek, vřazovat studované děje do dobových souvislostí, neboť fakt, a právě fakt kriticky ověřený, je souvislostí.

Sociokulturně se ale zdá stále významnější minulost „operativní“, minulost „für sich“, ta, jež se „zjevuje“ ve vztazích k naší přítomnosti a našim potřebám.²⁸ Je to proměnlivý obraz minulého dění, v němž naše přítomnost se svými potřebami, tužbami a očekáváními nachází nejen svoji legitimizaci, ale má či může mít také funkci irenickou, jak jsme toho byli svědky například v obrazu první Československé republiky po roce 1948, či v jaké vystupují mnohé tradice (svatováclavská, cyrilo-metodějská), a samozřejmě i funkci varovnou (jako tomu je v případech minulostí, s nimiž je třeba „se vyrovnat“). Operativní minulost v sobě obsahuje jak – a to v převážné míře – složku fakticistní, tak ale i složku fiktivní.

A existuje dokonce ještě jedna forma minulosti, jež není ani fakticistní, ani operativní, nýbrž která je z hlediska svého vztahu k historické skutečnosti zcela fiktivní. Představuje ji žánr science fiction; v ní se jedná o budoucí historii.²⁹ Paradox, který v tomto spojení cítíme, je ale jenom zdánlivý. Projektovaná budoucnost je logickou možností s negativním či pozitivním vyzněním a obsahující etické poselství. Je možným světem, a ten je možné z historického hlediska popsat jako uchronii (U. Eco) či virtuální dějiny.³⁰

Při studiu těchto „obrazů minulosti“ musíme vzít v potaz ještě jeden faktor, jímž je bytostná polyfunkčnost historie jakožto nástroje osvojování si historické skutečnosti. Historie od doby svého vzniku plní tři základní funkce: noetickou, edukační a delektorní. Plnila je vždy všechny najednou, jen v rozdílných dobách různou měrou a s rozdílnými akcenty. Novodobá historická kultura, spočívající na historické vědě, přirozeně akcentovala funkci noetickou. Avšak právě tím, že jejím východiskem je vědecký typ poznání, se nutně stala značně abstraktní, myšlenkově náročnou a širší veřejnosti stále méně bezprostředně srozumitelnou. Zatímco ještě naprostá většina prací první poloviny 20. století ještě touto srozumitelností disponovala, o mnoha profilujících pracích jeho druhé poloviny se to již říci nedá. Jádrem vědeckého přístupu ke studiu historické skutečnosti

²⁸ KULA, M. (2004): *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa. Tam i odkazy na jeho další práce.

²⁹ ECO, U. (2002): *O zradlech a jiné eseje*. Praha, s. 225 – 234.

³⁰ FERGUSSON, N. a kol. (2001): *Virtuální dějiny. Historické alternativy*. Praha. (ang. orig. Virtual History, 1997).

je empiricko-kritická analýza stanovených typů informací (historické prameny) spojená s jejich interpretací, tedy sestavením do významového celku.

Z této povahy vědeckého poznávání plyne zřetelně pozorovatelný jev – stačí pohled na knižní pulty, abychom zaznamenali, jak velkou část historické produkce dnes představují knihy zařaditelné do kategorií vědecko-populární literatury či dokonce literatury faktu, kolik je na nich rozličných encyklopedií a slovníků: Ve všech těchto případech máme před sebou knihy, které lze z hledisek a nároků noetické funkce historiografie označit za zprostředkující (multiplikační). Ty sice alespoň zčásti mají i noetický význam, ale plní – připomeňme zejména oblíbená obrazová a encyklopedická díla, s jejichž jazykovými mutacemi se setkáme na knižních pultech snad ve všech (alespoň) evropských zemích – také (a leckdy především) funkci delektorní, tj. zábavnou či relaxační.³¹ Ještě více ji pak plní další a dnes nejrozšířenější podoba sociální komunikace historických informací, jejímž nositelem jsou masová média. Ta jsou producenty a zprostředkovateli velmi velkého množství historických informací – jež je možné, a zároveň také nutné, interpretovat z různých hledisek. Přístup, který bude v této kapitole uplatněn, bude vycházet z principů vědecké interpretace historické skutečnosti, protože at chceme, nebo ne, považujeme vědecký obraz skutečnosti za nejpřesnější a nejpravdivější.

Kdybychom chtěli charakterizovat jeho základní rysy, pak bychom zřejmě dosti rychle našli tři:

1) metodičnost, již charakterizuje experimentálnost vědy, jejíž transformací v historických vědách je historická kritika, stanovující metodická pravidla bádání,

2) systematičnost, již kodifikuje metodičnost, ale zároveň ji vymezuje pojmový a kategoriální aparát vědní disciplíny či oblasti, a kterou ze sociokulturního hlediska zajišťuje profesionalizace a institucionalizace vědy,

3) pravdivost dosahovaných poznatků, která vyplývá z předchozích rysů vědeckého poznání a zajišťuje ji především normativně stanovená a požadovaná verifikovatelnost poznatků.

Už tento přehled ale ukazuje, že ve veřejných mimovědeckých prostorech, v nichž je historické poznání (také) nutně komunikováno, musí být nezbytně i transponováno do jazyků, jež jsou těmto prostorům příslušné. V nich totiž nejsou pro vědeckou diskursivitu – alespoň do značné míry – vytvořeny ani odpovídající recepční podmínky.

Takovéto vymezení se ale opírá o obsah a význam pojmu historie. Odpověď na otázku „co je historické?“ není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Již bylo uvedeno, že historickým je především to, co dějinně působí, i když by to v přísném slova smyslu „to, co se opravdu stalo“ být nemělo. Navíc je vztah fakticky historického a fiktivního je v mnohém neurčitý. Přesto, že jde o základní odlišení historického od „básnického“, jež formuloval už Aristoteles, jde o pro historii stále fundamentální problém, o badatelský úkol. Slovo historie a historické tu budu

³¹ Ani slovo zábavná, ani relaxační plně nevytvírají smysl latinského slovesa delectō, –āre, znamenající zábavu za účelem poučení a navíc se přímo váží i ke kategoriálnímu aparátu antické rétoriky. Za upozornění děkuji doc. dr. V. Markovi.

proto užívat v nejobecnějším a ovšem i nejnainvazivějším smyslu: historie je prostě minulost. V takovém vymezení není ani časově (kromě přechodu minulosti v přítomnost), ani předmětně vymezena: minulost trvá od jakýchsi počátků do zcela „nedávné přítomnosti“. Na prvním pólu může stát třeba geologická minulost, na druhém osobní vzpomínky našich současníků, odrážející širší životní, tj. sociální, politické či jiné dimenze našich životů.³²

Takovéto pojetí minulosti je zcela záměrné, opírá se o jednu ze základních forem historického myšlení, kterou bychom mohli nazvat historickým povědomím.³³ Historické povědomí je poměrně málo uvědomovaným jevem; lze jej vymezit jako tříšť mnohdy vzájemně nesouvisějících, izolovaných a málo uspořádaných historických informací, jež se k nám dostávají „nechtěně“, tj. z našeho pohledu nezáměrně, prostřednictvím toho, že žijeme v určité době a na určitém místě. Historické povědomí tvoří také základní rovinu „přirozeného světa historie“, i když by se dalo říci, že je integrální součástí přítomné sociální skutečnosti jako jedna z jejích vrstev. S minulostí je přece setkáváme denně, třeba prostřednictvím prosté docházky do zaměstnání, a to nejenom historicitou prostoru, jímž přitom procházíme, ale také za pomoci vzpomínek, jež se nám mohou přitom z nejrůznějších důvodů vybavovat. A je přitom z celkového pohledu lhostejné, zda procházíme venkovskou, ale lidskou činností zkulturnovanou krajinou, anebo z hlediska přírody umělým prostředím města.

Z historického povědomí se především na základě obecně kulturních, ale také vědecko-historických vazeb vytváří historické vědomí, které je již systemizovanou a strukturovanou formou historického myšlení – a ze sociokulturního hlediska dokonce jeho formou základní. Je to právě tato forma historického myšlení, která je ze všech tří existujících (tj. povědomí, vědomí, poznání) nejrozšířenější.

Právě média jsou informačními kanály, kudy k nám informace spadající do jedné z těchto pronikají v největší míře. Již na konci 70. let to byla naprostá většina humanitně-sociálních pojmů, které český žák získával z televize, rozhlasu a tisku.³⁴ Masivní rozvoj horkých médií pak tento poměr ještě zvýraznil. A dnes je to dokonce nikoli televize, ale internet, u něhož mladý člověk tráví nejvíce svého volného času. Existuje pozoruhodná, vlastně psychoanalytická definice internetu, podle níž je toto informační médium „sociálním nevědomím moderní doby“. Obsahuje totiž obrovské množství skrytých (nevědomých) informací, které je třeba nejen vyhledat (tj. vybavit si), ale zároveň a především je (nově) strukturovat, vřazovat do nových souvislostí. Tento princip platí i pro zacházení s mediálními informacemi historického charakteru.

Média nabízejí doslova supermarketovou nabídku historických informací; přicházejí se zbožím různé doby trvanlivosti i rozdílné kvality. Nahlédneme-li například do televizního věstníku, tak nás možná až překvapí množství pořadů, jež nám české televize každý týden nabízejí. Provedme malou sondu, která do tohoto pestrého světa dá nahlédnout: uvedená čísla jsou samozřejmě platná jenom pro

³² Viz PETRÁŇ, J.: *Příběh Ouběnic II*, v tisku. Zvl. úvodní kapitola.

³³ Viz BENEŠ, Z. (1995): *Historický text a historická kultura*. Praha.

³⁴ PRŮCHA, J (1983): *Perspektivy vzdělání*. Praha, s. 20.

zkoumaný týden, ale přesto mají statistickou platnost. Ve většině případů jde totiž o pořady seriálního typu – buď jsou součástí vysílacích řad (sérií, seriálů, koncipovaných pořadů, anebo jde o pořady vcelku pravidelně se ve vysílání objevující.

Pro týden 2. – 8. dubna 2007 napočítáme na čtyřech hlavních stanicích (ČT1, ČT2, Nova a Prima) 53 pořadů (nebyly započítány reprízy, přítomnost historických témat ve zpravodajství a v reklamě, stejně jako v soutěžních pořadech) v celkovém časovém rozsahu zhruba 116 hodin, tj. asi 17% celkové vysílací plochy. Ani velikonoční svátky, spadající do tohoto týdne, tento poměr příliš nezkrusují, ovlivňují je spíše tématicky, tj. větším vřazením biblických témat do vysílání. Zajímavé je také rozložení těchto pořadů: Jsou soustředěny především na oba programy ČT, zatímco historická tematika na komerčních stanicích (Nova, Prima) je spíše výjimečná a prezentující se zejména hranými (tj. vesměs fiktivními) historickými tématy (zmiňme třeba francouzskou filmovou sérií o Angelice, výpravné filmy typu *Trója* atp.) a sledovat je můžeme spíše v pracovní dny než v sobotu a v neděli.

Žánrová paleta těchto pořadů je prakticky vyčerpávající: od pořadů publicistických, dokumentárních, přes hrané dokumenty, soutěže k hraným filmům a televizním inscenacím (včetně pohádek, odehrávajících se v historických kulisách) až k animovaným filmům. Ve všech těchto pořadech se historie prezentuje jako přímé téma, tyto pořady se prostě minulostí zabývají. Započítat bychom ale měli ještě jeden segment pořadů, v němž se divák setkává s minulostí, a to v jakési meta-podobě. Mám na mysli například hrané filmy, vzniklé v minulosti a přinášející divákovi historickou informaci o své současnosti, tj. době vzniku filmu. Tato zprostředkující forma historické prezentace je faktickým typem historického pramene, nikoli historickým obrazem a vyžaduje si proto poněkud jiný přístup ke své interpretaci, než ony pořady prvního typu.³⁵

Tuto supermarketovou nabídku však nekonzumujeme zcela nereflektovaně. V recepci televizních pořadů s historickou tematikou existuje jistý filtr divácké recepce. Široká škála těchto pořadů není vnímána všemi sociálními skupinami, jež televizní sociologický průzkum vyčleňuje, stejně. Z výzkumu, který jsem prováděl před zhruba deseti lety vyplynulo, že vzdělanostní hranicí pro sledovanost pořadů činících si nárok na odbornost (od historických dokumentů) je úplně střední vzdělání. Ve hře je ale i věk, méně už pak pohlaví.

III. Reklama

Mimo náš hrubý výpočet zůstaly, jak bylo uvedeno, i reklamy, a to přesto, že v nich je historie také přítomna v nemalé míře: připomeňme třeba jenom reklamu, jež byla v r. 2007 vyhlášena českou reklamou desetiletí. „Ale pánové, nemohu Vám napsat opus vlastenecký, neb ničeho neslyším“, zní její ústřední věta, jíž pronáší hluchý Bedřich Smetana. Kompoziční sílu mu ale dodá vzápětí přine-

³⁵ Film se stal předmětem pozornosti historiků v souvislosti s ideologiemi 20. století. Viz Siegfried Kracauer: *From caligari to Hitler. A Psychological History of the German Film*. Princeton 1947. Dále viz Georg Schmidt (Hrsg.) *Die Zeichen der Histoire*. Wien – Köln 1986; z české produkce Petr Kopal (ed.): *Film a dějiny*, Praha 2005. Všude i další lit.

sená sklenice pilsnerského piva; kapky na oroseném sklu prosvětlené slunečními paprsky vytvoří ve svém odrazu na prázdném listu papíru notovou strukturu. Stačí je překreslit do notového záznamu – a zazní světoznámá Smetanova Vltava. Reklama v poetické a mírně ironické, laskavé rovině spojuje dvě či tři česká historická a národní „místa paměti“: tvůrce české „národní“ hudby a jeho jedno z nejproslulejších děl (jak samotnou symfonickou báseň Vltava, tak i celý cyklus *Má vlast*) a pivo, jako národní symbol „ustavené“ právě v té době.³⁶ Tento motiv se ostatně v reklamě na pivo neobjevuje poprvé: již dříve byla natočena fakticky variace na totéž téma, využívající ale „jungmanovského“ motivu jazykové obrody českého národa. A ani to není jediná reklama spojující české pivo s českou historií; na stejnou značku piva bychom mohli uvést ještě inspiraci k prvnímu českému motocyklu, či ke sbírce na znovuvystavení Národního divadla³⁷, či reklamy využívající příchodu Čechů do země a brněnského hantecu na Starobrnno. Připomenout bychom mohli ovšem i stejně laděnou reklamu na karlovarskou Becherovku a řadu dalších reklam vysílaných v minulých letech.

Nejde ale jen o četnost historických motivů ve – zvláště televizní – reklamě. Především jde o to, že reklama zaujímá ve vysílání – stejně jako v rozhlasu či v tisku – významné místo. Jednak pro svou celkovou vysílací plochu, jednak proto, že je spojována s jinými pořady, a to jak tím, že je vysílána mezi pořady, avšak s nedodržením vysílacího času následného pořadu, tak tím, že reklamní bloky jsou vkládány v určitých intervalech do vysílání určitého pořadu (nejčastěji filmu či sportovního přenosu). Je to spojení sice pouze parentetické, nikoli tedy syntaktické, ale o to není její vliv menší. Reklama je totiž koncipována jako „útok na emoce“, je agresivní, třeba už tím, že je natočena se silnějším zvukem, využívá stereotypů, mýtů, klišé, podprahových informací. Navíc je směřována na „průměrného spotřebitele“, reklama na luxusní zboží, kupříkladu Rolls-Royce by se mýjela účinkem.³⁸ Všim tím spoluplytváří, jako dnes už součást přirozeného světa historie, naše historické povědomí, a především proto je nutné se jí při studiu dnešní historické kultury zabývat.

IV. Reálná a fiktivní fakta

Může se ozvat námitka, že tu operujeme vlastně se dvěma typy minulosti, a to dokonce jinými, než jaké byly uvedeny v první části textu: pojednou se tu objevuje minulost skutečná (to, co se stalo) a minulost fiktivní. To je samozřejmě pravda, víme však, že jak historické povědomí, tak i vědomí tyto dvě minulosti příliš nerozlišuje a že dokonce ani historické poznání, příslušející vědě, není s to v některých případech odlišit fakta od fikcí.³⁹ Současná metodologie historických věd dokonce fikce v jistém smyslu rehabilitovala, protože za historické nelze označit jenom to, se skutečně stalo, ale především to, co jako historické působí: řečeno poněkud apelativně, našel by se někdo, kdo by se dovážil popřít dějintovorný

³⁶ MACURA, V. (1985): *Znamení zrodu*. Praha.

³⁷ viz www.pilsner-urquell.cz

³⁸ Viz ZASEPA, T. (2002): *Médiá v čase globalizácie*. Bratislava, s. 28.

³⁹ Viz ASSMANN, A. (1980): *Die Legitimität der Fiction*. München 1980; EVANS, R. J. (1997): *In Defence of History*. N. Y. 1997.

význam nikdy nežijícího Praotce Čecha či kněžny Libuše? Působí dnes víc bitva na Vítkově či na Bílé Hoře jako „to, co se skutečně“ v roce 1420 či 1618 u Prahy stalo, anebo jako její později vytvořený obraz?

Fikce jsou součástí historického myšlení ale i v několika dalších variantách. Jsou spoluvůrci národních stereotypů, národní mytologie, tradic či symbolů. Právě jsme připomněli Bílou Horu,⁴⁰ která může v mnohém sloužit jako takřka prototyp prolnutí skutečnosti, různorodých, především nábožensky, politicky a nacionálně motivovaných interpretací, a dodatečně vložených fikcí, mýtů a legend v jediné historické události. V přímé souvislosti s touto její historiografickou povahou je množství umělecké literatury, výtvarných děl, divadelních a televizních dramatizací či filmů zabývajících se tímto tématem. A zmínit lze také žurnalistiku a politickou sféru, instrumentalizující Bílou Horu v dalších souvislostech.⁴¹

A jenom pro úplnost zmiňme ještě jeden typ fikcí, označitelný dokonce za další typ minulosti – označit ji můžeme jako minulost anticipační, protože se odehrává v budoucnosti. Žánrem, který ji konstituuje, je science fiction. Její „realita“ je tak či onak promítnutím současná do anticipovaného budoucna – Eco tu mluví o metatopii a metachronii. Toto naše sebeprojektování se ovšem nemusí nutně situovat jenom do budoucnosti. V jiné variantě je umísťováno do nějakého paralelního současného světa – pak jde o utopii – či do minulosti – pak lze mluvit o uchronii. Ať tak či onak, vždy do těchto „strukturálně možných světů“ promítáme naše tužby nebo naopak naše obavy a strach.⁴² A ve všech těchto třech případech proto uvažujeme skrytě historicky, protože propojujeme všechny tři základní časové mody, minulost s přítomností a s budoucností.

Právě pro svou četnost a vliv na historické myšlení se fikce staly integrální součástí historiografických výzkumů,⁴³ stejně jako se jimi staly masové mediální prezentace historických informací.⁴⁴ Není tedy divu, že se v pojmoslovné výbavě historiografie objevily i termín „mediální historiografie“. Ujal se, je užíván, potíže jsou ale s jeho vymezením. Je zřejmé, že těžko můžeme do tohoto pojmu zahrnout vše, co je šířeno prostřednictvím médií. Za stejně zřejmé považují, že dělicí čáru mezi odbornou a mediální historiografií nelze vést podle žánrů: Je hraný či polohraný dokument, např. Černobyl – nultá hodina,⁴⁵ jenom dramatizací, nebo je pouhou prezentací odborných věcí formou zdůrazňující emocionální rovinu události, nebo má (jenom zprostředkovaně ovšem) i povahu poznávací (tj. z hlediska předpokládaných adresátů, tj. nikoli odborníků na jadernou technologii)? Obsahuje samozřejmě všechny tři uvedené roviny; co nás ale zajímá především, je to, jakým způsobem tento (a vůbec takový typ pořadů) divákovi vnucuje konkré-

⁴⁰ PETRÁŇ, J. (1996): *Staroměstská exekuce*. Praha, s. 329-339.

⁴¹ Srov. BENEŠ, Z. (2003): *Bílá Hora po čtyřiceti letech*. In Kavka, F.: *Bílá Hora a české dějiny*, 2. vyd., Praha: Caramond, 2003, s. 5 – 16.

⁴² ECO, U. (2002): *Světly vědecko-fantastické literatury*. In Týž: *O zrcadlech a jiné eseje*. Praha, s. 225-234.

⁴³ Stačí připomenout dnes už takřka nepřehlednou literaturu o historické či kolektivní, národní anebo sociální paměti. Naposledy přehledně SVARIČKOVÁ-SLABÁKOVÁ, M. (2007): *Co říká paměť aneb myslus šlechty u nás a v nás*. Diss. UP Olomouc; MAUR, E. (2005): *Paměť hor*. Praha. V obou pracích další bohatá lit.

⁴⁴ Souhrnně viz *Geschichtsdiskurs IV*. – V. Hrsg. Wolfgang Küttler – Jörn Rüsen – Ernst Schulin, Frankfurt (M.) 1997, 1999.; BARTLOVÁ, M. a kol. (2003): *Pop-history*. Praha.

⁴⁵ Britský dokument z roku 1994 rekonstruující události výbuchu černobylské elektrárny, více např. na <http://www.csfid.cz/film/230050-chernobyl-nulta-hodina-chernobyl/?text=48552>

ní představu o reálném dění. Exploze čtvrtého bloku černobylské jaderné elektrárny nebyla fatální, ryze technickou záležitostí. Byla způsobeno řadou lidských chyb – a bylo dost příležitostí k tomu, aby (přes konstrukční nedostatky či chyby instalovaného jaderného reaktoru) se jí dalo předejít. Selhal „lidský faktor“; a ten byl v daném dokumentárním pořadu prezentován především hranými scénami. Není zcela jisté, zda se ony rozhodující okamžiky odehrály přesně tak, jak je režisér inscenoval – a z hlediska reálného dění a jeho výsledku je také zcela irelevantní, zda mu tón hlasu či mimika toho či onoho inženýra přítomného v oné tragické hodině na velině elektrárny skutečně odpovídá. Z hlediska diváka a tedy interpretátora pořadem předloženého dění je podstatné to, že si tyto rozhodující okamžiky po jeho shlédnutí bude vybavovat přesně či více méně přesně tak, jak je viděl.

V. Hranice diskurzivity

A tady je místo pro otázku po dělicích liniích diskurzivity mezi odbornou a mediální historiografií. Již jsme uvedli, že není možné jejich oddělení podle žánrů. Důvod je jednoduchý a předchází stručně charakterizační náčrty jej již naznačily: očitáme se znovu v situaci, v níž máme co do činění s velmi nestabilním a nejednoznačným žánrovým systémem. Tradiční žánry odborné literatury, jako jsou vědecká monografie, studie, recenze atp. se dostávají z hlediska své komunikace ve veřejných prostorech kamsi na okraj zájmu. Vyžadují zpravidla značné množství specifických znalostí, jež stěžují jejich přijetí širší kulturní veřejnosti. Je to důsledek výrazného zteoretičtění historie ve druhé polovině minulého století, stejně jako nastávající změny obecného kulturního diskursu. Na místo systematického, „plynulého“ výkladu, jaký si odborný diskurs tak jako tak vyžaduje, se ve veřejných prostorech stále více uplatňuje diskurs takřkajíc „klipový“, spočívající na rychlém spádu děje a opírající se o episodičnost,⁴⁶ svým způsobem fragmentárnost,⁴⁷ multimodalnost⁴⁸ a emocionálnitu. Abychom uvedli alespoň jeden příklad: tomuto novému typu diskursu odkažme na podobu a strukturu dějepisných učebnic, které ze všech současných historických textů tuto složitou strukturaci různých typů verbálních a neverbálních informací odhalují snad nejvíce;⁴⁹ a z psychologických výzkumů se navíc dozvídáme, že dnešní mladé generace jsou namnoze už na hony vzdáleny staré čtenářské zkušenosti soustředěného a tichého čtení „nad knihou“; jejich způsob čtení je kaleidoskopický, vyžadující si „přeskakování“ a „odbočování“.

Tomuto typu vnímání vyhovuje (respektive je možná na tomto základě vytvářen) princip televizního dálkového přepínače;⁵⁰ byl to tento technický krok, který nejvýrazněji přispěl k tomu, že televize – a následně video – přestala být vnímána a sledována ve stylu „kina“, tj. lineárního a nevratného obrazového a textového vyprávění a stala se (možným a vhodným) nástrojem segmentace

⁴⁶ Viz LEDUC, J. (2005): *Historici a čas. Koncepce, otázky, diela*. Bratislava. (orig. Les Historiens et le Temps, Paris 1999).

⁴⁷ K úloze fragmentu v literatuře viz SUSINI-ANASTOPOULOSOVÁ, F. (2005): *Fragmentárne písanie. Definície a prínosy*. Bratislava. (orig. L'Écriture fragmentaire, Paris 1997).

⁴⁸ LEEUW, T. van (1992): *The Schoolbook as a multimodal Text*. Internationale Schulbuchforschung 14, s. 35–58.

⁴⁹ Viz BENES, Z. (2003): *Dějepisné učebnice*. In Manuál Encyklopedie českých dějin, Praha, Hist. ústav AV ČR, s. 314 – 323.; KRATOCHVÍL, V. (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*. Bratislava, s. 33–44.

⁵⁰ ECO, U. (2007): *Rakim. Goraca vojna i populizm mediúv*. Warszawa, s. 5–6 (orig. A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico, Milan 2006); Zasepa 2002, s. 180.

vnímaného (včetně možnosti časového návratu, prostřednictvím přetočení záznamu zpět).

Televize – a předtím samozřejmě již film, chceme-li nadále zůstat u souvztažnosti slova a obrazu – ovšem mimořádným způsobem rozšířila a zhodnotila výpovědní možnosti historika. Obraz, a zvláště obraz barevný, ve spojení se slovem umožnil mediální svět dále „zrealitní“. Opět alespoň jedno připomenutí: o co větší persvazivnost má dílo vynikajícího francouzského historika Georgesu Dubyho *Století katedrál*⁵¹ jako televizní seriál než jako – byť výborná – odborná kniha. Samostatným tématem pak zůstává vztah klasických tištěných médií a médií elektronických z hlediska možnosti svého užití.

Klasická tištěná média mají velmi dlouhou životnost, což se úzce propojuje s jejich snadnou použitelností, nevyžadující žádné zprostředkující přístroje. Mají i velkou mobilitu, jsou použitelná kdekoli a jsou i méně náročná na transport. Navíc je lze číst „se zpětným nalistováním“, opakovaně, s rychlostí vyhovující konkrétnímu čtenáři a odpovídající konkrétní situaci, včetně možnosti selektivního či rychlého čtení. Nermalou položku ve vnímání tištěných médií hraje i kulturní tradice. Naproti tomu v nich lze jen obtížně aktualizovat obsah a tištěná média také mohou zpracovat a předkládat informace pouze „staticky“. Tuto nevýhodu elektronická média nemají, nabízejí možnosti rychlé a leckdy i okamžité opravy či úpravy informací, jež navíc přechovávají na velice malém prostoru. Usnadňují také vyhledávání nových informací, jejich přenos na velké vzdálenosti a to i v multimediální podobě.

Z tohoto přehledu vyplývá, že klady i zápory obou typů médií jsou relativně vyrovnané; jinak řečeno, mohou se (alespoň prozatím?) vzájemně doplňovat. K tomu připočteme, že se, díky například rozhlasu a žurnalistice vůbec, znovu posiluje role mluveného slova,⁵² a tak se „gutenbergovská“ galaxie začíná prolínat nejen s galaxií „lumiérovskou“,⁵³ ale také „cicerovskou“.⁵⁴ Jejich propojení má multimediální povahu, velmi odlišnou od předchozích historických modelů jejich souvztažnosti (například v emblematické⁵⁵ či v církevním umění a liturgice) a odlišná je také jejich recepce jak v sociokulturním horizontu,⁵⁶ tak i v individuálním, osobnostním charakteru.

VI. Pokus o shrnutí a klasifikaci

Hranici mezi odbornou a mediální historiografií tak budeme nuceni vést daleko obezřetněji, než jenom technologicky (elektronická média, tisk, orální kultura), či žánrově (typy textů určené jako „vědecky-odborné“, popularizační, literatura faktu, texty typu non-fiction, umělecká beletrie, poezie, drama, film). Dělicí linie bude muset zřejmě kombinovat hledisko funkční a diskursivní.

⁵¹ DUBY, G. (2002): *Věk katedrál*. Umění a společnost 980 – 1420. Praha.

⁵² Na půdě historiografie jde zejména o oral history. Viz VANĚK, M. (2004): *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha ÚSD AV ČR Praha; též Svaříčková-Slabáková, 2007.

⁵³ MONACO, J. (2004): *Jak číst film*. Praha; Schmidt, 1986.

⁵⁴ KRAUS, J. (1998): *Retorika v evropské kultuře*. Praha. ONG, W. J. (2006): *Technologizace slova*. Praha. (orig. Orality and Literacy. The technologizing of the World, 1982).

⁵⁵ Viz např. PELC, J. (2002): *Slovo i obraz na pomezí literatury i sztuk plastycznych*. Kraków; též Ong, 2006.

⁵⁶ Marcin Kula, 2004.

Mohlo by se zdát až paradoxní, označíme-li za východiskové hledisko funkčnost, tj. intencionalitu, záměr, který autoři tomu kterému historického textu přiřkli. Ale tato zdánlivá paradoxnost se vysvětlí, uvědomíme-li si, že i diskursivita může mít instrumentální funkce. Odborný diskurs lze jak zneužít, tak imitovat. Historické povědomí a ještě i vědomí, zejména tehdy, když se prezentují achronními typy historického myšlení, jako jsou historická (či jakkoli jinak určovaná) paměť, nejsou s to – anebo to leží mimo jejich diskursivní horizont – toto zneužití odborného diskursu rozpoznat. Z poslední doby uvedme – přesto, že se netýká historie, ale týká se roviny myšlení, jež se s historií nedělitelně prolíná, totiž etiky – třeba pořad holandské televize (10. 6. 2007) o „tržní nabídce“ nevléčitelně nemocné ženy, nabídnouví svoji ledvinu tomu zájemci, kterého si v televizním pořadu „vybere“. Jak se na konci pořadu ukázalo, šlo (s vědomím všech zúčastněných) o mystifikaci, která měla poukázat na etická dilemata moderní medicíny; a historická témata na tom nejsou v tomto ohledu o moc lépe, i když v sociokulturním horizontu nemusí jít o tak životně existenční problém. Ale stačí snad znovu připomenout dnes nejen u nás tolik oblíbený termín „vyrovnaní se“ s dějinami. Tento svou povahou zřetelně mediální pojem nelze přesně vymezit, nemá oporu v kategoriálním aparátu historických věd, protože se neváže k žádné metodické a dokonce ani metodologické kategorii. V těchto vazbách nelze ani přesně definovat jeho význam – právě při takovém pokusu se nutně ukáže, jak je tento termín instrumentální, jak se neustále musí naplňovat vždy ad hoc vytvářenými významy a obsahy. Navíc jde o kategorii, která má nejspíše význam pouze pro soudobé dějiny, jež jsou nejčastěji definovány právě jako dění „spoluprožívaného času“.

Tím však nechceme tento termín diskreditovat. Jeho „neuchopitelnost“ či bytostná mediálnost nás totiž odkazuje právě k jádru věci, k odpovědnosti za možné významy, jež v masové komunikaci mohou informace nabývat. Také jsme se již zmínili o troj-jediné funkci historie – noetické, edukační a delektorní. Moderní, tj. novověká historická kultura vsadila na funkci noetickou, z níž zbyvajících dvě měly pouze vyplývat; zdá se ale, že nyní prochází tento model historické kultury vážnou proměnou. Stále preferuje noetickou funkci, zároveň ale mění její charakteristiky. V porozumění této proměně nám pomůže pohled na rozdíl v charakteru diskursivity mezi odbornou a mediální historiografií.

Víme, že odborná historiografie zdůrazňuje systematickosti a metodickosti, založené především na induktivní metodologii. Samy o sobě to však jsou „pouze“ formální pravidla, metodicky a systémově lze postupovat i v mediální historiografii, kde však místo historické kritiky zaujmou zejména postupy rétorické a sémiologické. „Atomem“ vědeckého historického poznání je kriticky prověřený fakt – avšak fakt je vždy souvislost, a v tomto případě v prvé řadě souvislost dobová, nikoli soudobá. Ta naopak instrumentalizuje historické dění. Činí tak už tím, že klade důraz na onu operativní minulost, kterou zpřítomňuje a aktualizuje.

Ruku v ruce s tím jde požadavek na novost či dramatickosti. Novost tu ovšem nijak nemusí (i když může) znamenat skutečně noetickou objektivnost. Často jde o novost zprostředkovanou, o znovuvvedení problému do obecné známosti či o vyvolání veřejného zájmu o téma, jež se právě – z nejrůznějších důvodů – jeví jako zajímavé či provokující. Jedním z nejčastějších motivací tu bývají (jak je tomu ostatně i v odborné historiografii) různá výročí (pro letošní rok můžeme uvést výročí Charty 77), výročí významných osobností, atp. A co se týče dramatickosti, stačilo by snad odkázat

na novinové titulky, zejména pak titulky v bulvárním tisku. V těchto souvislostech se ukazuje jako podstatné také samotné téma zájmu, protože mezi tématem odborně relevantním a mediálně zajímavým může existovat i značná mezera.

S dramatickostí souvisí i další výrazný znak mediální historiografie – je jím individualizace dění. Jejím příznačným rysem je „příběhovost“, ať už jde o příběh osobnosti (viz Operace Silver A), nebo „věčný“ (připomeňme například televizní sérii Lapidárium anebo Minuty 20. století). Individualizací se před history upřednostňuje story, jak poznamenal svého času P. Sorlin.⁵⁷ A tato proměna má své dalekosáhlé důsledky: Je jím jev, pro který lze užít tradičního termínu porozumění. V jistém smyslu jde o „rehabilitaci“ fenoménu empatie – ve vědeckém diskursu ostatně znovuoživený americkým konceptem „účastnické epistemologie“. Divák je vtažen do děje, vnímá history jako story, fascinuje ho vyprávění, příběh (ať už je to opravdu příběh (film), anebo je příběh konstruován na nějakém půdorysu, jaký nabízí třeba fotografie). A takovýto přístup posouvá do popředí - ať se nám to líbí, nebo ne - i další opomíjený a dokonce odsuzovaný fenomén, totiž subjektivitu vnímání a interpretací. Více jak vítaným prostředkem tu je vizualizace (obraz jako sdělení, ale i titulek v novinách) Vizualní složka historické kultury, ale také její celá mimovědecká část, užívá jiný druh racionality: je emoční a subjektivní (ale pozor: nikoli pouze individuálně subjektivní, nýbrž „intersubjektivní“, sociálně subjektivní. A tady se pak proměňuje i status estetický: ke slovu přichází prostá zábava, koncentrovaná do poměrně úzké škály motivů a symbolů.⁵⁸

Princip individualizace historického dění má ale možná hlubší zakotvení, než je jeho pouhá provázanost se žánry mediálních sdělení. Sociologové upozorňují, že se zřejmě proměňuje náš dnešní vztah k minulosti. Méně nás už zajímá minulost „veřejná“, která podle klasického pojetí historické vědy 19. století byla dominantní: předmětem historického výzkumu byl člověk jako sociální bytost. Namísto toho se nyní pozornost i historiků soustřeďuje na minulost soukromou, na individuální dilemata, na problém dobra a zla;⁵⁹ můžeme hovořit o antropologizaci dějin. Z této proměny vyplývá i předchozí upozornění na etické podhoubí sociokulturních funkcí historiografie. Zároveň se také vytváří nová pluralita obrazů minulosti, jež je – jak prokazují sociologické průzkumy např. televizního vysílání – závislá na sociálních, vzdělanostních, věkových či genderových charakteristikách.⁶⁰ Pravděpodobně v ní také existuje také jiná preference témat a dějinných epoch, než kterou najdeme uvnitř historické vědy.

Zmínit je třeba ještě jeden aspekt, hodný výzkumu, a hojně také studovaný. Jde o institucionální stránku jak odborné (věda je sociální institucí), tak i mediální historiografie, která je výrazně odlišná od podoby a charakteru institucionalizace odborné historiografie. I ta se – například prostřednictvím grantů či politických objednávek – musí „starat“ o své finanční zabezpečení, ale přesto není její existence tak přímo závislá na trhu. V případě mediální historiografie je to závislost médií

⁵⁷ Viz *Geschichtsdiskurs* V, s. 314–336.

⁵⁸ ZASEPA, T. (2002): *Mediá v čase globalizácie*. Bratislava.

⁵⁹ Souhrnně viz SZACKA, B. (2006): *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa, s. 221–222.

⁶⁰ Beneš, 2000.

na velkých firmách, akcionářích, politice. Odtud míra reklamy i její povaha, odtud divácký úspěch jako kritérium hodnoty: rozhodující není kriticky zkoumající a interpretující, tj. odborně připravený čtenář či divák, ale ona proslulá „paní Dymáková“, anonymní, masový nekritický a proto ovlivnitelný divák. Ve hře jsou proto především podvědomá očekávání publika, na něž mediální sdělení reaguje a s nimiž počítá.⁶¹

Sociologické, mediální, psychologické a historiografické analýzy nám mohou pomoci značně difúzní hranici mezi odbornou a mediální historiografií nalézat a vytýčovat. A měli bychom se o to důsledně snažit. Situace ovšem komplikuje také to, že dnes neexistuje obecně uznávaná normativní podoba historiografie (snad kromě její ryze metodické roviny). Také díky tomu se leckdy ztrácí rozdíl mezi odbornou a mediální historiografií (a ve veřejném mínění tomu tak je velmi často). Tím se ale otevírá nový volný a nebezpečný prostor pro manipulace nejrůznějšího typu. Proto se – snad příznačně – odvoláme na úsloví: Mediální historiografie tak může být výborný sluha – ale jak to tak bývá, a jak praví staré úsloví, stačí málo, a může se stát velmi zlým pánem.

⁶¹ Přehledně a velmi kriticky viz Zasepa, 2002.

Média a český jazyk (Otakar Šoltys)

Klasická představa výuky mateřského jazyka se opírá o jazykovou a komunikační praxi, která je zčásti školní, ovšem převážně mimoškolní. Tématem tohoto textu je mimoškolní jazyková a komunikační praxe. Autor je přesvědčen, že převážná část této praxe je v současnosti mediální a **že by se tedy vztah mezi českým jazykem a mediální výchovou měl teoreticky uchopit a prakticky realizovat**. Základní tezí pokusu o jedno z možných teoretických uchopení je víra, že mediální komunikační události jsou pragmatizací (obohacením o etnické a kulturní komunikační zvyklosti) znalostí, dovedností a návyků, které žáci získali a získávají na hodinách českého jazyka.

Úvodem rozlišíme dvojí přístup k jazyku, který je pro naši společnost typický. Poslouží nám k tomu Hudlice, rodiště Josefa Jungmanna. Na webových stránkách Hudlic najdeme text⁶², který je věnován geniálnímu lingvistovi a lexikografovi Josefu Jungmannovi. Ocitujme z tohoto textu jen krátkou část, aby bylo zřejmé, jaký vztah k jazyku je pro naši společnost určující: „*Revolučního roku 1848, jež Jungmann celým svým dílem a životem pomáhal připravovat, se sám nedočkal. Zemřel v listopadu roku 1847 oplakáván doslova celým národem. Pohřbu, možno říci nevidaného, zúčastnili se nejenom Pražané, ale i nesmírné davy venkovského lidu. Ti všichni přišli doprovodit „svého Jungmanna“, patriarchu českého jazyka. Nikoli pohřebním vozem, jak bylo zvykem, ale na nosítkách, pod nimiž se vystřídali zástupci všech složek národa, byla nesená prostá rakev se vzácným břemenem až na olšanský hřbitov. Místo kytic, věnců a stuh, skvěl se na víku rakeve otevřený první díl Slovníku a prostá vavřínová snítka.*“

Není pochyb o tom, že pětisvazkový Česko-německý slovník byl přijat s nadšením, že povýšení do rytířského stavu, kterého se Jungmannovi dostalo, prsten od císaře Leopolda, členství v Akademii věd a umění, děkanská funkce na Filozofické fakultě, oslavné ódy, které na autora „Slovníku“ psali básníci, nepředstíraný vřelý cit, který k Jungmannovi cítil každý Čech, atp. byly míněny vážně a že český národ prožíval český jazyk jako národně identifikační a nejvíce prestižní fenomén, který lze s češtvím spojovat. Tehdy se rodil a Česko-německým slovníkem se završil vznícený vztah k jazyku jako k součásti našich dějin, srovnatelně vznícený jako k hoře Říp, praotci Čechovi nebo knížeti Václavovi. Nazveme tento vztah k jazyku **mytologickým** v terminologickém významu tohoto slova. Podobně jako praotec Čech vysvětluje jazyk náš původ, dává odpověď na základní existenční otázky, je nezpochybnitelný a očisťuje skutečnost od pochyb – je purifikační. Mytologický vztah k jazyku je v médiích běžný.

Na tomtéž serveru, jen o dvě strany dále, ovšem najdeme i tento text: „Pro připomenutí významu a uctění památky „tichého génia“ Josefa Jungmanna se v Hudlicích ve výročních dnech konaly a konají Jungmannovy slavnosti či připomínkové oslavy – Jungmannovi Hudlice.“⁶³

⁶² Webová adresa k 10. 5. 2007 byla: [czhttp://www.obec-hudlice.cz/index.php?nid=1960&lid=CZ&pic=MAIN](http://www.obec-hudlice.cz/index.php?nid=1960&lid=CZ&pic=MAIN)

⁶³ Možná interpretace, že Jungmannovi je dat. sg.a že slavnosti jsou darem Jungmannovi, je slovosledně a kontextově těžko hajitelná, přesto ji připomínáme.

Hrubá pravopisná chyba v přídatném jménu přivlastňovacím, které se má shodovat s podstatným jménem v rodě, čísle a pádě – „Jungmannovi Hudlice“ namísto „Jungmannovy Hudlice“ – představuje vztah k jazyku v naší společnosti také běžný. Nazvěme tento vztah k jazyku, který není v rozporu s mytologickým vztahem, praktickým. I praktický vztah je v médiích endemický.

Mytologický a praktický vztah k jazyku

Odlišení mytologického a praktického vztahu k jazyku umožňuje oddělit to, co si o jazyku v médiích myslíme, jaké hodnotové systémy s ním spojujeme, jak citliví a netolerantní jsme, když se vztahujeme k jeho mytologické existenci, od toho, jak s ním prakticky zacházíme v každodenní mediální praxi.

Český jazyk je na začátku nového tisíciletí ve velmi dobrém postavení, je národním a spisovným jazykem etnicity okolo 10 milionů lidí. (Za ohrožené se považují jazyky, jejichž uživatelé mají okolo milionu.) Je jazykem etnicity, která úspěšně funguje v mezinárodní dělbě práce, podílí se na nejvyspělejších technologiích v průmyslové výrobě, účastní se vědecké spolupráce. Je jazykem etnicity, která prakticky souběžně reaguje na světové kulturní události (neuvěřitelný rozsah překladové literatury, dabování filmů, uvádění úspěšných světových dramát atp.) a je součástí kulturní směny, kterou s sebou přináší globalizace médií. Čeština není jazyk, který by se na některou komunikační oblast nehodil. Nemusíme přecházet do angličtiny, chceme-li komunikovat o výpočetní technice, nemusíme volit němčinu, když probíráme otázky filozofické, a nemusíme volit francouzštinu, když chceme psát milostnou poezii. To není málo a také tento stav není neměnný. Navíc má čeština k dispozici velmi vyspělou teoretickou reflexi v systémovém a funkčním popisu, který pro ni zpracovali lingvisté, když bylo dominantní funkční a strukturální vědecké paradigma (Pražský lingvistický kroužek a jeho pokračovatelé). Také pragmatický obrat v osmdesátých letech minulého století česká lingvistika reflektovala a rozvinula: máme vyspělou etnolingvistiku a konverzační analýzu, k dispozici je Český národní korpus atp.⁶⁴

Abychom mohli vztáhnout mediální gramotnost k jazyku a médiím, je předešlé konstatování vlastně jakýmsi tvrzením před závorkou, připomenutím, jaký fenomén do mediální komunikace vstupuje. Protože **nyní rozlišíme jeho mytologickou existenci v mediální komunikaci od té praktické.**

Z hlediska **mytologického přístupu** je základní vlastností českého jazyka jeho existence v ohrožení. Když si uvědomíme, že v ohrožení jsou jazyky, jejichž nositelů je okolo milionu a méně, tak se mytologické ohrožení, tak typické pro prožívání češtiny od dob národního obrození, v současnosti nekoná. Jsou však i dílčí ohrožení: v ohrožení je spisovnost, čistota, jazyková kultura, gramatická a ortografická správnost, spisovná výslovnost atp. Mytologický přístup ukazuje, že mediální výchova musí respektovat fakt, že média jsou nositelem spisovnosti. Byla jím

⁶⁴ Samozřejmě, že můžeme ukázat na řadu nedostatků, které toto celkové správné hodnocení mohou zpochybnit: zastavení práce na Staročeském slovníku, otálení s novým, přepracovaným vydáním Slovníku spisovného jazyka českého, neexistence druhého a dalších vydání akademické Mluvnice češtiny atp.

před listopadem 1989 a jsou jím i nyní, i když jejich klíčové postavení ve vztahu ke spisovnosti bylo několikrát napadeno⁶⁵, mytologický přístup se prosadil.

Tištěná média udržela jednotu spisovného jazyka i navzdory letní pravopisné válce v r. 1993, a jak prokázal J. Salát⁶⁶ ve své bakalářské práci, dokonce suplovala institucionálně AV ČR. Také teorie a praxe jazykové kultury je v médiích stále živý a praktikovaný koncept, který je doprovázen velmi silnou zpětnou vazbou z množiny příjemců.

Z hlediska praktické existence si dovoluujeme tvrdit to, že výuka češtiny (i jiných jazyků) na všech stupních škol je na médiích existenciálně závislá. Dosavadní linguová lingvistika, která na školách při výuce převládá, vyžaduje doplnění o dovednosti a komunikační návyky, vyžaduje pragmatizaci v komunikačních událostech, které jsou stále méně „reálné“ (ne že by žáci a studenti reálně nekomunikovali a ne že by soubor komunikačních událostí, kterými procházejí, byl nerozmanitý a chudý), ale přesto je snadno empiricky prokazatelné, že média nabízejí komunikační události, ve kterých se nevyskytli, a že „medializované“ komunikační události jsou řádově četnější. Pragmatizace jazykových znalostí v komunikačních událostech jsou tak stále více na médiích závislé.

Z tohoto hlediska můžeme inflaci seriálů vnímat jako velmi vhodnou konverzační příručku, která téměř ritualizovaným způsobem připravuje na budoucí nebo možné jazykové chování, navíc provázené i ostatními sémiotickými kódy (zachycují je obory jako proxémika, posturika, haptika atd.) Nezáživné diskuse, talk show, obsahově vyprázdňená interview nabízejí nesčetně příležitostí studovat komunikační strategie a pesuzivní postupy, pořady typu TELE TELE v hyperbole a parodii ukazují hranice komunikačních norem, je možné se naučit, jak přizvaní experti popularizují vědecké poznatky, atd., atd. Mediální gramotnost tak rozšiřuje jazykovou gramotnost ať chceme, nebo nechceme. Jestliže platí, že mozek zpracovává jen ty informace, které se mu nabídnou, a jestliže čas expozice české populace médiu se stále prodlužuje, tak praktický vztah českého jazyka a médiu nabývá na neoddiskutovatelné závažnosti.

Abychom toto tvrzení doložili, vybrali jsme několik příkladů (jejich počet může být neomezeně rozšiřován), které ukazují, jak média pragmatizují a obohacují školské vědomosti:

Přímo ukázkovým příkladem, jak zacházet s moderátorovou otázkou, která tlačí k vyostřené a bulvarizovatelné odpovědi, najdeme 11. 4. ve vysílání ČT 24. Petr Pi-

⁶⁵ a) Vznik soukromých rádií byl provázen snahou hovořit „slangem“. V letech zakládání soukromých rozhlasových stanic, tj. na začátku let devedesátých, panovala ke spisovnému jazyku sociolingvistická nedůvěra. Byl to útlar národního jazyka, kterým se lze. Ovšem vůle používat v mediální komunikaci jiné útvary národního jazyka – interdialekty, dialekty – byla záhy mytologicky likvidována. Obecně čeština a místní dialekty zůstávají na okraji v kontaktních pořadech, nebo když se cítuje, a i v těchto případech se nepoužívá důsledně, ale v náznacích. Sociálně prestižní a celoplošné vysílání je spisovné, a navíc jeho jazyková úroveň i jazyková úroveň mediální produkce jako celku je pod stálou kontrolou a odchylky nebo „chyby“ jsou pronásledovány a likvidovány s mytologickou důsledností. (Velmi z toho profitují např. internetové deníky, které tuto národní mytologickou posedlost jazykovou čistotou a chybami využívají jako zpětnou vazbu a národem odhalené průběžné opravují.)

b) Blogy a blogování přinesly fenomén uplatnění interdialektu (obecně laštiny) u blogera, který se skrývá pod pseudonymem Ostravak a vydává svůj Deník Ostravaka. V intuitivním a mediálně alternativním prostředí internetového blogování znamenala obecná laština osvětlení a jistý druh estetického prožitku nesený samozřejmě i autorským subjektem a originalitou Ostravaka. I přetiskování v celoplošných médiích a vydávání sborníků ještě mytologický vztah k jazyku unesl, avšak při televizním předčítání těchto textů známými herci je najednou zřejmé, že zvolený útlar národního jazyka je pro mediální prezentaci v celoplošném médiu neúnosný, užití obecné laštiny nepochopitelné a zařazení pořadu nevhodné. Deník Ostravaka hoří jak papír.

⁶⁶ SALÁT, J. (2007): *Dopad nového vydání Pravidel českého pravopisu z roku 1993 (spolu s Dodatkem) na redakční práci*, bakalářská práce. FSU UK

thart byl hostem televizního zpravodajství v pořadu Interview ČT24 a vyjadřoval se k Jiřímu Čunkovi. Na jeho odpovědích lze ukázat komunikačně vyspělé zacházení s otázkami moderátora

Moderátor: „Myslíte, že žijeme v demokratické zemi, když koaliční partneři vyzývají jednoho z partnerů k rezignaci, byť nepřímou, když uvnitř vlastní strany jsou kritici postupu předsedy a tento předseda nerezignuje. Žijeme v demokratické zemi?“

Pithart: „Tak především ti kritici jsou v menšině. To vy víte stejně dobře, jako to vím já. Já to teď pociťuji velmi silně, také z ohlasu na má, byť sporadická, vystoupení, tak vidím, že můj hlas je silně menšinový. A pokud jde o koaliční partnery, o vůdce koaličních politických stran, tak, vy jste to řekl, oni se vyjadřují stále nepřímou.“

Moderátor: „Strana zelených se ale vyjadřuje poměrně jasně. Ta říká – ano, další setrvání ve vládě s Jiřím Čunkem je pro nás problém. Premiér Topolánek je opatrnější, možná proto, že je premiér.“

Pithart: „Strana zelených o tom rozhodne, nemýlí-li se, o tomto víkend, jestli na té, na tom stanovisku, které bylo přece jen formulováno opatrně, jestli za ním opravdu pevně stojí. A pak si myslím, že nebude žádné jiné východisko.“

Petr Pithart se od roku 1990 pohybuje v nejvyšších patrech české politiky. Od únoru 1990 do července 1992 byl předsedou vlády. V letech 1996 – 1998 a 2000 – 2004 byl předsedou Senátu, mezitím byl dva roky jeho místopředsedou. V roce 2006 obhájil těsně senátorský post ve Svitavách. Jeho komunikační obratnost je proslulá a v této ukázce modelově předvedl, jak neinvazivně vyjádřit negativní stanovisko.

Podobně vyspělý příklad – tentokrát komunikační zábavy – můžeme ilustrovat na pořadu ČT I Bolkoviny 48 z 22. 3. Účastníky tohoto vyprávění byli: Veronika Žilková, Martin Stropnický, Tomáš Dvořák. I tento pořad může být příručkou situační komiky vyplývající ze zapojování kontextů a konsituací do toku vyprávění. Tak např. známý desetibojař Tomáš Dvořák byl uveden jako hvězdný tanečník.

Polívka: „Dovolte, abych oficiálně zde mezi námi přivítal mé vzácné hosty. Poprvé vedle mne po pravici sedí, všimli jste si, že vždycky tady sedí muž, inteligentní muž, a teď tady sedí inteligentní, krásná a vtipná žena, Veronika Žilková.“⁶⁷

Žilková: „Já jsem polomuž, protože já jsem nositelka muže, já jsem tady jenom jako skříň toho muže, co sedí po tvé pravici, doufám, že i promluví.“⁶⁸

Polívka: „A otec toho mladého muže, Martin Stropnický.“

Polívka: „A vedle mě atlet a také hvězdný tanečník, Tomáš Dvořák.“

Podobně, navíc mediálně intertextové vlastnosti má i situační komika odkazující k prvnímu vystoupení V. Žilkové v pořadu Manéž Bolka Polívky.

Polívka: „Je pravda, že v Manéži vlastně mnoho lidí objevilo tvůj smysl pro humor, protože já tě znám jako děvče, které umí, nebo zná a ví, co je to humor.“

Žilková: „Já myslím, že jsem směšná, ne že jsem nějak jako ... Ty jsi byl jako, kdo mě dal poprvé tu šanci se tak jako zesměšnit.“

Polívka: „To bylo dobrý, no ty jsi hrála tu opilou, jak jsi mně vlezla, vlezla si mi do spacího pytle.“

⁶⁷ Účastnil se totiž televizní soutěže Star Dance.

⁶⁸ Tato řeč odkazuje na vysoké stadium těhotenství, ve kterém se V. Žilková v té době nacházela.

Žilková: „Ne, já jsem dostala největší pochvalu, když mě nějaký taxikář, brněnskej, vyprávěl někomu jinýmu, že ta Žilková, tak zkazila Bolkovi Maněž – vona tam přišla vožralá – a já to hrála!“

Polívka: „To bylo opravdu všechno tak – abychom to spravili, když se potom vracela a děkovala se, tam byla úplně strážlivá a lidi měli pochopit, že vona hrála tu opilost. A já jsem to trošku pokazil, protože jsem říkal, to je herečka – dobře zahrála tu strážlivou! Ty máš v Brně pověst tuto.“

Některé pragmatizace mají vlastnosti přímých „návodů k použití“, tedy nezastírají edukativní funkci textu. Tak např. Seriál Ordinace v růžové zahradě (tento text nebudeme doslova přepisovat, ale parafrázovat) nabádá v otázkách domácích porodů:

Tchyně, která sděluje lékařům-gynekologům nadšení své dcery z porodu doma, se dozvídá, že by porod doma nedoporučoval, protože mohou nastat neočekávané komplikace, na které je nemocnice lépe připravena. Na radostnou zprávu, že otec těší, jak se zúčastní, odpovídá hrobovým a unaveným hlasem, že otec se může zúčastnit i v nemocnici a že to není nic příjemného tak jako tak. Na porod do vody, také dcerou obdivovaný, oznamuje, že i ten je v nemocnici možný atp.

Laskavý divák tak získává návody k jednání, které pragmaticky likvidují módní předsudky v této oblasti.

Média jsou však nositeli i negativních příkladů, jejichž hodnota je srovnatelná, nebo dokonce vyšší, než by se mohlo zdát. Vynikající fejetonista, léty prověřený mistr tohoto textového vzorce, Ludvík Vaculík, poskytl příklad pro to, jak fejeton nepsat.

Lidové noviny 10. 4. (s. 12) otiskly Vaculíkův text, který (zřejmě pod pozitivním vlivem svátků jara) nemá všechny vlastnosti, který by tento textový vzorec měl mít. Nejzřetelnější je to v závěru, který má přinést nadčasové a překvapivé informace:

“...Velikonoce – Teď bych si mohl uplést pomlázku, se kterou budu zítra, společně s Janem, obcházet sousedky, jež z původního údivu si na to tak zvykly, že už to čekají, nechci-li říct, že vyžadují. Totiž volala mi právě paní Monika, že zítra nebude doma, uvidí nás tedy ráda už dnes. Proto musím končit, беру loňský karabáč a jdu.

Janek mi toto psaní pošle do redakce emajlem, nemusím tedy do Prahy jet. Proto bezbolestně, touto cestou zdravím Kalenskou, Iwashitu a paní Kvačkovou.“

Mistr fejetonů nás opravdu ničím nepřekvapil a také nepřinesl žádnou pointu. Je to nekvalitní novinářská práce, která v kontextu jiných Vaculíkových fejetonů působí velmi překvapivě, a tím ukazuje hranice, kam se fejeton jako textový vzorec již nesmí dostat.

Někdy jsou pozitivní vlivy médií na jazykovou výchovu velmi skryté, i když jde o třeba teoreticky velmi složitou problematiku. Každý, kdo se dostal do styku s webovým vyhledávačem, musí, ať chce, nebo nechce, zvládnout proces, kterému lexikografická teorie říká hnízdování, tj. sdružování hesel sémanticky i jinak blízkých. Vyhledávače jsou školou v tomto hnízdování, pokud se chceme dopátrat informací, které zadáváme, a znaménko + tou nejrozmumnější selekcí a hierarchizací rozhodujících rysů.

Podobně bychom mohli odkázat i na hypertextové odkazy, které jsou školou ve strukturování a hierarchizování textového obsahu. Hypertextové odkazy také strukturují mentální mapy, které se okolo určitého obsahu vytvářejí a učí tak i kreativnímu myšlení. A tak bychom mohli pokračovat a soubor příkladů libovolně rozšiřovat, avšak myšlenka o praktickém vztahu k jazyku v médiích je již, myslíme, zřejmá.

Závěry

Mytologický vztah k jazyku v médiích formuje tradované představy a hodnotové škály, které je provázejí. Jeho existence je neoddiskutovatelná, stejně jako časový

rozměr, ve kterém se utvářel (řády staletí) i ve kterém se může měnit.

Mytologická výslovnost je perfektní a spisovná, gramatické a lexikální chyby se nedějí a sdělované obsahy jsou jasné, přehledné a kulturní. Jiná možnost není. V mýtech existují jen dokonale pozitivní a dokonale negativní bytosti, protiklady jsou nesmířitelné a jejich řešení existenciální. Mýtus nepřipouští jiné řešení: Tertium non datur.

Paralelně s mytologickým vztahem existuje vztah praktický. Praktický vztah médií a českého jazyka je nesmírně důležitý. Postrádá sice mytologickou dokonalost⁶⁹, ale přináší to, co jazyková výuka potřebuje ke svému dovršení. Mediální výchova by si této hodnoty měla být vědoma.

I když jsou chyby typu Jungmannovi Hudlice, otevřená výslovnost e a i některých mediálních profesionálů, popř. nezvládnutá mimika některých moderátorů aj. nepřijemná a z hlediska 1.2. ve vztahu mediální výchovy a jazyka vlastně zásadní, nijak nebrání fenomenální koexistenci jazyka a médií z hlediska 1.3.

Soudíme, že mytologické požadavky na jazyk v médiích jsou jen souběžné s tím, co jsme nazvali výukou pragmalingvistiky, kterou média činí v nadpozornosti. Kdysi Miroslav Grepl usiloval o klasifikaci komunikačních událostí, která by byla využitelná pro potřeby gramatického popisu českého jazyka. V současnosti média takovouto klasifikaci nejen nabízejí, ale také ji prakticky uvádějí do komunikačních dovedností a návyků české populace.

Literatura:

- AUSTIN, J. L. (2000): *Jak dělat věci se slovy*. (Oxford 1962), Praha: Filosofia.
„Dodatek k novým pravidlům nabízí větší volbu pravopis“, MFD 6. 8. 1994.
HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura In PLK: *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Melantrich.
HJELMSLEV, L. (1972, 1953 anglicky): *Základy teorie jazyka*. Praha: Academia
(1985): *Jazyk*. Praha: Academia.
JIRÁK, J. (2005): Masová média a česká společnost In: *10 let v českých médiích*. Praha: Portál.
MATHESIUS, V. (1944): Krása jazyka. In *Možnosti, které čekají*. Jan Laichter v Praze.
MARTINCOVÁ, O. (1991): Devadesát let pravopisných příruček. In: *Co přinášejí nová pravidla*, Učitelská unie, Praha.
SVOBODOVÁ, I. (1994): *Sto a několik dní Pravidel českého pravopisu v pravopisné poradně*. Naše řeč, Roč. 77, č. 1, s. 51-56.
ŠTENCL, R. *Pravopisná válka zatím končí kompromisem*. In Respekt 32/1994. ISSN 0862-6545. Č. 32 (8.-14. 8. 1994).
THOMPSON, J. B. (2004) *Média a modernita*. Praha: Karolinum.
WITTGENSTEIN, L. (1979): *Filozofické skúmania*. Bratislava: Pravda.

⁶⁹ Skutečnost je ale jiná. V té jsou bytosti, které se nerodí mytologicky dokonalé. A málokdo si chce připustit, že novinářská profese vyžaduje nadání srovnatelné s nadáním k houslové hře. (Není přehnané tvrdit, že toto nadání se vyskytuje i se stejnou četností.) Také v novinářské profesi existuje řada zářivých talentů, ale také talentů zanedbaných a nerozvinutých, stejně jako řada pilných a pracovitých lidí. (Za léta, která vyučuji novináře mateřštině, je možné ukázat, jak málo bylo talentů předurčených k virtuózní „hře na housle“ a kolik lidí se věnovalo jazyku jen pod silným tlakem, který často složením zkoušky pomínil.)

Exkurz do historie českých výstav o médiích (Jan Cebe)

Média hrají v životě společnosti významnou úlohu. Není proto divu, že se stávají předmětem výstavní činnosti. Často je ovšem složité rozlišit, co je a co již není výstavou „o médiích“. Film je bezesporu důležitým masovým médiem a filmové festivaly jsou svého druhu také výstavami. Přesto je však v našem krátkém náhledu na historii českých výstav o médiích nezmiňujeme. Podobným případem pak mohou být výstavy uměleckých i novinářských fotografií, jakými jsou například podniky typu Czech Press Photo. Tyto výstavy se však zaměřují spíše na uměleckou složku vztahující se k obsahu médií. Neukazují média jako produkt určitého procesu, rezignují na výklad historie médií, na jejich technickou či hospodářskou stránku a na jejich společenské postavení a úlohu vůbec. Z tohoto důvodu se jimi následující článek blíže nezabývá.

Až do nástupu rozhlasu ve 20. a zejména 30. letech 20. století byl v českých zemích dominantním masovým médiem periodický tisk. Je tedy vcelku logické, že až do II. světové války se velké „mediální“ výstavy věnovaly právě tomuto médiu.

I. Pionýrské začátky

Dějiny českých výstav o médiích mají svůj počátek již ve druhé polovině 19. století. Uvolnění politických poměrů na počátku 60. let, které se mj. odrazilo i ve vydání nového tiskového zákona (1863) dalo české žurnalistice nový životní impuls. Začínají vycházet první moderní politické deníky, zvyšuje se počet časopiseckých titulů. Česká žurnalistika prožívá období znovuzrození, které již nezadusí ani represivní vládní politika z let 1868 – 70. Zájem veřejnosti o periodický tisk neustále roste a s tím roste i potřeba na tento pozitivní vývoj poukázat.

První výstava časopisů v českých zemích 1872

V roce 1872 již byla nabídka česky vydávaných periodických tiskovin tak bohatá, že se Literární odbor Umělecké besedy rozhodl uspořádat výstavu, která měla ukázat, že český tisk již zcela vystoupil ze stínu svého německého soupeřníka a stal se důležitým politickým a kulturním subjektem, který již v budoucnosti nemůže být v rámci přehlížen.

U zrodu myšlenky na pořádání výstavy stál významný nakladatel a vydavatel J. R. Vilímek. Ten byl také následně zvolen do komise, která měla zajistit zdárnou organizaci celé výstavy. Společně s Vilímkem byli do tohoto orgánu jmenováni ještě dva významní čeští žurnalisté té doby - F. A. Urbánek a Karel Sabina. Posledně jmenovaný byl později nahrazen Josefem Barákem. Stalo se tak sice po Sabinově „konfidentské“ aféře, nicméně hlavním důvodem jeho odvolání měla být Sabinova nemoc a jeho léčebný pobyt v Itálii, kvůli němuž se nemohl příprav účastnit.

Nutno podotknout, že podnik tohoto druhu byl do té doby pro všechny zúčastněné velkou neznámou a Literární odbor Umělecké besedy musel v průběhu příprav čelit řadě problémů. Ty kromě jiného vyústily i v redukci vystavovaného materiálu, a to „pouze“ na české a německé noviny vycházející v Praze. Exponáty byly opatřovány nejrůznějšími cestami. Předseda Literárního odboru Vítězslav Hálek na schůzích vybízel členy, aby neopomněli zapůjčit i noviny od známých.

Výstava byla zahájena 31. března 1872 v prostorách Městanské besedy v Široké

(dnešní Jungmannově) ulici a trvala do konce dubna. Expozice zabírala tři pokoje. Zajímavé je, že tehdejší noviny se o první české výstavě periodického tisku takřka vůbec nezmiňovaly.⁷⁰

Výstava ukázala, že dominance německých časopisů je již pryč a že český tisk se po útlaku v období tzv. Bachova absolutismu opět postavil na vlastní nohy a stal se důležitým činitelem v obrozující se české společnosti.

Světová výstava novin a časopisů v Praze 1877

Další výstavu časopisů zažila Praha již v roce 1877. Uspořádala ji Typografická beseda a prvotním iniciátorem celé myšlenky byl jeden ze straších členů besedy Antonín Kubát. Zprvu mělo jít jen o výstavu pro členy spolku a pouze z novin sebraných Kubátem, později však, vzhledem k obtížím se sběrem výstavního materiálu, převzala iniciativu Typografická beseda a rozhodla se uspořádat výstavu veřejnou. Pořadatelé si kladli daleko větší ambice, než jaké měli jejich předchůdci o několik let dříve v Umělecké besedě. Veřejnosti měly být totiž ukázány nejen časopisy české, ale i periodika vycházející ve světě. Tomu odpovídala také doba přípravy celé akce.

Od prvotních úvah o výstavě až po její zahájení uběhly takřka čtyři roky. Organizaci výstavy byl pověřen šestičlenný komitét v čele s Danielem Sluníčkem. Typografické a další příbuzné spolky, instituce i soukromé osoby doma i v zahraničí byly obeslány s žádostí o poskytnutí exponátů. Prosby nezůstaly nevyслуšeny. Do ledna 1876 došlo výstavnímu výboru prvních 200 časopisů z Německa, Anglie, Belgie a rakouských zemí, o měsíc později již dosáhl počet zaslaných exponátů desetinásobku. Počátkem léta již výbor shromáždil na 7000 novin a časopisů z celého světa a ze zahraničí stále přicházely další exponáty.

Součástí expoziční měla být též výstava vzácných rukopisů. Rukopisy vlastní či cizí zapůjčily takové osobnosti jako Julius Grégr, Josef Václav Sládek, Jan Neruda, Žofie Podlipská, Vojta Náprstek či Jakub Arbes.

Zahájení výstavy bylo původně naplánováno na září 1876, již v létě však bylo zřejmé, že tento termín se nepodaří dodržet. Narůstající počet exponátů kladl značné požadavky na jeho utřídění a navíc se dosud nepodařilo vyřešit otázku, kde se bude výstava konat. V úvahu připadaly sály na Žofíně a místnosti Měšťanské besedy. Ani v jednom případě se však pro rok 1876 nepodařilo dohodu uzavřít. Teprve 14. dubna 1877 se výbor konečně dohodl s Měšťanskou besedou na zapůjčení prostor a tím padla poslední překážka. Světová výstava novin a časopisů byla slavnostně zahájena 15. května 1877 a trvala necelý měsíc.⁷¹

Expozice zaplnila tři velké místnosti a celou dvoranu Měšťanské besedy ve Vladislavově ulici. Časopisy byly rozděleny do oddílů podle jednotlivých zemí. Každý oddíl byl dále členěn do několika tématických okruhů (Filosofie, Umění a literatura, Dějepis a zeměpis, přírodní vědy, Politika, Národní hospodářství atd.) Toto členění bylo ovšem dodržováno pouze u periodik evropských. Největší zastoupení měly ča-

⁷⁰ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 10 – 12. Dále viz *Věstník bibliografický*, č. 3, 13. 4. 1872, str. 69.

⁷¹ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 16 – 22.

sopisy německé, následovala expozice italská. České, moravské a slezské země držely v počtu exponátů třetí místo. Zastoupen byl také periodický tisk ostatních rakouských zemí, Uher a Sedmíhradska, Haliče a Bukoviny, Chorvatska a Slovinska, Belgie, Anglie, Skotska, Irsko, Dánsko, Francie, Holandsko, Portugalsko, Rumunsko, Rusko, Řecko, Srbsko a Černé Hory, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Ameriky, Asie, Afriky i Austrálie. Celkem bylo během prvních dnů výstavy možno shlédnout přes sedm tisíc různých časopisů. Některé cizí exponáty byly opatřeny vysvětlujícími informacemi (český překlad názvu, hlavní zaměření, údaj o periodicitě vycházení, náklad, počet předplatitelů). Samostatný oddíl výstavy poté tvořila již zmíněná expozice rukopisů, která čítala více než 2 200 exponátů z celého světa (byla zde např. básně napsaná japonským císařem z konce 18. století).⁷²

Novináři tentokrát výstavu věnovanou tisku neignorovali. Zprávy o chystané výstavě se v novinách objevovaly již v průběhu příprav a o jejím zahájení informovaly oba velké pražské deníky (Národní listy, Pokrok).⁷³ Jan Neruda věnoval výstavě jeden ze svých fejetonů.⁷⁴

Expozici shlédli také dopisovatelé zahraničních novin a ve svých článcích neskrývali nadšení. Značný zájem o výstavu projevil i široká veřejnost. Expozici si prohlédlo celkem 24 000 návštěvníků. O dobré úrovni výstavy svědčí také trojjazyčný katalog (v češtině, němčině, francouzštině), který si mohli návštěvníci zakoupit.⁷⁵ Význam výstavy byl skutečně značný. Jednalo se o akci, která do té doby svou velikostí neměla ve světě obdoby. Její tvůrci sice nenabízeli hlubší zamyšlení nad úlohou a postavením novinářů a periodického tisku v moderní společnosti, to však, vzhledem k jejich odbornému zaměření, ani nelze očekávat. Přesto však výstava tento nezamýšlený úkol do jisté míry splnila. Po jejím shlédnutí si musel každý návštěvník uvědomit, jak důležitou roli hraje periodický tisk v životě každé země. Typografická beseda došla svým počinem pro obrozující se českou společnost další nezanedbatelné vítězství.

Veškerý materiál, který se nevracel původním majitelům, byl předán Vojtěchu Náprstkoví, který jej uložil ve svém musejním domě na Betlémském náměstí, po první světové válce se pak část sbírek přestěhovala do knihovny Národního muzea.⁷⁶

II. Výstavy periodického tisku od přelomu století od 90. let 19. století do 2. světové války

Devadesátá léta 19. století byla pro českou společnost obdobím značného rozmachu. K obrození kulturnímu se přidalo i obrození hospodářské. České země se staly průmyslovou základnou Rakouska-Uherska a národní sebevědomí v těchto letech značně posílilo. Není proto divu, že právě v tomto období bylo v Praze uspořádáno

⁷² Viz Seznam časopisů a rukopisů vystavených Typografickou besedou v Praze 1877, tiskem dr. Ed. Grégra, Praha 1877.

⁷³ Viz např. Národní listy, č. 133, 15. 5. 1877, „První světová výstava časopisů a rukopisů“. Dále viz např. Pokrok, č. 135, 16. 5. 1877, „Výstava časopisů a rukopisů“.

⁷⁴ Viz Národní listy, č. 141, 24. 5. 1877. Světovou výstavu zde v jednom ze svých fejetonů obdivuje i Jan Neruda. Počet časopisů z různých koutů světa mu ukazuje, jak vlivným společenským činitelem se média (tisk) stala. „Je to armáda, myšlenka, za kterou se tento voj bojovně zasadí, musí zvítězit. Proti čemu my novináři – říkám s pyčhou „my“ – se opřem, svaleno bude dnes či zítra. Máme my novinářů a je nás novinářů!“

⁷⁵ Viz Seznam časopisů a rukopisů vystavených Typografickou besedou v Praze 1877, tiskem dr. Ed. Grégra, Praha 1877.

⁷⁶ Blíže viz POLIČÁK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 27–28.

několik velkých výstavních akcí, které měly na rozmach české společnosti jaksepatří poukázat. A protože tisk měl na obrození české společnosti zcela zásadní vliv, nemohl být v rámci těchto akcí opomenut.

Jubilejní výstava 1891

V roce 1891 žila Praha Zemskou jubilejní výstavou. Expozice periodického tisku zde sice byla na dosti omezeném prostoru a „pouze“ v rámci expoziční knižni, ale mezi návštěvníky se těšila značné oblibě. Její uspořádání měl na starosti opět Literární odbor Umělecké besedy, který měl již s podobnými akcemi zkušenosti. Přesto bylo literárně žurnalistické oddělení otevřeno až tři neděle po slavnostním zahájení jubilejní výstavy. Mezi hlavní organizátory patřil tentokrát spisovatel a novinář Jakub Arbes. Vystavovaly se tři skupiny časopisů – beletristické, odborné a politické. Expozice zahrnovala i jednu novinku, která přitahovala velké množství zájemců. Byla jí čítárna časopisů, kterou redakce pražských listů pravidelně zásobovaly čerstvými vydáními svých novin.⁷⁷

Národopisná výstava 1895

Expozice periodického tisku nemohla chybět ani o čtyři roky později na Národopisné výstavě československé. Literární oddělení, v jehož rámci byla zařazena i expoziční časopisů, opět již tradičně organizovala Umělecká beseda. Nepříliš obsáhlou sbírku tentokrát sestavil J. M. Hovorka. Hlavní atrakcí však byla znovu čítárna, která byla oproti Jubilejní výstavě větší a pohodlnější.⁷⁸

Odborná výstava knihtiskařská 1895

Knihtiskařská výstava z roku 1895 patří do našeho exkurzu po „mediálních“ výstavách spíše okrajově. Jednalo se totiž o odbornou výstavu, která se nevěnovala ani tak rozvoji médií (tedy tisku), jako spíše vývoji typografického řemesla jako takového. Kromě odborné typografické literatury zde však byla ukázána i takřka 500 časopisů zaměřených na typografii a její příbuzné obory. Nejvíce časopisů bylo z Čech a německy mluvících zemí, byly zde však i exponáty z dalších evropských zemí i z Ameriky. Pořadatelem akce byla Typografická beseda, která již měla s výstavními akcemi podobného druhu své zkušenosti (viz výše). Časopiseckou část zajistil a sestavil Klub novinářských sazečů. Výstava byla zahájena 2. června 1895 a trvala celkem čtrnáct dní.⁷⁹

I. dělnická výstava v Praze 1902

Klub novinářských sazečů se podílel i na přípravě časopisecké expoziční, která měla být součástí I. dělnické výstavy v Praze v roce 1902. Prvotní plány organizátorů byly přitom velmi ambiciózní. Měly být vystaveny všechny noviny a časopisy, které v daném roce vyšly. Přípravy zabraly pět měsíců a původní záměr se samozřejmě naplnit

⁷⁷ Blíže viz tamtéž, str. 36-37.

⁷⁸ Blíže viz tamtéž, str. 38-40.

⁷⁹ Blíže viz tamtéž, str. 41. Dále viz Národní listy, č. 151, 2. 6. 1895, „Odborná výstava, pořádaná klubem „Stará garda Typografické besedy““.

nepodařilo. Přesto byla expozice velmi obsáhlá. Hlavní část tvořilo takřka 700 česky psaných časopisů a novin. Pocházely převážně z Prahy, ale zastoupena zde byla také periodika vycházející ve Vídni, Berlíně, Paříži či v zámoří. Další část trochu nesourodé expozice pak tvořily ukázky produkce ostatních národů Evropy, Asie či Afriky, zastoupeny byly také časopisy vycházející v Austrálii. Samostatnou skupinu pak tvořila expozice evropského sociálně demokratického tisku. Výstava byla slavnostně zahájena 15. srpna 1902 na pražském výstavišti. Jednalo se o první velkou všeobecnou výstavu, která zahrnovala i zcela samostatné oddělení periodického tisku.⁸⁰

I. Mezinárodní výstava časopisů firmy A. L. Pavlík 1922

Na další větší výstavu periodického tisku čekala Praha přesně 20 let. Protektorát nad celou akcí převzal Spolek českých žurnalistů. Jednalo se však spíše o formální krok, skutečným iniciátorem a organizátorem I. Mezinárodní výstavy časopisů byla soukromá firma - Insertní a novinářský závod A. L. Pavlík s.r.o. Z toho důvodu měla celá akce spíše komerční charakter. Přesto však byla velmi zajímavá i pro širokou veřejnost a to zejména kvůli rozsáhlosti expozice. Ve 3. patře paláce Lucerna mělo být dle údajů výstavního katalogu vystaveno na 30.000 novin a revuí z celého světa, což bylo ze všech dosud konaných výstav zdaleka nejvíce. Vzhledem k množství exponátů mohli zájemci o návštěvu výstavy jen litovat, že celá akce trvala pouze týden (od 12. do 18. prosince 1922).⁸¹

III. Mimopražské výstavy v prvních desetiletích 20. století

Z výše nastíněného chronologického výčtu je zřejmé, že dějištěm výstav, které se týkaly médií, byla až doposud výhradně Praha. V prvních desetiletích 20. století se však do pořádání „mediálních“ výstav vložila také ostatní česká a moravská města. První vlaštovkou byla v tomto směru výstava, která byla od května do června roku 1908 otevřena v Ústavu hraběte Pöttinga v Olomouci. Expozice byla velmi zajímavá a ucelená. Soustředila se na české časopisy vydávané doma a ve světě. Hlavní význam akce však spočíval v katalogu,

který byl k její příležitosti vydán. Jednalo se totiž o první soupis veškerého česky psaného periodického tisku rozřazený podle zemí a odborů.⁸²

Plzeňská výstava 1920

Další významnou mimopražskou výstavu uspořádalo v roce 1920 sdružení typografického dorostu při plzeňské pobožce Typografické besedy. Expozice byla rozdělena na dvě víceméně samostatné části. V té první měli návštěvníci možnost shlédnout ukázky všech tehdejších novin a časopisů vycházejících na území Československé republiky. Tisk byl přitom rozčleněn do čtyř oborů: politický, stavovský, odborný

⁸⁰ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 41 – 42.

⁸¹ Viz Katalog I. Mezinárodní výstavy časopisů pod protektorátem Spolku českých žurnalistů, Praha 1922. Výstava měla mj. umožnit rozmanitým vrstvám obyvatelstva, „aby snadno, bez námahy a výloh mohly si zblízka prohlédnouti různé odborné časopisy a revue, jež mohou je zajímati buď jako inserenty nebo jako čtenáře a interesity odborné“.

⁸² Viz Duch novin, roč. I, číslo 3, str. 65. Dále viz Česká mysl, ročník VII, 1906, str. 240.

a zábavný. Samostatné místo pak bylo vyhrazeno tisku z Plzeňska. Expozice byla doplněna fotografiemi znázorňujícími průběh výroby časopisu.

Druhá část výstavy byla věnována historickým tiskům. Převážně se zde nacházel tisk plzeňský, bylo zde však k vidění například i nejstarší číslo Pražských novin z roku 1826 nebo Národní noviny K. H. Borovského.⁸³

Soudobá kultura v Brně 1928

V roce 1928 hostilo Brno Výstavu soudobé kultury. Její součástí byla i rozsáhlá expozice periodického tisku, kterou pořadatelé označili jako Žurnalistický salón. O jeho uspořádání se zasloužili především profesor A. V. Vašek a redaktor brněnské Svobody Jaroslav Vašíček. Interiér expozice navrhl známý urbanista a architekt Jiří Kroha. Výstava mapovala prvních deset let vývoje československé žurnalistiky v rámci samostatného státu. Expozice byla velmi výpravná a názorná, zahrnovala například modely velkých redakcí a byla zde znázorněna i celková organizace novinového podniku. K zajímavým exponátům patřila také velká mapa, která prostřednictvím světelných efektů znázorňovala zpravodajské spojení ČTK s ostatními světovými agenturami a cestu domácích zpráv do zahraničí.⁸⁴

Výstava světového tisku v Pardubicích 1933

Poslední velkou předválečnou československou mediální výstavu mohla veřejnost navštívit v roce 1933 v Pardubicích. S návrhem na její pořádání přišli představitelé pardubické pobočky Syndikátu československých novinářů a radní města Pardubic tuto myšlenku podpořili. Zajímavé pak bylo, že se na její přípravě podílel i stát. Do přípravných prací se totiž později zapojil i Ústřední výbor Syndikátu československých novinářů, který přesvědčil československou vládu a ministerstvo zahraničí, aby nad podnikem převzali patronát. Protektorství nad celou výstavou pak přijal sám prezident T. G. Masaryk. Výstava byla slavnostně zahájena 8. října 1933. Již samotná organizace celé akce byla na vysoké profesionální úrovni a tomu odpovídala i kvalita a bohatost expozice, která se plně vyrovnala výstavám pražským i zahraničním. Exponáty byly rozděleny celkem do dvanácti oddělení (tisk československý, zahraniční, legionářský, slepecký, tisk adventistů, novinové kolky a známky, plakáty a propagační tiskopisy aj.). V zahraničním oddělení vystavovalo své noviny a časopisy na šest desítek států z celého světa.⁸⁵

Pressa 1928

Samostatnou kapitolu v historii předválečných mediálních výstav tvoří bezesporu Pressa – mezinárodní výstava tisku uspořádaná v roce 1928 v Kolíně nad Rýnem. Mohlo by se snad zdát, že do výčtu českých výstav věnovaných médiím nepatří, v předválečné Evropě šlo však o zcela ojedinělý podnik a Československo zde prezentovalo expozici, která svým rozsahem i kvalitou předčila naprostou většinu výstav domácích.

⁸³ Viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 65.

⁸⁴ Viz Duch novin, ročník I, číslo 4, str. 89 – 92. Dále viz Duch novin, ročník I, číslo 1, str. 20.

⁸⁵ Blíže viz Katalog výstavy světového tisku v Pardubicích, Pardubice 1933.

Svůj podíl na tom mělo bezesporu i složení československého výstavního výboru, ve kterém se sešli ředitel knihovny Národního shromáždění dr. Zdeněk Tobolka, redaktor Národní politiky a zástupce Syndikátu československých novinářů Jan Hejret, Josef Volf a vydavatel nového odborného žurnalistického časopisu „Duch novin“ dr. Oskar Butter. Počáteční přípravy československé expozice však neprobíhaly zcela hladce. V roce 1928 se totiž konaly další dvě výstavy týkající se tisku (výše zmíněná výstava v Brně a výstava „Naše tiskařství“ v Praze) a některé organizace obeslané s žádostí o spolupráci zpočátku preferovaly spíše podniky domácí. Takový postoj zprvu zaujímal i Syndikát československých novinářů. Svou roli zřejmě sehrála i jistá nedůvěra k Němcům.

Pressa byla zahájena 12. května 1928. Zúčastnilo se jí celkem 43 států. Slavnostní otevření československé expozice však proběhlo až o měsíc později. Hlavním důvodem byla problematická a zdoluhavá instalace skládaných malovaných oken, které navrhl profesor Kysela. Expozice zabírala tři místnosti. Vstupní síň byla zasvěcena historickým a ideovým základům českého a slovenského novinářství. Druhá místnost se věnovala úloze českého tisku v odboji v letech 1914 – 1919. Zastoupen byl tisk domácí i zahraniční, nechyběl samozřejmě ani tisk legionářský. Třetí sál nabízel pohled na současnost. Organizátoři zde bohatě využili nejrůznějších diagramů a grafů, které měly ilustrovat situaci, v jaké se noviny a novináři v Československu nachází.⁸⁶

IV. Výstavy o médiích po II. světové válce

Také po druhé světové válce bylo u nás uspořádáno několik výstav věnovaných médiím, a to především u příležitosti různých výročí. Řada se jich opět týkala tisku, který má z výstavního hlediska jakožto exponát mnoho výhod. Ke slovu se však dostala také další masová média.

MEVRO

V květnu 1948 uplynulo právě 25 let od zahájení pravidelného rozhlasového vysílání na území Československa. K tomuto výročí byla na tzv. Novém výstavišti u Veletržního paláce v Praze ve dnech 15. 5. – 11. 6. uspořádána Jubilejní výstava Československého rozhlasu, která však vešla ve známost spíše pod zkratkou MEVRO (Mezinárodní výstava rozhlasu). Projektantem výstavy byl architekt Josef Hesoun. Návštěvníci mohli shlédnout minulost i současnost vysílací techniky Čs. rozhlasu a představen zde byl také jeho program. Mezinárodní charakter dodávaly výstavě expozice polského a maďarského rozhlasu. Mezi největší atrakce pak patřilo kompletně vybavené rozhlasové studio a pavilon televize. Rozhlasové vysílací studio bylo umístěno za prosklenou stěnou a návštěvníci tak mohli sledovat, jak probíhá rozhlasové vysílání v praxi.⁸⁷ Nešlo přitom o pouhou simulaci, program tohoto studia byl rozhlasem skutečně vysílán. Své jméno si zde udělali například mladý Karel Kyncl či Pavel Kohout. V televizním pavilonu byly

⁸⁶ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 48 – 59. Dále viz *Duch novin*, ročník I, číslo 6-7, str. 133, 152-157.

⁸⁷ Viz *Náš rozhlas*, ročník XV, číslo 20, str. 2.

promítány záběry z nádvoří výstavy, z televizního studia i z Veletržní třídy. Před kamerou vystupoval Dismanův rozhlasový a divadelní soubor a uskutečnilo se i několik reportáží z výstavy. Jednalo se o první pokusné veřejné televizní vysílání v Československu.⁸⁸

Především díky rozhlasovému a televiznímu studiu se výstava již od prvních dnů těšila značné pozornosti publika. K jejímu úspěchu však přispívali i některé další interaktivní instalace. Návštěvníci si například mohli nahrát svůj hlas na zvukový pás a následně si nahrávku poslechnout.⁸⁹

Výstava k výročí rozhlasu a televize 1963

Další rozhlasovou a televizní výstavu měla československá veřejnost možnost shlédnout v roce 1963, kdy uběhlo 40. let od zahájení vysílání československého rozhlasu. Své první kulaté výročí pak slavila i Československá televize, kterou mohli diváci sledovat již deset let. Výstava probíhala ve dnech 18. 5. – 16. 6. v Národním technickém muzeu v Praze. Mapovala historický a technický vývoj obou médií. Televize zde opět vybudovala jednoduché experimentální studio, z něhož bylo po dobu výstavy odvysíláno v přímém přenosu na 70 hodin besed, koncertů a zábavných pořadů. Návštěvníci výstavy přitom mohli do studia v průběhu vysílání volně přicházet a zase z něj odcházet.⁹⁰

Interpress Praha 1967

V roce 1967 uspořádala Mezinárodní organizace novinářů (MON) na pražském výstavišti (tehdejšímu Parku kultury a oddechu Julia Fučíka) výstavu Interpress Praha – 67. Jednalo se o výstavu určenou spíše pro odbornou veřejnost, přesto ji ve dnech 25. 11. – 3. 12. navštívilo na 12 000 návštěvníků. Expozici tvořily panely s ukázkami barevných časopisů a revuí z několika desítek zemí světa. Mezi vystavovateli byly kromě 47 zahraničních firem i tři českoslovenští zástupci. Cílem pořadatelů bylo především ukázat kvalitní polygrafickou techniku a její výrobky.⁹¹

Počátky českých novin 1969

Další větší výstavu věnovanou periodickému tisku zažila Praha již v roce 1969. Tehdy uplynulo právě 250 let od vydání prvních českých periodických novin. Byly to Pražské poštovské noviny pražského měšťana a tiskaře Františka Rosenmüllera. Národní museum k tomuto výročí uspořádalo ve dnech 20. 2. – 15. 4. ve svých prostorách výstavu s názvem „Počátky českých novin“. Slavnostního otevření expozice se zúčastnil i tehdejší ministr kultury Miroslav Galuška, za Svaz českých novinářů promluvil člen jeho předsednictva, šéfredaktor Večerní Prahy Vladislav Jisl. Výstava, jak již koneckonců napovídá její název, nezachycovala všechny etapy vývoje českého novinářství, ale soustředila se pouze na období do roku 1848. Kromě výtis-

⁸⁸ Viz Náš rozhlas, ročník XV, číslo 22, str. 1, 5.

⁸⁹ Viz Náš rozhlas, ročník XV, číslo 21, str. 4-5.

⁹⁰ Viz Köpplová, B. a kol.: *Dějiny českých médií v datech*, Karolinum, Praha 2003, str. 220.

⁹¹ Viz Novinář, ročník XX, 1968, číslo 1, str. 24.

ku prvního čísla Rosenmüllerových novin ze 4. února 1719 představili pořadatelé i řadu dalších zajímavých exponátů. K vidění byla například první čísla Květu či Lidových novin, návštěvníci si mohli prohlédnout, jak vypadal první tiskařský stroj atd.⁹²

50 let Československého rozhlasu 1973

Další významné „mediální“ jubileum přichází v roce 1973, kdy slavil Československý rozhlas 50. let svého vysílání. Při této příležitosti byla v obvodním kulturním domě Prahy 1 na Slovanském ostrově 1. května otevřena výstava „50. let Československého rozhlasu“. Expozice přiblížila návštěvníkům historii, techniku i zákulisí rozhlasu. K vidění byly například první rozhlasové přijímače či fotografie stanu, ve kterém před padesáti lety začínal rozhlas v Československu vysílat.⁹³

Počátky českého dělnického tisku 1974

Na den tisku, 19. září 1974, byla v Národním muzeu v Praze zahájena výstava „Počátky českého dělnického tisku“. Výstava byla opět uspořádána u příležitosti jubilea, tentokrát ke 100. výročí založení časopisu Budoucnost. Na uspořádání výstavy se podílelo Národní muzeum a Český svaz novinářů. Účast novinářské organizace však byla spíše formální, expozice byla tvořena materiály ze sbírek Národního muzea. Výstava měla seznámit veřejnost s počátky a rozvojem dělnického novinářství v českých zemích a připomínala dílo a život dvou významných průkopníků sociálně demokratické žurnalistiky u nás – Ladislava Zápotockého a Josefa Boleslava Pecky. Hlavní náplň výstavy tvořilo padesát sedm původních výtisků dělnických novin a časopisů, počínaje ukázkami z tisku radikálních demokratů, kde se již objevovaly první socialistické myšlenky, a konče prvním výtiskem Rudého práva z 21. září 1920. Doplňkem k hlavní expozici pak byly dobové doklady o úředních zásazích proti dělnickému tisku a také ukázky z dělnických satirických časopisů. Návštěvníkům byla výstava otevřena až do prosince 1974.⁹⁴

40 let československého znárodněného filmu

Poslední desetiletí 20. století již české veřejnosti více větších výstavních akcí věnovaných médiím nenabídla. Výjimkou byla výstava uspořádaná v paláci U Hybernů v Praze na jaře 1986 pod názvem „40 let československého znárodněného filmu“. Byl zde nastíněn vývoj československé kinematografie, diváci si mohli prohlédnout množství fotografií a ukázek z neznámějších českých filmů. Velkou atrakcí byly také kostýmy a dekorace, byl zde vystaven například Golem z filmu Císařův pekař a pekařův císař či sošky Oscara. Výstava a její interiér dokonce posloužily při natáčení filmu Velká filmová loupež. Byla velmi úspěšná a doba jejího trvání musela být z důvodu značného zájmu veřejnosti několikrát prodlužována.⁹⁵

⁹² Viz Novinář, ročník XXI, 1969, číslo 4, str. 112.

⁹³ Viz Novinář, ročník XXV, 1973, číslo 7.

⁹⁴ Viz Národní archiv, fond SYN, nezpracované materiály, složka ČSN, tisková beseda 19. 9. 1974 k výstavě Počátky českého dělnického tisku.

⁹⁵ Scénář k výstavě a výstřížky ohlasů tisku jsou dostupné v knihovně Národního filmového archivu (sign. II - 6158 a II - u5/1986).

Resumé:

Výstavy věnované médiím v českých zemích nikdy nepatřily k pravidelné náplni muzejních sálů a rozhodně jim v tomto směru nebyla věnována taková pozornost, jaká by jim dle jejich společenské důležitosti měla náležet. Přesto mají „mediální“ výstavy u nás dlouhou a zajímavou tradici. První výstava tohoto druhu se konala již v roce 1872. Do I. světové války následovalo několik větších či menších výstav pořádaných buď samostatně, nebo v rámci expozic, které byly součástí velkých všeobecných výstav. Také v období I. republiky se uskutečnilo několik zajímavých výstav. Zřejmě nejvýznamnějším podnikem byla československá expozice na mezinárodní „mediální“ výstavě Pressa v roce 1928. Zatímco v této době byla věnována pozornost především tisku, po II. světové válce se již dostávají ke slovu i další média jako rozhlas či televize. Velké výstavní akce jsou však výjimkou a pořádají se spíše menší expozice u příležitosti různých výročí.

Sociologie zpravodajství jako možný rámec mediálního vzdělávání veřejnosti

(Tomáš Trampota)

Zpravodajství stále patří k jednomu z nejpodstatnějších mediálních žánrů. Zároveň je jedním ze základních institucionalizovaných zdrojů informací o aktuálním stavu společnosti, základním zdrojem informací o politických, ekonomických a dalších dějích probíhajících ve společnosti, které jsou nezbytnou výbavou orientace jedince v jeho životním prostředí (Allan, 2005). Ačkoliv je předpokládánou primární funkcí zpravodajství zejména informovat o aktuálních a důležitých událostech (Schudson, 2002), jeho produkce je tvarována řadou vlivů a procesů, které nejsou z konečného obsahu, tedy obsahu jak byl vyslán (*message as sent*) zjevně patrné (Shoemaker, Reese, 1996).

Sociologie zpravodajství jako svébytná oblast mediálních studií by měla přispívat ke zvyšování mediální vzdělanosti veřejnosti setrvalým zviditelňováním procesů, které se při jeho produkci odehrávají v zákulisí, analýzou motivů a způsobů sběru, třídění, selekce a prezentace zpravodajských příběhů, ale také rozbořem opakujících se vzorců těchto postupů a vlivů, které na podobu zpravodajství působí. Osvojením si základních poznatků sociologie zpravodajství veřejnost získává nástroj poučeněji spotřebovat zpravodajské obsahy, nahlížet na případné latentní funkce zpravodajských obsahů a získání rezistence k případným záměrným či nevědomým manipulacím ze strany producentů zpráv či jejich aktérů.

Základní oblasti zájmu sociologie zpravodajství.

Kořeny sociologie zpravodajství se obvykle datují do 50. let 20. století ve spojitosti se vznikem prvních prací empiricky zkoumajících podmínky produkce zpráv (Schudson, 2002); jmenovitě pak zejména se studií Davida Manninga Whita zabývající se procesem *gatekeepingu* (White, 1997) a Warrena Breeda popisující sociální kontrolu ve zpravodajství (Breed, 1997). Od té doby se zkoumání produkce zpravodajství rozrostlo do bohatého spektra témat a vzniklo velké množství studií zabývajících se jednotlivými aspekty produkce zpráv. Mezi základní vlivy, které nějakým způsobem tvarují vytváření zpráv a kterých bychom si při šíření mediální gramotnosti měli všimnout, patří podle Briana McNaira *vlivy produkce, ekonomické vlivy, vlivy technologie, politické vlivy a vlivy nemediálních aktérů* (McNair, 1998). Všechny tyto vlivy se na vznikání zpráv projevují s různou intenzitou a různým stupněm latentního či naopak manifestního působení projevují. Mezi takzvané *vlivy produkce* můžeme řadit veškerá pravidla zpravodajské organizace včetně koncepce rolí jednotlivých pracovníků podílejících se na produkci zpráv, hierarchického uspořádání organizace, etických a normativních principů pramenících jak z koncepce profese novináře, tak z vnitřního etického řádu konkrétní mediální organizace (případně i statutu a poslání média – např. médium veřejné služby). Podstatným vlivem tohoto typu jsou také ustavené rutiny zpravodajské práce, včetně rutinních uzávěrek a časového rozložení práce zpravodajské redakce (Shoemaker, Reese, 1996) ustavených postupů výběru a zařazování událostí do zpráv a také takzvané zpravodajské sítě (news nets) předurčující kontinuální selektivní pozornost média k určitým sociálním institucím, místům a jednotlivcům (Tuchman, 1978).

Zviditelňování ekonomických vlivů vzniku zpráv odkazuje na nezbytná ekonomická pravidla, kterými se mediální organizace musí (ačkoliv s různou intenzitou) řídit. Z konečných zpravodajských obsahů, tak jak se dostávají k příjemci, nemusí být patrné dvě roviny ekonomických vlivů pramenící ze skutečnosti, že 1) mediální organizace často jsou formou podnikání a 2) mediální obsahy jsou komoditou. Ačkoliv jsou ekonomické zákonitosti intenzivněji reflektovány zpravodajstvím komerčních médií, i médium veřejné služby je nucené jednat v rámci ekonomických sil a pravidel. Každá zpravodajská organizace disponuje omezenými ekonomickými prostředky, což se může projevat například v rozsahu možnosti sběru informací, různorodosti zdrojů informací (množství předplacených zahraničních zpravodajských agentur) množstvím zahraničních redaktorů, ale také možnostmi zpracovávání událostí (možností věnovat se investigativnímu novinářství, vyhledávat vlastní události namísto pouhého přebírání agenturních zpráv atd.).

Mezi základní technologické vlivy na produkci zpráv patří využívání technických inovací pro sběr, zpracování a prezentaci zpráv ovlivňující časoprostorovou operativnost mediace zpravodajských událostí. Technologický typ média předurčuje podobu zpráv a předpokládané možnosti jejich spotřeby příjemci sdělení, což se odráží na míře obsažených informací v jednotlivých zpravodajských sděleních, ale také samotném výběru typu událostí (Allan, 2005).⁹⁶

Politické vlivy představují zejména politické uspořádání společnosti a vnímání postavení médií ve společnosti zakotvené v mediální legislativě (a částečně se odrážející také v jednání regulačních orgánů mediálního systému). Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo artikulovat skutečnost, že aktuální pojetí normativní představ o fungování médií není samozřejmým a jediným možným vzorcem uspořádání společnosti a poukazovat na existenci různých modelů politického uspořádání a s ním spojených koncepcí mediálního systému (Hallin, Mancini, 2005). Produkce zpravodajství nutně podléhá vnějším pravidlům politiky společnosti, od hlavních normativních principů (demokracie, pluralita, rovnoprávnost, svoboda slova) přes základní legislativu upravující pravidla existence a jednání médií a politické procesy jejich vznikání a schvalování až po pravidelné interakční vztahy politiků a médií (ibid.).

Poslední z vlivů na produkci zpravodajství představují vlivy *nemediálních (extramediálních) aktérů*. Mediální organizace jsou s různou mírou intenzity závislé na různých typech informačních zdrojů mimo média, které svým jednáním tvarují podobu zpravodajských příběhů (Manning, 2001). Někteří z těchto aktérů mohou pravidelně usilovat o přístup do zpravodajských obsahů a mít snahu prezentovat a usměrňovat interpretaci mediovaných událostí. Za tímto účelem mohou disponovat různými strategiemi pronikání do obsahů zpráv (od rutinních tiskových konferencí a tiskových zpráv po nátlak). Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo poukázat na nerovný přístup sociálních aktérů do zpráv na hierarchickou predispozici některých aktérů získávat přímý a pravidelný přístup do zpráv (patrný zejména u takzvaných *hlasů s přístupem – accessed voices*). Zároveň by mělo analyzovat odlišné motivy extramediálních aktérů participovat na mediaci událostí a různé podoby asymetrické závislosti ve vztahu médium – informační zdroj.

⁹⁶ Vliv technologie média na výběr událostí je pravděpodobně nejpatrnější u televizních zpráv spojených s potřebou zajištění vizuálně poutavých záběrů.

Základní témata sociologie zpravodajství pro mediální gramotnost.

Během vývoje poznávání produkce zpráv se vyvinulo několik základních témat věnujících se výše uvedeným vlivům na produkci zpráv, kterými se mediologové zabývali opakovaně a s větší intenzitou než témata jinými. Tato témata také vnímáme jako nejpodstatnější pro mediální vzdělávání veřejnosti ve vztahu ke zpravodajskému žánru, patří mezi ně zejména: 1) rozkrývání mediální logiky a opakujících se vzorců výběru událostí do zpráv, 2) sociologie informačních zdrojů a sociální predispozice některých aktérů stávat se informačními zdroji novinářů a mít možnost nabízet svou interpretaci reality, 3) rozkrývání ekonomické podstaty fungování zpravodajství a důsledky ekonomických vlivů na podobu zpravodajských obsahů, 4) omezené možnosti žurnalistické objektivity a její další funkce, 5) způsoby reprezentace sociálních norem, rolí a sankcí a její potenciální vliv na publikum.

Výběr událostí do zpráv

Otázka způsobu výběru událostí do zpráv patří k tradičnějším tématům zkoumání produkce zpráv. Počátky snahy vyjmenovat vlastnosti, které událost musí mít, aby se stala zprávou, sahá ve spojitosti s Tobiasem Peucerem do konce 17. století, v moderních mediálních studiích se jí věnovaly koncepty gatekeepingu (Trampota, 2006) a zpravodajských hodnot (ibid.). Vzdělávání veřejnosti by se při rozkrývání způsobu výběru událostí mělo kriticky soustředit na pokračující posun motivu výběru od sociální důležitosti události k její atraktivnosti a tedy posun od funkce informovat k funkci získávat (pozornost příjemců). Zatímco o ideálním typu sociálně důležité zprávy lze tvrdit, že se do určité míry týká bezprostředního života většiny občanů society a (měnících se) podmínek, ve kterých žije, atraktivní událost je spíše zábavná svou výjimečností a překvapivostí (a zároveň nezprostředkovává informaci přispívající k orientaci příjemce/občana ve společnosti), její zařazení může být motivováno zejména snahou získat pozornost potenciálního publika. Případně zvyšování podílu atraktivních zpráv (které do určité míry v podstatných rysech souzní s bulvárními zprávami; překvapivostí, spojením s elitními osobami/celebritami, negativitou a personalizací) někteří autoři spojují se silící komodifikací zpravodajství a vlivem ekonomických faktorů.

Vedle uplatňování tradičních zpravodajských hodnot (viz Galtung a Ruge, 1965; Westerstahl a Johansson, 1994) a vlivu atraktivnosti události se na výběru události simultánně podepisují další dva principy; centripetální princip manifestovaný zestejněním agendy zpravodajských médií a centrifugální princip projevující se kompetitivním étosem a snahou odlišit se. V rámci centripetálního principu zpravodajská média (jako podstatné součásti své práce) neustále sledují počínání konkurenčních médií a konkurenční výběr událostí, což vede k ustavování společného referenčního rámce, co je zpráva a co není zpráva (napříč jednotlivými médii a v některých případech i napříč typy médií) (Allan, 2005). Zejména u kontinuálních událostí se silným mediálním pokrytím, které se vyvíjí v delším časovém horizontu, může tento princip vést k intenzivnímu zestejněování zpravodajské agendy médií a s ní související akceleraci mediální pozornosti k této události.⁹⁷

⁹⁷ Peter Vasterman v této souvislosti užívá termín „media-hype“ jako označení pro sebe posilující zpravodajskou vlnu zájmu o určitou událost/téma v delším čase (Vasterman, 2005: 208).

Centripetální princip by ve svém radikálním důsledku mohl vést k omezenému množství událostí v mediální agendě zpravodajských médií a omezení externí plurality médií, tedy ke stavu, který z normativního pohledu na jednání médií v demokratické společnosti nelze vnímat za zcela žádoucí.⁹⁸

Souběžně s centripetálním principem jednání médií je patrný protichůdný princip výběru událostí do zpráv, princip centrifugální vedený snahou odlišit se od konkurenčních médií. Centrifugální princip se může intenzivně týkat jen některé části zpravodajského obsahu, zejména titulních stran deníků a začátku vysílaného zpravodajství, tj. těch částí obsahů, o kterých se předpokládá, že mohou být určující pro rozhodnutí příjemce o patřičné další konzumaci mediálního obsahu (Alexová, 2005). Centrifugální princip je tak veden snahou manifestovat unikátnost dané mediální organizace z hlediska výběru událostí a zvýšit tak její hodnotu pro předpokládané příjemce, jde částečně o projev persvazivní povahy. I v tomto případě by vzdělávání veřejnosti mělo poukázat na případné negativní důsledky této strategie výběru a sestavování zpráv. V krajním případě může centrifugální princip vést k zařazování událostí disponujících jen omezenou intenzitou zpravodajských hodnot a stavět jako základní kritérium výběru to, že jde o „vlastní zprávu daného média“. Na prominentních a nejcennějších místech zpravodajských obsahů se tak v tomto modelovém krajním případě mohou objevovat události s velmi malou zpravodajskou hodnotou.

Sociologie zdrojů

Stejně jako je velmi selektivní výběr událostí do zpráv, podléhá přísnému výběru i výběr těch, kteří dostanou možnost ve zprávách přímo promlouvat, nebo se podílet na formování zpráv jako zákulisní informační zdroje. Skutečnosti, že ne všechny sociální skupiny mají stejnou možnost vstupovat se svou interpretací událostí do obsahu zpráv, si všímá sociologie zdrojů.

Vzdělávání veřejnosti by mělo zpřístupnit zjištění sociologie zpravodajství o podmínkách přístupu informačních zdrojů do zpráv. Otázka, kdo má možnost promlouvat ve zprávách, je podstatná s ohledem na vztah médií a společnosti. Podle Paula Manninga je dokonce „studium zpravodajských zdrojů a jejich vztahů se zpravodajskými organizacemi zcela ústřední pro rozkrývání produkce zpráv a měla by být jádrem uvažování o zpravodajském novinářství“ (Manning, 2001: 1).

Jak poukazuje řada studií, zprávy jako pekuniární veřejný prostor jsou více otevřeny aktérům s hierarchicky vyšším postavením ve společnosti (Manning, 2001). Tyto mají větší možnost podílet se na interpretaci reality a pronikat se svou tématickou agendou. Někteří aktéři veřejného života disponují rutinním přístupem do mediálních obsahů (zejména představitelé vrcholové politiky, důležitých ekonomických subjektů, státní správy) a bývají označovány jako hlasy s přístupem (accessed voices), jiní aktéři mají možnost získávat přístup do zpráv jen ve spojitosti s negativními událostmi, případně s událostmi disponujícími silnou překvapivostí a razancí (Manning, 2001).

⁹⁸ Srovnej McQuail, 1999.

Novináři mají při užívání zdrojů sklon k rutinnímu využívání omezeného počtu již osvědčených zdrojů a zejména zdrojů s oficiálním byrokratickým statutem. Primárně proto, že tyto typy sociálních aktérů naplňují profesionální požadavky po efektivních a spolehlivých zdrojích (Sigal, 1973, Fishman, 1980). Disproporce z hlediska přístupu do zpráv existují nejen z hlediska sociálního postavení, ale také z hlediska rodu (Zooenen, 1988).

Jelikož zpravodajský obsah je svým způsobem exkluzivní prostor, opakovaný výskyt některých aktérů může být implicitním hodnocením jejich důležitého postavení ve společnosti a tím do určité míry podporovat status quo zatímco vyřazené hlasy mohou vyvolávat představu, že jsou irelevantními.

Ekonomická podstata fungování médií

Ačkoliv lze na zpravodajství nahlížet jako na šíření hodnot, idejí a symbolů, na straně druhé jeho produkce nutně podléhá také ekonomickým pravidlům. Musí na jedné straně (do určité míry) sledovat poptávku potenciálních příjemců a snažit se ji uspokojit a získat pozornost, na straně druhé ekonomicky nakládat se svými zdroji při produkci zpravodajských obsahů. Možnosti pokrývat jednotlivé události a zpracovávat je do zpravodajství tak jsou omezené, což se může projevat zejména u zahraničních a neočekávaných událostí.

Skutečnost, že produkce zpravodajství je do velké míry vedena ekonomickými motivy produkovat zisk (u komerčních médií) s sebou nese nezbytné důsledky. Na nejvyšší úrovni jde o snahy vlastníků a finančníků ovlivňovat podobu a politiku zpravodajství.

Zároveň platí, že jelikož jsou média často velké lukrativní podniky, mají sklon být přirozeně prosystémové z hlediska svého výstupu. Lidé, kteří média vlastní a kontroloují jsou často zároveň klíčovými hráči domácích či mezinárodních ekonomik v rámci nichž jejich média fungují (McNair, 1998: 104). Z toho plyne i skutečnost, že vlastníci médií mají často své zájmy i v jiných segmentech průmyslu.

Mediální vzdělávání veřejnosti by u ekonomických vlivů na produkci zpráv mělo pokázat zejména na to, že:

1. Média jsou často formou podnikání (soukromá média). Jelikož jsou součástí ekonomického systému jejich kritika sociálního uspořádání bude vždy jen omezeného charakteru.

2. Vlastníci médií mohou mít jiné politické nebo ekonomické zájmy, které se mohou projevat v obsazích zpráv.

3. Zpravodajství je zároveň komoditou nabízenou na prodej na čím dál zaplněnějším informačním trhu. Stejně jako každý jiný produkt musí mít užitnou hodnotu a také směnnou hodnotu pro potenciální zákazníci. Produkty novinářství musí být funkční i vyžadované (McNair, 1998: 101).

4. Média mohou být (do určité míry) závislá na inzerentech a zpravodajské informování o vlivných inzerentech může být problematické z hlediska normativních požadavků zpravodajství. Média s vědomím možných ekonomických problémů se mohou vyhýbat některým tématům a může docházet k autocenzuře média.

Reprezentace rolí, norem a sankcí

Média mají sklon některé prvky společnosti znázorňovat určitým ustáleným způsobem, čímž vytvářejí jejich mediální reprezentace, které se mohou různým způsobem

odlišovat od jejich reálné charakteristiky a proto je podstatné jejich mediíovanou podobu zkoumat a sledovat. Takováto reprezentace se může týkat jednotlivých aktérů, představitelů sociálních tříd, představitelů profesí, ale může jít také o reprezentaci rolí, norem a sankcí. Zpravodajství také opakovaně zobrazuje koncepty sociálních rolí, norem a případných sankcí při jejich porušení. Podílí se tak na jejich (re)definici a má určitý socializační a normotvorný charakter. I v tomto ohledu je zpravodajství nutně selektivní a distribuuje svou pozornost k určitým normám, rolím a sankcím intenzivněji než k jiným. Některé sociální role se (často ve spojitosti s určitými profesemi) objevují častěji a v určitém zařamování.

Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo poukazovat na latentní funkci zpravodajství šířit a udržovat určité koncepce rolí, norem a sankcí a tím přispívat k soudržnosti a kontinuitě společnosti. Zpravodajství je (obdobně jako další mediální žánry) soustavou hodnot, které si příjemci konzumací zvnitřňují. Nejde přitom o pouhé statické šíření upevňování hodnot, ale o opakující se jejich aktualizaci a případnou redefinici soustavy společenských norem jakožto dynamického systému.

Objektivita a její limity

Každá společnost uplatňuje na zpravodajství řadu svých představ týkajících se toho, jakým způsobem by mělo zpravodajství pracovat a jak by měly být zpravodajské příběhy vystaveny. Tyto takzvané normativní požadavky vycházejí mimo jiné ze skutečnosti, že zprávy jsou často jediným zdrojem informací o aktuálních událostech a příjemci zpráv si zveřejňované informace často nemohou ověřit svou bezprostřední zkušeností. Nejčastěji artikulovaným normativním požadavkem je požadavek objektivity. V rámci sociologie zpravodajství existuje poměrně silná představa, že objektivita má charakter nedosažitelného ideálu (Tuchman, 1978) a jako pojem fakticky zastírá subjektivní povahu zpravodajství, protože realitu jsme nuceni poznávat vždy prostřednictvím nějakého subjektu.

Z hlediska novinářské profese jsou za běžné postupy spojované s úsilím o dosažení objektivity považovány zejména:

- oddělení fakt od názorů
- vyvážený přístup k soupeřícím názorům
- validace žurnalistických tvrzení referencí k jiným autoritám (McNair, 1998: 71)
- někdy také formulační postupy (vyloučení ich-formy, užití bezpříznakových výrazových prostředků)

K dalším kritikám profesního pojetí objektivity patří skutečnost, že: 1) je ve svém tradičním pojetí aplikovatelná jen na některé tématické oblasti zpráv (zejména zprávy týkající se politických událostí) a nelze ji aplikovat například na human interest stories. 2) Může být strategickým rituálem umožňující zpravodajské organizaci neangažovat se a nevyjadřovat vlastní názor (Tuchman, 1978) a může být pro média zajímavá jako přesunutí odpovědnosti na citované zdroje. 3) Nemusí být zárukou věrné výpovědi o realitě.

Objektivita zpráv je vždy jen relativní. Zprávy mají nevyhnutelně určitý „sklon“ daný historickým, sociálním, ekonomickým a kulturním kontextem společnosti, v níž vznikají. Zprávy v rámci mediálního systému určité země musejí do jisté míry stranit ve smyslu reflexe základních hodnot a aktuálních sympatií populace, protože jinak by pro publikum zmizela důvěryhodnost média.

Literatura:

- ALEXOVÁ, L. (2005): *Organizační rutiny a jejich vliv na konstruování reality v televizním zpravodajstvím na příkladu zpravodajství TV Nova*. Rigorózní práce. PRAHA, FSV UK.
- ALLAN, S. (2005): *News Culture*. Open University Press.
- BAGDIKIAN, B. (2000): *Media monopolies*. Beacon Press.
- BERKOWITZ, D. (1997): *Social Meanings of the News*. London, SAGE.
- BREED, W. (1997): Social Control in the Newsroom.: A Functional Analysis. In Berkowitz, D. *Social Meanings of News: A text reader*. London, SAGE.
- GALTUNG, J., RUGE, M. H. (1965): *The Structure of Foreign News*. Journal of Peace Research, No.1, s. 64-90
- HALLIN, D., MANCINI, P. (2006): *Comparing Media Systems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. London, SAGE.
- McNAIR, B. (1998): *Sociology of Journalism*. Arnold.
- McQUAIL, D. (1999): *Media Performance*. London, SAGE.
- SIGAL, L. (1973): *Reporters and Officials: The Organization and Politics of Newsmaking*. Lexington.
- FISHMAN, M. (1980): *Manufacturing News*. University of Texas Press.
- SHOEMAKER, P. , REESE, D. (1996): *Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content*. London, Longman.
- SHUDSON, M. (2002): *Sociology of News*. W. W. Norton & Copany.
- TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Praha, Portál.
- TUCHMAN, G. (1978): *Making News: A Study in the Construction of Reality*. The Free Press.
- ZOONEN, L. Van (1988): *Rethinking Women and the News*. European Journal of Communication, Vol. 3, s. 35-53.
- VASTERMAN, P. (2005): *Media-hype*. European Journal of Communication. London, SAGE. Vol 20(4) pp 508-530.
- WESTERSTAHL, J., JOHANSSON, F. (1994): *Foreign News, News Values and Ideologie*. European Journal of Communication, Vol. 9, s. 71- 89.
- WHITE, D. (1997): The „GateKeeper“: A Case study in the Selection of News. In Berkowitz, D. *Social Meanings of News: A text leader*. London, SAGE.

Hlas veřejnosti v tisku a výzkumy veřejného mínění (Eliška Jungová)

Z hlediska dominantního paradigmatu fungování médií v moderních demokraciích má žurnalistika splňovat několik funkcí. Vedle základního požadavku přinášet pravdivé a relevantní informace je to kontrolní role vůči institucím i nositelům moci a dále otevírání prostoru a nabízení témat (tzv. agenda-setting) pro veřejnou diskuzi a utváření veřejného mínění. Cílem je přinášet pravdivý a nezkreslený popis skutečností. Kritické teorie fungování médií ve společnosti považují tento normativní model za nereálný a zdůrazňují sepětí médií s mocenskými strukturami, jejich poplatnost vlastním institucionálním zájmům a v důsledku toho prezentaci zkresleného obrazu reality (Burton a Jiráček, 2001; Jiráček a Köpplová, 2003; McNair, 2000; McQuail, 1999; Reifová, 2004 a další).

Uvedenými optikami je možné se dívat také na pojetí veřejnosti v médiích a na využití výzkumů veřejného mínění. Kvantitativní výběrová šetření, k nimž výzkumy veřejného mínění patří, jsou přes celou řadu obtíží zatím nepřekonaným nástrojem pro zkoumání chování, názorů a postojů velkých sociálních skupin. V jejich metodologickém základu je zakotven princip reprezentativnosti, tj. převoditelnosti výsledků zjištěných na omezeném souboru respondentů na celou základní populaci. Pokud je metodologie korektně dodržována, výzkumy zrcadlí reálnou strukturu názorů a postojů veřejnosti. Dlouhodobá zkušenost s realizací a využíváním výzkumů se postupně zúročuje také v diskuzi o jejich ideologických a společenských funkcích. Upozorňuje se zejména na skutečnost, že také výzkum je sociálně konstruovaná realita a jeho prostřednictvím lze veřejné mínění nejen zkoumat, ale také manipulovat. Důvodů může být celá řada - těsné sepětí se zadavatelkou sféry, tvořenou zejména politikou, mediální či ekonomickou elitou, která ovlivňuje výběr i koncipování zkoumaných témat. Podobná je role samotných výzkumníků, kteří formulací otázek vymezují a tudíž i ohraničují prostor pro artikulaci názoru respondenta (např. Bourdieu 1979. Na výzkumy je také nahlíženo jako na typ marketingu a jsou považovány za část spotřební kultury a způsob, jímž se zjišťují spotřebitelské preference na trhu idejí (Salmon a Glasser, 1995). Uplatnění výzkumů má ale i řadu zastánců. Podle Verby jsou přes všechny nedostatky egalitárnější a demokratičtější formou reprezentace veřejnosti než občanská participace, která je závislá na nerovnoměrně distribuovaných finančním zdrojích (Verba, 1995). Podobně hodnotí demokratičnost výzkumů Lewis, když je srovnává s jinými formami kulturní reprezentace, například zpravodajstvím. To je orientováno na činy a diskurz elit a jeho zájem o veřejnost je podstatně limitovanější. (Lewis, 2001).

Vedle otázek spojených s konstrukcí výzkumů je dalším závažným tématem způsob jejich prezentace v médiích. Např. Lewis ve své analýze americké mediální praxe dokumentuje, že spektrum názorů zjišťovaných ve výzkumech mínění je podstatně širší a bohatší, než je prezentováno v médiích. Zúžení lze zčásti připsat zpravodajským hodnotám, ale i převládající politické orientaci konkrétních deníků (Lewis, 2001).

Právě na problémy prezentace výzkumů mínění v českých médiích se chci zaměřit v tomto příspěvku. A to v souvislosti s tzv. Grossovou kauzou a následnou politickou krizí v první polovině roku 2005. Budu vycházet z analýzy dvou největších českých deníků a dominantních představitelů tzv. seriózního a bulvárního tisku – MfDnes a Bles-

ku. (Jungová, 2007)⁹⁹ Zaměřím se na konstrukt veřejnosti, jež uvedená média v souvislosti s kauzou prezentovala, a na roli, již přitom hrály výzkumy veřejného mínění. Cílem statí je posoudit, do jaké míry jsou média korektní v analýze a interpretaci používaných výzkumů. Zda způsob, jak žurnalisté s výzkumy pracují, napomáhá nekreslenému obrazu reality nebo jej lze z určitých hledisek považovat za tendenční. Stať má primárně přispět k mediální výchově veřejnosti, ale může být zajímavá i pro profesionální publikum.

Obraz veřejnosti v obou denících a jeho proměny v průběhu krize

V polovině ledna 2005 přichází deník Mf Dnes přichází s informací o nejasnostech kolem koupě premiérova bytu a později týdeník Reflex zpochybňuje transparentnost podnikání jeho manželky. Mf Dnes ke kauze přistupuje s velkou vehemencí a klade důraz na její politické aspekty. Pokud jde o obsahové zaměření, po celou dobu se orientuje na politické hráče – osobnosti a politické strany. Věcnými otázkami souvisejícími s financováním politiků a transparentnosti jejich příjmů se příliš nezabývá. Pouze na počátku je evidentní snaha věnovat se problému poslaneckých náhrad, tj. nezdanitelným složkám platu, určeným na krytí specifických výdajů při výkonu funkce. Toto obecnější téma noviny posléze opustily a plnou pozornost opět obrátily na premiéra. V průběhu kauzy se sice objevovala také témata korupce či klientelismu v politice, ale vždy jen v obecné rovině či jako problém negativního image české politiky v zahraničí. Zpočátku měl též deník snahu rozšířit pochybnosti o netransparentních koupích bytu i na další čelné představitele, jmenovitě Vlastimila Tlustého z ODS a předsedu KDU-ČSL Kalouska. To později odeznívá, uvedená jména se objevují jen sporadicky. Deník mimo jiné argumentuje, že jeho trvalý zájem o Grosse souvisí s premiérovou mediální nešikovností.¹⁰⁰

Rozbor Mf Dnes jednoznačně prokázal aktivní roli médií při nastolování agendy, a to i pokud šlo o obsah pojmu „veřejnost“ (McCombs, 2004; Tauchman, 1978). Od počátku jej naplňovali sami novináři a vývoj konstruktů byl značně dynamický. I když se konstrukt nejprve blížil divácké veřejnosti, velmi brzy se mění na veřejnost politikou. To se dělo hlavně odvolávkami na její žádoucí roli v demokratických systémech i na zažitou praxi ve vyspělých zemích. Deník měl zřejmou snahu vzdělávat čtenáře a motivovat je k aktivním občanským postojům. Jakmile vytvořil konstrukt politické veřejnosti, začal se prezentovat jako její mluvčí. Později, když sílil politický tlak na odstoupení premiéra a objevovaly se nejrůznější spekulace o složení nové vlády a zajištění parlamentní většiny, deník vystupoval i jako ochránce zájmů veřejnosti před politickou hrou. Dál pokračoval ve snaze aktivizovat veřejnost, tentokrát více ve smyslu jejich žádoucích reakcí na kroky politiků. Také doporučení deníku politické elitě byla někdy zdůvodňována stavem veřejného mínění. V tomto období bylo nejzřetelnější jeho pravicové zaměření a sympatie k ODS. V době vrcholící politické krize se jako ochránci zájmu voličů prezentovali i straníční představitelé. Když počátkem

⁹⁹ Materiál byl zpracován metodou zakotvené teorie. Zahrnoval období od poloviny ledna, kdy Mf Dnes zveřejnila první informace do poloviny června, aby bylo možno zachytit všechny výzkumy veřejného mínění vztahující se k tématu a jejich zpracování v médiích. (Jungová, 2007).

¹⁰⁰ „Rychlé zlobatnutí Grossovy rodiny není nic neobyklého, neobyklá je neohrabanost a tupost, s níž na veřejnou kritiku Grossovi reagují.“ *Gross si vleze do bazénu. A my?* MfDnes, 8. 2. 2005, s. 6.

dubna Gross oznámil, že je ochoten vzdát se premiérského křesla a začala reálná jednání o sestavení nové vlády, politici se ve svých mediálních vystoupeních přestali obracet k veřejnosti a orientovali se na vzájemnou komunikaci. Vůči novému premiérovi Jiřímu Paroubkovi deník od počátku vystupoval velmi kriticky a předpokládal stejné reakce u veřejnosti. Mýlil se, neboť výzkumy mínění ukázaly zvrát trendu, pozitivní přijetí vlády i premiéra a posléze růst preferencí sociální demokracie. Deník se vyjadřoval rezervovaně a dokonce i s despektem k politické vyspělosti občanů. Koncept politické veřejnosti ve vztahu ke krizi se tak uzavřel. Zájem deníku se přesunul na jiná témata, jmenovitě na blížící se parlamentní volby v roce 2006.

Blesk – náš nejčtenější bulvární deník – se programově politickými tématy příliš nezabývá. To bylo patrné i při analýze Grossovy kauzy. Například ze samotného faktu, že deník pojem veřejnost prakticky nepoužíval. Dával přednost výrazům se silnějším emotivním nábojem, např. lid nebo národ. Blesk se kauze začal věnovat až počátkem února a po jmenování nové vlády o téma ztratil zájem. Čistě politický charakter veřejnosti figuruje pouze při otevírání kauzy, je přejímán jako již existující mediální koncept. Blesk jej brzy obohacuje o představu „sousedské“ veřejnosti, která se stejně, ne-li více zajímá o soukromí protagonistů. Zájem o politické aspekty kauzy nicméně přetrvává, neboť Blesk referuje, byť i velmi stručně, o většině protestních akcí a projevů občanského nesouhlasu. Celkově je možné jeho pojetí označit jako „sousedsko politickou veřejnost“. Koncem dubna, jakmile prezident požádal Jiřího Paroubka o sestavení nové vlády, se Blesk začíná orientovat na osobnost nového premiéra. Nejprve v lehce pohrdlivém tónu, který později vyperchává. Blesk počátkem května pozval Paroubka k telefonické komunikaci se čtenáři. Výsledný zveřejněný text má provokativně osobní titulky, ale obsahuje stejnou měrou politická i osobní témata.¹⁰¹

Využití výzkumů veřejného mínění ve vztahu ke konstruktů veřejnosti

Média na jsou na jedné straně významnými uživateli výzkumů, které agentury zveřejňují a současně si stále častěji vlastní výzkumy u agentur zadávají. Pokud jde o mediální prezentaci výzkumů, je třeba rozlišovat dvě roviny. První a základní je metodologická korektnost včetně poskytování informací o zdroji. Druhou skupinou je způsob interpretace výsledků. Jsou-li média zadavateli, je třeba zvažovat též zaměření výzkumu, jeho koncepci i samotnou formulaci otázek a možných odpovědí. Oba sledované deníky pracují s výzkumy odlišným způsobem. Základní přehled použitých výzkumů je uveden v příloze.

Výzkumy veřejného mínění v Blesku

Analýza výzkumů v Blesku může být velmi stručná. Jen letný čtenář bulvárního deníku bude zřejmě předpokládat, že titul nevěnuje příliš pozornosti metodologické korektnosti výzkumů. Analýza dokládá, že ani výzkumy obecně nepatří k preferovaným zdrojům informací o názorech veřejnosti. Blesk pouze dvakrát cituje výsledky pravidelného šetření STEM, vždy pouze s rámcovým uvedením doby výzkumu. Ne-

¹⁰¹ „Hlas lidu: Paroubku zhubni! Aspoň 20 kilo!“ *Premiér na telefonu*. Blesk, 3. 5. 2005.

informuje o dalších pravidelných či bleskových šetřeních v té době provedených. Raději používá vlastní způsob zjišťování názorů, a to pomocí SMS ankety mezi svými čtenáři. Byly realizovány celkem tři. První z nich (11. února) se setkala s velkým ohlaselem. Na otázku, zda by měl Stanislav Gross kvůli aféře byt odstoupit, odpovědělo celkem 10 664 čtenářů, přičemž 81 % z nich kladně.¹⁰² 24. února deník vyhláší další SMS anketu, na níž odpovídá jen 405 čtenářů. Jde o „hlasování“, jak dopadne vládní krize. 69 % souhlasí s názorem, že se nic nestane a Grossova vláda vydrží až do řádných voleb.¹⁰³ Koncem března zveřejňuje výsledky třetí SMS ankety, v níž se 1225 čtenářů vyslovilo k dalšímu pokračování koaliční vlády. 78 % z nich si přálo demisi.¹⁰⁴

Z metodologického hlediska má anketa velmi omezenou vypovídací schopnost, neboť se jedná o tzv. samovýběr. Odpovídají jen ti, kdo se cítí zvláště motivovaní. Proto ani čtenářská anketa nereprezentuje názor celé čtenářské obce, ale výlučně jen účastníků ankety. Její výsledky nelze zobecnit. Nicméně Blesk ankety prezentuje jako věrohodný zdroj informací. Doplnjuje je o další zdroje. Odvolává se na údajnou anketu provedenou v ulicích Prahy (bez jakékoli přesnější identifikace), cituje z diskusního fóra na stránkách ČSSD. Takto získané informace zobecňuje jako hlas „národa“ nebo „lidu“, který je téměř jednotný. „Skoro celý národ se premiéru Grossovi směje, nebo mu nadává. Skoro celý národ volá po jeho rezignaci.“¹⁰⁵ Je evidentní, že všechny tyto formy slouží výlučně jako argumentační nástroj pro tvrzení deníku a nelze je vážně brát jako odraz veřejného mínění.

Výzkumy mínění v Mf Dnes

Deník Mf Dnes podává podstatně plastičtější obraz využití výzkumů veřejného mínění. Jednak využívá výzkumů, které agentury pravidelně zveřejňují, a jednak si zadává vlastní. Pravidelná šetření agentury provádějí s měsíční periodicitou. Jedná se o tzv. omnibusové výzkumy, které zahrnují celou řadu témat. Výsledky jsou postupně publikovány zhruba za 3 – 4 týdny po době dotazování. Na počátku kauzy proto nemohly být zdrojem informací o reakcích veřejnosti. Naopak ukazyvaly poklidnou společenskou atmosféru, jak bývá obvyklé po vánočních svátcích. Deník nicméně názory veřejnosti uváděl a k tomu využíval dopisy čtenářů. Ve vztahu ke kauze Gross bylo ve sledované době v deníku zveřejněno 11 článků, které se odvolávaly na celkem 7 tiskových zpráv o výsledcích pravidelných výzkumů. Posuďme nejprve, jak deník seznamoval čtenáře s metodologickými informacemi o výzkumech. Vodítkem mohou být standardy kvality, které vypracoval SIMAR – sdružení agentur výzkumu trhu a veřejného mínění. Ty navazují na podobné standardy existující ve vyspělých demokraciích. Jsou závazné pro členy sdružení a představují doporučenou normu i pro ostatní agentury. Za nezbytné informace, které mají agentury při prezentaci výsledků poskytovat, se považují: KDO – název agentury, CO – označení, čeho se výzkum týkal, KDY – období, kdy bylo prováděno dotazování, KDE – určení lokality, JAK – informace o me-

¹⁰² *Grossi odstoup! Jsí k smíchu!* Blesk, 12. 2. 2005.

¹⁰³ *Čtenáři Blesku: Vládní krize se rozplyne.* Blesk, 24.2.2005

¹⁰⁴ *Čtenáři rozhodli: Grossi ven!* Blesk, 31. 3. 2005.

¹⁰⁵ Tamtéž.

tož dotazování a výběru vzorku a nakonec PROCĚ – uvedení výsledků výzkumu. Pokud jsou prezentovány jen dílčí výsledky (což je případ údajů z pravidelných omnibusových šetření), jako informace o metodě postačuje velikost výběrového vzorku.¹⁰⁶ I když tato kritéria nejsou určena pro média, přesto by měl deník seznamovat své čtenáře alespoň se základními metodologickými informacemi. Nepovažovat je za druhotné nebo předpokládat, že čtenáři jsou o metodologii obecně informováni. Jak se ale ukazuje, deník s těmito informacemi velice šetří. Striktně se řídí pouze požadavkem uvádět zdroj a proto jediným pravidelně zveřejněným údajem je název provádějící agentury. Časové vymezení výzkumů se čtenář dozví jen přibližně.¹⁰⁷ Většinou ani není jasné, zda jde o dobu, kdy byli občané dotazováni nebo kdy agentura vydala tiskovou zprávu.¹⁰⁸ Tato nejasnost platí i tehdy, když deník konfrontuje výsledky výzkumu s vývojem politických událostí.¹⁰⁹ Údaje o počtu dotázaných se objevily jen jedenkrát. Další důležité informace, např. způsob výběru dotázaných nebo alespoň zmínka o tom, že se jedná o reprezentativní výzkum, zcela chybějí. V jednom případě se deník obrací k informacím z minulých výzkumů, aniž by jakkoliv upřesnil zdroj. Dokonce není ani jasně řečeno, že autor komentáře má na mysli právě výzkumy miněni.¹¹⁰

Pokud jde o obsahové využití pravidelných výzkumů, zpočátku jsou v souvislosti s kauzou komentovány údaje o důvěryhodnosti politiků, v nichž se změna postojů veřejnosti vůči Stanislavu Grossovi promítla poměrně rychle.¹¹¹ Vliv kauzy na pokles preferencí ČSSD se projevil až později, o čemž referují šetření agentur prováděná počátkem dubna.¹¹² Počátkem března začaly agentury do svých výzkumů zařazovat otázky týkající se konkrétně kauzy – jak některých obecných souvislostí tak například hodnocení politických aktérů. Není bez zajímavosti, že názor veřejnosti na roli médií byl velmi pozitivní. Ve výzkumu CVVM, jehož dotazování proběhlo 21. – 28. března, dotázaní hodnotili roli politických stran a dalších aktérů v průběhu krize. Nadpoloviční většina hodnotila kladně působení prezidenta a médií. Politické strany dosáhly maximálně třetiny kladných hodnocení, předseda vlády Gross a poslanecká sněmovna pouhých 16%.¹¹³

Vzhledem ke zmíněné 3 – 4 týdenní době mezi dotazováním a prezentací výsledků pravidelných výzkumů a zpočátku spíše obecnému charakteru pokládáných otázek, nemohla tato šetření dostačovat aktuálním potřebám deníku. Proto si Mf Dnes u soukromých agentur začala velmi rychle zadávat tzv. bleskové výzkumy. Jde o reprezentativní jednoduchá šetření o několika otázkách, zpravidla na menším souboru dotázaných, které jsou rychle zpracovány a publikovány. Deník si objednal celkem pět výzkumů. První z nich byl zveřejněn již 11. února, tedy podstatně dřív, než na

¹⁰⁶ <http://www.simar.cz/standardy-kvality/kvalitativni-standardy/prezentace-vysledku-marketingoveho-vyzkumu-trhu.php>

¹⁰⁷ Např. „nejnovější průzkum agentury STEM...“ *Grossova popularita se prudce propadla*. Mf Dnes, 19.3.2005, s. 2. Nebo „podle průzkumu agentury STEM ze začátku března...“ *Důvěra v Grosse je na dně*. Mf Dnes, 26.3.2005, s. 3.

¹⁰⁸ „Podle průzkumu agentury STEM ze začátku března...“ *Důvěra v Grosse je na dně*. Mf Dnes, 26.3.2005, s. 3.

¹⁰⁹ „Poslední průzkum se konal týden poté, kdy Mf Dnes upozornila na nesrovnalosti v Grossově vysvětlení původu peněz na byt“.

Grossova oblíba se propadla. Mf Dnes, 17.2.2005, s. 2.

¹¹⁰ Premiér Gross nese spoluodpovědnost za mnohá selhání z nedávné doby, kdy byl ministrem vnitra. Za jeho vedení poklesla důvěra v policii. Velká část veřejnosti je přesvědčena, že mezi „stražci zákona“ bují korupce. *At premiér odstoupí*. Mf Dnes, 7. 2. 2005, s. 6.

¹¹¹ *Grossova popularita se prudce propadla*. Mf Dnes, 19.3.2005, s. 1.

¹¹² *Podpora ČSSD je nejnižší od roku 1992*. Mf Dnes, 19.4.2005, s. 1.

¹¹³ *Důvěra k politickým stranám a hodnocení jejich působení v průběhu vládní krize*. Tisková zpráva CVVM vydaná 14.4. 2005.

kauzu mohly reagovat pravidelné výzkumy.¹¹⁴ Poslední výzkum na zakázku byl zveřejněn 11. června, ale týkal se již šanci Jiřího Paroubka a Mirka Topolánka stát se příštím premiérem.¹¹⁵ Při prezentaci výsledků bleskových průzkumů jsou metodologické informace podstatně bohatší. Deník, zdá se, prezentuje nejen výsledky výzkumů, ale též svoji schopnost používat korektně tento poznávací nástroj. Vždy vedle názvu agentury zveřejňuje počet dotázaných a většinou také dobu, kdy dotazování probíhalo. Údaje o metodě výběru vzorku jsou spíše výjimečné. Deník bohatě využívá dat z výzkumu ve zprávách a v řadě komentářů. Vždy je možné alespoň v jednom článku nalézt plně znění otázek a procent odpovědí.

Pokud jde o zaměření výzkumů, jednoznačně jsou podřízeny potřebám deníku. Na formulaci otázek lze aplikovat nejdůležitější zpravidla hodnoty: simplifikaci problémů a tendenci obracet pozornost k aktérům, jejich polarizace na kladného a záporného hrdinu, tendence zdůrazňovat dramatické aspekty situace, interpretovat ji jako boj, soutěžení hlavních protivníků. Zaměřím se na ty nejvýraznější příklady:

a) Zřetelně je při využití dat vidět snaha zdůrazňovat negativní aspekty situace. Příkladem mohou být texty využívající dat bleskového průzkumu, který zjistil zhruba vyrovnaný podíl těch, kdo si přejí odchod nebo setrvání Grosse ve funkci. Z celkem čtyř článků využívajících tato data byly tři titulky formulovány jako negativní tvrzení.¹¹⁶ V jednom z nich se nacházel mezititulek „Vzdělání mají jasno: chtějí předčasné volby“, který je vyloženým zkrácením výsledků výzkumu. Z prezentovaných dat je přitom zřejmé, že tento názor má necelá třetina osob s vyšším vzděláním.¹¹⁷ Tato tendence se ostatně projevuje i u prezentace výsledků pravidelných výzkumů.

b) Dalším dokazatelným rysem, který se při interpretaci výzkumů obecně projevuje, je snaha zdůrazňovat aktuálnost a dramaticčnost informací. A to i tehdy, jestliže jsou k dispozici informace o hlubších zákonitostech sledovaných jevů. Dokladem může být komentář k březnovému STEM, který zjistil pokles důvěry Stanislavu Grossovi i Jiřímu Kalouskovi.¹¹⁸ Výzkum byl komentován o den dříve na serveru idnes a doplněn názory ředitele STEMu Hartla. Ten hovoří o obecnějších rysech změn postojů veřejnosti a vysvětluje tak pokles popularity obou politiků: „V době zásadních politických střetů ti, kteří říkají jednoznačná a kontroverzní stanoviska, v těchto anketách ztrácejí.“¹¹⁹ Uvedená argumentace, podstatná pro porozumění obecnějším trendům ve veřejném mínění, se ale v tištěném deníku vůbec neobjevuje. Naopak, autor komentáře dává přednost poukazům na rivalitu obou politiků a podobnost jejich „bytových“ problémů.¹²⁰

c) U bleskových průzkumů lze navíc doložit, že je deník využívá nejen ke zjišťování veřejného mínění, ale i ke konstrukci sociální reality. Jmenovitě existenci politické

¹¹⁴ *Průzkum: Grossovi nevěří 80% lidí.* Mf Dnes, 11.2.2005, s. 1

¹¹⁵ *Paroubek budeje, dohání Topolánka.* Mf Dnes, 11.6.2005, s. 1.

¹¹⁶ *Každý druhý Čech chce, aby Grossov odešel.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 1. *Každý třetí člověk chce předčasné volby.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 1. *Ochod Grosse chce polovina Čechů.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3. *Skoro polovina si myslí, že dojde ke smíru.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3. *Nebo Průzkum: Ať vládá padne.* Mf Dnes, 9.4.2005, s. 11.

¹¹⁷ *Ochod Grosse chce polovina Čechů.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3

¹¹⁸ *Grossova popularita se prudce propadla.* MfDnes, 19. 3. 2005, s. 1.

¹¹⁹ *Gross se propadl v žebříčku popularity.* iDnes, 18. 3. 2005.

¹²⁰ „Oblibu výrazně ztrácí i šéf lidovců Miroslav Kalousek. Tedy člověk, který vidí řešení vládní krize v tom, že Gross odstoupí z funkce. I on má za sebou aféru - s placením daně za manželčin byt.“ *Grossova popularita se prudce propadla.* MfDnes, 19. 3. 2005, s. 1.

krize. Termín byl v deníku poprvé použit v polovině února jako mezititulek komentáře a 21. února jako název.¹²¹ Ve stejné době zadal deník bleskový průzkum, jehož dotazování proběhlo 24.-25. února. Obsahoval tři otázky: „Jak si myslíte, že skončí současná vládní krize?“, „Jak byste chtěl/a, aby skončila současná vládní krize?“ a „Budou vypsaný předčasné volby?“ Díky formulaci otázek tak veřejné mínění potvrdilo existenci vládní krize, aniž mělo možnost se vyjádřit, zda tak situaci skutečně hodnotí.¹²²

Závěrem

Uvedené příklady zdaleka nejsou vyčerpávající. I ony však dokládají, že prezentace výzkumů veřejného mínění a zejména aktivita médií při zadávání výzkumů jsou vedeny hlavně jejich potřebami a zájmy. Teprve druhotně jsou brány v potaz korektnost a přesnost informací. Přitom metodologické informace o výzkumech jsou sdělovány velmi omezeně a zainteresovaný čtenář má tak malou možnost dohledat zdroj, z něhož deníky čerpají. Navíc můžeme předpokládat, že většina čtenářů informace z výzkumu považuje za doplňkové, druhotné, které spíše dokreslují obraz o společenské situaci. A nemá zájem srovnávat tiskové zprávy agentur a prezentaci výzkumů v médiích. Aktivity médií pro nelze považovat za zprostředkování hlasu veřejnosti, neutrální transfer určité informace čtenářům s cílem, aby si sami udělali názor. Naopak je zjevná manipulativní snaha. Tendence prezentovat informace z výzkumu tak, aby čtenář byl ovlivněn preferovaným způsobem. Výzkumy jsou dokonce využívány k utváření sociální reality.

Příloha: Přehled prezentovaných výzkumů a anket

Mf Dnes	Blesk
24.1 STEM, pravidelný	
11.2. Medián, bleskový pro MfDnes 17.2. CVVM, pravidelný 28.2. SC&C, bleskový pro MfDnes	11. 2. SMS anketa 24.2. SMS anketa
18.3. STEM, pravidelný 25.3. Medián, bleskový pro MfDnes 26.3. STEM, pravidelný	19.3. STEM, pravidelný 31.3. SMS anketa
9.4. CVVM, pravidelný 9.4. SC&C, bleskový pro MfDnes 13.4. CVVM, pravidelný 19.4. MfDnes, vlastní anketa 19.4. STEM, pravidelný 23.4. STEM, bleskový pro ČT	21.4. STEM, pravidelný
5. a 7.5. CVVM, pravidelný 21.5. CVVM, pravidelný	
9. 6. CVVM, pravidelný 11.6. SC&C, bleskový pro MfDnes	

¹²¹ Poprvé je použit jako mezititulek komentáře *Hlavní Kalouskova výhoda – jeden den náskoku*. MfDnes, 16. 2. 2005, s. 3. Jako název Únor bílý, krize sílí. MfDnes, 21. 2. 2005, s. 8.

¹²² *Odchod Grosse chce polovina Čechů*. MfDnes, 28.2. 2005, s. 3

Literatura:

- BOURDIEU, P. (1979): Public opinion does not exist. In: *Communication and Class Struggle*, Vol. 1, Capitalism, Imperialism. New York: International General, [1972].
- BURTON, G., JIRÁK, J. (2003): *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principál.
- JIRÁK, J., KÖPPOVÁ, B. (2003): *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003.
- JUNGOVÁ, E. (2007): *Obraz veřejnosti v tisku na příkladu vládní krize. Analýza Mf Dnes a Blesku*. PSSS, Praha: FSV UK.
- LEWIS, J. (2001): *Constructing Public Opinion*. New York, Columbia University Press.
- McNAIR, B. (2000): *Journalism and Democracy. An Evaluation of the Political Public Sphere*. London, New York: Routledge.
- McQUAIL, D. (1999): *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- REIFOVÁ, I. (ed.) (2004): *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- GLASSER, T., SALMON, Ch. (eds.) (1995): *Public Opinion and The Communication of Consent*. New York, London: The Guilford Press.
- VERBA, S. (1995): *Voice and equality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- McCOMBS, M. (2004): *Setting the Agenda*. Cambridge: Polity Press.
- TUCHMAN, G. (1978): *Making News. A Study in the Construction of Reality*. New York: Free Press.
- www.cvvm.cz
- www.simar.cz
- www.stem.cz

Analyzované deníky:

- Mf Dnes, leden – červen 2005.
www.idnes.cz, leden – červen 2005.
- Blesk, leden – červen 2005.
www.blesk.cz, leden – červen 2005.

Mediální výchova a politická komunikace

(Jan Křeček)

Uvažujeme-li o vztahu médií a politiky jako důležité dimenzi mediální gramotnosti, a tedy významném tématu mediální výchovy, můžeme vycházet ze dvou východisek, na nichž koncepce mediální výchovy – nejen v českém prostředí – stojí a k nimž se vztahuje jako k osvojitelným pedagogickým cílům.

Tato dvě východiska jsou:

1. Média nejsou (a jen těžko mohou být) nestranná (tedy straní určitým politickým aktérům), a

2. političtí aktéři (elity, ale nejen ony) vyvíjejí snahy média ovlivnit.

Dobrá mediální výchova tak musí reflektovat oba tyto momenty. A stejně jako v jiných oblastech, i zde by měla tato výchova zahrnovat obě složky vzdělávání, tedy složku jak vědomostní, tak dovednostní.

Stranění médií

První případ, tedy stranění médií, lze odhalovat (a učit odhalovat) daleko lépe, máme totiž k dispozici mediální obsahy, nejanalyzovatelnější složku (nejen mediální) komunikace. S výtiskem v ruce či záznamem televizního zpravodajství lze činit intuitivní obsahové analýzy a tyto mediální reprezentace odkazovat k před- či mimo-mediálním celkům.

Můžeme třeba s žáky a studenty sledovat použitá označení, ta pak vztahovat k celé slovní zásobě a nacházet slova více či méně hodnotově zatížená (terorista-ozbrojený bojovník-odbojář, bojovník za svobodu). Nebo můžeme v mediálních obsazích sledovat výskyt politických událostí či politických aktérů (která událost ano/ne, který aktér ano/ne) a tato zjištění konfrontovat se všemi – s celou množinou událostí, se všemi aktéry atp. Můžeme sledovat stavbu textů, významové řetězce, můžeme sledovat uchopení tématu a jeho rámování – například s titulky se takto pracuje velmi dobře.

V tomto prvním případě (komu a jak média straní) tedy rozvíjíme kreativitu, rozvíjíme dovednosti (a kritické poznávání pak může vést k vědomostem, např. u zpětného hledání důvodu: Proč to asi dělají? Ekonomické zájmy média/instituce/vydavatele? Rutína? Explicitní zadání, nebo „neviditelná ruka trhu“?).

Asi nejdále jsou v tomto směru ty programy MV, které ve svých manuálech mají otázky typu: Komu tento pohled vyhovuje? Jak jinak mohlo být téma podáno? Jak text mohou číst jiné skupiny/třídy?

Vliv na média

V druhém případě, totiž vlivu na média, je situace složitější. Vliv na média se samozřejmě projevuje na podobě mediálních obsahů, ale těžko se jen z obsahů zjišťuje a analyzuje.

Proto zde musí nastoupit výuková (vědomostní) složka (a přes ně se možná dostaneme k dovednostem, tedy směr opačný). A zde mohou v promyšlení pomoci poznatky (mj. i) politické komunikace.

V prvním případě (případ „stranění médií“ a zadání pro MV „rozvoj dovedností“) lze MV implementovat do jiných předmětů. Onu volbu jazykových prostředků lze

probírat a hrát si s ní v hodinách českého jazyka. Etnocentrismus médií lze dokladovat při výuce zeměpisu.

A s čím propojit politickou komunikaci, chceme-li po ní pomoci při promýšlení politických vlivů na média?

Přímo se nabízí dějepis a zvláště dějiny moderní. Ostatně obor politické komunikace (PK) o sobě také uvažuje v desetiletích. Tři fáze PK Blumlera a Kavanagha¹²³, klíčový periodizační koncept této disciplíny, také začíná v době poválečné a to, že to nejsou naše (československé) dějiny vůbec nevádí. Ba naopak – jak posléze uvidíme.

Dějepis jako platforma

Vrátíme-li se tedy společně do padesátých let, pak na západní straně „železného opony“ shledáváme společnosti a jejich média v období, Blumlerem a Kavanaghem nazvaným „zlatá fáze politických stran“. Strany jsou hluboce zakořeněny do sociálních struktur, média úzce vázána na tyto strany. Strany mají silnou roli při nastolování mediálních agend a rigidně segmentované publikum se „rodí“ se stranickou knížkou a budoucím předplatným.

Na východní straně probíhá experiment s jiným zadáním pro média – agitovat, propagovat, organizovat – pracovat na proměně společnosti dle zadání určitých politických aktérů a jejich politiky (aby posléze skončil nikoliv u změny, ale u konzervování statu-quo – tedy typického definičního minima médií v autoritářských společnostech).

Nástup nové technologie – televize – zde měl daleko menší vliv na povahu politické komunikace než na straně západní, kde je brán jako jeden z klíčových podnětů přechodu do druhé fáze, fáze „čtyř transformací a oslabování voličské věrnosti.“ Právě ony čtyři transformace zapříčiněné televizí a měnící dosavadní povahu politické komunikace, místo jejího provozu i publikum stály u kořene uvažování o MV. Právě v druhém období, tj. od šedesátých let, se rodí úvahy o nutnosti vzdělávat veřejnost v kritickém přístupu k médiím a mediální komunikaci. Slovy Roye Stafforda¹²⁴ začínala mediální výchova jako movement – hnutí, které si své místo v osnovách vybojuje a nedílnou součástí se stává v zhruba s nástupem třetí fáze politické komunikace, tedy od počátku devadesátých let.

Právě projevy třetí fáze PK – modernizace, individualizace, sekularizace, estetizace, racionalizace, medializace, profesionalizace atd. – lze dohledávat v pozadí a jako konkrétní případy zájmu dnešní MV o oblast médií a politiky.

Západní – ale dnes už i české. Pomineme-li prvních pár let začátkem devadesátých, tak se kryje časově a i obsahem – po pár letech, kdy mediální teoretici nazývali českou mediální krajinu „transformační“, dnes můžeme shledat vnímání, které dobře opisuje název publikace o současných středo- a východoevropských mediálních systémech – „business as usual“¹²⁵.

¹²³ BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

¹²⁴ STAFFORD, R. (2001): *Media Education in the UK*. http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/mediaeduk.html, 2001

¹²⁵ PALETZ, D. L., JAKUBOWITZ, K. (2003): *Business as usual. Continuity and change in Central and Eastern European media*. Cresskill, N.J., Hampton Press.

Čeští političtí komunikátoři a média se museli do třetí fáze adaptovat „za pochodu“. A co publika? Jak je na tom jejich mediální gramotnost?

Ti, kdož zažili „předpřevrat“, tam lze sice (ve srovnání s publiky západními) předpokládat menší úroveň na vědomostní složce (vycházející z chybějící či nedostatečné zkušenostní složky s prvními dvěma fázemi), ale za to rozvinutou dovednostní složkou – jinými slovy zkušenost s opozičním čtením/ostražitostí/čtením mezi řádky u předpřevratových médií.

Aktuální dějepis

Mluvíme-li však o těch, kdo nezažili, tedy o vzdělávání na základních a středních školách, pak se opět vracíme k úzkému vztahu, jaký má dějepis a mediální výchova (resp. její „politický“ proud).

V obou případech nacházíme prázdný prostor. V obou případech cítíme nutnost tento prostor zaplnit, poptávka je veliká. A v obou případech to není nic jednoduchého. Vzájemný úzký vztah se totiž promítá i v následujícím rozporu: Nedošlo k přerušení kontinuity a KSČM má dnes specifický status. Na jednu stranu symbolizuje „předpřevrat“, období, se kterým se pojí spousta stereotypů, hodnotových zatížení, ideologií atp. Na stranu druhou je to legální politická strana a jako taková je specifickým druhem kanálu pro aktuální politickou komunikaci neopominutelné části voličů, má na sebe navázaných spoustu levicových symbolů, artikuluje stanoviska a zájmy z tohoto prostoru atp.

Třetí období nazvali¹²⁶ Blumler s Kavanaghem „obdobím mediálních strategií“, ať už strategy nazývají politické lídry (telegenní, pohotové, ovládající zkratky, proaktivní), jejich poradce (přístupem získávající moc), najaté dodavatelé služeb (PR, často z komerční sféry, propojující s popkulturou),... ale i nová politická/občanská/nevládní/zájmová sdružení/skupiny/institute, sledující více či méně vlastní či (skrytě) cizí politické zájmy.

Vědomím o velké poptávce po výuce moderních dějin a mediální výchovy na straně jedné a vědomím o silné roli různých strategií a různých strategií bychom mohli teoretický úvod skončit. Na závěr možná připojit varování, že se výuky dějepisu mohou zmocnit „triumfalističtí studenoválečníci“. A to nejhorší, co by se mediální výchově mohlo stát, by bylo, kdyby místo učení ostražitosti vůči mediálním strategiím se jí různí strategové zmocnili a stala se jejich nástrojem.

Mediální výchova dle Člověka v tísní

Zatímco ostatní účastníci konference mohli mluvit o svých osobních zkušenostech se zaváděním mediální výchovy do české vzdělávací soustavy, já coby outsider zvolil analýzu jejich (dosavadních) výsledků. U vědomí výše uvedených rizik jsem si zvolil objektem svého zájmu organizaci Člověk v tísní. Tedy organizaci, která bývá často obviňována z nedostatku nestrannosti a ze „stra-

¹²⁶ BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

tegičnosti“.¹²⁷ Člověk v tísní se rozhodl popotávkou po zaplňování prázdných míst ve výuce naplnit a v současné době provozuje programy programy pro obě oblasti – a dokonce sleduje naši linii a aktivně je pod hlavičkou „Jeden svět na školách“ propojuje¹²⁸.

Starší a “zaběhlejší” je program historické výchovy. Podle jeho vedoucích vznikl program s názvem „Příběhy bezpráví (na školách)“, aby zaplnil hluché místo. To, že dějepis na ZŠ a SŠ mnohdy končí druhou světovou válkou, dokonce chápou jako “cenzuru”, s níž se rozhodli bojovat. Nejprve „zapojením dokumentárních filmů do výuky“, od r. 2003 „podporou a vzděláváním pedagogů“.

Postupně se program začal rozšiřovat o „mediální vzdělávání“, nejprve o řízení diskuse nad mediálními obsahy (s vněškolními, politickými aktéry), posléze o vlastní (individuální) tvorbu žákovských textů a jejich soutěžení až po redakční tvorbu celých žákovských médií (a jejich centrální distribuci). Ostrého ročníku (listopad 2005) projekcí a diskusí se zúčastnilo celkem 32.000 žáků a studentů, druhého ročníku (listopad 2006) pak 550 škol, cca 50 000 žáků a studentů. Vzniklo 38 panelů (tedy specifických médií, na www stránkách Člověka v tísní je umístěn jejich výběr)¹²⁹, ty putovaly jako výstava a staly se mým prvním souborem k analýze.

Druhý mnou užívaný soubor textů, z něhož budu také citovat, je soubor článků o dějepisném programu PB z denního tisku. Jejich výběr je na www stránkách také k dispozici¹³⁰.

Provedl jsem maximálně selektivní kódování a tvorbu kategorií – ty dle mne nejzřejmější/nejzávažnější následně ilustruji na ideálních typech či nejexplicitnějších ilustracích jevů.

Selekční předpojatosti, hate speeches

Jak již bylo naznačeno, jevy jako nevyváženost a stranění při mediální komunikaci jsou optikou mediální výchovy chápány jako problém. Cílem mediální výchovy pak je naučit žáky dovednostem jak tyto jevy v mediálních obsazích nacházet a kriticky vyhodnocovat.

Co rozhodně cílem mediální výchovy být nemá, je učit žáky dovednostem tvořit texty stranné a nevyvážené. Tedy typizované zjištění první: v „žákovských médiích“ trpí texty stranickostí a nevyvážeností, ať už ji registrujeme volbou slov (používáním extrémně konotovaných slov, overlexicalisation) či jako stylovou expresivitu, zobecnování až absolutizaci. „*Komunistická ideologie je utopie. Je to ideologie založená na lži, krádeži, násilí a vraždách. Zbavuje každého jednotlivce těch nejzákladnějších práv na svobodný*

¹²⁷ „To, že Člověk v tísní není nezávislá organizace, a že tedy spolupráce s ní jiné organizace diskredituje, vyplývá z lehce zjišitelné skutečnosti, že Člověk v tísní se nezasazuje o osoby, utlačované či tyrané v proamerických zemích či ve Spojených státech samotných.“ (Culík, Jan: Mezinárodní lidskoprávní a humanitární organizace MUSEJl být nezávislé, Britské listy, 26.12.2006, dostupné z <http://www.blisty.cz/art/32000.html>); v tomto deníku proběhla rozsáhlá diskuse o financování českých nevládních organizací (<http://www.blisty.cz/list.rb?id=218>); obě strany sporu se shodly na formulaci: “Člověk v tísní, který v postsovětském prostoru a na Kubě evidentně funguje víceméně jako americká vlivová agentura” (DANIEL, M.: Dolejšího agentura pro uvádění věcí na pravou míru. Britské listy, 27.12.2007, <http://www.blisty.cz/2006/12/27/art32003.html>)

¹²⁸ Tisková zpráva Příběhy bezpráví. Měsíc dokumentárního filmu na školách.

dostupné z: http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf (10.3.2007)

¹²⁹ <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=199>; tyto panely jsou velmi specifickým typem média, v jistém smyslu připomínají novinové plakáty tac-e-pao, kterými se vyjadřovaly k minulosti a hodnotily předchozí generace skupinky mladých gardistů za čínské kulturní revoluce

¹³⁰ http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf

a plnohodnotný život... Kdo jen trochu vybočil, byl smeten a to bez milosti...¹³¹ (lež, krádež, násilí a vraždy...každého - těch nejzákladnějších...jen trochu - smeten bez milosti)

Vcelku zásadní je poznatek, že těmito neduhy trpí ve stejné míře jak žáci při svém projevu, tak citovaní mluvčí. Jakkoliv může být vzájemný vztah volný, odkazuje to k důležitosti osob, které budou pro tento vzdělávací program vybrány. Ať už jako mluvčí na besedách či přímo hlavní postavy zpracovávaných panelů, vždy jsou nabízeny jako autority, nabízející své osobní osmyslňovací rámce problémů daleko obecnějších. „Autority“ nijak nezpochybňované, jakkoliv je jejich vlastní pohled sebepartikulárnější. Výše uvedený citát žáci zaznamenali a nekriticky reprodukovali od Vratislava Švédy, člena skupiny bratří Mašinů. Ta je organizátory Příběhů bezpráví oblíbená (jako jediní se na panelech objevují opakovaně a jak zřejmé z rozhovoru „mediálního partnera“ Příběhů bezpráví, Lidových novin, s dalším členem této skupiny, je též opakovaně zván coby autorita do výuky): „*Ještě větší zklamání poskytly panu Paumerovi dvojciferné zisky komunistů ve volbách. „Já jsem někdy tak rozčilený, že nemůžu spát,“ říká a poprvé mu v hlase zazní hořkost. „A ptám se: jak je to možný? To mám pak pocit, že musím zase něco udělat.“ Vzít znovu do ruky zbraň? „Kdyby to bylo nutný, tak jo,“ pokývá rozhodně hlavou. „Ale teď dělám něco jiného. „Ten třetí“ (Martin Paumer) může jako jediný ze skupiny osobně vyprávět jejich příběh. A tak to dělá. Nejčastěji studentům...¹³²*

Tento citát pana Paumera je dobrým příkladem realizace tzv. „hate speech“, tedy typu projevu, jehož vyhledávání, identifikování a osvojení si rezistence je jedním z klíčových zadání skutečné mediální výchovy. Zde má naopak hate speech být nástrojem výchovy, stejně jako v následujícím citátu: „*Studenty velmi zajímal názor hudebníka na komunismus. „Zastánci této ideologie popravili nebo umučili asi dvě stě milionů lidí. Kdo s ní souhlasí, tak obrazně řečeno nemá právo žít,“ vyslovil svůj přísný ortel písničkář Nos.¹³³*

Role autorit, deskripční předpojatosti

Osoba písničkáře Nose nás vrací k úvahám o selekci autorit, což je však problém spíše pedagogický. Akcentujeme-li zde spíše mediální rozměr vzdělávání dle Člověka v tísni, je pro nás zásadnější, jak žáci s danou autoritou „novinářsky“ pracovali a pod vedením svého „patrona“ zpracovali jeho životní příběh do podoby mediálního obsahu. Už jen proto, že převádění složitých témat na příběhy je typickým projevem současné politické komunikace a jako takový bývá nahlížen velmi kriticky.

Asi příliš nepřekvapí, že na panely, tedy žakovská média o jednom lidském osudu, zmiňovaná kritika sedí. Nedostatečná plastičnost problému, převádění do podoby sporu o dvou stranách, binární opozice „dobra“ a „zla“ - všechny tyto simplifikace jsou zde zásadnějšího charakteru, nejedná se o pouhou selekci (z výrazových prostředků), ale celistvější deskripci (nejen pasivní přejímání označování a významových řetězců, ale komplexnější tvorbu celé story - celého média).

Typickým příkladem pro tento případ budiž panely o Vratislavu Švédovi a Bohumí-

¹³¹ Panely č. 23 a 24 („Příběh Vratislava Švédy, Bohumíra Dvořáka“), žáci a učitelé Základní školy a mateřské školy Havířov-Bludovice

¹³² BLECHOVÁ, S.: „Ten třetí“ od bratří Mašinů. Lidové noviny, 18/263, str. 6, 10.11.2005

¹³³ KOLÍNSKÍ, R.: Nos zpíval o bezpráví komunismu. Kutnohorský deník 13/269, str. 2, 18.11.2005

ru Dvořákovi, příbězích na pozadí doby, vytvořených žáky základní školy a mateřské školy Havířov-Bludovice¹³⁴. Na černém pozadí nacházíme Lenina na titulu Rudého práva, Klementa Gottwalda, Stalina dokonce dvakrát, deskripci selekcí z možných „obrazů doby“ doplňují horník, žně a voják wehrmachtu (?). Ve popředí pak současnou fotografií hlavního hrdiny, Vratislava Švédy, kolem ní pak obrazy (z) jeho života - jeho rodný dům, nádraží v rodné obci, náves v rodné obci¹³⁵. Popředí - stejně jako u ostatních panelů - je místem, kde se reprodukuje „soukromé dějiny“, onen jediný a zásadní příběh. Je proto signifikantní nenacházet zde jediné zobrazení z činnosti skupiny bratří Mašínů, tedy samotného důvodu, který založil existenci těchto „autorit z panelů“. Tato nepřítomnost pak mj. vytváří zásadní kontrast mezi černým a negativně konotovaným pozadím a nepřilíh (snad s možnou výjimkou úředních fotografií zřejmě z vyšetřovacího spisu) konfliktním popředím.

Tuto nepřítomnost lze vykládat buď jako bezděčně chybnou výuku (dělám médium o někom a pominu, čím si pozornost zasloužil), nebo záměrně špatnou výuku. Ta zde opět naplňuje rysy toho, před čím skutečná mediální výchova naopak učí opatrnosti až resistenci. Nalézt sdostatek fotografií a jiných dokumentů, zobrazujících samotné výsledky činnosti skupiny bratří Mašínů, je na internetu otázkou několika málo minut¹³⁶. Chybí-li na panelech úplně, pak to lze opsat jako learn-by-doing stranění, opomíjení faktů, předpojaté selekci a spíše než k nestrannosti k public relation (či propagandě). Jak by takový panel mohl vypadat, kdyby neopomíjel, jsem pro potřeby konference vyrobil¹³⁷. Fotografie Vratislava Švédy jsem doplnil fotografií příslušníka SNB, četáře Jaroslav Honzátko, kterému podřízl Ctírad Mašín hrdlo.

Nabízí se výhrada, že zmiňovaný obrázek je příliš morbidní a pro žáky nevhodný. Pak se to ovšem nějakým způsobem bude vztahovat i na činnost těchto „obětí bezpráví“. Jestliže ji přesto necháme jako látku a část zamůžeme, pak sice můžeme opomíjet obrazovou složku, ale těžko se činnosti autorit a hrdinů vyhnout v textové části. Výsledek v tomto případě a podání těchto žáků následující: „...*tiito odbojářů mají na pažbě pár zářezů za mrtvé policisty a milicionáře...*“

Opět sledujeme volbu výrazových prostředků (odbojář), daleko zásadnější je zde volba „pár zářezů na pažbě“. Člověk nemusí být velkým odborníkem na intertextualitu, aby ho šokoval vztah mezi kontextem divokého západu a průřezem hrdla chlořoformem omámeného, svázaného a bezmocného mladého člověka.

Co je větší morbidita?

Účinky

Opakovaný příkrý rozpor až protiklad mezi běžnými standardy mediální výchovy a výsledky výchovy dle Člověka v tísní vrací otázku, zda jde o výchovu bezděčně chybnou či záměrně špatnou. Dílčí otázku snad mohou poskytnout ty části analyzovaných mediálních textů, které jsem ve fázi axiální kódu označoval kódem „záměr, smysl, účinek“.

Explicitně a programově autoři jako motivaci uvádějí „vyplňování díry“ a „boj s cen-

¹³⁴ viz reprodukce v Přílohách

¹³⁵ viz Přílohy

¹³⁶ např. <http://www.dolin.estranky.cz/fotoalbum/FOTO-1946-2005/bratri-masinove>

¹³⁷ viz Přílohy

zurou“. Jako záměrný krátkodobý účinek komunikace pak autoři uvádějí vyvolání emocí, „Podle Strachoty (ředitel programu PB, pozn. aut.) je dobře, když žáci a studenti při promítání filmu či besedě pocítí vztek. ...“⁴³⁸ Ten je pak v analyzovaných textech chápán jednak jako (potenciální) riziko, jednak jako stimul k dlouhodobější změně. Typicky z (jinak nekritického) článku o PB v týdeníku Reflex: *“Je logické, že když žáci a studenti projdou emotivním působením dokumentu a besedy s nějakou obětí minulého režimu, přijdou domů a zeptají se rodičů: Ty komunisti byli ale pěkný svině, a co jste dělali vy?” ... “Není to riziko? Není projekce jednoho filmu a jedna beseda zase dalším návodem k zaujímání jednostranných soudů?” ... “Myslím, že ne. Emotivní zážitek může být výborný impuls k přemýšlení a hledání. Může narušit sterilitu, s níž se dějepis často vykládá...“*⁴³⁹

Necháme-li stranou lehkost, s jakou při své kategorizaci dospěli autoři textů v rozpor kategorií „rodič“ a „komunist“, pak za žádoucí dlouhodobou změnou na straně příjemce zde má být „přemýšlení“ a „hledání“. Konkretizaci obou těchto změn, krátkodobých emocí a dlouhodobého hledání, pak nacházíme např. takto: *“Já bych je normálně postřílel, zvedá hlas viditelně rozrušený žák deváté třídy na chodbě základní školy Litvínovská v Praze-Proseku... Děti hemžící se kolem se jeho emocím nediví. Prosecká škola se totiž zapojila do projektu společnosti Člověk v tísni...“*⁴⁴⁰

Otázky po záměrnosti se vrací i v promyšlení dlouhodobé a nepřímé změny – jakkoliv je bizarní představa dětí jako „opinion leaderů“, kteří jsou „vychováni“ a posléze předávají (politické) poselství. Jeden z panelů končí slovy: *“Každý kdo si přečte tento článek, by se měl vžít do lidí, kteří přišli o svůj majetek a skoro tedy přišli o smysl života.“*

Zde musíme nechat stranou takřka rovnítko mezi majetkem a smyslem života. Zásadnější (protože političtější) je pro nás účinek, kdy děti, které nezažily, nabádají ty, kteří zažili, jak text pokračuje: *“Pamatujte proto na toto a při příštích volbách vezměte ne rozum do hrsti tam vám není nic platný, ale soupisku Komunistické strany Čech a Moravy a vytríte si s ní pr... Hned jak budu moct volit udělám to samé.“*⁴⁴¹

Mediální výchova v tísni?

Klidně se mnou nesouhlaste, ale tenhle obraz se mi nelíbí a nechtěl bych, aby podobnou „výchovou“ prošel můj (potenciální) potomek. Možná chci moc, ale od dějepisců bych očekával, že si ze studií dobře pamatují základní příkázání historické vědy – slovy Jana Křena⁴⁴² *„odmítání ‚osvícenského‘ prezentismu na způsob, že všechno před námi byla tma tmoucí“*, stejně jako mají absolventi právnické fakulty zažitý princip reaktivity práva.

A ne, aby se na výuce dějepisu zásadním organizačním způsobem podílel člověk bez pedagogického vzdělání, zato placený zaměstnanec pochybné/vlivové/strategické organizace, který prohlašuje: *„v těch knížkách dějepisu, v hodinách dějepisu mi přijde, že je to jakoby zastíráno, že prostě nikde není nic polopaticky o komunismu.“*⁴⁴³

Protože to, co autoři tohoto „vzdělávacího programu“ nazývají polopatičností, s se-

⁴³⁸ KOMÁREK, M.: *Bojíme se vlastních dějin?* Reflex, 25.1.2007

⁴³⁹ tamtéž

⁴⁴⁰ MAHDALOVÁ, K.: *Minulost není mandarinka a lze ji prožít znovu.* Respekt, 28.11.2005

⁴⁴¹ Panel č. 39 („Majetková perzekuce“) studenti a studentky Gymnázia Legionářská, Hodonín

⁴⁴² KŘEN, J.: *Vyhánění, nebo vysídlení?* Právo, 4.4.2007

⁴⁴³ (spoluautorka projektu, SuperPomeranč, 2.12.2006)

bou nese jednostrannost vydávanou za celistvou pravdu a je prováděno manipula-
tivními technikami. Stejně jako nepředpokládám, že výchovu k rodičovství zadáme
(jenom) odpůrcům potratů a sexuální výchovy se ujmou ultrakatolíci (či naopak jen
radikální homosexuálové), tak nechci, aby druhou polovinu 20. století a složitou
historii ČSSR vykládali a interpretovali studenovělečníci.

Ať už budeme uvažovat o školském systému, vlivových agenturách, vzdělávacích
programech podporovaných granty či kontrolních mechanismech, můj případový
závěr je jednoduchý: Mediální výchova znamená naučit kriticky přijímat a vyhodno-
covat média. Zavádět mediální výchovu znamená naučit se kriticky přijímat a vyhod-
nocovat mediální výchovu samotnou.

Literatura:

Soubor č. 1: Práce studentských týmů. <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=199>

Soubor č. 2: Přehledy mediálního ohlasu 2005 a 2006

<http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/monitoring.pdf>

http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf

BLECHOVÁ, S.: „*Ten třetí*“ od bratrů Mašínů. Lidové noviny, 18/263, str. 6, 10.11.2005.

BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

ČULÍK, J.: *Mezinárodní lidskoprávní a humanitární organizace MUSEJÍ být nezávislé*. Britské listy, 26.12.2006 (<http://www.blisty.cz/2006/12/27/art/32000.html>).

DANIEL, M.: *Dolejšího agentura pro uvádění věcí na pravou míru*. Britské listy, 27.12.2007 (<http://www.blisty.cz/2006/12/27/art32003.html>).

KOLÍNSKÍ, R.: *Nos zpíval o bezpráví komunismu*. Kutnohorský deník 13/269, str. 2, 18.11.2005.

KOMÁREK, M.: *Bojíme se vlastních dějin?* Reflex, 25.1.2007

KŘEN, J.: *Vyhánění, nebo vysídlení?* Právo, Příloha Salon, str. 1, 4.4.2007

MAHDALOVÁ, K.: *Minulost není mandarinka a lze ji prožít znovu*. Respekt, 28.11.2005

PALETZ, D., L., JAKUBOWITZ, K. (2003) *Business as usual. Continuity and change in Central and Eastern European media*. Cresskill, N.J., Hampton Press.

STAFFORD, R. (2001): *Media Education in the UK*. http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/mediaeduk.html

Je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtiva nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti? (Denisa Kollmannová)

Proč se vůbec zabývat „obsahy nízkého vkusu“?

Mediální obsahy, které jsme si navykli vnímat jako pokleslé či nízkého vkusu, stojí často na okraji akademického zájmu, byť jsou častokrát středem zájmu široké veřejnosti. Nejprodávanějšími novinami v České republice je Blesk¹⁴⁴, přestože relevantní informace tvoří minimum jeho obsahu, nejsledovanější televizí Nova, nabízející divákům v hlavní zpravodajské relaci pravidelně pseudoudálosti, a v počtu prodaných titulů na českém trhu vítězí vydavatelství Harlequin¹⁴⁵, nabízející příběhy, psané podle předem známé osnovy.

Stereotypizací určitých formátů, postupů či obsahů tak recipient postupně začíná považovat pseudoreportáže o zvířátkách či celebritách za skutečné zprávy¹⁴⁶, bufety McDonalds za restaurace, Starbucks za kavárny a prefabrikované románky za skutečné knihy a literaturu¹⁴⁷. **Hlavním důvodem, proč vydavatelské a mediální společnosti vynakládají značné prostředky na sofistikované marketingové kampaně s cílem učinit z triviálního obsahu lákavý plnohodnotný produkt, je samozřejmě ekonomický profit. Je tedy nyní na příjemci, aby se tyto strategie naučil rozpoznávat a byl schopen dekódovat znaky, kterými se mediální koncerny snaží vychovat spotřebitele ve svého stálého zákazníka. Teprve poté se mohou svobodně rozhodnout, zda se jím stanou, či nikoliv.**

Mediální obsahy jsou v první řadě zbožím

Mediální produkty jsou častokrát širokou veřejností vnímány a posuzovány pouze z hlediska svého obsahu, jenž je považován za určující faktor při volbě cílené konzumace konkrétního média. Stejně jako ostatní komodity je však třeba mediální obsahy vnímat především jako tržní produkty, které podléhají ekonomické a marketingové logice – a to platí zejména pro masově produkováné formáty. Jedním z příkladů mediálního obsahu, orientovaného zejména na ekonomický zisk, je kategorie romantického čtiva pro ženy, jež je stále ještě ve značné míře mylně považováno za literaturu¹⁴⁸. Na českém trhu jsou to konkrétně tituly vydavatelství Harlequin¹⁴⁹, které v tomto segmentu trhu dosahují téměř monopolního postavení.

¹⁴⁴ <http://www.uvdt.cz/10.4.2007>

¹⁴⁵ <http://harlequin.cz/10.4.2007> Arlekin Wydawnictwo, polská pobočka vydavatelství Harlequin, spadajícího pod kanadský mediální koncern Torstar, v České republice vydává zhruba 17 titulů měsíčně, rozdělených do devíti edic, celkem kolem 200 titulů ročně. Podle neověřených údajů vydavatele se počet prodaných výtisků pohybuje kolem miliónu knih ročně.

¹⁴⁶ Srov. Berger – Luckmann, 1999

¹⁴⁷ Romantické čtivo pro ženy se pohybuje na okraji literatury již od samých počátků svého vzniku – proto je již tradičně spíše než za literaturu označováno v českém jazykovém prostředí za „červenou knihovnu“, „románky pro ženy“, „harlequinčky“ či „romantické čtivo“ (srov. Mocná, 1996, Mocná-Peterka, 2004).

¹⁴⁸ Přestože na první pohled vypadá konzumní čtivo jako brožovaná kniha, na rozdíl od literatury se obvykle neprodává v knihkupectvích, ale je distribuováno v trafikách, vychází periodicky a vztahuje se na ně také předplatitelský servis, stejně jako na periodický tisk. Remitenda se po určité době (obvykle po dvou měsících) podobně jako u novin a časopisů stahuje z prodeje a likviduje.

¹⁴⁹ Srov. Bedell, 2002: „Je pravděpodobně zavádějící považovat vůbec knihy z vydavatelství Mills and Boon (v ČR Harlequin, Mills and Boon je značka romantického čtiva, spadající též pod koncern Torstar, jedná se v podstatě o totožné produkty) za romány (novels) jako takové. Jsou marketovány druhově stejně jako jiné komodity: kupující sice preferují určité autory, ale obecně kupují obchodní značku (značku vydavatelství, pozn. DK) jako takovou.“ O titulech z vydavatelství Harlequin se tak v nadsázce uvádí, že nejsou psány autory, ale produkovány marketingovými odborníky.

Jedním z nejdůležitějších marketingových nástrojů k podpoře prodeje tištěného média je obálka, resp. titulní strana, jež má za cíl nejen prezentovat základní údaje o produktu, ale především přesvědčit čtenáře/ku, aby si titul koupil. Čtenáři pak údaje na obálce pomáhají ke snadnější orientaci na mediálním trhu a k rychlejšímu rozhodování, zda předpokládaný obsah bude vyhovovat jeho požadavkům. Soubor informací, vložený podavatelem na titulní stranu či obálku produktu, musí však do značné míry uspokojovat očekávání příjemce, aby si jej čtenář koupil opakovaně („Nestačí produkovat zákaznicky spokojené, soudobou výzvou je produkovat zákaznicky věrné“ (Gitomer, 1998:5).

Relevantní vlivy na proces rozhodování

V procesu rozhodování (decision making)¹⁵⁰ o tom, zda příjemce určitý obnos za nákup produktu vydá, je určující soubor očekávání, založený na několika hlavních faktorech: patří mezi ně obeznámenost s typem, žánrem a značkou produktu, vliv signifikantních druhých, momentální situace, atd. U většiny tištěných médií je snaha ovlivnit proces rozhodování soustředěna na vytvoření atraktivní obálky média, která jej jakožto produkt reprezentuje a v důsledku také „prodává“. To se samozřejmě netýká předplatitelské formy nákupu, ovšem platí tím spíše u face-to-face a impulzivních nákupů.¹⁵¹ Potenciální zákazník se rozhoduje v prostředí trhu, který bývá plně saturován nejrůznějšími typy mediálních obsahů. Pomocí informací na obálce, jejího grafického zpracování a v neposlední řadě „značky“ média či vydavatele se rozhoduje, zda si titul koupí či ne. Z hlediska vydavatele masově produkovaného obsahu bývá okamžik platby za produkt nejdůležitějším a častokrát i jediným momentem zpětné vazby ze strany recipienta – nákupem konkrétního produktu tak recipient vyjadřuje svou alespoň částečnou podporu daného formátu, souhlas s cenou i s obsahem média.

Proces rozhodování o koupi konkrétního titulu z žánru ženského čtiva je ovlivňována zejména těmito faktory:

1) potřebou konzumace mediálního obsahu zejména na základě teorie užití a uspokojení (uses and gratifications theory)¹⁵²;

2) doporučením další osoby (opinion leadera)¹⁵³;

3) dekódováním určitých klíčových znaků, uvedených zejména na obalu knihy, na základě vlastních zkušeností či získaných (naučených) vědomostí z žánru.

Potřebě a významu konzumace ženského čtiva pro čtenářku se věnují Radwayová, Snitowová, Puriová a Mulhernová,¹⁵⁴ které vztahují význam globálně šířeného

¹⁵⁰ Decision making – matematicko-ekonomický model procesu rozhodování předpokládá, že k rozhodování dochází na základě tří základních předpokladů: 1) jedinci jsou informováni o všech možnostech a jejich důsledcích, 2) jsou schopni rozeznat rozdíly mezi variantami, jakkoliv malé, 3) rozhodují se na základě racionální úvahy, jejmž cílem je maximalizace zisku.

¹⁵¹ Srov. Kotler, 2001: 641-49

¹⁵² Teorie užití a uspokojení předpokládá aktivní roli příjemce ve výběru a užívání média. Média tak např. slouží k uspokojení prožitků v těchto oblastech: 1) rozptýlení (eskapismus), 2) osobní vztahy (nabízejí formáty a náměty k vytváření a udržování sociálních vztahů, např. co dávali věra v TV), 3) osobní identita (identifikace), 4) sledování dění v okolním světě. Srov. Blumler – Katz, 1974

¹⁵³ Pozice opinion leaderů (Katz, Lazarsfeld, 1948) zastávají např. v USA prodavačky v lokálních obchodech, k nimž si postupně zákaznice (či zákazníci, kteří tituly kupují podle vlastních slov pro své manželky), vytvářejí osobní vztah. Na základě preferencí osobního vkusu při výběru literatury jim pak prodavačka nabízí tituly dle vlastního předvýběru. Vzniká tím intimní vztah mezi zákaznicí a prodavačkou – zákaznice svěruje svou důvěru a poznatky o svém vkusu a spoléhá na to, že se prodavačka stane její spolehlivou průvodkyní. Prodavačka se ovšem stává klíčovou postavou pro vydavatelství, neboť na základě vlastního rozhodování spoluputvají vazbu na knižní tituly, reprezentované vydavatelstvím, a tím pádem může ovlivňovat i věrnost znače. Srov. Radway, 2003.

¹⁵⁴ Srov. Radway, 1991; Snitow, 2003; Puri, 1997; Mulhern, 1989

a masově produkovaného obsahu také k situacím na lokálních trzích a kulturách. Lze však zobecnit, že v konzumaci ženského čtiva čtenářky nacházejí zejména únik z reality, častokrát maskovaný za sebevzdělávání (čtenářky argumentují zvyšováním gramotnosti, slovní zásoby, poznatků o cizích kulturách, sebeuvědomění, psychologii mužského jednání a v případě Indie např. praktikováním angličtiny, protože knihy čtou v originále). Potřeba sebeospravedlnování plyne často z pocitu studu za konzumaci ženského čtiva (Puri, 1997: 441), které je napříč kulturami shodně označováno za pokleslé či brakové, navíc je přirovnáváno k ženskému druhu pornografie (Snitow, 2003: 429). To vede ke vzniku specifického konzumentského chování, kdy např. v Indii si knížky z vydavatelství Harlequin studentky překrývají učebnicemi či si je schovávají pod postel a zřídka kdy o nich diskutují mezi přáteli (Puri, 1997: 441).

Budování značky: snaha o trvalý a intimní vztah mezi čtenářkou a vydavatelstvím

Právě tato častokrát stigmatizovaná povaha ženského čtiva umožňuje mediálnímu producentovi vytvořit intimní vztah mezi čtenářkou a produktem, potažmo vydavatelstvím (produkt zde vzhledem ke své masové povaze není považován za individuální dílo, ale obecně za zastupitele žánru, edice, popř. vydavatelství). Protože se ženské čtivo vyznačuje vysokou mírou stereotypizace, je pro čtenářky velmi důležité odlišit již na první pohled jemné nuance, které obecnou narativní a obsahovou formu aktualizují, a tím jí přizpůsobují individuálnímu vkusu čtenářky.¹⁵⁵ Právě z odhalování drobných překvapení (dějových motivů, variací na charakteristiku hlavních hrdinů, prostředí a vedlejších postav) a zároveň ze záruky šťastného konce plyne pocit uspokojení čtenářky.¹⁵⁶

Modelování specifických znakových systémů: simulace sdíleného souboru vědomostí

Na základě zkoumání Janice Radwayové lze konstatovat, že při výběru konkrétního titulu se čtenářky rozhodují podle obálky – konkrétně podle obrázku, názvu, jména spisovatelky a zejména anotace, uvedené na zadní straně obálky. Tato anotace naznačuje základní zápletku příběhu a často prozrazuje i konec – ostatně ten již čtenářka zná dopředu. Všechny tyto informace čtenářka pečlivě skládá dohromady, aby se ujistila, že jí příběh bude skutečně konvenovat a nečekají ji nepříjemná překvapení, např. v podobě příliš chladného hlavního hrdiny, nedostatečně sebevědomé hrdinky či neuspokojivého emocionálního vývoje vztahu. Všechny čtenářky totiž rozdělují romance na „dobré a špatné“, a přečtení, či dokonce nedočtení „špatného“ příběhu prožívají s pocity rozhořčení až zloby. A protože není nic horšího, než špatný

¹⁵⁵ Srov. Radwayová, 1991; Kollmannová, 2004.

¹⁵⁶ Ženské čtivo je charakteristické stereotypní narativní a obsahovou strukturou, která se týká jak zápletek, dějových motivů, charakteristiky hlavních hrdinů a prostředí (Kollmannová, 2004). Přestože všechny výše uvedené kategorie podléhají postupné aktualizaci, základní neměnnou konstantou, která je klíčovou charakteristikou žánru, je šťastný konec. Po zdolání postupných překážek a nedorozumění dochází mezi hlavní hrdinkou a hlavním hrdinou k rozvinutí milostného heterosexuálního vztahu, založeného na postulatách romantické lásky (Luhman:). Šťastný konec vždy nabyvá jedné ze čtyř základních charakteristik: svatby, zasnoubení, objevení lásky po uzavření formálního sňatku či vyznání věčné lásky (Kollmannová, 2004: 66). Poslední typ je z hlediska uspokojení čtenářky považován v americké kultuře za nejméně uspokojivý (srov. Radwayová, 1984).

¹⁵⁷ „Dotazované ženy si nemyslí, že všechny milostné romány jsou stejné, ani se jim nelíbí všechny romantické příběhy, které čtou. Vypracovaly složitý systém rozlišení mezi „dobrymi“ a „špatnými“ romancemi a současně vyzkoušely různé techniky, které, jak doufají, jim pomohou rozeznat špatné romance předtím, než zaplatí za knihu, která by je pouze rozčarovala. Některé se snaží dekodovat tituly a označení na obalu vyhledáváním klíčových slov, které slouží jako klíče k rozeznání nálady knihy, jiné odmítají kupovat romance od autorů, které neznají, zatímco ostatní přečtou několik stránek včetně konce předtím, než si ji koupí (Radwayová, 2003: 72).“ (Kollmannová, 2004: 24).

příběh, zůstávají při výběru titulů poměrně konzervativní.¹⁵⁷ Proto i ve věku digitální fotografie zdobí obálky knih jakoby barvotiskové obrázky, jejichž ústředním tématem je téměř vždy hlavní dvojice, která alespoň částečně odpovídá charakteristice popisovaného páru.

K tomu, aby čtenářky odhadly žánr, typ žánru a rozeznaly „dobrou romanci od špatné“ (Radwayová, 2003: 72), je vede nejen rozdělení do edic a anotace na zadní straně knihy, ale i knižní titul, který je nositelem často se opakujících informací a výrazů. „Doplňující interpretace názvu v souvislosti s obrázkem na obalu knihy prokazují, že z názvu, označení edice, obrázku a anotace na obalu je zkušena čtenářka schopna dekódovat základní linii, popřípadě další znaky příběhu,“ (Kollmannová 2004: 81), viz srovnávací tabulku souvislosti určitých vnějších a vnitřních charakteristik produktové řady z vydavatelství Harlequin¹⁵⁸ (tab.1 v příloze).

Rozdělení příběhů do edic slouží jak vydavateli (poskytuje široké spektrum produktů), tak příjemci: zkušena čtenářka z označení edice a grafické úpravy obálky odhadne, bude-li se jí kniha líbit.¹⁵⁹ „Rozdíly mezi jednotlivými edicemi jsou do značné míry diktovány vydavatelstvím: autorky se tedy při psaní textu snaží vystihnout charakteristiky dané edice, ale zároveň přinést co nejzajímavější a nejpoutavější vyprávění příběhu, jehož kostra je žánrem i nakladatelem pevně určená“¹⁶⁰.

Marketingovou značkou samou o sobě se stává i postava autorky příběhu, jež si v rámci pevně stanovených pravidel žánru vytváří vlastní charakteristické znaky. I samotný životní příběh autorky je vydavatelstvím strukturován dle pravidelné šablony, která často připomíná harlequinovský příběh. Tato hypotéza by si však zasloužila samostatný výzkum.

Důsledky simulované individualizace pod jednou značkou: homogenizace trhu

Nakladatelství má samozřejmě hlavní zájem na tom, aby čtenářka koupila co nejvíce titulů, proto se zaměřuje na produkci podobných obsahů, jež se však v jednotlivostech liší. Tím nabízí jistou „záruku“, že čtenářka bude obsahem vždy v jednotlivosti překvapena a ve výsledku uspokojena. Produkováním zdánlivě různorodých obsahů vzniká „zaplavení trhu“, kdy přestože jsou nabízeny rozmanité produkty, mají společného jmenovatele (vydavatele). Tento model chování, nazývaný podle vydavatelství harlequinizace (Mulhern, 1989), se poprvé objevil v roce 1984, kdy „harlequinový syndrom“ vydávání menšího počtu kopií při větším počtu nových titulů se stal charakteristickým znakem japonské vydavatelské politiky a marketingové strategie (Ueda, 1984:128-32). Podobně jako na jiných lokálních trzích, v žánru romantického čtiva pro ženy však i v Japonsku překonalo kanadské vydavatelství domácího producenta původních japonských příběhů, např. vydavatelství Sanrio.

¹⁵⁸ Srov: „Vztah mezi závěrem příběhu a edicí prokazuje kontingenční tabulka. Nejvíce příběhů, které začínají anebo končí svatebním obřadem, lze nalézt v edicích *Historická romance*, *Desire*, *Romance a v jiných edicích* (v tabulce vyznačeno tučně). Polovina ze všech svateb na konci příběhu se odehrává v edici *Romance*, zatímco *Desire* se specializuje na vývoj milostného vztahu po svatbě, ke které většinou dochází pod tlakem okolností. Čtenářky v této edici zřejmě chtějí slyšet, že svatební obřad nebrát na lehkou váhu a že ten, koho si hrůlnka vezme, je opravdu ten pravý, i když to zpočátku vypadá naopak. Období po uzavření sňatku také v křesťanský orientované společnosti legitimuje existenci a detailnější popis erotických scén, se kterými se v edici *Desire* („vášeň“, červená, zralá edice) setkáváme častěji než v edici *Romance* (bílá, zasněná, romantická edice). V edici *Lékařská romance* se naopak žádné sňatky neuzavírají, pouze se slibují.“ (Kollmannová 2004: 65)

¹⁵⁹ srov. Kollmannová, 2004: 68-79 a Radwayová, 2003: 72

¹⁶⁰ Kollmannová, 2004: 67, viz instrukce pro psaní harlequinek v jednotlivých edicích, uvedené na stránkách www.harlequin.com dne 7.1.2004

Zvýšením obrátu si vydavatel může dovolit investovat do razantnějších marketingových tahů a budování silné značky, které mu umožní zlikvidovat drobnější konkurenci, jež není schopna udržet pružnost a cenovou hladinu v rámci své kategorie. To však nebývá zdaleka jediným důvodem: podstatou úspěšné marketingové strategie je nabídnutí takového obsahu, který vhodně vystihne „ducha doby“ a předstírá, že nabízí skutečné hodnoty, nikoliv průhledné marketingové triky.¹⁶¹

V Čechách byl tento jev pozorovatelný na postupném úpadku vydavatelství Ivo Železný, který se specializoval na reedici klasické „červené knihovny“ a přejímání zahraničních, zejména německých titulů ženského čtiva. Etablování značky Harlequin, spadající pod kanadský mediální koncern Torstar, probíhalo na českém trhu od roku 1992, kdy společnost vstoupila na trh prostřednictvím své dceřiné společnosti Harlequin Enterprises, která zde působila do roku 2000, kdy byla zrušena a hlavní sídlo Harlequin Východní Evropa centralizováno ve Varšavě. Značka Harlequin při obsazování nového trhu postupovala klasickými marketingovými a reklamními metodami, využívala hojně inzerci v tisku a v televizi, speciální kampaně ke svátku svatého Valentýna (který zde pomáhala kulturně prosazovat) a vysílala ve spolupráci s TV Prima sérii romantických filmů s názvem Harlequiny na Primě, což napomohlo k rozšíření názvu vydavatelství jakožto nového pojmenování celého žánru produktů (podobně jako např. v etymologii slovesa xeroxovat od výrobce kopírek Xerox). To zajistilo povědomí o značce v nejšířší veřejnosti.

U samotných čtenářek však vydavatelství zvolilo sofistikovanější metodu, která přitahuje zákaznice k věrnosti značce: pomocí postupného procesu učení, které předstírá pronikání do „poznávání“ pozadí a filosofie vydavatelství, vytváří pomocí souboru znaků dojem jakési konverzace, „dialektiky“ mezi čtenářkou a vydavatelstvím. Čtenářka tak nabývá dojmu, že poznává komunikační strategii vydavatelství, které jí nic nezastírá – naopak, snaží se s ní komunikovat „na rovinu“, předstírá jasný a přehledný soubor hodnot. Ty jsou odlišeny a strukturovány tak, aby čtenářce nabízely pocit, že ona je tou, kdo rozhoduje o mediálním obsahu – vybírá si podle svého vkusu. Tento proces lze nazvat primární mediální gramotností – čtenářka skutečně nabývá procesem učení specifického souboru vědomostí, které zvyšují zejména její znalost strukturace mediálních obsahů. Ovšem právě tímto procesem učení se již čtenářka dostává do hlubšího marketingového záměru vydavatelství, který jí většinou již zůstane utajen. Primární mediální gramotnost je tak úspěšnou simulací skutečného schopnosti rozkrýt povahu mediálního sdělení.

Primární mediální gramotnost

Úspěšnost vydavatelství závisí na jejich schopnosti vytvořit vlastní soubor znalostí, které recipient přijímá jako součást vstřebávání nových informací, které mu usnadňují orientaci na trhu tak, aby co nejlépe uspokojil své požadavky. Tím se vyvíjí specifický druh vědomosti, kterou lze označit za primární mediální gramotnost. Recipientovi je nabízen jistý pohled do zákulisí mediální produkce (např. prostřednictvím zveřejnění návodu na to, jak psát romantický příběh, na internetových stránkách vydavatelství, či pořady „film o filmu“), který simuluje znalost pozadí mediální produkce. Ve většině případů jsou

¹⁶¹ Tento fenomén srov. např. s rozšířením řetězce kaváren Starbucks (Klein, 2000), které nabízí „životní styl“, „lásku ke kávě“, přitom však postupují podobnými metodami, jako vyd. Harlequin. To samozřejmě nepopisuje své tituly jako spotřební čtivo sloužící k zabítí volného času, ale jako inteligentní zábavu, jež přispívá k relaxaci a nabízí prostor pro příjemné snění. Slogan Harlequinu zní „Čas jen pro mne“, ikonograficky zobrazuje ženu ve vaně, čtoucí si knihu.

tyto informace poskytovány, šířeny a podporovány samotným producentem mediálního obsahu.

Takto nabytá gramotnost však neslouží ke kritickému pohledu na mediální produkci, nýbrž naopak k upevnění pozice značky média v konkurenčním prostředí a k vytvoření simulovaného individualizovaného vztahu mezi jednotlivcem a masovým podavatelem. Proces učení začíná jak při etablování značky na novém trhu, tak při získávání nových čtenářek. Stejně jako jiné ziskově orientované podniky, i vydavatelství investují do vývoje úspěšných strategií, které jim pomohou vytvořit soubor stálých zákazníků. Jedná-li se o nadnárodní mediální koncern jako v případě Harlequin Publishers, musí být znakový systém dekódovatelný transkulturně, bez ohledu na věk či vzdělání čtenářky.

V případě populárního romantického čtiva je primární mediální gramotnost ze strany čtenářek považována za jistý druh znalosti, které jim pomáhá zvýšit osobní uspokojení z konzumace mediálního obsahu. Čtenářky mají pocit, že umí-li správně dekódovat znakový systém, odkazující k narativní a obsahové struktuře příběhu (edice, obrázek, název, anotace, atd.), mohou se „spolehnout“ na to, že své peníze investují skutečně do takového obsahu, který chtějí a který jim přinese uspokojení. Protože nechtějí riskovat zklamání z nepovedené investice a emocionálního rozčarování, které bývá v případě romantického čtiva obzvlášť znepokojující, zůstávají věrné značce, která je jim schopná garantovat určitý standard a „kvalitu“. Tím ovšem přistupují na podmínky, diktované mediálním koncernem, který simulací „otevřeného přístupu“ úspěšně maskuje marketingové strategie, jejichž podstatu lze poznat pouze při druhém stupni mediální gramotnosti.

Sekundární mediální gramotnost

Sekundární mediální gramotnost není zaměřena na rozlišení jednotlivých typů produktů a jejich charakteristik, ale na rozeznání marketingových a přesvědčovacích strategií vydavatele, jejichž cílem je vytvoření pevné vazby zákazníka na produkt a maximalizaci zisku. Tato kritická mediální gramotnost vede v případě produktů romantického čtiva pro ženy k odhalování trendu harlequinizace, který v širším sociálně-kulturním kontextu předstírá formulování určitých individuálních přístupů tak, aby byla zachována pluralita názorů a vkusu recipientů, přitom však vede k vytváření kulturní homogenizace a standardizace mediálních obsahů.

V případě sekundární mediální gramotnosti není cílem nabídnout čtenářce romantických příběhů pocit sounáležitosti ke globální společnosti rodiny čtenářek, jež se rozkládá ve stovce zemí světa, ale nabídnout jí k zamyšlení, jaký dopad může mít konzumace stejných obsahů v rozdílných světových kulturách. Cílem této mediální gramotnosti není čtenářku poučit o tom, jak si pomocí určitých tipů správně zvolit příslušný mediální produkt, ale rozkrýt povahu znakového systému, tvořeného vydavatelstvím. Nakonec je nezbytnou součástí poučení o struktuře a významu mediálního produktu přesné zasazení do ekonomického rámce: identifikace vlastníka, odhalení nejrůznějších vlivů na konečnou podobu produktu, rozpoznání marketingové strategie a ekonomického profitu z prodeje produktu.

Závěrem

Do jaké míry může mediální gramotnost ovlivňovat spotřebitelský vkus?

Klademe-li si tedy na závěr opět prvotní otázku, zda je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtiva nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti, musíme na ni dát nejednoznačnou odpověď. To, co se často nazývá mediální gramotností,

je pouze schopnost rozlišovat v nabídce mediálních produktů na trhu – tzv. primární či simulovaná mediální gramotnost, soubor poznatků, které poskytují čtenáři uspokojení ze zdánlivé znalosti relevantních informací o nabízeném produktu a pocit kontroly nad vlastním spotřebitelským chováním. Ta je však většinou za pomoci sofistikovaných metod určována mediálním producentem. Rozkrytí dalších vztahů, zejména ekonomicko-marketingových, které tvoří sekundární mediální gramotnost, není zdaleka jednoduchý úkol a je otázkou, zda je vůbec kompletně reálný.

Je zřejmé, že naprostá většina údajů, jež jsou k nabytí sekundární mediální gramotnosti nutné, je svou povahou předmětem odborného zkoumání a především obchodního tajemství. Rozkrytá marketingová strategie přestává být úspěšnou, každá strategie se totiž samozřejmě musí tvářit především tak, že žádnou marketingovou strategii není. Podle této logiky nabízí vydavatelství Harlequin ženám snění, zapomenutí na starosti všedního dne a ideu čisté lásky. Ve skutečnosti se však jedná pouze o masově produkovaný obsah, jehož hlavním úkolem je maximální ekonomický profit vydavatelství. To ovšem zřejmě nemá vliv na pocit individuálního uspokojení ze strany jeho čtenářek.

Pakliže tyto obsahy dobře „souzní s duchem doby“, to znamená nabízejí členům společnosti obraz toho, po čem touží, nemá rozkrytí ekonomických pravidel podstatnější vliv na spotřebitelské rozhodování. Výrobní koncerny však citlivě reagují na společenské změny, pakliže by byl ohrožen jejich ekonomický profit. „Dokumentární“ filmy o nezdravosti rychlého občerstvení stravovacího řetězce McDonalds vedly tuto společnost k zavedení „zdravého“ jídla a rozšíření nabídky salátů – zdánlivou individualizací a aktualizací však upevňují pozici značky na trhu. I v posledních titulech z vydavatelství Harlequin se tak objevují ženy, které nemají ideální postavu, jsou rozvedené a sexuální uspokojení prožívají dříve, než jejich partneři, což nelze považovat za emancipaci ze strany vydavatele, ovšem za pouhé aktualizování žánru tak, aby si uchoval svou atraktivitu pro současné čtenářky.

Mediální gramotnost v oblasti romantického čítva pro ženy tak může ovlivňovat recipienty/ky těchto mediálních obsahů v těchto případech:

v případech sebeidentifikace se stereotypní představou konzumenta určitého mediálního obsahu (např. potřeba sebeospravedlnování za četbu romantického čítva, jež je považováno za pokleslou formu zábavy či naopak zvyšování společenského kreditu „čtením knih“, jak bylo rozebráno dříve);

může ovlivňovat dílčí vývoj v rámci produktové řady (např. vývoj zápletek, prostředí, charakteristiku hrdinů a dějových motivů, které jsou aktualizovány).

Naopak:

mediální gramotnost v případě romantického čítva pravděpodobně těžko překročí svou primární fázi tak, aby byla schopna poznatky sekundární roviny v elementární podobě nastínit čtenářské veřejnosti.

Čtenářky romantického čítva, které nabyly gramotnosti primární, jsou již natolik poučené, že do vztahu s vydavatelstvím vstupují dobrovolně a s pocitem svobodné vůle. Vysvětlovat, že rozhodování, které považují za poučené, svobodné a individuální, je ve skutečnosti výsledkem sofistikované marketingové strategie, v nichž je jejich úloha simplifikována na pouhou platební jednotku, by bylo zřejmě komplikované a do značné míry zřejmě i zbytečné. Čtenářky totiž tyto obsahy konzumují s tímto vědomím i přes pohrdání okolí, naprosto odlišnou sociální realitu, v níž žijí, protože z nich čerpají jistý pocit uspokojení.

V případě široké veřejnosti mohou ovšem poznatky o obsahové, narativní struktuře a produkčním rámci romantického čtiva pro ženy znamenat nejen přínos k charakterizaci jedné z významných oblastí mediální komunikace, ovšem také poskytnout zajímavý příklad, na němž lze mimo jiné ilustrovat podobu specifické simulované „mediální gramotnosti“, jež je ve skutečnosti produktem marketingové strategie podavatele.

Literatura:

- BERGER, P. I., LUCKMANN, T. (1999): *Sociální konstrukce reality*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno.
- BEDELL, G.: *Mills and Boom Boom*. In: Observer, Dec. 15, 2002.
- Blumler J.G. – KATZ, E. (1974): *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- COHN, J. (1988): *Romance and the Erotics of Properte: Mass Market Fiction for Women*. Durham: Duke University.
- GITTOMER, J. (1998): *Customer Satisfaction is Worthless: Customer Loyalty is Priceless, How to make customer Love You, Keep them Dominy Back and Tell Everyone They Know*. Bard Press, Austin.
- HAYES, D.: *World Domination*. In: MacLean. Toronto 10/2003, str. 40-42.
- HEATH, S. (1990): „While Millicent bucked and writhed...“. In: Benett, Tony /ed./: *Popular Fiction: Technology, Ideology, production, Reading*. Routledge, Londýn, str. 47-58
- KOLLMANNOVÁ, D. (2004): *Narativní struktury milostných příběhů v harlekýnkách a talkshow*. Rigorózní práce, FSV UK.
- KLEIN, N. (2000): *No Logo*. Random House, Canada.
- LACEY, N. (2000): *Narrative and Genre: Key Concepts in Media Studies*. Palgrave, UK.
- MOCNÁ, D. (1996): *Červená knihovna – Studie kulturně a literárně historická*. Paseka, Praha – Lítomyšl.
- MOCNÁ, D. – PETERKA, J. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha.
- MODELSKY, T. (1990): The Dissapearing Act: Harlequin Romances. In: *Loving with Vengeance: Mass produced fantasies for Women*, Routledge, New York.
- MULHERN, Ch. I. (1989): *Japanese Harlequin Romances as Transcultural Woman's Fiction*. In: The Journal of Asian Studies 48, no. 1, 1989: 50-70.
- RADWAY, J. (1991): *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Culture*. The University of North Carolina Press.
- RADWAY, J. (2003): Women read the Romance: The interaction of Text and Kontext. In: Dines, Gail – Humez, Jean M. (ed.): *Gender, Race and Class in Media*, Sage, Londýn, str. 67-78.
- SNITOW, A. B. (2003): Mass Market Romance: Pornography for Women is Different. In: Dines, Gail – Humez, Jean M. (ed.): *Gender, Race and Class in Media*, Sage, Londýn, str. 424-430.
- POTTER, J. W. (2001): *Media Literacy*. Sage.
- PURI, J. (1997): Reading Romance Novels in Postcolonial India. In: *Gender and Society*, Vol. 11, No. 4, 1997, s. 434-452.

Tabulka 1: Klíčové komunikační znaky obálek vydavatelství Harlequin: Vnější identifikační znaky ve vztahu k vnitřní narativní a obsahové struktuře příběhu

Vnější identifikační znaky	Klíčová barva edice	Bílá	Červená	Fialová	Modrá	Různo- barevné pastelové s historizující grafikou
	Označení edice	Romance	Desire	Temptation	Lékařská romance	Historická romance
	Typický obrázek	Žena ve svatebních šatech promlouvá k ženichovi, oba se usmívají	Žena v objetí s mužem svečným do půli těla, exotické či luxusní prostředí	Dlouhovlasá žena v červených šatech v objetí muže v obleku na pozadí dramatického prostředí	Žena v červených šatech v objetí s mužem s prošeďivými vlasy, v brýlích a bílém plášti	Usmívající se žena a muž v historizujících kostýmech v důvěrném rozhovoru v dobovém interiéru
	Typický název	Svatba v přímém přenosu	City stranou	Dítě touhy	Na správné cestě	Láska z donucení
Vnitřní narativ a obsahová struktura	Charakteristika příběhu	Příběhy s důrazem na popis postupného rozvoje emocionálního pouta hlavních představitelů, kteří často překonávají nesmělost	Silné osudové motivy, které formují vývoj emocionálního vztahu často na základě formálního donucení	Příběh je formován na základě erotického vztahu, kdy hrdinové nejprve předstírají absenci emocionálních pout	Stresující prostředí a pracovní spolupráce jsou hlavními dějovými motivy, které tvoří dramatickou zápletku vývoje vztahu	Vztah může být založen na základě určitých sociálních či ekonomických faktorů – např. donucení k sňatku z důvodu záchrany rodinného jmění, přesto dochází k rozvoji romantického emocionálního pouta
	Stupeň sexuální explicitnosti	Nízký	Střední	Vysoký	Střední	Nízký
	Typický závěr	Sňatek	Vyznání lásky, kterému předchází formální (vynucený) sňatek na začátku příběhu	Vyznání lásky	Vyznání lásky	Sňatek či vyznání lásky po uzavření formálního sňatku

„Jugend schreibt“ (Stefan Toepfer)

„Ich habe mich nach dem Zeitungsprojekt sehr viel gebildeter gefühlt als vorher.“⁶² So hat eine Schülerin die Arbeit mit der F.A.Z. empfunden. Ein schönes Lob – für die Zeitung, für den Lehrer, für die Schülerin selbst. Gehört es doch zu den wichtigsten Zielen der Zeitung und der Schule, Menschen zu informieren, ihr Urteilsvermögen zu stärken. Dazu zählt, das Lesen einer Zeitung zu lernen und zu lernen, beim Schreiben von Artikeln gut zu recherchieren und sich präzise auszudrücken. Wer das tut, bekommt, wie die Schülerin, ein „Gefühl“ von Bildung – das, so verstehe ich ihre Äußerung jedenfalls, ein schönes Gefühl ist. Man kennt sich aus, kann mitreden, entdeckt den Reiz der Sprache als Kommunikationsmittel.

Ich weiß nicht, wie repräsentativ die Aussage jener Schülerin ist. Als Redakteur, der mehrere Jugend-schreibt-Projekte begleitet hat, ist mir dieses Gefühl bei Schülern immer wieder begegnet – genauso aber auch sein Gegenteil. Denn es hat seinen Preis, einen Preis, den nicht alle Schüler zu zahlen bereit sind: die Arbeit, viel zu lesen, nachzudenken, gute Fragen zu stellen, genau zu schreiben.

Drei Schülerprojekte in der F.A.Z.

Bevor ich einige Beispiele erläutere, möchte ich ein wenig über „Jugend schreibt“ in der F.A.Z. selbst berichten. Genau genommen, kommt meine Zeitung über drei Projekte mit Schülern zusammen: Jugend-schreibt-Seiten gibt es im Regionalteil der F.A.Z., in dem ich arbeite, und in der überregionalen Ausgabe. Hinzu kommt das Projekt „Jugend und Wirtschaft“ im überregionalen Wirtschaftsteil der Zeitung, das gemeinsam mit dem Bundesverband Deutscher Banken realisiert wird. Regelmäßig erscheinen Seiten mit Schülerartikeln. Verbunden sind die beiden überregionalen Projekte mit einem Jahresabonnement der F.A.Z. Die Zeitung engagiert sich – in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren in Aachen – seit 1980, zunächst auf regionaler Ebene und seit Herbst 1987 als Vorreiter mit dem überregionalen Projekt „Jugend schreibt“ - Zeitung in der Schule“, also seit mehr als 20 Jahren. Das Institut, kurz „Izop“, gibt unter anderem Handreichungen für Lehrer heraus, die diese im Unterricht nutzen können. Inzwischen haben mehr als zwanzigtausend Schüler aus rund 820 Schulen aus Deutschland die Zeitung gelesen, mit ihr im Unterricht gearbeitet und Artikel geschrieben.

Die Schülerseiten im überregionalen Teil unterscheiden sich von der Systematik her ein wenig von denen im Regionalteil. Im überregionalen Teil schreiben Schüler Artikel über Themen ihrer Wahl. Die besten Texte werden dann von einer verantwortlichen Redakteurin zu Themenseiten zusammengestellt. Etwa 10 Prozent der eingesandten Texte veröffentlicht.

Die Lehrer bekommen vorher Material über Regeln journalistischen Schreibens, das sie den Schülern weitergeben. Auch bei den Seiten „Jugend und Wirtschaft“ wird so vorgegangen.

⁶² Izop-Institut, Abschlussbericht, Projekt Rhein-Main-Frühjahr 2004, Aachen, 2004, ohne Seitenzahl

Wir in der Regionalredaktion machen es etwas anders: Dort schreiben Schüler zu einem bestimmten Thema, das sie sich aus einer Liste mit Vorschlägen unserer Kooperationspartner ausgewählt haben. In meiner Redaktion gibt es drei sich abwechselnde Redakteure, die das Projekt, das sich über etwa drei Monate erstreckt, begleiten. Sie halten den Kontakt zu den Lehrern, besuchen die Klassen, um über die unterschiedlichen journalistischen Stilformen zu sprechen und ihnen beim Erstellen eines Rechercheplans zu helfen. Haben die Schüler Texte geschrieben, werden sie von einem der drei Kollegen redigiert und schließlich veröffentlicht. Mindestens einer der Redakteure ist auch bei einem Lehrerseminar vor Projektbeginn dabei, um die Pädagogen auf die Gepflogenheiten journalistischen Schreibens aufmerksam zu machen.

Die konkrete Projektarbeit

Die Rolle der Lehrer

Das ist wichtig, denn es zeigt sich immer wieder: Der Lehrer nimmt bei dem Projekt eine wichtige Schlüsselstellung ein. Nicht nur bei der Frage, wie er die Zeitung, die die Schüler während des Projektzeitraums unentgeltlich bekommen, in den Unterricht einbindet – das ist Sache des Lehrers, in die wir uns nicht einmischen. Er kann sie etwa für sogenannte Langzeitarbeiten nutzen, bei denen Schüler die Berichterstattung über ein bestimmtes Thema verfolgen und darüber eine Arbeit anfertigen. Eine Schülerin hat beispielsweise Artikel untersucht, in denen es um die Türkei als mögliches Mitglied der Europäischen Union ging. Wichtig ist das Projekt auch, wenn der Lehrer anhand der F.A.Z. Zeitungskunde betreibt, also die Schüler über journalistische Darstellungsformen oder Dinge wie Pressefreiheit oder den Zeitungsmarkt informiert.

Nein, eine Schlüsselstellung hat er auch, wenn es darum geht, gemeinsam mit uns Schüler für das Recherchieren und Schreiben zu befähigen und zu begeistern. Nicht umsonst heißt das Projekt ja „Jugend schreibt“. Das gilt vor allem dann, wenn nicht nur die interessierten Schüler mitarbeiten, sondern es die ganze Klasse tut. Wir arbeiten mit Schülern von der 9. Klasse – was eher die Ausnahme ist – bis zur Oberstufe in Gymnasien, aber auch mit Berufsschulklassen. Die Frage, was pädagogisch sinnvoller ist – die ganze Klasse zu beteiligen oder gute bis sehr gute Schüler zu fördern – entscheidet der Lehrer.

Die Arbeit der Schüler

Die Erfahrung zeigt m.E., dass Seiten, die nur von interessierten Schülern gestaltet werden, informativer sind. Wir arbeiten aber auch intensiv mit ganzen Klassen zusammen. Oft ist es nicht damit getan, Texte einfach zu redigieren. Schüler bekommen ihre Texte zurück und müssen sie überarbeiten – etwa, weil Namen fehlen, wichtige Sachverhalte nicht erläutert sind. Das geschieht entweder per Mail oder durch einen weiteren Besuch in der Klasse.

Die Erfahrungen dabei sind durchaus unterschiedlich: Einige Schüler können mit Kritik nicht gut umgehen, andere nutzen sie, um weiterzukommen. „*Nicht gleich aufzugeben, wenn die eigenen Leistungen kritisiert werden und mit Motivation und Ehrgeiz am Ende an das Ziel zu gelangen, ist für sie eine positive und zukunftsrelevante Erfahrung gewesen*“, äußerte ein Lehrer über Schüler, die sich an dem Projekt

beteiligt haben.¹⁶³ Wir als Redakteure müssen darauf achten, Schüler mit dem Leistungsanspruch, den wir haben, anzuspornen und nicht zu demotivieren – sowohl bei dem ersten Klassenbesuch als auch beim Redigieren der Texte. Das ist gelegentlich eine Gratwanderung.

Generell ist zu beobachten, daß die Bereitschaft, sich mit einem Thema zu befassen, anfangs groß ist. Klassen sammeln Fragen, teilen die Rechercharbeit auf. Bei manchen lässt das Engagement aber nach – vor allem, wenn es ans Schreiben geht. Das merkt man den Texten dann auch an – bis dahin, daß einmal eine Gruppe einer Klasse einfach ganze Passagen aus dem Internetlexikon „Wikipedia“ abgeschrieben hatte. Dieser Artikel ist freilich nie erschienen. In Stellungnahmen zu „Jugend schreibt“ stellen Lehrer immer wieder fest, daß das Schreiben von Artikeln, die schülergemäß sind, aber zugleich journalistischen Standards genügen, eine recht hohe Hürde ist. Eine Beobachtung, die ich immer wieder gemacht habe, ist, daß Mädchen sich beim Schreiben leichter tun als Jungen. Sie sind in der Regel gründlicher und sprachgewandter als ihre männlichen Klassenkameraden.

Wie kommen die Schüler nun an die Themen? Wir arbeiten dafür mit Unternehmen aus Frankfurt und anderen Organisationen zusammen. 2004 beispielsweise waren dies der Autohersteller Opel, das Pharmaunternehmen Aventis, das Deutsche Aktieninstitut und die Frankfurter Industrie- und Handelskammer. 2007 waren es außer Aventis und dem Aktieninstitut eine Immobilien-Investmentfirma, die Frankfurter Volksbank, die Betreibergesellschaft des Frankfurter Flughafens und eine Stiftung. Diese Unternehmen und Organisationen machen vor Projektbeginn eine Reihe von Themenvorschlägen, aus denen die Lehrer und Klassen sich schließlich eines aussuchen. Die Kooperationspartner organisieren dann Besuche, die in aller Regel in firmeneigenen Einrichtungen stattfinden. Diese Besuche sind für die Schüler Teil der Recherche.

Der Vorteil jener Zusammenarbeit ist: Die Schüler bekommen eine relativ breite Palette an Themen, und es sind auch solche dabei, auf die die Schüler wahrscheinlich nicht von selbst gekommen wären. Die Zusammenarbeit öffnet Pforten – im wahrsten Sinne des Wortes. Denn wann ist es schon einmal möglich, in die Flüchtlingsunterkunft am Frankfurter Flughafen zu kommen oder die Andachtsräume von Juden, Christen und Muslimen auf dem Airport?

Der Nachteil: Die Grenze zu PR-Arbeit ist mitunter fließend – hier ist vor allem die Redaktion gefragt, damit aus den Artikeln keine Werbetexte werden. Schon bei den Besuchen in den Klassen machen wir darauf aufmerksam und regen an, in einem weiteren Umfeld zu recherchieren. Ein Beispiel: Einmal ging es um behindertengerechte Fahrzeuge von Opel. Der Artikel wurde eingebettet in Texte zum Thema Mobilität von Behinderten.

Wie Lehrer sagen, wird das Projekt vor allem im Deutschunterricht und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik, Geschichte und Sozialkunde genutzt. Aber die Zeitungselektüre kam auch anderen Fächern zugute, etwa Biologie und Physik oder im Sportunterricht. Die beiden Hauptzwecke beim Einsatz der Zeitung

¹⁶³ Izop-Institut, Berichte über das Projekt 2006/2007, Aachen, 2007, ohne Seitenangabe. Äußerung des Lehrers Hans-Werner Ehrenberg, Städtisches Gymnasium, Sunden

im Unterricht war der Umfrage zufolge der, den Aufbau einer Zeitung kennenzulernen, und der, aktuelle Themen in den Unterricht einzubeziehen. Aber die Lehrer nutzten die Zeitung auch, um „besondere Begabungen und Interessen“ von Schülern zu fördern.

Wir streben es an, daß die Schüler beim Schreiben unterschiedliche Stilformen wählen: Nachricht, Reportage, Interview sind die häufigsten. Ein gelungenes Beispiel ist ein Interview mit der hessischen Kultusministerin Karin Wolff gewesen. Die Schülerinnen zeigten sich sehr gut vorbereitet, was dem Lehrer zu verdanken war. Auch die anderen Artikel waren gut geschrieben. An dieser Seite hatte sich nur eine kleine Gruppe von Schülern beteiligt, nicht eine ganze Klasse.

Immer wieder gelingt es, daß Schüler mit Politikern sprechen können – auch das ist uns wichtig. Ein weiteres Beispiel: Einmal haben Schüler mit zwei Landräten aus der Umgebung Frankfurts geredet. Die daraus entstandene Seite ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich Schüler mit politischen Debatten der Rhein-Main-Region befassen können, dem nicht immer spannungsfreien Verhältnis zwischen Frankfurt als Metropole und den sie umgebenden Städten und Landkreisen. Eine der besten Seiten war jene, auf der sich Schüler dem Thema „Rauchen und Krebs“ unter mehrfacher Hinsicht gewidmet haben. Sie konnten es gut beschreiben und mit Hilfe einer Umfrage unter Mitschülern mit ihrer Schule verbinden. Daß die Artikel diese Qualität hatten, ist auch dem sehr engagierten Lehrer zu verdanken, der, wie gesagt, immer eine Schlüsselstellung in dem Projekt innehat.

Einmal haben wir auch eine Extra-Seite veröffentlicht: Auf unser Projekt aufmerksam geworden, fragte die Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Frankfurt an, ob wir nicht etwas über den Besuch ehemaliger Frankfurter Juden in der Stadt veröffentlichen könnten. Die Zeugen der Jahre des Nationalsozialismus hatten auch mit Schulklassen gesprochen. Auch diese Seite gehört zu den besten, die veröffentlicht wurden. Demnächst gibt es über die Schülerseiten hinaus eine Kooperation mit einem Frankfurter Museum; auch dabei sollen Schüler lernen, Artikel zu schreiben, die dann prämiert werden. Auch solche Kreise kann das Jugendschreibt-Projekt ziehen.

Ein neues Projekt mit jüngeren Schülern

Ganz bewusst hat meine Zeitung einen neuen Schwerpunkt gesetzt: auch junge Schüler mit dem Lesen einer Tageszeitung bekannt zu machen. „Meine Zeitung – Frankfurter Schüler lesen die F.A.Z.“ heißt es seit März. Das auf vier Monate angelegte Projekt richtet sich an Schüler der Klassen 5 bis 7 aller Schulformen, rund 1000 Schüler aus 41 Klassen nehmen daran teil. Das von mir schon erwähnte Aachener Institut hat auch für dieses Projekt Unterrichtsmaterial erarbeitet. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, daß Lehrer mit der Zeitung ihren Unterricht bereichern, weniger darauf, daß Schüler Artikel schreiben. „Wir sollten den Jungen ruhig etwas zutrauen“, sagte Kultusministerin Karin Wolff (CDU) zum Projektaufakt. Die Schüler könnten sehr wohl beurteilen, dass Fernsehnachrichten allein nicht reichen, um Zusammenhänge zu verstehen.

Eine Umfrage in einer Klasse hat allerdings ergeben, dass in fast der Hälfte der Elternhäuser keine Zeitung gelesen wird. Kein Wunder, dass auch ältere Schüler, mit denen wir im Jugendschreibt-Projekt zusammenkommen, wenig Erfahrung im

Zeitungslesen haben. Dies zu ändern und die Kompetenz der Schüler im Umgang mit Medien und im Umgang mit der Sprache zu verbessern, ist Basis aller Schülerprojekte, die wir haben.

Die deutsche Bundesbildungsministerin Annette Schavan sagte vor wenigen Wochen aus Anlaß des 20-Jahr-Jubiläums von „Jugend schreibt“ im überregionalen Teil der Zeitung, die Schulprojekte der F.A.Z. seien eine Gelegenheit, politische Bildung „einzuüben“. Auch wenn die Arbeit für „Jugend schreibt“ in den Schulen mitunter mühsam ist, finde ich, daß sie sich lohnt. Denn es kann gelingen, daß Schüler für politische Vorgänge im weitesten Sinn und für Sprache zu sensibilisieren. So können sie wachere Mitglieder der Gesellschaft werden und merken, daß es ein schönes „Gefühl“ ist, sich zu bilden.

Schlussfolgerung

Die Medienerziehung in Schulen muss, was Zeitungen angeht, von mit der Lektüre eher ungeübten Schülern ausgehen und sie schulen, wie man eine Zeitung liest. Die Begleitung der Schüler beim Schreiben eigener Artikel ist gelegentlich zeitintensiv, manche Schüler aber schätzen diese Begleitung und verfassen gute Texte. Wichtig ist, die Lehrer früh in das Projekt einzubeziehen, wenn sie es nicht schon von sich aus tun.

Literatur:

Zeitungstexte

Izop-Institut, Berichte über das Projekt 2006/2007, Aachen, 2007-08-08

Izop-Institut, Abschlussbericht Projektgebiet Rhein-Main, Frühjahr 2004, Aachen 2004

Vzdělávací úloha České televize (Marína Landová)

Hlavním tématem příspěvku jsou vzdělávací pořady vysílané v České televizi, a to zejména z pohledu výzkumných šetření realizovaných občanským sdružením Hermés. Tematicky lze tuto problematiku zařadit do oblastí mediální výchovy (mediální pedagogiky), předmětem příspěvku jsou totiž edukativní mediální obsahy a jejich analýza; dotkneme se nicméně i pohledu mediálně-didaktického.

Otázkami „vzdělávání prostřednictvím médií“ se dlouhodobě zabývá řada renomovaných mediálních odborníků i pedagogů; bohužel v českých podmínkách začátku 21. století spíše okrajově. Nicméně – již ve třicátých letech minulého století podobně uvažovali osvětenější pedagogičtí pracovníci, kteří stáli u zrodu nově vznikajícího školského systému v meziválečném Československu. Citujme např. školního inspektora ministerstva školství a národní osvěty v Praze Františka Míka; v publikaci, kterou bychom dnes nejspíše zařadili do oblasti mediální didaktiky (má název „Učebné pomůcky a moderní škola“), autor píše:

„V nové škole nejsou učebními pomůckami jenom přírodniny, vzorky, obrazy, mapy, tabulky, diagramy, globy, rozmanité hláskovací stroje a počítadla, fyzikální a technologické přístroje atd., nýbrž celá školní budova s přerozmanitým svým zařízením, její okolí a celá živá příroda vůbec. Dnes více než kdy jindy se zdůrazňuje život skutečný, s nímž má být škola v ustavičném spojení, a vše, co moderní doba přinesla a čím šíří vzdělání do širokých vrstev lidových, jako jsou telefon, mikrofon, gramofon, rozhlas, světelné obrazy a film...“¹⁶⁴

Učební pomůcky, školy i společenské vztahy se od roku 1933 velmi změnily.... Vedle „tvrdé vzdělávací struktury“ je nyní, na přelomu tisíciletí, součástí celoživotního vzdělávání také jakási „měkká složka“, a to vzdělávání prostřednictvím elektronických médií – rozhlasu a televize; zde však chybí některé tradiční parametry „klasického“ vzdělávání. Zejména od počátku existence Československého rozhlasu bylo jako součást hlavního proudu rozvoje budováno rozhlasové vzdělávání. Při vzniku televize se stala rozhlasová tradice tvůrčím potenciálem i personálním vybavením startovací pozicí nového typu vzdělávání. Nástup komerčních médií a masové kultury v devadesátých letech a později se nepříliš kladně promítl do vzdělávání prostřednictvím České televize i Českého rozhlasu. „Čisté“ vzdělávací pořady se v současnosti v objemu vysílání ČT pohybují kolem pouhých 3 % celkového vysílacího času, což z hlediska plnění úkolů média veřejné služby opravdu není mnoho. Vzdělávání prostřednictvím elektronických médií má přitom zejména v současné informační, mediální a učící se společnosti obrovský potenciál.

Možnosti televize vzdělávat ještě vzrostou její digitalizací. V naplňování vzdělávací funkce televize v informační a digitální společnosti je v podmínkách ČR bohužel zřejmě největší bariérou absence koncepčnosti. Ještě než toto tvrzení opřeme o některá výzkumná data, podíváme se, jakými povinnostmi je v oblasti vzdělávání Česká televize vázána.

¹⁶⁴ MÍK, F. (1933): *Učebné pomůcky a moderní škola. Dílo instruktivní o pomůčkách ze všech oborů, jež moderní škola má mít na zřeteli*. Velké Meziříčí, Nakladatelství Aloise Šaška.

Legislativní kontexty

Zákon č. 483/1991 Sb. o České televizi výslovně stanoví tomuto významnému audiovizuálnímu médiu povinnost veřejné služby, mimo jiné i přímo v oblasti vzdělávacích pořadů.

V § 2 zákona jsou vymezeny úkoly v oblasti vzdělávání takto:

„... (2) *Hlavními úkoly veřejné služby v oblasti televizního vysílání jsou zejména e) výroba a vysílání zejména zpravodajských, publicistických, dokumentárních, uměleckých, dramatických, sportovních, zábavných a vzdělávacích pořadů a pořadů pro děti a mládež.*¹⁶⁵

Za povšimnutí patří v tomto paragrafu zákona vedle výslovné zmínky o vzdělávacích pořadech a pořadech pro děti a mládež (odst. 2 písm. e) tohoto paragrafu) také požadavek vyváženosti pořadů a rozmanitosti názorů v nich prezentovaných.

Výroba a vysílání „čistě“ vzdělávacích pořadů jsou upraveny také článkem 10 Kodexu ČT. Povšimněme si např. čl. 10.1. Kodexu, který klade důraz na využití výhod televizní komunikace:

„Čl. 10 *Vzdělávací a osvětové pořady*

10.1. *Česká televize vytváří a v programu vyčleňuje pevné místo pro populárně vzdělávací a osvětové pořady určené různým věkovým i zájmovým skupinám. Využívá výhod a zvláštních forem, jež poskytuje televizní komunikace, a vhodně tak doplňuje zdroj pramenů, z nichž lidé mohou získávat poznání. Tam, kde je to možné a vhodné, doplní uvedení vzdělávacího či osvětového pořadu nabídkou dalších zdrojů informací o tématu včetně publikace vzdělávacích informací na vlastních internetových stránkách (e-learning).*

10.2. *Ve skladbě vzdělávacích pořadů České televize je značná pozornost věnována pořadům přispívajícím k znalosti cizích jazyků.*

10.3. *Česká televize se podílí na obecně prospěšných kampaních zaměřených na osvětu bezplatným vysíláním upoutávek nebo informativních materiálů (spotů). Při rozhodování o výběru témat a partnerů takových kampaní postupuje Česká televize podle čl. 20.1. až 20.7.*¹⁶⁶

Prof. J. Skalková nicméně v této souvislosti zdůraznila: „Jedna z problematických stránek působení televize spočívá v tom, že kultura obrazu silně zatlačuje kulturu slova. Dominuje dívání se, pouhé receptivní sledování obrazů, tzv. ikonické osvojování. Potlačuje se verbálně analytické osvojování symbolické kultury. V běžném životě názornost v televizi (s výjimkou speciálních vzdělávacích pořadů) nechce vyučovat, ale bavit, a to tak, aby ji každý mohl sledovat bez námahy. To vede ke konzumní názornosti a spolu s tím ke zlovyklu vyhýbat se náročnějšímu pojmovému myšlení. Z hlediska školy a realizace názorného vyučování jde vlastně o pseudonázornost nebo jakousi konzumní názornost. Vyučování ve škole nemůže pokračovat v těchto trendech.“¹⁶⁷

Hranice mezi „konzumem“ a vzděláním je ovšem právě v televizním médiu často obtížně identifikovatelná, byť by nechyběla snaha.

¹⁶⁵ Zákon č.483/1992 Sb, o České televizi. www.czech-tv.cz.

¹⁶⁶ Kodex České televize. www.czech-tv.cz

¹⁶⁷ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktických prostředků v procesu školního*

vzdělávání. In: Teoretické pokladové studie. Grant MK ČR: Informatizace české společnosti v kontextu globalizace. Praha.

Závazky uložené České televizi v Kodexu lze považovat za velmi „silné“, jejich možné splnění za úctyhodný výkon. Otázkou je, do jaké míry, kdy a za jakých okolností se to ČT zdaří. Přitom nikterak nezpochybňujeme, že plnění řady ustanovení Kodexu ČT včetně citovaných je již nyní pro Českou televizi jako médium veřejné služby jakoby samozřejmé.

„Čistě“ vzdělávací pořady v České televizi představují téměř 600 hodin vysílání ročně a zaujmají přes 3 % celkové vysílací plochy České televize. Z obsahového hlediska je u skupiny „čistě“ vzdělávacích pořadů zřejmá: velká tematická pozornost věnovaná přírodovědné a zeměpisné problematice, cizím jazykům a zdravotní problematice, velká věková škála potenciálních uživatelů, velmi formalizované zpracování většiny pořadů TVŠ, značné rozdíly v obsahovém přínosu a přitažlivosti zpracování u pořadů zařazených do skupiny Po škole, kolísavá úroveň zpracování jednotlivých dílů dlouhodobě vysílaných pořadů.

Vedle „čistě“ vzdělávacích pořadů lze v programové skladbě České televize nalézt velké množství pořadů se vzdělávacím prvkem, ať již v oblasti dokumentární tvorby, vědy, menšinových pořadů, kultury či umění. Není bez zajímavosti, že ve výzkumném šetření realizovaném v rámci projektu ÚIV Média a vzdělávání 2003 uvádějí čeští středoškoláci i jejich pedagogové mezi nejoblíbenějšími pořady se vzdělávacím prvkem pořad *Objektiv*, magazín zahraničních zajímavostí, který rozhodně není uvažován v ČT jako vzdělávací !!

V úvahách o budoucí digitalizaci vysílání České televize a rozšíření její programové nabídky se opakovaně objevuje možnost vytvoření samostatného vzdělávacího a dokumentárního televizního programu, který by mohl významným způsobem prohloubit a doplnit vzdělávací funkci České televize jako média veřejné služby.

Prohloubení vzdělávacího potenciálu České televize důsledným propojením již nyní vysílaných vzdělávacích a dokumentárních pořadů s jejich širokou webovou prezentací a rozsáhlým e-learningovým vzděláváním po vzoru webových stránek BBC neexistuje. Přitom mohlo být levnější a rychlejší alternativou finančně náročné digitalizace.

Vzdělávací pořady z pohledu mediálně-didaktického

V posledním období, zejména od konce 90. let se v souvislosti s prudkým rozvojem tzv. „nových médií“ začalo i v českém školství vážněji diskutovat o úloze médií ve vzdělávání. Přesněji jde o dvousměrnou diskusi: jednak o uplatnění médií jako moderních didaktických prostředků, jednak o „soužití s médii jako předmětu výuky“, tedy o mediální výchovu.

Prof. Skalková uvádí: „Mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování, jak jich využívat v procesu učení žáků, aby se dosáhlo jejich optimalizace. Mediální pedagogika (někdy také mediální výchova) činí předmětem analýzy vlastní média a jejich používání. Obojí ovšem těsně souvisí, vzájemně se prolíná.“¹⁶⁸ Jak ovšem konstatuje dále, „nestačí tedy, aby učitelé i žáci měli k dis-

¹⁶⁸ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování*. In: *Pedagogika*, Praha, 4/2002, s. 455-456.

pozici nové technologie a naučili se s nimi prakticky zacházet. Učitelé jich musí umět i pedagogicky a didakticky využívat: ujasnit si, k čemu a jak je budou zařazovat do vyučovacího procesu, jaké způsoby učení žáků budou podněcovat, jaké možnosti budou žákům otevírat aj.¹⁶⁹

Při práci na projektech Ústavu pro informace ve vzdělávání v letech 2001 – 2003 v oblasti médií a vzdělávání, které obsahovaly vedle výzkumné části také tvorbu databáze vzdělávacích pořadů a programů použitelných ve školské praxi – jakousi mediálně-vzdělávací mapu, jsme potřebovali alespoň pracovní definici vzdělávacích obsahů médií a vzdělávacích pořadů. Ukázalo se, že je to hodně problematické – vzdělávacím pořadem nepochybně není pouze ten pořad, který se takto jeho tvůrci rozhodnou označit!! „Záměrné“ a „vedlejší“ vzdělávání je tématem pro mnohé pedagogy – specialisty. Citujme tuto pracovní definici:

„Vzdělávací pořad (někdy bývá použit pojem „čistě“ vzdělávací pořad)

– pořad, který je jako celek určen svým zaměřením a obsahem k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle. Obsahuje předem daný plán záměrného vzdělávacího působení přinášející odpovědi na otázky: „proč, koho, v čem, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vzdělávat.

Pořad se vzdělávacím prvkem

- pořad, který nebyl jako celek primárně určen k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle, případně účinku, avšak svým zaměřením a obsahem vzdělávací cíle (účinky) alespoň částečně naplňuje.¹⁷⁰

V projektech ÚIV jsme se rovněž pokusili o typologii vzdělávacích pořadů. Využili jsme mj. základního rozlišení edukativních mediálních obsahů (dělení podle deklarovaného zaměření), jak jej nastínil prof. J. Sokol ve svém vystoupení na konferenci Česká televize – věc veřejná:

Vzdělávací působení elektronických médií – dělení

A. výslovně vzdělávací pořady:

- jazyky včetně češtiny - SLOVA
- čísla a práce s nimi - ČÍSLA
- občanská gramotnost - LIDÉ

B. nepřímé vzdělávací působení dalších pořadů

(především neškodit – veřejná média: metoda dobrého příkladu)¹⁷¹

Takto obecné rozlišení vyžadovalo ovšem pro naše potřeby další, podrobnější členění. V databázi zpracované v ÚIV jsme využili více kritérií třídění mediálních obsahů:

¹⁶⁹ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování*. In: Pedagogika, Praha, 4/2002, s. 455-456.

¹⁷⁰ LANDOVÁ, M., DOBAL, J., ŠKALOUDOVÁ, M. (2003): *Rozhlas, televize, škola – místa doteku*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, s.10,12.

¹⁷¹ SOKOL, J. (2002): *Věřejná televize a vzdělávání*. In : Česká televize - věc veřejná. Diskuse o roli televize veřejné služby v české společnosti na počátku 21. století. Česká televize, Praha.

jak těch použitelných pro všechny mediální obsahy, tak i specifických, vztahujících se pouze k edukativním mediálním obsahům.

Uvádíme jednu z jednoduchých typologií podle vyučovacích předmětů, kterou jsme po konzultacích s pedagogy z praxe použili ve fázi testování databáze.

Třídění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů – ZŠ, SŠ

SP – společenskovední předměty (dějepis, občanská nauka, základy společenských věd, náboženská výchova)
ZE – zeměpis
JA – výuka cizích jazyků
PŘ – přírodovědné předměty (přírodopis, chemie)
MF – matematika, fyzika
IT – informační technologie, programování
VÝ – hudební výchova, výtvarná výchova, umění, estetika...
ČJL – český jazyk a literatura
VZ – všeobecně vzdělávací obsahy, mezipředmětové vazby
PŠV – předškolní výchova
ZD – zdravotnická problematika, protidrogová výchova, zdravý životní styl
OD – odborné předměty
UČ – pořady pro učitele a o učitelích
SE – vzdělávání seniorů

Testování databáze přineslo dosti podstatný poznatek o obtížích spojených se zařazením kritéria věku do databáze. U věkového určení vzdělávacích pořadů se lze, jak uvádí následující příklad, dočkat i „kouzla nechtěného“. Pořady z cyklu Teletubbies jsou primárně určeny nejmenším divákům předškolního věku. Pro sledování je třeba hlavně trpělivosti nebo naopak schopnosti nechat se vtáhnout, být fascinován. Pořad je vhodný pro děti do tří let, jimž předvádí základní vzorce sociálního chování (pozdravy, popis vlastní činnosti apod.), sleduje jej nicméně i blíže neurčená cílová skupina starších diváků, kteří si z něj vytvořili kultovní záležitost.

K realizovaným výzkumům vzdělávacích pořadů ČT

V posledních pěti letech jsme s kolegy z ÚIV a Hermésu realizovali některé výzkumy, které přinesly zajímavá zjištění o plnění vzdělávací role ČT, a to jak v oblasti „čistě“ vzdělávacích pořadů, tak i pořadů se vzdělávacími prvky.

Výzkumná část projektu ÚIV „Média a vzdělávání 2003“¹⁷² proběhla formou reprezentativního výzkumného šetření pedagogů a studentů středních škol doplněného o anketu komerčních médií a expertní anketu odborníků v oblasti médií a pedagogiky. Účelem šetření bylo podat aktuální informace o vzájemném vztahu českých médií a oblasti školství a vzdělávání.

Předmětem výzkumu byl reprezentativní výběrový soubor 557 učitelů a 570 studentů různých typů středních škol ze všech 14 krajů ČR, s doplňkovým výzkumem skupiny expertů působících ve vzdělávací a mediální oblasti.

Vybrané výzkumné poznatky:

- *Přibližně polovina dotazovaných středoškolských učitelů (51 %) je nespokojena s informacemi o školství a vzdělávání poskytovanými médii. Učitelé více důvěřují informacím o školství a vzdělávání získaným od řídicích a správních orgánů, než informacím z médií (44 %). Pro studenty mají oba zdroje informací (médiá, učitelé) stejný význam – uvádí největší skupina studentů, tj. 39 %.*
- *Jako zdroj informací o školství a vzdělávání ve skupině učitelů neovítězilo žádné médium, téměř stejným podílem využívají učitelé rozhlas, televizi a tisk.*
- *Jako zdroj informací o školství a vzdělávání studenti na rozdíl od učitelů výrazně preferují televizi (uvádí až 71 % studentů). Ve srovnání s učiteli studenti více preferují internetové servery.*
- *Byla zjištěna názorová shoda učitelů a studentů na využití rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů ve výuce. Asi 20 % respondentů obou skupin uvádí, že tyto pořady jsou ve vyučování využívány alespoň jednou za měsíc a častěji. Nejvíce (až 60 %) je však těch respondentů, kteří tyto pořady využívají jen občas nebo výjimečně. Asi 1/5 výběrového souboru obou skupin uvádí, že vůbec nevyužívá vzdělávací pořady ve vyučovacím procesu. Poměr respondentů uvádějících časté využití a respondentů nevyužívajících tyto pořady je přibližně stejný.*

Shrnuto : využití vzdělávacích pořadů ve vyučování nedosahuje z didaktického hlediska zjevně žádoucího stavu, jeví se jako spíše nahodilé. Učitelé přitom obecně hodnotí vzdělávací pořady lépe než studenti.

- Na 1. místě mezi vzdělávacími pořady se v obou skupinách umístil pořad Objektív, který není Českou televizí deklarován jako vzdělávací (!). Až na dalších místech se v obou skupinách umístily pořady zamýšlené a deklarované jejich tvůrci jako vzdělávací (Kalendárium, Baťoh).
- Učitelé většinou neznají webové stránky rozhlasových a televizních stanic, jejich znalost uvádí pouze 17 % respondentů.

Na práce realizované v rámci ÚIV v letech 2001 – 2003 navázala výzkumná šetření občanského sdružení Hermés; běží od r. 2005 s předpokladem vydání závěrečné souhrnné zprávy z výzkumů v závěru r. 2007. Zmíňme nejprve focus group Mediální vzdělávací pořady, kterou na základě projektu občanského sdružení

¹⁷² DOBAL, J., LANDOVÁ, M., ŘEZŇÍČEK, M.: *Média a vzdělávání 2003*. Závěrečná zpráva z projektu (nepublikováno)..

Hermés realizovala AMASIA, s.r.o. na počátku r. 2006. Zásadním zjištěním focus group složené z pracovníků médií a pedagogů byl fakt, že v názoru na koncepci vzdělávání prostřednictvím médií nejsou jednotní ani samotní respondenti, shodli se nicméně na její absenci v ČR i ČRo. Tato média však pracují s analýzou cílových skupin a snaží se vycházet vstříc jejich požadavkům (využívají se peoplemetrové analýzy, tzv. deničková metoda v ČR, focus groups aj.). Účastníci potvrdili, že v České televizi i v Českém rozhlasu existují v redakci vzdělávacích pořadů samostatné pozice dramaturgické i tvůrčí. V naprosté většině jde o pracovníky s vysokoškolským vzděláním humanitního směru – historii, filozofii, žurnalistiku. V názoru na vzdělání tvůrců “vzdělávacích” pořadů nebyli účastníci focus group zcela jednotní. Oslovení pracovníci médií jsou přesvědčeni, že hlavním kritériem je koncepční myšlení lidí z této oblasti. U odborníků z oblasti vzdělávacích pořadů není podle jejich názoru, podmínkou pedagogické vzdělání, ale odborná praxe a schopnosti. Připustili, že pedagogický cit je pro pracovníky redakce vzdělávání značnou výhodou. Shodli se nicméně i v názoru, že v médiích neexistuje systém vzdělávání, který by napomáhal tvůrcům získat pedagogické schopnosti. Moderátor také vyjmenoval účastníkům televizní a rozhlasové pořady a ti měli uvést, které z nich považují za vzdělávací a uvést hlavní důvod svého rozhodnutí. Nadpoloviční většina účastníků za televizní vzdělávací pořady označila pořad Zázračná planeta (BBC), Diagnóza, Cestománie, AZ – kvíz, Šumná města a Riskuj. Z rozhlasových označili Toulky českou minulostí, Periskop a Meteor. Přítomní respondenti z “nemediální” sféry i zástupci médií zastávali názor, že vzdělávací pořady mají pro image České televize a Českého rozhlasu zásadní význam. Disponibilní data o množství vzdělávacích pořadů v ČR však mluví zcela jinak... Pro skupiny lidí předproduktivního a postproduktivního věku jsou přitom vzdělávací pořady z uvedených médiích často jediným zdrojem informací a možností k rozšíření znalostí. Tyto informace se stávají pomocí i pro nezaměstnané, kteří jsou dočasně vyřazení z pracovního procesu a mnozí z nich doplňují tímto způsobem chybějící informace.

Na realizaci focus group navázalo expertní šetření vybraných vzdělávacích pořadů České televize využívající prvky kvalitativní obsahové analýzy. Expertní šetření, realizované skupinou 10 expertů z oblasti médií a pedagogiky analyzovalo dle zadaných výzkumných znaků celkem 10 „čistě“ vzdělávacích pořadů České televize. Poznatky z tohoto šetření ukázaly stejně jako v předchozích případech, že u „čistě“ vzdělávacích pořadů se experti až na výjimky shodují v relativně pozitivním hodnocení! Odborná úroveň vybraných vzdělávacích pořadů byla hodnocena vysoce. Jako spíše dobrou odbornou úroveň pořadu ohodnotili experti ve 47 % případů, ve 30 % ji ohodnotili jako velmi dobrou. Jako „ani dobrou ani špatnou“ vyhodnotili zkoumanou úroveň pořadů experti ve 23 % případů. Hodnocení „velmi špatná“ a „spíše špatná“ odborná úroveň pořadu se ve zkoumaném vzorku nevyskytla. Didaktická úroveň hodnocených pořadů odpovídá podle expertů určené a obsahu jednotlivých pořadů a jeví z tohoto pohledu jako vyvážená. Nejčastěji byla didaktika pořadu hodnocena odpovědí typu „neruší, ale ani nepomůže“ (73 %). Následovalo hodnocení typu: didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení (21 %). Vynikající didaktická stránka pořadu byla zmíněna pouze v 6 % případů. Hodnocené pořady zasáhly celé vzdělanostní spektrum diváků a z tohoto hlediska volba titulů pokryla záměr projektu, byť se tím nevyhla možná až příliš vysoké míře zobecnění. Pořady na úrovni poznatků základní školy našli experti pouze v 9 % případů. Naopak ve 46 % se domnívali, že úroveň pořadu je na úrovni středoškol-

ské, úroveň vysokoškolská byla hodnocena v 36 % a to, že pořad rozvíjí vysokoškolské vzdělání se experti domnívali v 15 %. Podle expertů to znamená, že vybrané vzdělávací pořady navazují na školskou soustavu a vhodně ji rozvíjejí. Kultura mluveného projevu byla ve vzdělávacích pořadech hodnocena jako dobrá až velmi dobrá. Ve více než desetině případů experti hodnotili kulturu mluveného projevu jako velmi dobrou, jako spíše dobrou 38 %, ve 40 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“. Kultivovanost pořadu se jako „velmi špatná“ nejevila žádnému z expertů. Jako „spíše špatnou“ ohodnotili úroveň pořadů v 11 % případů.

Poměrně vysoko byla hodnocena odborná úroveň odborníků účastnících se pořadů. Experti ohodnotili úroveň odborníků pořadu v převážné většině jako dobrou a velmi dobrou. Ve více než dvou pětinach případů byla úroveň odborníků hodnocena jako velmi dobrá, spíše dobrá ve 37 % případů, a v 15 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“.

Celkově lze konstatovat, že ačkoliv lze pouze u některých ze zkoumaných pořadů vymezit jasně edukativní hranice, má drtivá většina všech zkoumaných pořadů podle expertů velmi širokou cílovou skupinu, která jde napříč věkem i vzděláním a má jasné pozitivní efekty z hlediska přínosu pro procesy celoživotního učení.¹⁷³

Co říci závěrem?

Tvorba různých typů vzdělávacích rozhlasových a televizních pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem a jejich dokonalé propojení na vzdělávací a školské struktury je významnou úlohou médií veřejné služby v měnícím se systému vzdělávání počátku nového tisíciletí.

Jak ukázaly naše výzkumné poznatky, česká média veřejné služby (Český rozhlas, Česká televize) vyrábějí a vysílají řadu kvalitních vzdělávacích pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem pro všechny věkové skupiny a ve velké tematické škále. V této oblasti však oběma médii chybí ucelený, komplexní a koncepční přístup k plnění vzdělávací funkce. Spolupráce médií veřejné služby se školskými orgány při tvorbě takové koncepce je nulová, při tvorbě vzdělávacích pořadů jde spíše o ad hoc spolupráci se školami a jednotlivými pedagogy.

Média veřejné služby (zejména to platí o ČT) prezentují vzdělávací pořady na webových stránkách jen v omezené míře, propojení s dalšími informačními zdroji a vzdělávacími nástroji zcela chybí. Také další databázové zdroje o pořadech v podobě přístupné pedagogické veřejnosti jsou minimální.

A nakonec k pedagogům: schopnost učitele vyhledávat, rozlišovat a využívat vzdělávací obsahy elektronických médií ve výuce vyžaduje od něj důslednou předchozí práci a didaktické kvality. Stejně jako v případě médií veřejné služby, je i zde co dohánět.

Budme nicméně optimisty: podle našich výzkumných poznatků, ale i poznatků ze školské praxe má průměrný český učitel, pokud jde o vztah médií a vzdělávání, stále spíše potřebu být dobrým žákem Komenského, nežli věrným poddaným televize, vyučujícím ve stylu televizní show.

¹⁷³ Předběžné informace o realizovaných výkumech Hermésu lze nalézt na [www.hermesmedia.cz/Modul Vyzkum](http://www.hermesmedia.cz/Modul_Vyzkum).

Úloha médií v dalším profesním vzdělávání (František Pelka)

Projekt „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověřování a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“¹⁷⁴ zahrnuje kromě vývoje školicích a metodických materiálů a realizace dalšího vzdělávání v dané oblasti též některé poznávací aktivity (empirické výzkumy, expertní ankety, focus groups atd.).

V současnosti nelze spoléhat na to, že jedinec dostane v počátečním vzdělávání vzdělanostní a kompetenční výbavu pro celý život. Současná společenská skutečnost a trendy vývoje společnosti předpokládají celoživotní vzdělávání, které by mělo vytvořit ucelený systém, s provázanými subsystémy počátečního a dalšího vzdělávání.

Celoživotní učení a především jeho složka další vzdělávání musí pružně reagovat na vývoj společnosti v oblasti trhu práce, samo o sobě může do jisté míry i dynamiku trhu práce ovlivňovat (další vzdělávání jako nikoliv jen důsledek ale i jako faktor společenského a ekonomického vývoje).

Koncipování dalšího vzdělávání musí předbíhat před současnou ekonomickou a společenskou realitou. To vyžaduje potřebné analýzy a výzkumy v dané oblasti. V rámci svého projektu se Hermés soustředil na tři oblasti:

- vybavenost populace k užívání elektronických médií a nových informačních technologií k dalšímu vzdělávání
- subjektivní složky zaměstnatelnosti
- skelet dalšího profesního vzdělávání.

V současné době je k dispozici závěrečná zpráva z prvního výzkumu a jsou zpracovávány data posledních dvou výzkumů (sběr dat obou výzkumů provedl v prosinci minulého roku STEM, s.r.o.).

V našem příspěvku se soustředíme na problematiku dalšího vzdělávání a význam médií pro další vzdělávání¹⁷⁵. Předpokládá se, že v informační společnosti význam médií a e-learningu do značné míry spolurozhoduje o dynamice a úrovni znalostní společnosti. Pokusíme proto ukázat, jaký je v současnosti vzdělávací význam médií.

Další vzdělávání ve světle výzkumu

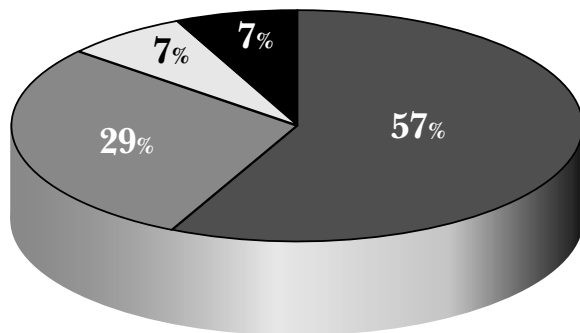
V posledních pěti letech se zúčastnily dalšího vzdělávání více než dvě pětiny obyvatel, většina z nich se zúčastnila krátkodobých kurzů (do 10 pracovních dnů).

Na účast v kurzech nemá vliv věk, pohlaví respondentů ani velikost obce, významný vliv vykazuje vzdělání. Krátkodobé kurzy jsou charakteristické pro osoby se základním vzděláním a vyučením, obou typů kurzů se zúčastňují spíše osoby vysokoškolsky vzdělané.

¹⁷⁴ Projekt je financován z rozpočtu Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a z rozpočtu hlavního města Prahy.

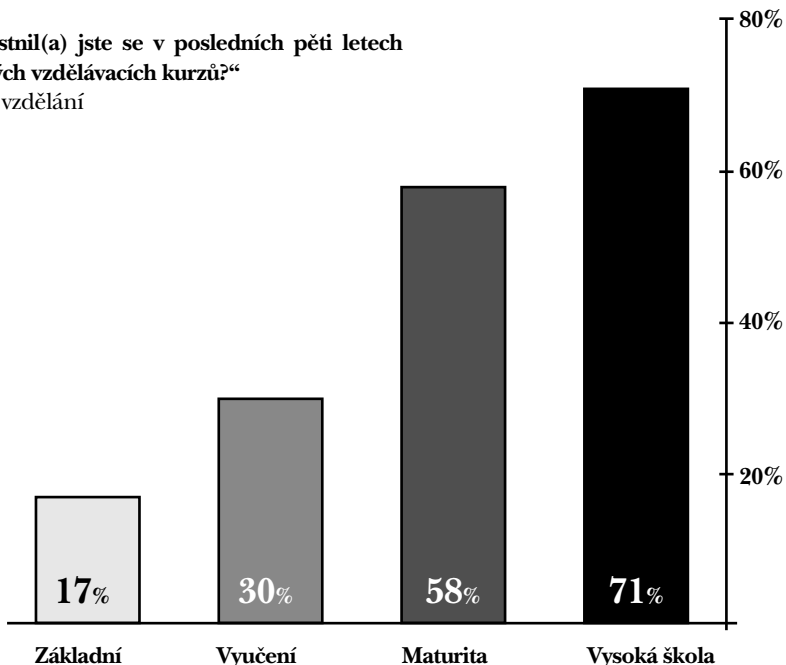
¹⁷⁵ Šlo o 1313 respondentů z celé ČR ve věku 18 až 59 let (kvótní výběr podle kritérií pohlaví, věku, vzdělání, velikostního pásma bydliště a kraje). Standardizované osobní rozhovory (face to face) provedli tazatelé STEM v prosinci roku 2006.

„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech nějakých vzdělávacích kurzů?“



ne
 jen krátkodobých
 jen dlouhodobých
 obou typů kurzů

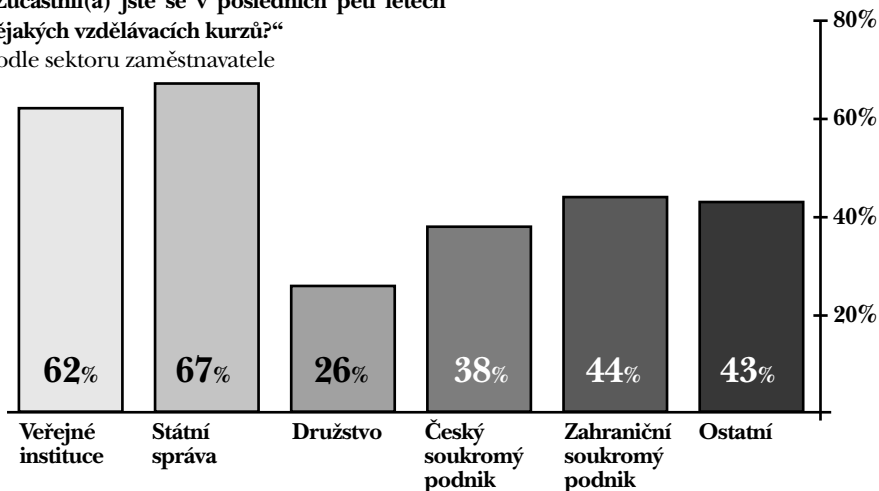
„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech nějakých vzdělávacích kurzů?“
podle vzdělání



Z hlediska sektoru zaměstnání vykazují vyšší účast na dalším vzdělávání v posledních pěti letech zaměstnanci veřejných institucí a pracovníci státní správy¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Jedna z doprovodných ankety, které Hermés v rámci svého výzkumu realizoval, poukázala nejen na to, že větší důraz na další vzdělávání kladou veřejné instituce (například vzdělávání zdravotnického personálu), státní správa (například další vzdělávání úředníků reflektující mimo jiné i problematiku legislativy EU), ale i na skutečnost, že většina českých firem neumí cíleně pracovat s lidskými zdroji, nemá nástroje k určování efektivit peněz vynakládaných na další vzdělávání pracovníků, dokonce často nemá ani potřebu tyto efekty měřit (jen asi čtvrtina z nich považuje podnikové vzdělávání za prioritu své personální politiky). S tím ostře kontrastuje přístup některých zahraničních firem působících u nás (například v roce 2005 bylo společností Škoda Auto zrealizováno celkem přes 2300 vzdělávacích kurzů, kterých se zúčastnilo více než 17500 zaměstnanců).

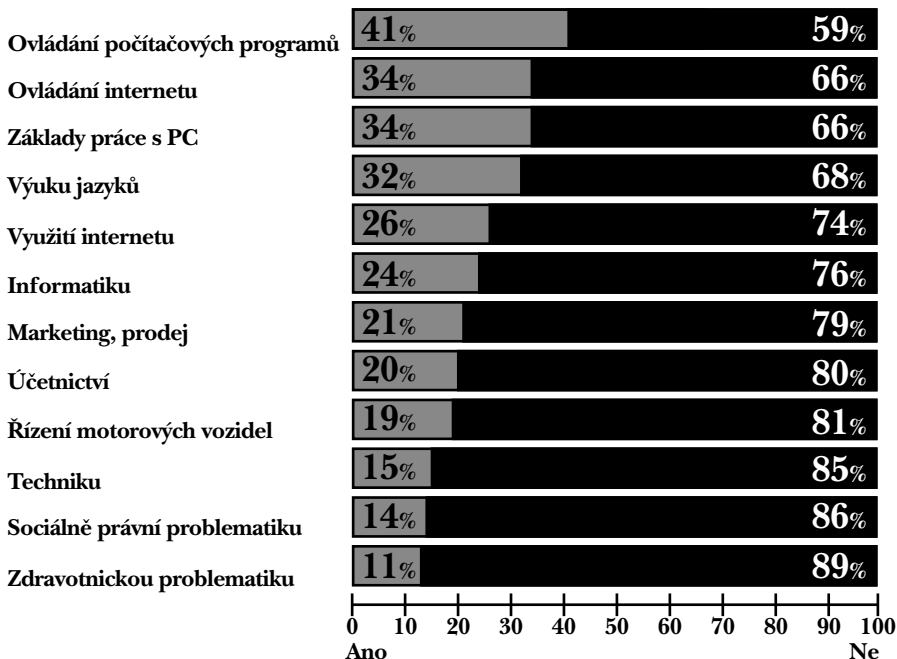
„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech nějakých vzdělávacích kurzů?“
podle sektoru zaměstnavatele



Další vzdělávání bylo zaměřeno především na zvyšování počítačové gramotnosti (ovládání programů, využívání internetu např. pro obchod, tvorbu webových stránek, základy práce s počítačem) a výuku jazyků.

Malý podíl kurzů byl naopak zaměřen na sociálně právní a zdravotnickou problematiku a technické dovednosti a znalosti (svářeření, zkoušky dle ČSN).

Na co byly nebo jsou zaměřeny kurzy (kurz), kterých jste se zúčastnil(a) v posledních pěti letech?



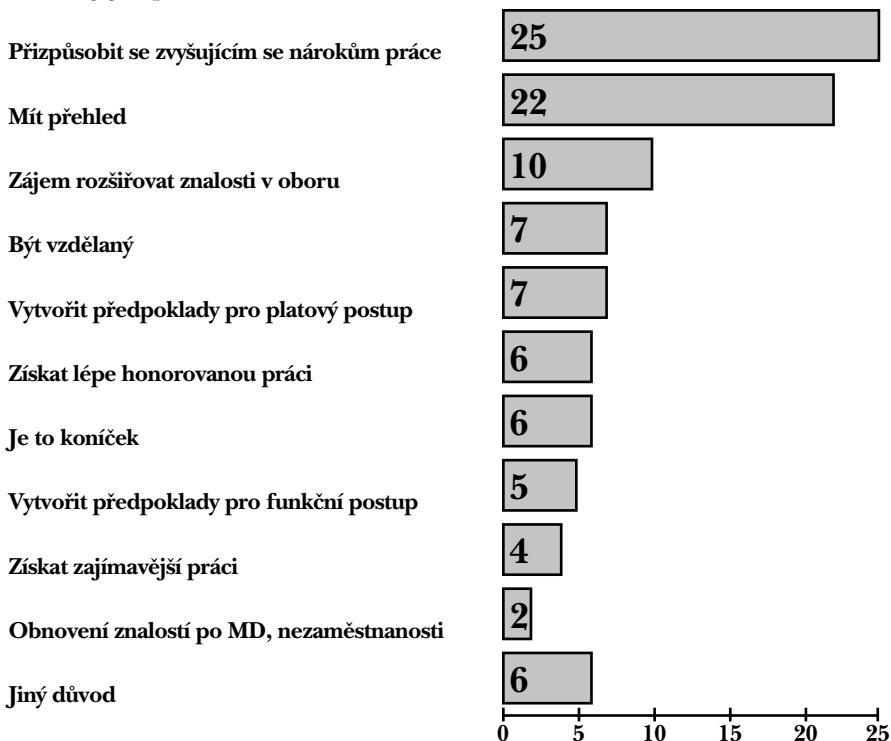
Zvyšování počítačové gramotnosti uvádějí mírně častěji ženy a vzdělanější respondenti (osoby s maturitou a vysokoškoláci okolo 50 %) a pracovníci státní správy. Základy práce s PC uvádějí mírně častěji méně vzdělaní respondenti, pracovníci veřejných institucí. Kurzy užívání Internetu uvádějí častěji ženy než muži (41 % ku 28 %).

Rozšiřování jazykových dovedností reflektují všechny věkové skupiny v obdobné míře (méně se týká nejstarších respondentů), v této věci není rozdíl mezi muži a ženami, významný je vliv vzdělání. Jestliže si v minulých pěti letech žádného jazykového vzdělávání nezúčastnilo 77 % osob se základním vzděláním, 81 % vyučenců, tak u osob s maturitou tento podíl činí 68 % a u vysokoškoláku již jen 48 %. Vyšší důraz na jazykové vzdělávání kladou zahraniční firmy (zúčastnilo se 42 %) a státní správa (38 %).

Dominantním činitelem motivujícím organizace k dalšímu vzdělávání je potřeba reagovat na nové technologie a trendy, novou legislativu a vůbec nutnost obstát v konkurenci globalizujícího se trhu a rychle se vyvíjející a měnící společnosti. Odrážejí se tyto skutečnosti v motivaci respondentů k dalšímu vzdělávání? Lze říci, že ano.

Hlavními důvody, proč si respondenti rozšiřují své znalosti, vzdělávají se, je totiž skutečnost, že se snaží přizpůsobit se zvyšujícím se nárokům práce, chtějí mít větší přehled a snaží se rozšiřovat své znalosti v oboru (57 %). Finanční ocenění stojí v popředí jen u každého osmého dotázaného.

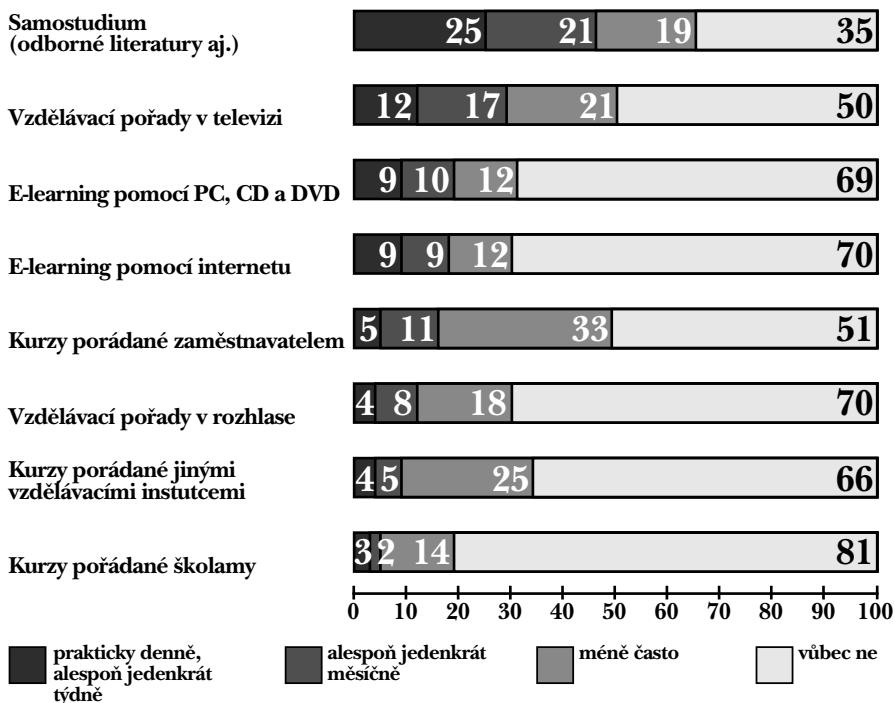
„Vyberte, prosím, z karty dva hlavní důvody, proč si rozšiřujete znalosti, vzděláváte se a určete jejich pořadí“ (N=955)



Po té, co jsme stručně charakterizovali situaci v dalším vzdělávání v České republice, se pokusíme charakterizovat přínos (využívání) využívání jednotlivých forem vzdělávání a v jejich rámci i přínos médií. Respondent vypovídal pomocí frekvenční škály jak často danou formu využívá.

Na prvním místě je samostudium s pomocí toho nejklasičtějšího média – odborné publikace. Tato forma vyhovuje respondentům z řady důvodů (je na nich, kdy si vyčlení čas na studium, knihy mohou číst i při cestě do zaměstnání a podobně). Na druhém místě je sledování televizních vzdělávacích pořadů. Třetí místo e-learningu u české populace naznačuje, že byly objeveny jeho výhody, které se podobají výhodám samostudia pomocí odborných knih a publikací. Dále v pořadí následují kurzy pořádané zaměstnavatelem, rozhlasové vzdělávací pořady a nejméně využívané jsou kurzy a vzdělávání zajišťované školami a jinými institucemi.

Frekvence využívání jednotlivých vzdělávacích forem



Vzdělávací pořady v televizi využívají stejně často různé věkové skupiny, není rozdíl mezi muži a ženami, mírně častěji takové pořady sledují osoby s maturitou a vysokoškoláci.

E-learning (vzdělávání pomocí PC, DVD aj.) využívají stejně často různé věkové skupiny, není rozdíl mezi muži a ženami, významně častěji jej využívají lidé s vysokoškolským vzděláním (denně či minimálně jednou týdně jej využívá 24%, oproti 5% u vyučených a 10% u maturantů). Jeho využívání mírně častěji signalizují zaměstnanci veřejných institucí a státní správy.

E-learning (vzdělávání pomocí Internetu) využívají mírně častěji lidé do 29 let věku, rozdíl mezi muži a ženami není patrný, významně častěji jej využívají lidé s vysokoškolským vzděláním (denně či minimálně jednou týdně jej využívá 22 % , oproti 4 % u vyučených a 12 % u maturantů). Jeho využívání mírně častěji signalizují zaměstnanci státní správy – 16 % (kde se ostatně k doškolování úředníků používá).

Zde je nutné říci, že nejde o dvě zcela odlišné skupiny uživatelů e-learningu. Zhruba ze tří čtvrtin, ti, kdo denně či minimálně jednou týdně užívají pro své vzdělávání počítač a DVD a jiné, taktéž se stejnou frekvencí užívají k učení Internet (a jen z cca 15 % obě skupiny druhou formu vůbec nevyužívají).

Vzdělávací pořady v rozhlasu, které ze sledovaných médií obsadily poslední místo, sledují různé skupiny respondentů v podobné míře.

Oblíbenost televizních vzdělávacích pořadů nepochybně souvisí s návykem populace u televize trávit značnou část svého volného času. Televizní vzdělávací pořady jsou schopny oslovit vzdělanostně různě vybavené skupiny populace. Podobnou schopnost má i rozhlas. Ve srovnání s televizními pořady je e-learning do jisté míry náročnější, vyžaduje počítačovou gramotnost, předpokládá aktivní účast jedince při vlastní výuce. Přestože se e-learning v české společnosti objevil poměrně nedávno, tak v četnosti využívání již výrazně předčil rozhlasové vzdělávací pořady a dotahuje na televizní vzdělávací pořady. Z tohoto pohledu lze usuzovat, že Česká televize problematiku dalšího vzdělávání nedostatečně oceňuje a rozvíjí.

Další vzdělávání je do jisté míry závislé na dosaženém vzdělání. Čím nižší vzdělání, tím menší pravděpodobnost, že se jedinec zúčastní nějaké vzdělávací aktivity, bude se sám vzdělávat. To se zejména vztahuje k Internetu. Zde se tedy nejvíce rozevírají nůžky mezi vzdělanějšími a méně vzdělanějšími.

Význam vzdělávání prostřednictvím elektronických médií - rozhlasu a televize podle našeho názoru tedy spočívá v tom, že může zmenšovat rozdíly ve vzdělávání vzdělanějších a méně vzdělaných. Obě média v této věci mají své tradice. Od počátku rozvoje rozhlasu bylo v Československém rozhlasu jako součást hlavního proudu rozvoje rozvíjeno rozhlasové vzdělávání. Při vzniku televize se stala rozhlasová tradice inspirací i pro televizi.

Podle studie, kterou v rámci projektu Hermés zpracovala organizace EU fórum, nástup komerčních médií a masové kultury v devadesátých letech se promítl do kvality České televize i Českého rozhlasu. Navzdory kritériím veřejnoprávnosti se hlavním kritériem stala sledovanost a poslechovost. To vedlo k bulvarizaci veřejnoprávních médií, ke sblížení s komerčními a bulvárními médii a k potlačení některých typů pořadů a žánrů. To se týká v prvé řadě vzdělávacích pořadů. V České televizi podle této studie neexistuje koncepce televizního vzdělávání, pořady jsou zařazovány do vysílání často nahodile, podle toho jak se komu zalíbí zahraniční vzdělávací pořad a prostřednictvím podobných mechanismů.

Teoretická a odborná reflexe a rozpracování tématu vzdělávání na podmínky elektronického média v České televizi do značné míry neexistuje¹⁷⁷. Ani jeden pracov-

¹⁷⁷ Poznatzky o vzdělávání v ČT jsou obsaženy ve zprávě z Focus group „Mediální vzdělávací pořady“ a v dopise generálního ředitele ČT o.s. Hermés.

ník ČT se nezabývá teoreticko metodologicky tématem vzdělávání a i organizací a uváděním pořadů do vysílání se zabývá maximálně 15 pracovníků, přičemž většina z nich se vzdělávacími pořady zabývá jen částečně. Počet pracovníků a absence koncepce vzdělávání vypovídá o pozici vzdělávání v České televizi.

Vzdělávání prostřednictvím elektronických médií má obrovskou potenciální. Jediný pořad může sledovat až několik milionů diváků. To je ve srovnání s klasickou formou vzdělávání nepředstavitelná efektivita. Kvalitní vzdělávací pořad, který by shlédl v jednom okamžiku jeden milion diváků, by pro klasické další vzdělávání při srovnatelném efektu představovalo zhruba 30 tisíc učitelů, 30 tisíc učeben a k tomu další náklady (otop, světlo, doprava 1 milionu žáků na místo vzdělávání a další náklady).

Jak konstatuje výše zmíněná studie v informační, mediální a učící se společnosti bude nepochybně nezbytné využít vzdělanostní potenciál televize. Možnosti televize vzdělávat ještě vzrostou její digitalizací. Propojení všech médií pracujících digitálně vytvoří homogenní digitální prostředí v celé společnosti. Informace a poznatky v jakékoliv podobě, text, obraz, video, hudba, mluvený projev budou moci procházet bez jakékoliv technické či technologické bariéry v multimediální podobě institucemi a body, představovanými osobními počítači jedinců.

Obě veřejnoprávní televizní stanice od roku 2000 vysílají 24 hodin denně, celkový objem vysílání za rok je tedy 17 520 hodin. Ve struktuře vysílání veřejnoprávních televizí mají největší zastoupení kinematografické filmy a televizní hry spolu se zprávami a naučnými a vzdělávacími pořady. Dohromady zabírají necelou polovinu vysílání. Digitalizace přinese veřejnoprávní České televizi možnost vytvářet nové stanice. Česká televize se připravuje na spuštění dalších dvou digitálních kanálů. Po zpravodajském programu ČT 24 půjde o vzdělávací kanál ČT 4 a dokumentární stanici ČT 5. Zde presentovaná analýza by mohla být jedním z podnětů pro utváření ČT 4. Významnými inspiracemi mohou být zahraniční zkušenosti (výhled rozvoje BBC atd.). V každém případě se televize mimo jiné dosti zaměřuje na cestopisné, přírodovědné a historicky zaměřené pořady, a některé si získaly velkou oblibu. Namátkou jmenujme příklady vzdělávacích pořadů české televize: Cestománie, Šumná města, Objektív, Toulavá kamera, Neúspěšné operace 2.světové války, AZ – kviz, Riskuj, dále Zázračná planeta, Diagnóza, O češtině, Rodina a škola, Eurovzdělávání, Popularis, Planeta věda, Bílá místa, České hlavy, Kosmické lékařství. Ve všední dny jsou vysílány pořady zaměřených na zájmové aktivity, hobby aktivity (vaření, bydlení, zahrada atd.). Výsledky našeho výzkumu z roku 2005 dokazují, že nejsledovanější vzdělávací televizní pořady představuje kategorie cestopisné a přírodovědné pořady. Následují historické pořady. Sečteme-li všechny pořady, nejoblíbenější jsou cestopisné, zeměpisné pořady, následované přírodovědnými a historickými. Z toho můžeme vyvodit, jaké typy pořadů obsahové i formou podání nacházejí diváka, ale také naopak co ve vzdělávacích pořadech chybí. Společensko vědní oblast výrazně zaostává, alespoň podle indikátoru televizního chování diváků. Jednou z příčin ve srovnání z přírodními vědami může být zatíženost těchto pořadů ideologií a politickou propagandou. Z hlediska nejoblíbenějších pořadů je pořadí poněkud jiné. Nejoblíbenější jsou cestopisné pořady a dále historické pořady.

Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že Česká televize vlastně ještě ani nena-
stoupila na cestu reflektovaného a systematického vzdělávání.

Sledované vzdělávací pořady v televizi za poslední měsíc (ČR=1197)

	Sledované	Oblíbené
Přírodovědné obecně - pořady/dokumenty/filmy	5	–
Cestománie	9	4
Historické - pořady/dokumenty/filmy	4	2
Objektiv	3	–
Riskuj	4	–
AZ-Kvíz	3	–
Cestopisné, cestování obecně pořady/dokumenty/filmy	3	–
Toulavá kamera	1	1
Dokumenty obecně	2	–
Šumná města	1	1
Výuka jazyků obecně	4	–
Významné osobnosti pořady/dokumenty/rozhovory	1	0,2
Diagnóza	2	0,3

Podle tohoto výzkumu (rok 2005) jsou vzdělávací pořady rozhlasu sledovány
ještě méně než v televizi, nepřesahují 2%. Zajímavé je, že na prvních místech
jsou „Toulky českou minulostí“ a „Meteor“, tedy pořady, které byly vytvořeny
v hloubi minulého režimu. U těchto pořadů nacházíme soulad mezi poslecho-
vostí a zařazením mezi pořady, které nejvíce zaujaly.

Sledované vzdělávací pořady v rozhlasu za poslední měsíc (ČR=1197)

Angličtina na BBC	1
Toulky českou minulostí	2
Meteor	1
Kultura, umění obecně	1

Nejoblíbenější rozhlasové vzdělávací pořady (ČR=1197)

Výuka jazyků obecně	0,4
Toulky českou minulostí	1
Kultura, umění obecně	0,1
Meteor	2

Znamená postavení „Toulek českou minulostí“ a „Meteoru“, že v polistopadové etapě rozhlasu nebylo do této doby schopno ani jedno vedení vytvořit vzdělávací pořad, který by se alespoň přiblížil kvalitou a ohlasem uvedeným dřívějším vzdělávacím pořadům?

Podobně jako u televizních a rozhlasových vzdělávacích pořadů výzkum z roku 2005 mapoval i četnost používání a oblíbenost také u e-learningu (v nejširším slova smyslu). E-learning je používán pro výuku jazyků popřípadě pro jazykové předlady.

Využívané e-learningové vzdělávací pořady za poslední měsíc (ČR=1197)

	Sledované	Oblíbené
Slovníky	4	1
Výuka jazyků obecně	6	4
Encyklopedie	1	0,1

Nejoblíbenější e-learningové vzdělávací pořady (ČR=1197)

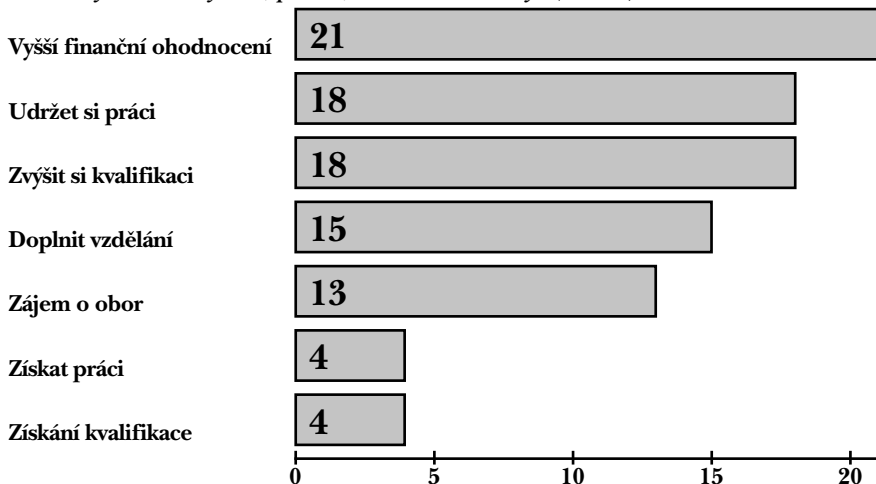
	ČR
Výuka jazyků obecně	4
Slovníky	1
Encyklopedie	0,1

Podívejme se tedy, jaké důvody svého budoucího, dalšího vzdělávání uvádějí naši respondenti. Důvody dotazovaných jsou poměrně různorodé, nicméně jejich jednotlivým prvkem je zaměstnání, úspěšnost v zaměstnání a s tím spojené vzdělávací potřeby. Z tohoto pohledu stávající vzdělávací pořady České televize jistě mohou napomáhat jakési povšechné kultivaci osobnosti, ale již ne cílům, které si lidé v spojitosti s dalším vzděláváním kladou.

V předchozím textu jsme dokladovali, na co bylo zaměřeno další vzdělávání v uplynulých pěti letech. Další vzdělávání bylo zaměřeno především na zvyšování počítačové gramotnosti (ovládání programů, využívání internetu např. pro obchod, tvorbu webových stránek, základy práce s počítačem) a výuku jazyku.

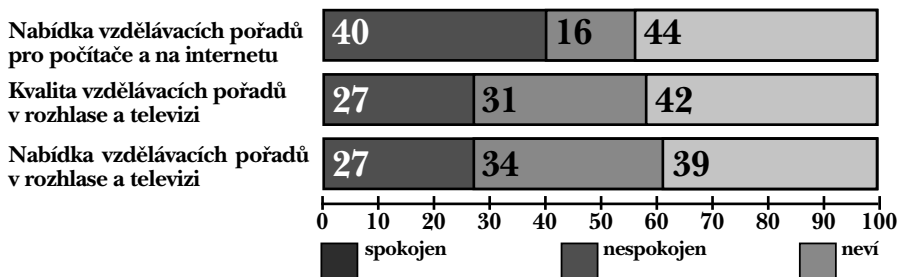
Není důvodu se domnívat, že by se tato poptávka měla do budoucna nějak výrazně, co do zaměření lišit. Právě naopak se lze domnívat, že informatizace společnosti si bude vyžadovat další zvyšování schopností ovládat počítače, Internet a to v té míře jak bude postupovat vývoj v této oblasti. V dohledné budoucnosti se předpokládá komunikace občanů se státní správou prostřednictvím internetu, do multimediální podoby se převádí celá řada informací a lze očekávat, že v budoucnu budou dnes běžné formy sdělování informací převedeny na nové způsoby sdělování (to může mnohé lidi s moderní technikou nedostatečně seznámených lidí přivádět do obtížných situací – to již dnes zažívá řada našich starších spoluobčanů, kteří se jen obtížně vyrovnávají s používáním mobilních telefonů, nemohou využívat možností vyhledávání informací, které poskytuje internet).

„Co by bylo případným hlavním důvodem vašeho dalšího vzdělávání v budoucnosti? Z nabídky na kartě vyberte, prosím, dva hlavní důvody“ (N=813)



Podnětem k takovému zamýšlení by mohly být poznatky jak lidé hodnotí nabídku a kvalitu vzdělávacích pořadů rozhlasu a televizi. Spokojena je jen pětina (27 %) dotázaných a dvě pětiny respondentů neví, či nedokáží kvalitu a nabídku posoudit (že by takové pořady ani nezaznamenali, nebo je nepovažují za vzdělávací).

„Spokojenost s nabídkou možností vzdělávacích pořadů“



Závěrem

Z tohoto pohledu by se televize a rozhlas měly v budoucnu více zaměřit na skupiny méně připravené na rychlý vývoj informačních technologií a především i více prakticky. Domníváme se totiž, že lidé dostatečně vzdělanostně vybavení a motivovaní si pro uspokojení svých vzdělávacích potřeb najdou způsoby, které jim budou nejvíce vyhovovat (samostudium, Internet, e-learning a podobně).

Podle našeho názoru je současný stav využívání vzdělávacích pořadů v televizi dán i pasivním přístupem k dalšímu vzdělávání, namísto aby byl další vývoj předjímán a televizní publikum bylo cílevědomě, byť nenásilně připravováno na potřebu dalšího vzdělávání.

Další vzdělávání považujeme nikoliv jen za reakci na společenský a ekonomický vývoj, ale i za faktor tohoto vývoje.

III. NOVINÁŘSTVÍ, MÉDIA

A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST

Co změnil internet (Milan Šmíd)

Před nedávnem navštívil Prahu jeden se spoluzakladatelů internetu, tvůrce internetového protokolu TCP/IP Vinton Cerf. Když se ho v době, kdy ještě nebyl „apoštolem Google“, a nebyl tedy vázán povinností propagovat rozšíření internetových služeb za každou cenu, zeptali, co ho na vývoji internetu nejvíce překvapilo, odpověděl: „*Nejvíce jsem byl překvapen lavinou obsahu, která se začala vřít internetem po vynálezu World Wide Webu a po následném rychlém rozšíření prohlížečů.*“ Na další otázku, čím ho internetový vývoj nejvíce zklamal, odpověděl: „*Spam, pornografické a nenávistné webové stránky, spory doménových jmen s obchodními značkami a snahy některých úřadů zavést do internetu cenzuru.*“

V těchto dvou odpovědích jsou shrnuty hlavní klady i zápory komunikačního fenoménu internetu, jenž dal vzniknout globální síti pro sdílení informací – webu. Za zmínku stojí i Cerfův komentář k negativním jevům na internetu: „*Celkově řečeno, čím více se stává internet infrastrukturou pro všechny části naší komplexní globální společnosti, tím větší bude pravděpodobnost, že v něm najdeme všechny aspekty této společnosti...*“¹⁷⁸ Komunikační prostředí internetu svým způsobem odráží komplexitu světa, který by existoval i bez internetu.

Nová dimenze komunikace

Nicméně jeho nové komunikační schopnosti vnáší do světa sociální komunikace nové dimenze: především síťovou strukturu umožňující komunikovat nejen systémem interpersonální komunikace „jeden k jednomu“, nejen systémem masové komunikace „jeden k mnohým“, ale také v komunikačním vzorci „mnozí k mnohým.“ Již zmiňovaný globální charakter této komunikace ve spojení s jejím síťovým charakterem pak **dává vzniknout komunikačním situacím, které předinternetová doba neznala.**¹⁷⁹

Kdybych měl odpovědět na otázku, co změnil internet, případně, co nového nám internet přinesl, musel bych nyní přednést předlouhý výčet činností a služeb, které internet nabízí, e-mailem, chaty, nejružnějšími informačními službami, internetovým telefonováním, výměnou textů, zvuků a obrazů počínaje a tzv. sociálními weby a síťovými hrami konče. V internetové komunikaci se zrcadlí vesmír sociální reality současného světa, charakter jeho obyvatel i našich mezilidských vztahů. Internet a web není jenom tím, čím je. Internet je a bude také

¹⁷⁸ Citace z diskusní stránky na webu slashdot.org. <http://interviews.slashdot.org/article.pl?sid=02/10/09/1315233> [cit. 9.4.2007]

¹⁷⁹ „Sít je ovšem „řád“ zcela jiného typu než systém či struktura: je to řád virtuální, tj. otevřený nepředvidatelným variantám. Virtuální povaha dataféry znamená, že její určité úseky či výseče se stávají reálnými pouze tehdy, pokud jsou aktualizovány svým čtením (...) o významu rozhoduje uživatel, a nikoli „správce“ sítě. (...) Pojem významu je – ve srovnání se systémem i strukturou – radikálně de-lokalizován. Síť není objekt: je to komplexita, jejíž konfigurace a spoje se neustále mění. Významu nenabývají entity, nýbrž jejich (aktuální) relace.“ (podtrhl mš). PETRÍČEK, M. (1998). *Sít čili tělo bez orgánů*. In: Filosofický časopis. Ročník 46, č.1. str. 67–72.

tím, co z něj uděláme, jak ho oslovíme, jak a kterých jeho služeb budeme využívat. Právě zde je prostor pro mediální výchovu, pro pátrání po tom, jak a v čem změnil internet obsah pojmu mediální gramotnost, aby se dal použít i pro nová digitální média. Internet a jeho služby a mediační možnosti zprostředkovávající komunikaci a informace nelze hodnotit per se, izolovaně, jako homogenní celek, bez vazeb na vnější svět, nelze k němu přidávat jednoduché a jednoznačné hodnotící přívlastky. Při jeho popisu a hodnocení bude muset vždy přihlížet k souvislostem.

Miliony uživatelů internetu trávící hodiny denně se svojí virtuální identitou v podobě avatarů v masové síťové online hře „Second Life“ mohou být nahlíženy buď jako vítězství lidské vynalézavosti umožňující extenzi člověka v McLuhanovském pojetí média, nebo se mohou pokládat za příznak degenerace lidského bytí unikajícího z reálného světa, zanedbávajícího své sociální kontakty, které nahrazuje bezproblémovou virtuální realitou. Nehledě na nebezpečí vytváření nezdravé závislosti na používání internetu, která se nemusí vázat jen na účast v síťových hrách a na nekonečná chatování v internetových komunitách, ale bohužel někdy i na bezcílné a neúčelné surfování po síti odvádějící pozornost od jiných naléhavějších úkolů každodenního života. Také proto se můj referát omezí pouze na jeden aspekt internetové a webové reality, na **nové masové médium internetu**, které z funkcionálního pohledu na masovou komunikaci rozšiřuje dosavadní rodinu „tradičních“ médií tisku, rozhlasu a televize.

Internet jako médium masové komunikace

Internet mění paradigma „klasických“ či „tradičních“ masových médií minimálně v tom, že oslabuje moc profesionálního a organizovaného komunikátora, jenž až do příchodu internetu měl pod svou kontrolou formu, obsah i způsob distribuce komunikovaného sdělení. Důležitým sdělením pro pedagogii mediální gramotnosti je zjištění, že **internet je médium, jehož hnací silou je uživatel**. Zda se daná webová stránka stane sdělením masové komunikace, rozhoduje nejen komunikátor, který ji vytváří, nejen systém, který mediální produkt (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní pořady) distribuuje, ale především příjemce sdělení, který si danou webovou stránku vyhledá a začne ji periodicky navštěvovat.

O tom, který produkt se na internetu, přesněji řečeno na webu, stane masovým médiem, tedy už nerozhoduje statické a hierarchické rozdělení rolí účastníků masové komunikace (profesionální komunikátor, technický prostředek multiplifikující sdělení, disperzní a heterogenní publikum), ale také proměnlivý kontext komunikačního procesu, ovlivňovaný specifikou internetové komunikace (disponibilita v čase a prostoru, multimedialita, interaktivita umožňující okamžitou zpětnou vazbu apod.), jehož dynamiku určuje příjemce sdělení, publikum¹⁸⁰.

Stručně řečeno: na webu, který je dnes „univerzálním médiem pro sdělení informací“,¹⁸¹ více než kde jinde rozhoduje nikoliv chování toho, kdo se nějaké

¹⁸⁰ Viz také: SMÍD, M. (2001). *Zpravodajství internetové žurnalistiky*. In: Zpravodajství v médiích, Praha: Karolinum, str. 98–108.

¹⁸¹ Viz Tim Berners-Lee v knize *Weaving the Web*, str. 84: „My motivation was to make sure that the Web became what I'd originally intended to be – a universal medium for sharing information.“
BERNERS-LEE, T., FISCHETTI, M. (2000): *Weaving the Web: Origins and Future of the World Wide Web*, Collins, Londýn.

sdělení rozhodl komunikovat, ale chování toho, kdo se rozhodl toto sdělení přijmout. (Tuto volbu máme sice i u tradičních médií, nicméně možnost výběru a tím i význam volby je u nich o několik řádů nižší než u internetu.)

Internet a tradiční média: tisk

Při odpovědi na otázku, co změnil internet, bych se rád zmínil několika slovy o budoucnosti existujících tradičních médií, tisku, rozhlasu a televize.

Současná debata o budoucnosti tiskových médií, především novin, méně již časopisů vychází z objektivních dat a čísel, jejichž řeč je neúprosná. Náklady denního tisku ve všech vyspělých průmyslových státech postupně klesají¹⁸². Na tom nic nemění optimistická vyjádření Světové asociace denního tisku WAN, která do svých globálních statistik zahrnují také data stále rostoucích nákladů deníků na asijských trzích.¹⁸³

Kromě toho sociologické průzkumy jasně ukazují, že v zemích s rozvinutou komunitou internetových uživatelů přestávají být prvotními a hlavními zdroji denních informací nejen noviny, ale i rozhlas a televize distribuované tradičním způsobem, tj., zemskými vysílači, kabelem a satelitem.

Dokonce i mediální magnát Rupert Murdoch, který zpočátku měl k internetu a webu nedůvěru, protože nedokázaly generovat zisk z prodeje zpravodajství, dnes uznává, že situace se mění. Zatímco dříve začínal den u kávy a čerstvého výtisku novin, dnes začíná u kávy a pohledu na monitor počítače s webovou stránkou nějakého zpravodajského serveru. I když tento zpravodajský server nemusí vydělávat, lze ho propojit s nějakými dalšími výdělečnými webovými stránkami a servery. Také proto společnost News Corp. Ruperta Murdocha zakoupila tzv. sociální web MySpace.com.

Prognostici zániku denního tisku se často odvolávají na esej amerického spisovatele Michaela Crichtona *Mediasaurus*¹⁸⁴ z roku 1993, předpovídající budoucnost, v níž důležité a významné informace budeme hledat na síti, nikoli v novinách.

Znamená to však, že noviny a tištěné slovo nemají budoucnost? Na toto téma se dnes publikuje více úvah a hodně diskutuje. Například výrok vydavatele New York Times Arthura Sulzbergera v Davosu, publikovaný v únoru izraelským deníkem Haaretz: „Opravdu nevím, zda budeme Timesy za pět let ještě tisknout, a víte co? Je mi to jedno,“ okamžitě využili internetoví nadšenci jako další důkaz brzkého zániku novin. Většinou nezaznamenali pozdější Sulzbergovo dementi, kterým svým výrokem chtěl pouze říci, že digitální operace NYT se za pět let mohou stát ziskovými.¹⁸⁵

¹⁸² Tento trend dokazují dlouhodobé statistiky auditovaných prodaných nákladů českých novin, které jsou zveřejňovány na webové stránce www.abccr.cz, případně na stránkách Unie vydavatelů www.uvdt.cz. Ještě působivější statistiky o poklesu čtenosti novin v USA jsou zveřejněny na webových stránkách Newspaper Association of America, podle nichž úbytek čtenářů za posledních osm let činí v průměru deset procent. Viz <http://www.naa.org/ResearchPages/Newspaper-Audience/Readership-Statistics.aspx> [cit. 8.4.2007]

¹⁸³ Viz například článek ze 27. března 2007 „Vast Majority of Editors Optimistic About Future of Newspapers“ zveřejňující výsledky globálního průzkumu „Newsroom Barometr“. Viz <http://www.wan-press.org/article13614.html> [cit. 8.4.2007]

¹⁸⁴ CRICHTON, M. (2003): *Mediasaurus*, časopis *Wired*, Sept/Oct 2003 http://www.wired.com/wired/archive/1.04/mediasaurus_pr.html

¹⁸⁵ Viz např. článek v *American Journalism Review* „Preparing for the End“, <http://www.ajr.org/Article.asp?id=4315>, [cit. 8.8.2007]

S podobným ohlasem se setkal nedávný výrok šéfa německého vydavatelství Axel Springer Verlag Mathiase Döpfnera, který pro německý Financial Times ohlásil velké investice do digitálních médií a předpověděl zánik papíru jako média distribuujícího informace.¹⁸⁶ Krátce na to oznámil deník Welt změnu své politiky pro publikování aktuálních zpráv na webu. Zatímco dříve mělo přednost tištěné vydání a proto některé zprávy se na webové stránce objevily až druhý den ráno, nyní se Welt připojil k praxi amerických médií a britských deníků The Guardian a The Times, které tzv. breaking news neváhají dát okamžitě na web. (U českých zpravodajských serverů spojených s tradičními médii mají tištěná vydání stále přednost a internetový uživatel musí počkat.)

Ne všechny názory v probíhajících diskusích jsou ve vztahu k budoucí existenci tištěných médií pesimistické. Většinou se shodují v tom, že tištěná média včetně denního tisku sice přežijí, ale budou se muset přizpůsobit změněným podmínkám. Internet a web se ve společnostech s rozvinutými informačními technologiemi zřejmě stanou prvotním a hlavním zdrojem zpravodajských informací.

Ovšem noviny a novináři zde budou i nadále od toho, aby obsah na webu třídili a dodávali mu významový kontext. Tedy nikoli jen kontext odkazování na další a další zdroje, ale kontext, který novináři nabídnou čtenářům již tím, kolik příslušné zprávě věnují prostoru, jaký jí dají titulky, kde ji umístí na stránce, zda ji spojí s delším autorským komentářem, který by na obrazovce unavil, apod. Právě tento kontext bude podle mého názoru přidanou hodnotou, která umožní tisku přežít, a pro kterou se lidé i nadále budou obracet k tištěným médiím. Ne každý, ne všichni, možná ne vždy, ale jen výběrově, ale obracet se budou.

Internet a tradiční média: rozhlas a televize

Závěrem několik málo slov o tom, co změnil internet ve vztahu k vysílacím médiím rozhlasu a televize. O vývoji tohoto vztahu se rozhodovalo nejen na internetu, ale také v rozvoji počítačů a spotřební elektroniky, která zdemokratizovala tvorbu obrazových sdělení dodávkami lacinějších digitálních kamer, fotoaparátů, rekordérů.

Dnes se v podstatě každý může stát rozhlasovým autorem či televizním reportérem, a každý může tyto své produkty nabízet na webu. Televizní vysílání se dostává do podobné situace a do podobného vztahu, jako mají v oblasti psaného slova profesionální periodika (tištěná i online) k blogům přesahujícím svým obsahem a významem do žurnalistiky. Popularita videoklipových serverů typu YouTube u části mladé generace je dnes vážnou konkurencí sledování televizních programů,

Netroufám si na tomto malém prostoru nabídnout jakoukoli analýzu budoucnosti velice komplikovaného vztahu mezi vysílacími médii a internetem. Vždyť tento vztah má více rovin, z nichž IPTV je jen jednou z nich, a navíc dnes vysílací média se dostávají do širšího prostředí digitální komunikace, které není omeze-

¹⁸⁶ Viz Financial Times Deutschland 2.4.2007 „Springer Chef will Papier abschaffen“ http://www.ftd.de/technik/medien_internet/:Springer%20Chef%20Papier/181402.html [cit. 8.8.2007]

na na internet, neboť zahrnuje například také digitální zemské vysílání DVB-T, DAB, DRM nebo vysílání prostřednictvím mobilní komunikace DVB-H.

Internet a regulace

Je zřejmé, že svět digitálních produktů a komunikací zbavuje rozhlas a televizi jejich *splendid isolation*, tedy jejich výlučného postavení a chráněné izolovanosti, a že tato média se postupně zařadí do širšího rámce většího počtu více druhů audiovizuálních služeb v jednom daném uživatelském prostředí.

V této souvislosti bude možná zajímavější analyzovat, zda a jak toto prostředí audiovizuálních služeb a nabídky všeho druhu ovlivní regulační aktivity, ať už jejich původ bude v ochraně autorských práv nebo v ochraně spotřebitele nebo ve snaze zajistit hájení lidských práv či práv dětí a mládeže. Vysílací média mají za sebou tradici regulace, která vždy přesahovala rámec platnosti obecných zákonů občanského a trestního práva, kterými se řídí náš život.

Směrnice EU Televize bez hranic v těchto dnech finalizuje svoji novelizaci, která by měla reflektovat změněnou situaci, ve které se televizního vysílání nachází. Tradiční televize se v nových definicích stává „lineární audiovizuální mediální službou“ na rozdíl od „nelineárních audiovizuálních mediálních služeb“, což je jakékoli vysílání „on demand“, „na vyzvání“, tj. o jehož výběr si sám uživatel požádá, a také veškeré videoklipy a pořady na internetu nabízené ke stažení do vlastního počítače.

Konflikt, který při tvorbě novely vznikl, a který se podařilo překlenout velice kompromisními formulacemi, pramenil z faktu, že novelizovaná Směrnice EU chce – byť jenom rámcově – kontrolovat a regulovat také „nelineární“ sféru, do které by spadaly i videoklipové servery, jejichž počet se dnes stále rozšiřuje (viz například český stream.cz). To by znamenalo vpád regulace do až dosud svobodného internetu, což je nebezpečí, jež stále není zažehnáno. (Nedávno jsem například dočetl, že ve spolkové zemi Severním Rýnsku-Vestfálsku chtějí licencovat internetová rádia.)

Závěrem

Možná, že právě úvahy o proměnách tradičních médií rozhlasu a televize poněkud relativizují název mého referátu „Co změnil internet“. Neboť **proměny těchto tradičních médií ovlivňuje nejen internet, ale především neustále postupující expanze digitálních komunikací všeho druhu, které má pak dopad na dostupnost, distribuci, a tím také na způsoby konzumace mediálních sdělení, které se v konečném důsledku promítají do účinků těchto sdělení.** Zda tyto účinky jsou vždy jen pozitivní, by bylo na delší diskusi, o které věřím, že se na tomto semináři ještě rozvine.

Diskuse o tom, jak zvyšovat mediální gramotnost veřejnosti, by tudíž měla vzít v úvahu, že nestačí zahrnout do jejího zorného pole jenom tzv. tradiční média tisku, rozhlasu a televize, ale také veškeré nové způsoby komunikace digitálního světa, ať už jde o internet a všechny jeho digitální služby s návazností na mobilní komunikaci, digitální hudbu, digitální obrazy statické i pohyblivé a především by se měla vzít v úvahu také jednoduchost, s jakou tyto obrazy vznikají a šíří se po komunikačních sítích.

Trendy v současném novinářském vzdělávání v ČR (Barbora Osvaldová)

V současné ČR se žurnalistické vzdělávání uskutečňuje jednak jako univerzitní, jinak jako neuniverzitní. Oba typy se – ať uvědoměle nebo spontánně – svým způsobem vymezují vůči minulosti, především vůči novinářskému vzdělávání na Fakultě žurnalistiky UK. Ve snaze postihnout tuto skutečnost je text komponován tak, aby nejprve postihl proces transformace novinářského vzdělávání na UK a pak typy přípravy budoucích novinářů, jak se realizují v současnosti.

To, že výuka žurnalistiky, ať už v jakékoli podobě, pokračovala (mimo jiné v návaznosti na Svobodnou školu politických nauk), po roce 1948 i po roce 1968, respektive 1972, kdy vznikla samostatná Fakulta žurnalistiky, bylo zároveň malou výhodou i velkou nevýhodou. Malá výhoda spočívala v tom, že hromadné sdělovací prostředky (HSP) a později prostředky masové informace a propagandy (PMIP) takto zatraceny nebyly, protože ovlivňování veřejnosti všechny totalitní režimy potřebují. Tím se stalo, že v rámci edukace se přece jen studenti v některých přednáškách nebo seminářích něco důležitého dověděli. Nevýhodou ale bylo, že výuka metastázovala do různých ideologických výkladů, vazby na zahraniční výzkum v oblasti komunikace a médií byly přerušeny, a zatímco v USA, Velké Británii, Dánsku, Norsku, Švédsku, Francii, Španělsku, NSR a dokonce i v Polsku byla média živý organismus podléhající reflexi a seberefexi, v Čechách a na Slovensku – až na různé pokusy hlavně v období 1967 – 1971 – mediální scéna postupně petrifikovala. Břemeno ideologie tížilo žurnalistiku a logicky i její edukaci a mělo za následek, že jako disciplína musela více než jiné prokázat nárok na existenci obecně, ale především v akademickém prostředí. Uvedu jen pár předmětů, které se vyučovaly na Fakultě žurnalistiky Univerzity Karlovy v letech 1981 – 1984 ve studiu graduálním, postgraduálním nebo mimořádném: *Propaganda a agitace, Vědecký ateismus, Stranické řízení PMIP, Úvod do marxisticko-leninské teorie žurnalistiky, Ideologický boj a PMIP, Morálka socialistického novináře a morálně výchovné působení PMIP, Stranické a státní řízení kultury, Úloha kultury při utváření socialistického způsobu života*. Pokud některé další předměty z tehdejších seznamů znějí po formální stránce i dnes neutrálně, disproporce se mohly objevit v jejich obsahu.

Bylo tedy jasné, že pokud má studium žurnalistiky na akademické půdě zůstat, je potřeba je strukturovat jinak a vzít v úvahu výsledky vědy a výzkumu těch zemí, kde kontinuita reflexe přerušena nebyla a zároveň odpovídají našemu ekonomickému, sociálnímu, kulturnímu i historickému paradigmatu.

Při koncipování nového pojetí edukace jsme se proto seznámili s curriculy vybraných evropských a amerických univerzit a byli bychom nevděční, kdybychom nevpomenuli, že některé školy nám samy nabídly pomoc. Vznikl tak projekt TEMPUS, v jehož garanci byli někteří pedagogové i studenti na zahraničních stážiích a především zástupci zahraničních škol zabývajících se žurnalistikou a komunikací analyzovali naše vznikající programy a proběhlo také několik oponentur včetně závěrečné. Na celém procesu se podíleli podstatně i tehdejší studenti. Při retrospektivním pohledu je jasné, že zástupci zahraničních škol mluvili z vlastní dlouholeté zkušenosti, která na rozdíl od české a slovenské byla kontinuální, a předjímalí mnohá úskalí, se kterými se pak akademická podoba výuky vyrovnávala a někde vyrovnává dodnes. *Zpráva pro curriculum projektu TEMPUS* měla devět stran (řádkování 1) a vycházela jak z tehdejší situace ve společnosti, tak v médiích. Zde uvedme jen nejdůležitější body zprávy.

Jako důležité pracovní skupina vyzdvihla:

a) Sladit a smířit požadavky vhodných akademických standardů na jedné straně a požadavky profesionálního tréninku na straně druhé. Tato dichotomie ale není specifikou českých podmínek, setkává se s ní většina univerzit i vysokých škol, kde se přednáší komunikace a žurnalistika.

b) O veškerém vzdělání, včetně žurnalismu, lze diskutovat pouze v kontextu společnosti jako celku.

c) V období od revoluce vyústil rozvoj základní struktury studia v nový pětiletý vzdělávací program, který nahrazuje předchozí čtyřletý program (kdy poslední studenti absolvovali v roce 1992). Tento pětiletý program je rozdělen do dvou částí: tři roky základního úvodu do žurnalistiky zakončené kvalifikační úrovní BA/Bc (zpráva hovoří o BA jako bakalářském stupni, nakonec byla zvolena zkratka Bc, stejně jako místo MA magisterském stupni byla zvolena zkratka Mgr. – poznámka autorky) a další dva roky, které by měly vést k získání kvalifikace na úrovni MA/Mgr. Kromě toho v létě roku 1991 získala fakulta (míněna FSU UK – poznámka autorky) od univerzity akreditaci k poskytování titulu PhD v žurnalistice. Byl to důležitý krok pro potvrzení žurnalistiky jako normální a stále součásti akademické aktivity Karlovy univerzity.

Základní struktura studia:

Podle zkušeností skupiny existují rozmanité modely žurnalistického vzdělávání na univerzitní úrovni, které by bylo možné zkoumat. Některé evropské instituce se soustřeďují na jeden aspekt, jiné na více aspektů, některé je různě kombinují. K tomu, aby byl tento model přizpůsobován jakékoli instituci, však napomáhá, jestliže budeme mít neustále na paměti tři oddělené proudy či účely vzdělávání:

1. poskytování všeobecného univerzitního (třetího stupně) vzdělání lidem, kteří tvrdí, že se chtějí stát žurnalisty,

2. poskytování profesionálního žurnalistického výcviku univerzitním studentům (buď na BA/Bc nebo MA/Mgr úrovni) a

3. poskytování rámce pro ty, kteří si přejí studovat masovou komunikaci nebo žurnalistiku z akademického (a nikoli praktického) hlediska.

4. Pro studenty, kteří si přejí studovat žurnalistiku spíše z akademického než z praktického hlediska, by měl být zřízen oddělený program MA/Mgr v masové komunikaci. Byl by to normální dvouletý magisterský program a měl by se soustředit na akademický přístup k danému předmětu, i když není žádný důvod k tomu, proč by neměl obsahovat také prvek zkušenosti „hands on“.

5. Téměř univerzální zkušeností je to, že studenti se silnou motivací stát se žurnalisty se postupem doby, jak jejich studium pokračuje, více zajímají o praxi a méně o teorii. Proto se dá očekávat, že studenti žurnalistiky BA/Bc s praktickým talentem si budou přát získat zaměstnání v médiích již po třech letech a nebudou chtít pokračovat ve studiích na úrovni MA/Mgr. Tento magisterský program by proto měl být vytvořen pro ty, kteří zjistili, že mají silnější akademické ambice. (Toto bylo jedno z předpokladů skupiny, ale v našich podmínkách se zatím neosvědčilo. Ve společnosti, včetně studentů, stále ještě přezívá dojem, že vysokoškolské vzdělání končí titulem magistra. To vedlo zatím k tomu, že i další vznikající vysoké školy, včetně soukromých – a nejde zdaleka jen o zaměřené na žurnalistiku nebo komunikaci – usilují o akreditování i magisterského stupně, přesto že někdy magisterský program obtížně naplňují jak skladbou předmětů, tak jejich obsahem, nebo vhodně graduovanými přednášejícími).

6. Pro rozhodování o tom, které akademické předměty by měly být součástí učebního plánu Bc v žurnalismu, existují dva obecné modely. První model vybírá předměty, které jsou tím či oním způsobem spojeny se žurnalismem – například jazyky, sémiotika, sociologie médií, komunikační teorie, psychologie apod. Tyto předměty jsou pak často vyučovány v silném žurnalistickém kontextu. Druhý model vybírá předměty z těch důvodů, že poskytují jistý druh dobrého všeobecného vzdělání, které by žurnalisté měli mít. Žádný z těchto modelů nemá nějakou vnitřní nadřazenost ve vztahu k modelu druhému. Rozhodnutí o tom, který bude zvolen, je často ovlivněno tím, co už je v dané instituci k dispozici – existujícími přednáškami nebo učiteli.

7. Praktický žurnalismus však musí být komunikován studentům jiným způsobem. S výjimkou omezeného rozsahu tak nemůže být činěno v rámci tradiční akademické struktury přednášek a seminářů. Jisté úvodní zásady, principy a základní fakta sice mohou být komunikovány tímto způsobem. Ale – stejně jako u hudby, medicíny, krásných umění a jiných disciplín, které obsahují jak teoretické uvažování, tak praktickou činnost (both mind and hand) – podstatného pokroku lze dosáhnout praxí.

8. Tento aspekt učebního plánu proto musí být stažen na praktických cvičeních, jejichž promyšlenost by měla v průběhu tříletého programu Bc stoupat. Tato cvičení lze provádět v rámci žurnalistických kateder a v rámci omezeného časového období. Ale tato cvičení se musejí přeměnit na individuální nebo kolektivní cvičení, která dostanou studenty do kontaktu se zdroji mimo fakultní budovu a která studenty přivedou k vytváření jednoduchých žurnalistických produktů s přísně určenými termíny dokončení (praxe o prázdninách).

9. Vyučování musí být prováděno učiteli, kteří jsou nebo ještě nedávno byli praktikujícími žurnalisty.

10. Specializační výuka v posledních ročnících by měla být soustředěna do bloků.

11. Konkrétní trénink by se měl provádět vydáváním novin a zařazením tvůrčích dílen včetně využití lidí z praxe.

12. Důležité slovo by měl mít Poradní výbor – za účasti šéfredaktorů z praxe. (Tehdejší představy vycházely ze stavu médií a zahraničních zkušeností – dnes se dá bohužel hovořit o tom, že pokud reflektujeme současný stav médií, často k nim jsme v edukační fázi kritičtí. Nicméně spolupráce s médií probíhá a jejich představitelé jsou zváni na přednášky a semináře a vedou studenty během letní praxe).

13. Existuje tu však vážné nebezpečí, že ti, kteří za výuku odpovídají, dojdou k přesvědčení, že příchod dokonalejší technologie všechny problémy vyřeší a že se nedá nic zlepšit, dokud nové dokonalejší věci nebudou k dispozici. Skupina pro učební plán je pevně přesvědčena o tom, že výchova žurnalistů je především věcí vzdělávání myslí a pouze druhotně věcí technické výuky. Prioritou by mělo být vzdělávat studenty tak, aby mysleli a jednali jako profesionální žurnalisté, více než zajišťovat jim vybavení nezbytné k výrobě profesionálně kvalitních novin, časopisů, zvukových či obrazových záznamů. (Přes toto konstatování projekt TEMPUS zajistil základní vybavení pro praktickou výuku, pomohl zařídit newsroom, přispěl nebo přímo zakoupil nahrávací zařízení, kopírovací zařízení a čestí vyučující se podíleli na několika workshopech se zahraničními školami, především se CFPJ v Paříži a zahraniční lektori se podíleli na výuce psané žurnalistiky, etiky, audiovizuální žurnalistiky a fotografie. Zejména v oblasti fotožurnalistiky spolupráce s CFPJ pokračuje dodnes).

Od doby působení poradního sboru zahraničních profesorů shromážděných v projektu TEMPUS vzniklo na našem území mnoho dalších možností, jak se vzdělávat v oboru. Vycházejí ze směrů, které poradní skupina naznačila. Tedy možnosti jednooborového studia,

dvouoborového, kombinovaného nebo navazujícího. Tři z těchto forem jsou dnes integrální součástí edukace na Fakultě sociálních věd UK.

Vnikly fakulty univerzitního typu i vysoké školy neuniverzitního typu a také školy soukromé. U zrodu většiny z nich stáli pracovníci Univerzity Karlovy, někdy jako vyučující, jindy jako poradci nebo oponenti vypracovaných programů. Některé instituce ovšem vznikly tak, že okopírovaly univerzitní programy a doplnily je o další předměty. Všechny podoby byly v rámci přípravy tohoto textu analyzovány, ale není možné je zde rozebírat. Jako jednu z možných hypotéz lze vyslovit názor, že některé formy vzdělávání se vzájemně podobají v programech nebo sylabech, ale jejich realizace nedosahuje požadované kvality. Stejně tak používaná literatura může signalizovat zastaralost přístupů. Rozdíly jsou patrné jak v přípravě teoretické, tak v úrovni požadované praxe.

Vyjmenujme selektivně kde (jak) lze dnes žurnalistiku (mediální, masovou komunikaci – některé školy všechny tři termíny nerozlišují) studovat, a pak se zaměříme na některé zajímavé nebo kontroverzní programy. Z komparace by mohla vyplynout východiska pro směřování edukace novinářů.

Mezi veřejné vysoké školy patří např. Masarykova univerzita v Brně, Palackého univerzita v Olomouci, Vysoká škola ekonomická v Praze, Ekonomická fakulta Vysoké školy báňské – TUO Ostrava. Mezi soukromé patří Univerzita Jana Ámose Komenského, Literární akademie Josefa Škvoreckého a další. Kromě různých podob vysokoškolského vzdělávání existují také Vyšší odborné školy (VOŠ), vzdělávání pomaturitní a řada různých školení. Některé typy pořádá Syndikát novinářů ČR (SNČR), ale také média – Český rozhlas, Lidové noviny, Mladá fronta Dnes. Existují také placené kurzy (některé ve formě tak zvaných přípravných kurzů na univerzity).

Co se týče jednorázových školení, jde spíše o praktický výcvik, jehož prostřednictvím hledají média redaktory. Bývají to buď elévové s absolvovaným středoškolským vzděláním, kteří mají pro redakce dvojitý výhodu – jsou relativně levní a přizpůsobí se provozu v redakci. Jejich handicapem je nedostatečný rozhled a vzdělání (který ovšem někteří pocítí až mnohem později a nebo také nikdy).

Pokud se redakce zaměřují na vysokoškoláky, je šance na kvalitu takových adeptů větší – to je případ programu Lidových novin a SNČR, kde dělají předvýběr a kromě tréninku a praxe dodávají také např. informace o etice, žánrové skladbě novin apod. Nicméně tady má novinářská organizace po mém soudu velký dluh, který musí splatit. V zahraničí jsou kurzy pořádané profesními organizacemi daleko bohatší a mnohotvárnější.

Zmíněné tzv. přípravné kurzy ke studiu sice některé základní informace dodávají, ale jsou zaměřeny velmi účelově a jejich efektivita je přinejmenším sporná. Spočívá jak v oblasti personální – přípravu vedou někdy nezkušení lektori, kteří vycházejí z otázek stažených z internetu, aniž by adepty nutili k četbě nebo přemýšlení, literatura, kterou nabízejí, nemusí odpovídat současnému stavu, nebo jde skutečně jen o účelové brožury. Krom toho výběr těch, kteří se kurzů účastní, je dán dostupností jak lokální, tak finanční. Kurzy nabízejí různé certifikáty a absolventy utvrzují v tom, že jsou dostatečně připraveni k přijímacímu řízení na VŠ.

Univerzitní vzdělání

Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií MU má několik možností edukace. Jako bakalářský volila systém dvouoborový (tak že si student volí druhý obor z nabídky MU), jako magisterský jednooborový. Jde o Mediální a komunikační studia – program prezenční bakalářský 3 roky,

Mediální a komunikační studia kombinovaná 3 roky, Mediální a komunikační studia kombinovaná 4 roky. Obor se nazývá Mediální studia a žurnalistika.

Mezi předměty, které nabízejí, patří (abecední enumerace) 3D grafika (základy), Badatelské projekty studentů, Blok expertů, Debatování, Dějiny televizního vysílání v ČR a ve světě, DTP, Digitální vizuální kultura, Ekologická ekonomie, Fotografie a populární kultura, Informační technologie a komunikace pro novináře, Internetová publicistika, Interview (dílna), Kapitoly z dějin světových médií, Kyberkultura, Management a marketing médií, Média, modernita a národní identita, Metody a techniky výzkumu médií, Nevládní neziskové organizace, Organizace a vedení kulturní rubriky, Paradigmatické systémy kultury, Právo a environmentální problémy, Průmysl populární hudby, Publicistické žánry (v různých médiích), Rétorika – základy dramatického a rozhlasového projevu, Sociální psychologie, Sídla, krajina, divočina, Současná vizuální kultura, Současný český jazyk, Stylistika – zpravodajské žánry, Sportovní žurnalistika, Teorie masové komunikace, Úvod do mediálních a komunikačních studií, Tiskový mluvčí, Tvorba odborného textu – formální esej, Tvůrčí psaní pro žurnalisty, Uvedení do biologie, Úvod do digitálních médií, Úvod do novinářské fotografie, Úvod do rozhlasové žurnalistiky, Úvod do studia kultury, Úvod do zpravodajství, Úvod do žurnalistiky, Videopostprodukce a speciální efekty, Vybrané problémy právní regulace médií, Webové aplikace a animace, Základy ekologie, Základy práce na tiskovém a PR oddělení, Životní hodnoty starověkého člověka, Žurnalistická etika. Nabídka zahrnuje různé typy praxí včetně přípravy Revue pro média (která dnes zůstala zachována v internetové podobě).

Magisterský navazující program Mediální a komunikační studia, studijní obor Mediální studia a žurnalistika nabízí některé předměty v angličtině, krom toho přednášky na téma Etika a média, Historické proměny mediálních účinků, Internetová publicistika, Kamera ve zpravodajství a publicistice, Kapitoly z dějin světových médií, Komunikační management, Kulturní časopisy 20. století, Kvalitativní sociologický výzkum, Mediální projekt a produkty, Novinář Karel Čapek, Praktická environmentální žurnalistika, různé tvůrčí dílny opět včetně Revue pro média, Semináře k diplomové práci, Sociálně stratifikační výzkum, Sociální konstrukce identity, Sociologie antisemitismu, Televizní dokument, Televizní publicistika (dramaturgie), Umělecká kritika v tištěných médiích, Vznik a vývoj knižní kultury, Základy studia kultury, Zvuková média (rozhlasová publicistika).

Vysoká škola ekonomická

Na této vysoké škole vznikla před lety vedlejší specializace žurnalistika, respektive ekonomická žurnalistika. Dnes je na katedře hospodářské politiky VŠE, vedena jako specializace Ekonomická žurnalistika (magisterské studium, vedlejší specializace).

V informaci o studiu se říká: „Vedlejší specializace Ekonomická žurnalistika je garantována katedrou hospodářské politiky VŠE. Tato vedlejší specializace umožňuje doplnit studium některé z hlavních specializací o takové znalosti, které absolventu studia umožní žurnalistickou praxi. K tomu účelu jsou ve vedlejší specializaci zařazeny předměty, které ho seznamují s nezbytnými teoretickými i praktickými základy žurnalistické práce. Mimo to se snaží doplnit jeho specializovanou přípravu vybranými předměty mikroekonomického a makroekonomického profilu a rozšířit jeho obecný humanitní rozhled.

Absolvent je schopen se dobře uplatnit v odborné ekonomické redakci jakéhokoliv ekonomického deníku či časopisu. Studium vedlejší specializace může být vhodným doplňkem kvalifikace vysokoškolsky vzdělaného ekonoma pracujícího v oblasti státní správy, pod-

nikového managementu (s ohledem na vytváření public relations firmy), ekonomického poradenství či ekonomického výzkumu.

Mezi státnicové předměty patří Žurnalistická tvorba a masová komunikace, Praktická žurnalistika, Informace a propaganda nebo Public relations (student volí jeden).“

Z tohoto programu postupně vznikla náplň soukromé školy Jana Ámose Komenského, dnes Univerzity J. A. Komenského.

Další spojení žurnalistiky a ekonomie vzniklo na *Ekonomické fakultě Vysoké školy báňské-TUO Ostrava*, kde je katedra ekonomické žurnalistiky.

„Katedra Ekonomické žurnalistiky patří k nejmladším katedrám Ekonomické fakulty VŠB-TUO. Svým zaměřením přispívá k vyšší humanizaci exaktního rámce studia ekonomických věd na fakultě. Hlavním posláním katedry je zajistit teoretickou výuku a praktickou přípravu studentů v bakalářském studiu oboru Ekonomická žurnalistika. Absolventi studia budou připraveni zastávat profesi redaktorů sdělovacích prostředků (zvláště ekonomicky zaměřených), případně také pozice v hospodářském řízení a správě médií. Katedra chce do budoucna usilovat o magisterské studium v příbuzném oboru Marketingová komunikace. Těsná vazba katedry s regionálními médii a zejména s Filozofickou fakultou Ostravské univerzity a Fakultou sociálních věd UK v Praze, na něž je napojena v současnosti externí výukou specializovaných předmětů tohoto oboru, umožňuje podílet se na vědecko-výzkumné práci těchto pracovišť. Katedra Ekonomické žurnalistiky garantuje vydávání vědecko-odborného časopisu Ekonomické fakulty VŠB-TUO Ekonomická revue.“

Studium obsahuje kromě cizích jazyků předměty jako Dějiny a současnost masových médií, Evropská unie, Finance, Informatika, Jazykověda, Makroekonomie, Matematika, Mikroekonomie, Podniková ekonomika, Sémiotika, Spisovný jazyk a jazyková kultura, Struktura médií a jejich specifika, Veřejná ekonomika a správa, Tělesná výchova, aj.

Univerzita Palackého Olomouc

Katedra žurnalistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého Olomouc garantuje tři varianty vzdělávání: prezenční tříleté bakalářské, prezenční pětileté magisterské v kombinaci s dalším oborem, kombinované tříleté bakalářské, koncipované v rámci celoživotního vzdělávání.

Studium je členěno do bloků I, II a III, v prvním bloku nabízejí předměty základní, volitelné a doplňující. Mezi základní řadí České dějiny 18. – 20. století, Odborné praktikum, Profesionální etika a image, Tvůrčí dílny, Úvod do studia jazyka, Úvod do psychologie, Úvod do sociologie, Úvod do studia žurnalistiky, Základy logiky.

Mezi volitelné řadí Sociální komunikaci, Sociologii politiky, Sociologii životního způsobu a Základy ekonomických disciplín. Jako doplňující si mohou studenti brát předměty napříč univerzitou.

V druhém bloku jako základní nabízejí Etiku v žurnalistice, Jazykové praktikum – mluvená řeč, Jazykové praktikum – pravopis, Lexikologii a stylistiku, Módní filozofické směry, Public relations, Redakční praxi, Teorii masové komunikace, Zpravodajství a publicistiku a další.

Soukromé vysoké školy

Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého)

Je podle svých náborových materiálů „vysokou uměleckou školou zaměřenou na hu-

manitní programy, realizované v činnostech pedagogických a studijních, vzdělávacích a osvětových, uměleckých a výzkumných, praktických i teoretických. Všechny tyto činnosti sjednocuje důraz na kreativní a činný přístup v nejtěsnějším sepětí s aktuální kulturní, uměleckou, jazykovou a mediální praxí. Profilujícím studijním oborem je obor *Tvůrčí psaní a publicistika* realizovaný na úrovni bakalářského studia. Magisterskými navazujícími obory jsou *Tvůrčí psaní, Mediální komunikace a Redakční práce*.

Tyto studijní obory zaplňují v literárně kreativní a komunikační kultuře mezeru, kterou v uměleckých oborech plní veřejné vysoké umělecké školy. Zatímco každá z těchto škol se věnuje rozvíjení některé konkrétní dovednosti aktivním cvičením a poznáním jakožto procesem, v oborech slovesných je vzdělávání soustředěno téměř výlučně na informace, na studium o věci, nikoliv na studium věci samé. V tomto ohledu se Literární akademie snaží splácet jistý dluh vůči té jazykové a slovesné kultuře, na níž tento národ vznikl.

Studijní obory jsou realizovány na základě potřeb a reflexe současného literárního a mediálního provozu, charakterizovaného masovou tvorbou a užíváním textů nejrůznějšího zaměření, stylu a obsahu v prostředí globalizující se kultury při stále intenzivnější koexistenci mnoha subkultur, žánrů, stylů a směrů. Textový a intermediální provoz a jeho kulturní pluralita klade mimořádně velké nároky na kompetenci tvůrců textů jak ve smyslu dokonalého zvládnutí „techné“ (schopnosti využívat účelně nejrůznějších literárních a paraliterárních postupů), tak ve smyslu „ars“ (mohoucnosti jedinečného výrazu, osobitého vyjádření reality)“.

Bakalářské studium *Tvůrčí psaní a publicistika* (3letý prezenční bakalářský obor) bylo rozděleno – jako všechny programy této školy – na hlavní předměty (např. Aplikovaná kulturní antropologie, Dějiny a současnost, Dějiny české kinematografie, Dějiny světové kinematografie, Mediální obraz, Odborná publicistika, Od rukopisu ke knize, *Tvůrčí psaní*), kdežto povinný základ obsahoval: Úvod do dějin umění, filosofie, psychologie, exkurzi na praxi. Existuje také jako kombinované tříleté studium.

Bakalářské studium *Komunikace v médiích* obsahoval jako hlavní předměty: Aplikovaná kulturní antropologie, Média v historickém kontextu, Mediální komunikace, Mediální obraz, Nová média, Odborná publicistika, Práce s textem v elektronických médiích, Rozhlasové a televizní formáty, Rétorika, Řízení a strategie v médiích aj. Jako povinný základ uvádějí předměty České země v kontextu světových dějin, Úvod do dějin umění, Úvod do studia humanitních oborů, Úvod do psychologie.

Magisterské studium *Tvůrčí psaní* (2 roky) obsahoval hlavní předměty např. Fenomén středověké prózy, Česká stylistika, Genologie, Kapitoly z pragmatiky, Vnější lingvistika nebo Žánroslví středověké literatury, kdežto jako povinný základ např. předměty *Autor a právo, Sociologii a Rétoriku*.

Magisterské studium *Mediální komunikace* (2 roky) zahrnoval stejný povinný základ a jako hlavní předměty *Dějiny médií, Kapitoly z pragmatiky, Mediální komunikace, Práce s textem v elektronických médiích, Rozhlasová žurnalistika, Společenské chování, Svět reklamy, Televizní prostor* atd.

Magisterské studium *Redakční práce* (2 roky) měl opět stejný povinný základ a jako hlavní např. předměty *Česká stylistika, Psychologie osobnosti, Redakční práce, Rozhlasová žurnalistika, Svět reklamy* atd.

Další soukromá škola, dnes *Univerzita Jana Amose Komenského*, nabízí bakalářský obor *Sociální a masová komunikace*.

Formy studia mohou být klasické prezenční (denní); kombinované (obdoba dřívějšího dálkového studia). Standardní doba studia: 3 akademické roky. Podle jejich údajů je základním cílem studijního oboru „rozvinout znalosti společenských věd nutných pro porozumění společenské komunikaci zvláště v organizované masové komunikaci a se specifickostí komunikace mediální. Studium vychází z hlubokého zvládnutí teorie profilových disciplín a jejich aplikace na praktické činnosti v oboru. Absolvent má být odborník se znalostí mediální komunikace (žurnalista, tiskový mluvčí, moderátor atd.); odborník se znalostí veřejné a specificky komerční komunikace, marketingu, oblasti rozvoje lidských zdrojů, hospodářského, politického a kulturního života; mediátor, rozvojový manažer, pracovník PR, HR atd. Profilové studijní předměty: psychologie, pedagogika, politologie, sociologie, psychologie lidské komunikace, teorie masové komunikace, mediální komunikace, mediální tvorba, politická komunikace, marketingová komunikace, firemní komunikace atd. Praxe se vykonává jak v médiích, tak tiskových a reklamních agenturách, v personálních útvarech atd. U studentů kombinovaného studia, kteří již pracují v oboru, lze započítat podle individuálních podmínek do praxe činnosti vykonávané v rámci pracovního poměru“. Bakalářské studium končí státní závěrečnou zkouškou zahrnující ústní část (psychologie a pedagogika + mediální komunikace + komerční a politická komunikace) a obhajobou bakalářské práce.

Také magisterské studium navazující se jmenuje Sociální a masová komunikace. Je možné ho studovat jako prezenční i kombinované, standardně dva roky. Má poskytovat „klasické magisterské vysokoškolské vzdělání navazující na předchozí studium bakalářské. Výsledkem jsou hluboké teoretické znalosti a dovednosti bezprostředně aplikovatelné v praxi.

Jednotlivé studijní předměty jednoznačně odlišují dvě základní polohy mediálních studií - tj. oblast žurnalistické povahy a oblast komerční komunikace, což je zřetelně i systémem povinně volitelných předmětů.

Základním cílem studia oboru je rozvinout hluboké znalosti sociální a masové komunikace na bázi konsekvantních společenskovědních oborů a tento obecný společenskovědní základ promítnout do specializovaných znalostí a dovedností v oboru sociální a masové komunikace v prostředí médií.

Profilové studijní předměty: pedagogika, psychologie, sociologie, politologie, teorie masové a mediální komunikace atd. Speciální znalosti a dovednosti jsou orientovány jednak směrem k žurnalistice, jednak směrem k marketingové komunikaci. Jde o předměty: soudobé trendy v žurnalistice, televizní dramaturgie a programová skladba, rozhlasová dramaturgie a programová skladba, atd., respektive soudobé trendy v marketingové komunikaci, teorie a dějiny marketingové komunikace, komerční a nekomerční marketing, atd. a jsou prohloubeny povinně volitelnými bloky směřujícími jednak k marketingové strategii a tvorbě, jednak k žurnalistické tvorbě v médiích.

Magisterská zkouška se skládá z obhajoby diplomové práce a Teorie a praxe masové komunikace, Mediální výchovy, volitelně Žurnalistiky nebo Teorie a praxe marketingové komunikace. Absolvent dostává titul magistr (Mgr.)

Vyšší odborné školy

Již delší dobu existuje pražská VOŠP s akreditovaným oborem „publicistika“. Úvodní kurzy jsou společné, od druhého ročníku je možná specializace. Objevují se podobné předměty, jako na dalších už jmenovaných školách, navíc je výuka předmětů Média a náboženství nebo Křesťanství v dějinách, kultuře a politice I–II, což je dáno okolnostmi vzniku školy. K zajímavým volitelným kurzům mohou patřit Základy staré řečtiny a helénské mytologie,

Jak psát prózu, Buddhismus – religionistický seminář, Publicistický a literární překlad, Poesie. Studium publicistiky nabízí čtyři hlavní zaměření: kulturní politiku, společensko-politickou publicistiku, televizní a rozhlasovou tvorbu, publicistiku a spolupráci s veřejností (reklama a PR).

1) kulturní publicistika

Kromě společného základu je výuka zaměřena na vývoj výtvarného a audiovizuálního projevu. Studenti navštěvují jak různé kulturní akce, tak rozebírají kritiky, recenze, články i rozhovory a sami je také píší.

2) společensko-politická publicistika

Studují se zde tak zvané politické vědy, hlavními předměty jsou: Politologie, Mezinárodní vztahy, Analýza politických teorií a ideologií, Občanská společnost, Ekonomie, Problémy současné společnosti a Politická komunikace. Jako specializaci zařazují „obory sportovní, mezinárodněpolitické, domácí, společenské či ekonomické publicistiky.“ Studenti pracují v rámci modulů na semestrálních praktických projektech.

3) televizní a rozhlasová tvorba

Jde o volitelnou specializaci pro druhý a třetí ročník. Jak uvádějí v nabídce, „k tomu není nutné mít předešlé zkušenosti či dokonce vlastní techniku. Škola má dobré technické zázemí, vlastní kamery a fotoaparáty, stativy, reflektory i střihny“.

Adepti se zde mají dovédat o základech dramaturgie, scenáristiky, kameramanství, střihu, režie dokumentů a tvorby reportáží. Jako závěrečnou absolventskou práci je možné zpracovat nejen teoretickou práci nebo televizní či rozhlasový dokument, ale i sérii fotografií.

Kromě toho v rámci specializace se studenti rozhodují pro zaměření na některé ze tří hlavních médií: tisk, internetová média, televize a rozhlas.

4) publicistika a spolupráce s veřejností (reklama a PR)

Tyto přednášky a semináře mají připravovat komunikační profesionály pro neziskový sektor.

Zmíněná specializace má umožnit stát se partnery a spolupracovníky novinářů v kterémkoli z médií – a to jako komunikátoři, tiskoví mluvčí, pracovníci pro styk s veřejností, moderátoři, produkční a account-manageři ve státní správě, institucích, komerčních firmách a neziskových organizacích. Škola svým absolventům nabízela ve školním roce 2007/2008 zkrácené jednorocní bakalářské studium na Literární akademii (Soukromé vysoké škole Josefa Škvoreckého). Toto roční studium je zakončeno bakalářským titulem. To je mimochodem jediná cesta, jak absolventi VOŠ dostanou bakalářský titul, pokud vyšší odborná škola nemá bakalářskou akreditaci.

Kurzy

VOŠP přechází některými programy do další kategorie, kam jsme zařadili krátkodobé kurzy. Pořádá přednášky, semináře, besedy, filmová promítání a kurzy pro veřejnost. Mezi nabízené patří například Lekce z žurnalistiky.

Má to být přípravný kurz pro ty, kdo chtějí studovat publicistiku, ať už na VOŠP, nebo na vysoké škole. Mají získat přehled o struktuře periodik a informačních a publicistických žánrech (zpráva, článek, poznámka, komentář, fejeton, reportáž, rozhovor, medailon, esej, črta), součástí výkladu je „historie a základy fotografie, principy reklamní tvorby, zásady typografické úpravy počítačového textu, seznámí se s dějinami české žurnalistiky v dobových politických souvislostech, seznámí se s rozhodujícími událostmi z vývoje masmédií ve světě, s vývojem rozhlasu, televize a zpravodajských agentur, a budou poučeni o příkladech

cenzury a základech tiskového práva“. Kurz má dvanáct lekcí, probíhá jednou týdně (90 minut), jeho cena je 1950,- Kč. Kurzovné je třeba uhradit v hotovosti při první lekci kurzu. Po absolvování kurzu obdrží absolventi osvědčení a učební texty.

Na margo různých pořádaných kurzů si nemohu odpustit alespoň ještě dvě informace: o projektu AMOS a o středisku „U tří kohoutků“. AMOS – centru vzdělávání – organizuje jednoletý přípravný kurz zaměřený na studium žurnalistiky v ceně 7490 korun. Je označován jako kompletní intenzivní tzv. nultý ročník, výuka probíhá v Praze a Brně, dále nabízí také Semestrální přípravné kurzy pro přijímací řízení na VŠ včetně žurnalistiky, cena je 4900 Kč. Je velmi těžké přesvědčit někoho, kdo vlastní certifikát, že absolvoval nultý ročník žurnalistiky, že neprošel přijímacím řízením na bakalářský obor žurnalistika.

Kulturní a vzdělávací středisko „U tří kohoutků“, příspěvková organizace s adresou v Brně nabízí mimo jiné kurzy Základy žurnalistiky, které jsou určeny začínajícím a mírně pokročilým autorům, zájemcům o studium žurnalistiky, redaktorům, editorům, příp. vydavatelům různých tiskovin (profesní tiskoviny, obecní zpravodaje apod.). Předpokládané tematické okruhy: základy tvorby zpravodajských materiálů, základy tvorby publicistických příspěvků, praktická cvičení, analýzy vlastních i cizích prací, mediální provoz a zákulisí (výroba, natáčení, práce se zdroji, agenturní zpravodajství, kontakty, legislativa, etika atd.) základy redakční práce.

Kurzy podporují a jako partneři jsou uváděni Brněnský Metropolitan a Westernové městečko Wildwest Boskovice.

Shrnutí

Jak je z předešlých odstavců – včetně záměrně doslovně citovaných pasáží – patrné, nejenom že zrcadlí dosavadní zkušenosti vzdělávání novinářů ve světě, ale zahrnuje v sobě různé podoby edukace v České republice, ať už ve sféře veřejné, nebo soukromé. Můžeme konstatovat, že zatímco univerzitní sféra si dichotomii teorie a praxe soustále uvědomuje a snaží se o zohlednění posledních odborných výzkumů a poskytnutí co nejširší palety vědomostí, které pak mohou absolventi věnující se žurnalistice zužitkovat, sféra soukromá nemá potřebu tyto otázky řešit, někdy o nich ani neuvažuje nebo je považuje za marginální.

Analýza programů naznačuje, že v některých případech výuku nejde o promyšlenou koncepci programu, ale o personální obsazení, které je k dispozici a tomu se přizpůsobují curricula, není řešena dvojkolejnost žurnalistiky, komunikace a PR a některé programy to ani jako problém nepocítují. Reagují tak možná i na požadavky praxe, kde tato dvojkolejnost také pocítována není.

Co se týče literatury, analýza sylabů ukázala několik problémů – někde je literatura zastaralá, nejen z roku 1990 – 1991, ale dokonce jsou používány i učebnice před rokem 1990.

Bibliografie se samozřejmě řídí inklinací pedagogů (důraz na lingvistiku, někde také vlastní texty různé kvality).

Prekvapuje kongenialita v předepisování některých studijních titulů. Diskurs je pochopitelně daný, otázka je, zda tu nedochází k určité nápodobě.

Porovnání jmen přednášejících (pokud opravdu odpovídají realitě) a přednášených kurzů na některých školách a dokonce i univerzitního typu naznačuje, že pedagogové vyučují nejen obory příbuzné, ale naprosto rozdílné a v hojném počtu. Což je sice možná ku prospěchu jejich rozhledu, ale na druhé straně to brání určité profilaci. Nejde o výuku jazyka, komunikace a stylistiky, ale např. kombinaci Úvod do studia žurnalistiky, Zpravodajství a publicistika, Manažerská komunikace, Politická žurnalistika nebo skupinu České

dějiny 18. – 20. století, Dějiny žurnalistiky, Lexikologie a stylistika, Mluvnice a pravopis, Zpravodajství a publicistika, Ekonomická žurnalistika, Kulturní žurnalistika nebo předměty Zdroje žurnalistických informací, Základy žurnalistické fotografie, Rozhlasová a televizní technika, Redakční praxe, Aktuální otázky žurnalistiky, Typografie a polygrafie, grafická úprava novin, Praktická cvičení psané tvorby a pod.

Závěry

Na základě výše řečeného se nabízí několik odpovědí na položenou otázku: kam svěřovat další vzdělávání novinářů v České republice? Mělo by jít o

- Vzdělávání myslí, jasné povědomí o struktuře medií, jejich fungování, reflexe. Vytváření elit v tom nejlepšího slova smyslu, které jsou schopny jak v médiích pracovat, tak mít od nich odstup.
- Jasně vymezení profesionálních standardů, včetně etických, což vede k zodpovědné práci se zdroji a jasnému rozlišení zpravodajství, publicistiky a PR
- Důraz na sběr a třídění faktů, práce se zdroji, nutnost interpretace při použití širokého vzdělanostního zázemí, ale také vědomí mezi interpretace, která se nesmí transponovat ve spekulace
- Důraz na aktivní zapojení studentů jak v předmětech teoretických – nikoli jen pasivní konzumace doporučených titulů, tím méně už prefabrikovaných podkladů. V předmětech tvůrčích přemýšlet o tématech, přicházet s vlastními nápady na základě dostatku informací a podnětů z literatury, pozorovat svět kolem sebe, vyhodnocovat, nebýt pasivním příjemcem
- Jasně povědomí o žánrových strukturách, včetně nových podob pod vlivem elektronizace a internetizace, akceptování posunů v této oblasti – zkracování, vizualizace informace, kombinování různých formálních prvků, znalost tradice, ale také nelpění na této tradici – poznání, vstřebání, aktivní aplikace
- Nicméně zároveň povědomí toho, že příchod dokonalejší technologie všechny problémy nevyřeší. Stále větší důraz na rychlost nevede vždy k nejlepším výsledkům, chybí propracovanost, nadhled, souvislosti. Technické možnosti rozšiřují i možnosti medií, ale zároveň je omezují (někdy na pouhý servis) – je potlačována individuální a tvůrčí složka, často na výsledek působí stres
- Akceptování změny funkce tradičních medií nikoli jako nositelů informace (nebo JEN nositelů informace), ale interpreta faktů
- Inkorporace nových témat – menšiny, globální problémy, shodnost versus různost
- Provázanost různých diskursů místo jejich parcializace, což by nemělo probíhat jen v rámci přednášek a cvičení, ale i v myslích studentů a projevovat se v klauzurních, bakalářských a diplomových pracích
- Fungování oboru interně i externě – rozšířit nabídku cílených krátkodobých kurzů ve spolupráci s relevantními institucemi, ale zároveň povědomí o určité „privilegovanosti“ akademické půdy.

Podklady:

Archiv autorky

Projekt Tempus - vzdělávání žurnalistů na Karlově Universitě. Zpráva skupiny pro curriculum (učební plán), Praha 1991/92. Archiv autorky a <http://www.louc.cz/pril01/p54-tempus.rtf>

Zdroje jako oblast novinářského vzdělávání (Ludmila Trunečková)

Úvodem

Zdroje informací jsou natolik zásadní pro práci novináře,^{187,188,189} že se jim ve vysokoškolské přípravě studentů žurnalistiky nutně věnuje – z různých úhlů pohledu a v různých souvislostech – hned několik dílčích disciplín.

Vycházím přitom především ze zkušeností mateřské katedry žurnalistiky Fakulty sociálních věd získaných při realizaci studijního programu Mediální a komunikační studia, studijního oboru 7202R Žurnalistika.

Abych postavení práce se zdroji v přípravě novinářů přiblížila, (1) nejprve rekapituluji, do kterých oblastí vysokoškolského vzdělávání se zdroje novinářských informací promítají. U vybraných předmětů přiblížím jejich zaměření a spojitost se zdrojem. Z jednotlivých fází práce se zdrojem jsem zvolila proces verifikace a pokouším se poukázat na nezbytnost a současně složitost teoretické přípravy na ověřování získaných informací. Pak (2) několika příklady ilustruji, že v praxi může pochybit i spolehlivý a důvěryhodný zdroj, že například ve zdrojové matematice může jeden znamenat víc než dva – aneb že praxe mnohdy popírá mýtus o potřebě dvou na sobě nezávislých zdrojů. Na závěr (3) v souladu s řešením dílčího úkolu Výzkumného záměru KŽ IKSŽ (Internetizace a digitalizace žurnalistiky) přiblížím, jak internet ovlivňuje vztah novináře a zdroje. Většinu praktických příkladů budu přitom vybírat z oblasti agenturní žurnalistiky.

Zastoupení tématu novinářských zdrojů v předmětech studijního oboru Žurnalistika na UK FSV

Zdroje informací jsou předmětem zájmu novinářské etiky a mediální legislativy, sociologie zpravodajství, ale také významnou součástí teoretické a praktické profesní přípravy studentů žurnalistiky zaměřené na tvorbu zpravodajských textů a práci s informacemi a dalších. V pojetí UK FSV to jsou přednášky a semináře předmětů Žurnalistická tvorba (I – III), Práce s informacemi (I a II), Vedení tiskových konferencí a tisková mluvčí či Zpravodajské agentury.

Cílem předmětu Právní souvislosti žurnalistické práce (JB022, vyučující JUDr. Helena Chaloupková) je „*seznámit studenty s právním rámcem, v němž je realizována svoboda projevu*“.¹⁹⁰ Účastníci kurzu získávají informace o obsahu právních norem (Listina základních práv a svobod) a velmi záhy se seznamují s tzv. tiskovým zákonem, Zákonem č. 46/2000 Sb. o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů, který v § 16 upravuje ochranu zdroje a obsahu informací. Ve výuce je pak hlavní pozornost věnována příkladům

¹⁸⁷ „Na informačních zdrojích často závisí kvalita novinářského produktu.“ (HRADISKÁ, E. a kol. (2003): *Změny novinářské profese na Slovensku a příprava novinářov*. Slovenský rozhlas, Bratislava, str.13)

¹⁸⁸ „...studium zpravodajských zdrojů a jejich vztahů se zpravodajskými organizacemi (je) zcela ústřední pro rozkrývání produkce zpráv a měla by být jádrem uvažování o zpravodajském novinářství...“ (MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. Sage. – citováno podle TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Portál, Praha 2006, str.78-79)

¹⁸⁹ „Identifikace zdroje vypovídá o zprávě bezmála tolik jako sám její obsah.“ (STEJŠKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*, interní text ČTK, Praha, str. 130)

¹⁹⁰ viz sylaby příslušných předmětů dostupné na <http://is.cuni.cz/studium/predmety>

z praxe včetně verdiktů soudů a nálezů Ústavního soudu či rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva.

Samoregulační část normativního rámce práce novinářů přibližuje studentům Úvod do etiky žurnalistické práce (JB011, vyučující PhDr. Václav Moravec). Přednášky se soustředí nejen na samoregulaci médií v evropském kontextu, ale i na vývoj a současný stav samoregulace žurnalistiky v ČR. Probírají se jednotlivé kódexy (např. Etický kodex Syndikátu novinářů, kódexy médií veřejné služby) a jedním z dílčích témat je např. novinář a jeho zdroj, možná manipulace novináře zdrojem, rozebírají se související konkrétní případy, uvádějí se příklady selhání novinářů při práci se zdrojem.

V profilovém předmětu Žurnalistická tvorba I-III (JB012-14, vyučující doc. PhDr. Barbora Osvaldová, PhDr. Ludmila Trunečková) se probírají jednotlivé fáze od získání informace až po její verifikaci a při praktických zadáních příspěvků si studenti osvojují zásady práce se zdrojem, zdrojem se jménem a beze jména, učí se rozlišovat mezi citací či parafrází zdroje, učí se zdrojování (nejen v užším smyslu – tzn. umístění a funkce odkazu na zdroj, ale i v širším - popis způsobu, jakým novinář informaci od zdroje získal).

Zdroje digitalizovaných informací a způsob práce s nimi představuje studentům předmět Práce s informacemi I (JB019, vyučující PhDr. Milan Šmíd). Učí je vyhledávat informace v on-line informačních systémech (např. parlament, státní správa a samospráva, obchodní rejstřík a informační databáze ekonomických subjektů, mezinárodní organizace OSN, NATO, EU, média jako zdroje informací a další užitečné žurnalistické zdroje na internetu, jako jsou knihovny, encyklopedie atd.).

Již získané znalosti studentů o zdrojích novinářských informací prohlubuje a o oblast agenturní žurnalistiky rozšiřuje Práce s informacemi II (JB020, vyučující PhDr. Ludmila Trunečková). V seminářích se budoucí novináři učí efektivně pracovat s infobankou České tiskové kanceláře, v seminářích mají k dispozici soubor agenturní produkci domácí provenience (aktuální textový servis o dění v České republice a v zahraničí, archiv, dokumentační databáze) a poznávají proces jejího vzniku i možnosti jejího využití v novinářské praxi.

Širší teoretické a faktografické zázemí nezbytné ke kvalifikované orientaci v agenturních zdrojích pak ještě nabízí předmět mediálního zaměření psaná a obrazová žurnalistika Zpravodajské agentury (JB042, vyučující PhDr. Ludmila Trunečková). Studenti se jeho prostřednictvím seznamují s rolí tiskových agentur ve světě v návaznosti na české realie tak, aby jako budoucí uživatelé produkce tuzemských i zahraničních tiskových agentur znali své zdroje informací. Orientují se v mezinárodních dokumentech, zákonech a jiných národních normách, které definují předmět činnosti tiskových agentur, a osvojují si kritéria jejich diferenciací.

V nabídce téhož mediálního zaměření figuruje rovněž předmět Vedení tiskových konferencí a tisková mluvčí (JB043, vyučující doc. PhDr. Barbora Osvaldová), z jehož názvu je zjevné zaměření i souvislost se zdrojovou problematikou.

Z předmětů jiných oborů Institutu komunikačních studií a žurnalistiky nemohu opominout Sociologii zpravodajství (JB328, vyučující PhDr. Tomáš Trampota, Ph. D., studijní obor 7202T Mediální studia – bakalářské studium v kombinova-

né formě, studijní obor 7202T Mediální studia – navazující magisterské studium otevřené i pokračující a studijní obor 7202T Žurnalistika – navazující magisterské studium). Sociologie zpravodajství sleduje mimo jiné vývoj sociologie zdrojů, proměny vztahu novinářů a zdrojů, vliv zdrojů na podobu zpráv ale i zdroje interpersonální povahy.

Jaký má být zdroj resp. ani důvěryhodný zdroj se jménem nemusí být zárukou spolehlivé informace

V již zmiňované odborné literatuře domácí i zahraniční proveniencie (Hradiská, Manning, Stejskal, Trampota, dále pak Hanuš a Haškovec¹⁹¹, Hlavčáková¹⁹², Zschunke¹⁹³) většinou panuje shoda, že zdroj informace musí být především spolehlivý, důvěryhodný. V tomto ohledu není patrný rozdíl mezi teorií a praxí, například manuály zpravodajských agentur rovněž požadují v první řadě spolehlivost a důvěryhodnost zdroje.

Přestože tiskové agentury platí za respektované zdroje, které za úplatu poskytují přesné a ověřené informace, i ony čas od času navzdory vnitřním pravidlům chybují při práci se zdrojem. Studenti se proto seznamují kromě teorie i s konkrétními případy omylů těch nejzkušenějších, aby byli poučeni o možném riziku.

Mýlit se totiž může i zkušený a důvěryhodný zdroj. Zřejmě nejznámějším takovým případem je nepravdivá a později stornovaná zpráva ČTK o úmrtí spisovatele Jaroslava Foglara vydaná 23.7.1995 v 15,50 s titulkem Krátce po svých 88. narozeninách zemřel spisovatel Foglar. Po více než třech hodinách (v 19,09) byla zpráva stornována.¹⁹⁴ Vznikla nedorozuměním. Při návštěvě v nemocnici se u zastlaného lůžka spisovatelův starý přítel a shodou okolností letitý agenturní novinář od personálu na pokoji dověděl, že Foglara už odvezli. Zatímco pacient byl převezen jen na jiné oddělení, novinář pochopil informaci jako sdělení o spisovatelově skonu a zavolal ji do ČTK. Protože agentura zdroj dobře znala (jako velmi spolehlivý a důvěryhodný), informaci v nemocnici neověřila a zařadila do servisu. Foglar si pak zprávu o své smrti vyslechl z rozhlasu, prý se musel štípnout do ruky, aby se přesvědčil, že ještě žije.

Z chyby se agentura poučila. Když Foglar 23.1.1999 skutečně zemřel, uvedla jako zdroj nejen jeho synovce, který ji informoval, ale také primářku, která úmrtí potvrdila.

Případ se dostal i do zahraniční literatury. Udo Ulfkotte ho zaznamenal v titulu *So lügen Journalisten*.¹⁹⁵ V kapitole věnované „mediálním úmrtím“ známých osobností figuruje jako jediný z Česka.

Na druhou stranu existuje mnoho zpravodajských příležitostí, kdy jeden zdroj může znamenat víc než dva, jinými slovy, kdy praxe popírá mýtus o potřebě dvou na sobě nezávislých zdrojů. Že se nejen mezi studenty a akademiky, ale i novináři vžil tvrzení, že zveřejnit lze informaci až poté, co byla ověřena ze dvou na sobě

¹⁹¹ HANUŠ, P., HAŠKOVAC, S. (1998): *Problematika agenturního zpravodajství II (K otázce zdrojů agenturních zpráv)*. SPN, Praha.

¹⁹² HLAVČÁKOVÁ, S. (2000): *Zdroje a původ informací, ich použití v zpravodajství I*. In *Otázky žurnalistiky 2/2000*.

¹⁹³ ZSCHUNKE, P. (1994): *Agenturjournalismus. Nachrichtschreiben im Sekundentakt*. Ölschläger, München.

¹⁹⁴ <http://ib.ctk.cz>

¹⁹⁵ ULFKOTTE, U. (2001): *So lügen Journalisten. (Der Kampf um Quoten und Auflagen)*, Bertelsmann Verlag. München.

nezávislých zdrojů, dokládá také název jednoho letošního dílu z cyklu Rozpravy o českých médiích. Pořadatelé – internetový deník Česká média a Univerzita J.Á. Komenského – ho nazvali: Důvěřuj, ale proveřuj! aneb Ověřují novináři informace z nejméně dvou na sobě nezávislých zdrojů ?

Někdy ale přece stačí (a musí stačit) ke zveřejnění zdroj jeden, jindy jsou málo dva. Neověřují se (není kde ověřit) oficiální, institucionalizované informace (ČSÚ o vývoji zahraničního obchodu, MPSV o vývoji nezaměstnanosti). Neověřují se ani informace mluvčího Hradu, oznámí-li, že prezident plánuje cestu do Moskvy, neověřuje se v Kremlu, zda je to pravda.

U informací týkajících se budoucnosti (například uměleckých plánů, záměrů) nelze než citovat.

Tezi o dvou na sobě nezávislých zdrojích považuje Stejskal dokonce za nesmyslnou a v praxi nerealizovatelnou pověru:

„Mezi novináři i nenovináři se zakořenila představa, že fakta obsažená ve zprávě je možné publikovat až tehdy, jsou-li ověřena nejméně ze dvou na sobě nezávislých zdrojů. Pokud je oba zdroje potvrdí, může zpravodaj s informací vyjít ven. Z pohledu obecného zpravodajství je to nesmyslná, v praxi nerealizovatelná pověra. Práce se zdrojem je závislá na příliš mnoha okolnostech, aby tak jednoduchá zázračná poučka mohla beze zbytku platit.“¹⁹⁶

Jak internet ovlivňuje vztah novináře a zdroje

Nebudu opakovat notoricky známé pozitivní zkušenosti s rozšířením komunikačních možností novinářů a snadnější dostupností informací – ani negativní ve smyslu jisté deformace novinářské práce.

V souvislosti se zdrojem novinářských informací chci jen upozornit, že fámy na internetu mohou být účinnější a je stále obtížnější je rozpoznat (a) a že na druhé straně může zdroj nespokojený s prací novináře využít internet k účinné obraně (b).

ad a) Za letos zřejmě největším pochybením České tiskové kanceláře stál podvržený mail informující o výzvě senátorského klubu KDU-ČSL k okamžité rezignaci vicepremiéra, předsedy lidovců a senátora Jiřího Čunka. Prohlášení zaslané agentuře a agenturou neprodleně (bez ověření) vydané (10.4.2007 ve 14,58) obsahovalo i odůvodnění: „Čunkovo dosavadní vyjadřování ohrožuje KDU-ČSL v očích veřejnosti, ale i samotnou vládní koalici.“¹⁹⁷ Po čtvrt hodině (15,14) vydala agentura storno a požádala odběratele, aby dříve vydanou zprávu nepoužívali, neboť obsahuje nepravdivé údaje. Ve shrnutí (19,15) ČTK přiblížila, že text na hlavičkovém papíře Senátu (údajně stažený ze senátních webových stránek) byl odeslán z e-mailové adresy klub.kdu@email.cz. K e-mailu se pak přihlásil Lukáš Kohout, „proslulý“ zahraničními cestami na účet Poslanecké sněmovny.

Podle odborníků, na něž se odvolávala agenturní zpráva, šlo o ukázkový případ zneužití tzv. freemailové adresy, kterou si může zřídit kdokoli. „Provozovatelé identitu zřizovatele neproověřují, a může tedy snadno dojít k situaci, že příjemce pošty po-

¹⁹⁶ STEJSKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*. Interní text ČTK, Praha.

¹⁹⁷ viz archiv autorky

važuje takto odeslaný podvodný mail za oficiální sdělení,“ řekl mluvčí antivirové firmy Grisoft Jiří Macík¹⁹⁸.

Odborníci současně upozornili, že novináři by měli ověřovat autentičnost zdroje i tehdy, je-li adresa prověřená, známá a pravá. „Přímo za počítačem v oficiální instituci totiž také může sedět kdokoliv,“ upozornil podle zprávy ČTK Macík.

Tento aktuální případ názorně dokládá, jakou daň může zaplatit novinář za rychlou a dostupnou informaci, jak překvapivě snadno může podlehnout fiktivnímu zdroji. Imunní vůči podobným rizikům nejsou ani renomované zahraniční agentury.

Americká agentura Bloomberg, která si velmi zakládá na vlastních standardech novinářské práce, vydala 2. května 2007 rovněž povrženou zprávu. Přestože údajně podnikla obvyklé kroky nutné k ověření informace, zařadila do servisu sdělení jiného mystifikátora o existenci cca 600 členné komunity Maďarů v Demokratické republice Kongo, jejichž předkové se měli v Africe usadit v 17. století. Informaci publikoval na svých webových stránkách Afrika Research Institute (<http://ar-institutte.ch>) spolu se ženevskou adresou. Stránku se švýcarskou doménou si ale nechal zaregistrovat budapeštský dokumentarista David Kresalek, s cílem ukázat, jak pracují média.

Informaci přinesl maďarský zpravodajský web Index, Bloomberg, maďarský tisk (Magyar Nemzet, Vilgazdasag) a televize (Hir TV).

ad b)V našich podmínkách není zatím příliš obvyklé, aby zdroj, nespokojený s výsledkem práce novináře (b), využil vlastních webových stránek na svoji obranu.

Systematicky tak činí například prezident Václav Klaus, který má na hradních stránkách¹⁹⁹ stálou rubriku – Co prezident neřekl, v níž demontuje, případně koriguje dle jeho názoru nepřesnosti v mediálních citacích svých výroků. Zřídil ji v září 2005 a během dvou let jejím prostřednictvím vydal dvě desítky dementi.

V loňském roce se tímto způsobem jednorázově ohradila Československá obchodní banka proti práci redaktorů MF Dnes, jimž 28. dubna 2006 poskytl rozhovor člen představenstva ČSOB Jan Lamser. Rozhovor se týkal přípravy obchodního kontraktu s Českou poštou vyjednávaného v letech 2004 – 2005. Banka nespokojená s verzí publikovanou v deníku zveřejnila na svých stránkách nejen doslovný přepis celého novinářského rozhovoru, ale dala na nich k dispozici i záznam jeho úplného znění.

Stejně se vloni před parlamentními volbami bránil tehdejší premiér a předseda ČSSD Jiří Paroubek nespokojený s vyzněním svého rozhovoru poskytnutého agentuře Reuters. Kromě tiskové zprávy zveřejnil rovněž na webových stránkách doslovný přepis rozhovoru s korespondenty Reuters.

Tento postup je možné interpretovat i tak, že novináři a jejich způsoby, jak jednájí se zdroji a nakládají se získanými informacemi, jsou pod jistou (veřejnou) kontrolou a že tato možnost obrany zdroje nemusí být v dlouhodobější perspek-

¹⁹⁸ <http://ib.ctk.cz>

¹⁹⁹ <http://www.hrad.cz>

tivě na škodu profesi. Skutečnost, že internet umožňuje např. účinnou obranu zdroje v případě nestandardního postupu novináře, by totiž mohla přispět k vyšší profesionalitě novinářského výkonu. Vědět by to měl i student žurnalistiky.

Literatura:

HANUŠ, P., HAŠKOVEC, S. (1998): *Problematika agenturního zpravodajství II, K otázce zdrojů agenturních zpráv*. SPN, Praha.

HLAVČÁKOVÁ, S. (2000): *Zdroje a původ informací, ich použití v zpravodajství I*. In: *Otázky žurnalistiky 2/2000*.

HRADISKÁ, E. a kol. (2003): *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku a príprava novinárov*. Slovenský rozhlas, Bratislava.

MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. Sage. – citováno podle TRAMPOTA, T.: *Zpravodajství*. Portál, Praha.

STEJJSKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*. Interní text ČTK, Praha.

ŠMÍD, M. (2006): *Internet jako informační zdroj novináře*. In *Postavení médií v České společnosti a v Evropské unii* (Příspěvky z odborného semináře konaného ve dnech 6.-7.11.2006), Matfyzpress, Praha.

ULFKOTTE, U. (2001): *So lügen Journalisten. (Der Kampf um Quoten und Auflagen)*, Bertelsmann Verlag, München.

ZSCHUNKE, P. (1994): *Agenturjournalismus Nachrichtenschreiben im Sekundentakt*. Ölschläger, München.

Digitalizace fotografie jako oblast novinářského vzdělávání

(Alena Lábová, Filip Láb)

Anotace

Digitální fotografie a digitalizace fotografického procesu znamenají podle mediálních teoretiků v historii média a vizuální reprezentace zvrát, jehož význam pro současnou vizuální kulturu je srovnatelný s vynálezem fotografie samotné (Mitchell, 2005). Fotografický obraz ztrácí svoji materiální podstatu, stává se souborem jedniček a nul vzniklých v počítači a je tak na několik úrovních snadno manipulovatelný bez možnosti takovou úpravu poznat a prokázat. Fotografie nadále nemusí být jen věrným otiskem reality, stejně realisticky vypadající obraz skutečnosti může být zkonstruován v počítači bez předlohy v reálném světě. Historický koncept fotografie jako důkazu existence je zpochybněn, mluví se o postfotografii a nové paradigma lze vyjádřit slovy: „nevěřte všemu, co vidíte“.

V těchto souvislostech bylo nezbytné začít i v profesní přípravě novinářů uvažovat o důsledcích digitální obrazové technologie pro média a vizuální kulturu vůbec.

Je třeba rozšířit dosud spíše prakticky orientovanou výuku fotografie o teoretické základy vizuální komunikace, aby se studenti naučili vizuální sdělení nejen připravovat a „vyrábět“, ale aby je rovněž uměli „číst“ a interpretovat.

Zatímco analýzy mediálních textů mají v rámci mediálních studií dobrou teoretickou platformu, vizuálním obrazům dosud nebyla adekvátní pozornost věnována. Proto jsou úvahy o změnách mediálního vzdělávání ve prospěch vizuální gramotnosti nejvyšší aktuální.

Náš text je úvodní studií mapující současný stav vysokoškolské výuky novinářské fotografie a vizuální komunikace v kontextu technologických změn, k nimž došlo v uplynulém desetiletí v souvislosti s digitalizací média fotografie.

Vidět už neznamená věřit

17. června 2007 11:20

Umělecká skupina Ztohoven se nabourala do ranního vysílání České televize. V pořadu Panorama se mezi on-line záběry z českých hor a měst objevil atomový hřib.

Fotografickým viděním rozumíme naši naučenou schopnost rozumět fotografiím a chápat okolní svět jako možný zdroj fotografií, ale také naši schopnost ovládat fotografický sdělovací systém – jazyk, který jako každý jazyk podléhá pravidlům, konvencím, skladebným a stavebným principům. Pro úspěšné dekódování každého fotografického sdělení je nutné rozumět existenci těchto zákonitostí.

Naučit se zákonitostem „výroby“, ale i kritické „konzumace“ obrazových sdělení bylo od počátku součástí profesní přípravy budoucích žurnalistů. V souvislosti s příchodem nových technologií a digitalizací fotografie získává otázka vizuální gramotnosti žurnalistů na důležitosti, neboť průvodním jevem digitalizace fotografie jsou neomezené možnosti manipulace významem obrazových sdělení či výroba reálně vypadajících fotografií v počítači bez jakékoliv návaznosti na realitu. Díky historicky zakotvené představě, že fotografický obraz nemůže být ničím jiným než „objektivní“ či „pravdivou“ reprezentací reality pak nadále přetrvává naivní důvěra v pravdivost takové fotografie, byť vůbec nemusí mít reálný podklad.

Řada příkladů manipulativních zásahů do fotografického obrazu v mediální praxi nejen u nás, ale i v zahraničí, nás vedla k úpravám výukových plánů nejen ve smyslu vědomé přípravy na „produkci“ fotografií se zcela novým technickým zázemím, ale i jejich kritické „čtení“ a správné chápání jejich vizuálního poselství. Součástí přípravy je také důraz na etické aspekty profese fotožurnalisty.

Fotografie v digitálním věku

Klasická fotografie jako médium bývá považována za charakteristickou součást moderní společnosti, za produkt průmyslové revoluce nejen v technickém ohledu, ale také co se způsobu názírání na svět a jeho vnímání týče. To naznačil ve svém slavném textu „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti“ z roku 1936 Walter Benjamin (Benjamin, 1979). Fotografie (samozřejmě spolu s filmem a dalšími médii) je typickým médiem vizuální kultury moderní společnosti. Podobně je digitální fotografie typickým projevem postmoderní informační společnosti. Ta je také jako moderní společnost postavená na obrazové kultuře, ale hlavní komoditou se v ní stala informace, takže i obraz má v tomto kontextu podobu informace. Z Benjaminova „klasického“ věku mechanické reprodukce jsme se ocitli v postmoderním věku digitální počítačové produkce. Klasickou fotografii nahradil digitální obraz. Obrazová i technologická revoluce spojená s digitálními technologiemi má své analogie v samotném procesu proměn od moderní společnosti ke společnosti informační. Přichází společně s postmoderním názíráním světa, ve kterém končí nadvláda materiálního světa nad obrazem. Obraz v postmoderní společnosti získává svou vlastní autonomii a navíc dokonce zpochybňuje „realitu“. Společnost se ocitá ve světě simulací a simulaker. V informační společnosti, kde je realita nahrazována a vytlačována obrazem, se ocitáme ve „světe obrazů světa“ (Robins, 1996).

Digitální technologie proměnily oblast fotografie po všech stránkách. Změnilo se technické vybavení fotografů. Změnil se způsob, jakým fotografové používají tuto techniku. Zmizela nutnost znalosti řemesla. S digitální technikou umožňující okamžitě prohlížení pořízených snímků udělá dobrou fotografii metodou pokus/omyl v podstatě každý. Změnil se styl práce. Zatímco dřív fotograf – umírněván vysokou reží celého procesu – pečlivě zvažoval, než zmáčkne spoušť fotoaparátu, dnes se fotografování blíží víc snímání videa – fotografií se pořizuje velké množství s vědomím, že posléze se dobrý snímek vybere. Zvýšila se rychlost distribuce a možnosti přístupu k fotografiím. Fotoreportéři se potýkají s problémem, že jimi fotografované události sledují jejich účastníci ještě v den pořízení snímků na internetu, a nezáleží na tom, zda-li jde o palestínské vrhače zápalných lahví nebo čečenské válečníky. To pak působí zpětnou vazbou na chování fotografovaných, na konstruování události pro fotografie. Francouzský válečný reportér Patrick Chauvel) si stěžoval, že v jedné skupině Palestinců, které fotografoval, se během jejich týdenního společného soužití nechal jeden ostříhat a druhý začal držet dietu a cvičit, protože se jim nelíbilo, jak na jeho fotografiích objevujících se na webu časopisu Paris Match, vypadají.

Fotografie ztratila svou magickou podstatu. Digitální technika napadla jako virus klasické atributy starého média fotografie. Ta, považovaná za pravdivou, objektivní, důvěryhodnou, se najednou začala vzdalovat těmto pojmům a nastolila s novou

intenzitou diskurs o etických otázkách fotografie, zejména dokumentární a žurnalistické.

Jak digitalizace změnila profesní přípravu novinářů?

Vzdělávání budoucích žurnalistů se relativně rychle adaptovalo z klasické fotografie na fotografii digitální. Digitalizace výuky fotografie probíhala ve dvou stupních. Nejprve studenti fotografovali na klasický film, který zpracovávali ve fotokomoře a poté skenovali negativ nebo pozitiv do počítače, kde jej dále pomocí obrazových editačních programů upravovali. Na počátku nového století pak řada škol investovala (u nás většinou s grantovou podporou Fondu rozvoje vysokých škol) do digitálních fotoaparátů a obrazového software pro počítače a postupně vyměnila klasické fotokomoře za počítačové laboratoře.

Kromě výměny technické základny ovšem digitální fotografie nijak nezměnila většinu důležitých aspektů fotožurnalistické pedagogiky, včetně vštěpování etických standardů profese, formální estetiky fotografie, její historie a teorie, ale i toho, jak uvažovat vizuálně a žurnalisticky současně.

Fotografické vzdělávání na českých vysokých školách

U nás stále zůstává standardem, že výuka fotografie na vysokých školách většinou zahrnuje jak klasickou, tak digitální fotografii. Důvodem pro tuto praxi souběžného vzdělávání klasického i digitálního je relativní novost digitálního odvětví fotografie a fakt, že ještě před pár lety se vyučovala pouze fotografie klasická, analogová. Tendence je většinou neopouštět výuku klasické fotografie, protože její dokonalé ovládnutí poskytuje kvalitní základ, na kterém je možné dále stavět znalosti ohledně digitálního zobrazení.

Výuku fotografie na vysokých školách můžeme v zásadě rozdělit do dvou hlavních skupin podle druhu studijních oborů – na obory umělecké a obory společněsovědní. Podle druhu zaměření se liší také způsoby výuky a cíle, ke kterým jsou posluchači směřováni. Na škole uměleckého zaměření bývá obvykle fotografie (někdy ve spojení s jinými médii) hlavním předmětem zájmu studia. Umělecká škola vede své posluchače k rozvoji tvůrčích autorských schopností, jejím ideálním cílem je absolvent – autonomní umělec. Studium se zaměřuje na zejména na suverénní ovládnutí techniky oboru. Po teoretické stránce je důraz kladen zejména na dějiny fotografie, dějiny umění, většinou bez větších přesahů mimo umělecký kontext. Hlavní pozornost je věnována praktické produkci fotografií. Studenti by měli být schopni vytvářet kvalitní fotografie – soubory fotografií, měli by ovládat všechny produkčně-technické stránky celého procesu, počínaje fotografováním a plnohodnotnou výstavní prezentací konče. Z pohledu zaměření na digitální fotografii je hlavním předmětem zájmu studia dokonalé osvojení digitální fotografické techniky, ovládnutí editačního softwaru a postprodukce. Absolvent tohoto druhu školy by měl být buď již zmíněný fotograf – umělec nebo fotograf – živnostník.

Cíle výuky fotografie na školách společněsovědního zaměření jsou odlišného charakteru, i když cesta k nim je často podobná jako na školách uměleckého zaměření. Zásadním rozdílem oproti školám uměleckého zaměření je, že fotografie zde nebývá hlavním předmětem studia, ale pouze jednou z volitelných možností, se kterými mají posluchači možnost se v průběhu studia seznámit a vyzkoušet si je. Rozdí-

lem oproti uměleckým školám dále je, že primárním cílem není produkce studentů – profesionálních fotografů, ale spíše poskytnutí možnosti posluchačům důkladně se seznámit a poznat specifika jednoho z majoritních obrazových médií, poskytnout jim prostředky a nástroje pro lepší práci s obrazovými sděleními, s obrazem jako prostředkem komunikace. Studenti absolvující tyto kurzy by měli odcházet s dobrou znalostí charakteristik fotografického média, měli by být co nejlépe připraveni na práci s fotografií i v jiných kontextech než je pouze omezená oblast samotného oboru fotografie.

Tento druh fotografického vzdělání si nyní budeme ilustrovat na konkrétním příkladu kurzů fotožurnalistiky na fakultě sociálních věd UK. Podobně jako na uměleckých školách, i v rámci naší výuky má studium fotografie svou teoretickou a praktickou část. Studenti se současně věnují praktickému fotografování a nabývají teoretických znalostí o oboru. Obě tyto oblasti se prolínají a navazují na sebe, přičemž v obou oblastech posluchači využívají nově získané poznatky. Praktická část začíná výukou klasické fotografie, jejích principů, fotografováním v terénu, prací ve fotokomoře, prezentací a rozborů vlastních fotografií. Snahou je na příkladech vlastní praktické tvorby vyvolávat diskuse mezi studenty o jednotlivých fotografiích, osvojení jejich schopností „čtení“ fotografických obrazů, rozvíjení obrazové gramotnosti. Výuka klasické fotografie je stratifikována do různých úrovní, od úplných začátečníků až po plně pokročilé. Studenti se učí pracovat s fotografickým obrazem v mediálním kontextu jako solitérem, v sériích ve formě fotoeseje, až po možnost vytvoření makety obrazové publikace, akcentující obrazovou skladbu, dramaturgii příběhu, grafickou úpravu i formální zpracování. Naším cílem není primárně student schopný dobrou fotografii vytvořit, zkonstruovat, ale posluchač, mající komplexní povědomí o tomto obrazovém médiu, se znalostí fotografického „jazyka“, schopný fotografie dekonstruovat, dekonstruovat a interpretovat.

Poté co si posluchači osvojí základní principy a techniku klasické fotografie, otevírá se před nimi možnost studia digitální fotografie, respektive digitálního zobrazení. Užíváme tohoto širšího pojmu, protože zahrnuje nejen oblast fotografie jako takové, ale i návazná odvětví zpracování obrazu na počítačích, jako je digitální postprodukce, kontrola výstupu, grafický design, atd. Posluchači si osvojí teoretické základy a principy digitálního zobrazení, seznámí se s možnostmi digitální techniky. Dále je čeká práce s fotoeditačními programy a praktický projekt využívající nabytých znalostí. Cílem našich kurzů opět není výchova potenciálních DTP operátorů popř. profesionálních retušérů, ale student mající důkladné povědomí toho, co obnáší digitalizovaný obraz, jaká úskalí s sebou nese tento druh obrazů, co je možné od něho chtít a očekávat. Ideálem je pro nás obrazově gramotný absolvent, mající přehled o médiu fotografie, který ví, jak s fotografií zacházet, jak ji „číst“, analyzovat, posluchač schopný najít uplatnění např. na pozici obrazového redaktora.

Univerzita Karlova

Fakulta sociálních věd, institut komunikačních studií a žurnalistiky

www.fsv.cuni.cz

První setkání s fotografií je pro posluchače zaměřeno na tisk a foto povinné v podobě kurzu Fotožurnalistika 1. Zde se studenti seznámí s historií novinářské fotografie, s důležitými momenty a díly předních fotografů. Na konkrétních příkladech

v českých médiích si osvojují specifika jednotlivých fotožurnalistických žánrů i zásady práce s fotografií v současném tisku. Ostatní vyučované fotografické předměty jsou již povinně volitelného charakteru. Z teoretických předmětů na studenty ještě čekají oborové Dějiny fotografie, které představují podrobněji média z hlediska časové linie, a Fotografické žánry, věnované jednotlivým oblastem fotografie. Dalším teoretickým předmětem, v němž se studenti učí rozumět a číst fotografie, je Fotografická recenze, věnovaná psaným rozborům fotografických děl. Po absolvování povinné Fotožurnalistiky 1 se mohou studenti účastnit i praktických kurzů, rozdělených podle stupně pokročilosti, počínaje Základy praktické fotografie, Fotožurnalistika 2, Tvůrčí dílny. Zaměření každého z kurzů se liší, od prvotního získávání technických znalostí, přes větší důraz na práci s obsahem, až po plně koncepční práci v rámci dlouhodobých fotografických projektů. Od úrovně předmětu Fotožurnalistika 2 se studentům otevírají také kurzy Počítačové zpracování obrazu a Digitální fotografie věnované digitálnímu zobrazení. V zimním semestru pak pravidelně pořádáme ve spolupráci s Francouzským kulturním institutem workshop vedený předním francouzským válečným fotoreportérem Patrickem Chauvelem. Zde je opět hlavní důraz kladen na práci s informací ve fotografii, jak na teoretické, tak praktické úrovni.

Při přípravě tohoto materiálu jsme došli k závěru, že v podobném rozsahu je teoreticko-praktická výuka, spojující klasickou fotografii i základy digitální fotografie a jejího zpracování, v českém i v evropském kontextu ojedinělá.

Univerzita Palackého v Olomouci

Filosofická fakulta

Katedra žurnalistiky

www.websmart.cz/zurnalistika

Semináře zaměřené na výuku fotografie zůstávají u výuky klasické fotografie. Studenti mohou absolvovat dva kurzy: Základy žurnalistické fotografie a praktikum fotografické tvorby, v nichž se studenti naučí technickým základům fotografie a metodám výběru informací pro fotografické zpravodajství a reportáž a způsoby jejich zpracování pro tištěná média, webové stránky a televizi. Nově je zavedena série kurzů vedených jako workshopy, které jsou směřovány k praktické práci s technikou a ke konkrétním výstupům (video a audio výstupy, tiskové a foto výstupy, webové projekty). Začala se vyučovat i Digitální fotografie. V magisterském studiu je zařazen povinný teoretický předmět Teorie obrazu a povinně volitelný Nová média a kyberkultura.

Masarykova univerzita Brno

Fakulta sociálních studií

Katedra mediálních studií a žurnalistiky

www.fss.muni.cz

Studium koncipováno tak, aby studentům poskytlo komplexní pohled na problematiku mediální komunikace, a to z hlediska historického, teoretického i praktického. Součástí studijního plánu jsou kurzy zaměřené na získávání praktických dovedností, včetně základů fotografie. Na technologický vývoj reagovala fakulta zřízením nového oboru Digitální média, který .. „Překonává rozdíl mezi teoretickými disciplínami a jejich praktickým využitím. Pohybuje se na hranici sociálněvědných,

technologických a uměleckých diskurzů. Spojuje reflexivní vytváření teoretických znalostí s jejich plnou praktickou aplikací. Pod vlivem informačních technologií dochází k revizi dosavadních způsobů vyjadřování. Digitální média učí novým tvůrčím metodám a přitom si uvědomují návaznost na tradici. Student specializace získá jak vědomosti z teoretických kurzů zaměřených především na humanitní a společenské disciplíny, tak si osvojí praktické dovednosti vedoucí k vlastním způsobům kreativního vyjádření“ (<http://medzur.fss.muni.cz/specializace/dig/index.php>).

Vedle praktičtěji orientovaných předmětů Úvod do digitálních médií a Výrazové prostředky digitálních médií je výuka vedena v teoretické rovině. Seminář Kyberkultura uvádí do historie společenskovědné diskuse o nových technologiích, a to s přihlédnutím k sociálně-historickému kontextu jejich vzniku. Sociální teorie nových médií - kurz definuje pozici sociálního konstruktivismu a kritického přístupu k technologiím. Předměty Digitální vizuální kultura I a II sledují proměnu vizuální kultury spjatou s nástupem digitální technologie a představují ji v kontextu reálných projevů nových médií a vizuálních komunikačních strategií. Kurz se věnuje praktickému osvojení základních principů vizuálního zobrazování při tvorbě nových médií

Z teoretických předmětů je dále vyučována Současná vizuální kultura. Praktičtější zaměření má kurz E-Area (HCCI) I, který prohlubuje znalosti v oblasti nových směrů digitální kultury a celostního pohledu na sjednocování oborů IT, přírodních věd a umění.

Univerzita Karlova

Filosofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Studia nových médií

<http://novamedia.ff.cuni.cz/>

Podobně teoreticky orientovaný program má nový obor Studia nových médií, který vznikl se záměrem „sledovat změny v technologiích a v humanitním myšlení na přelomu 20. a 21. století, které oživují interdisciplinární dialog mezi filozofií, vědou a technologiemi. Chce ukázat, jak dobové diskursy ovlivňují naše chápání nových médií, ale také to, jak samotné technologie mění kulturu a společnost.

Smyslem učebního programu je připravit odborníky s teoretickými a praktickými znalostmi z oblasti komunikace a nových médií se schopnostmi kritické reflexe současné mediální a globální kultury se zvláštním zřetelem k soudobým filosofickým a sociálním aspektům komunikace a nových informačních technologií, informační gramotnosti a informační politiky,

Zahraniční zkušenosti

Z evropských žurnalistických škol uvádíme jako příklad program přípravy fotožurnalistů na finské University of Tampere. Jejich model interdisciplinární a mezifakultní spolupráce se nám jeví jako velmi inspirativní i pro naše podmínky.

University of Tampere

Finsko

www.uta.fi/jour/ekj/english.html

Fínové mají historicky zakotvený pozitivní vztah k universitnímu vzdělávání žurnalistů a tradičně věnují velkou pozornost i vizuální stránce novin a časopisů. Ke

klasickému programu výuku fotografie v bakalářském studiu přibyl magisterský kurz nazvaný Electronic Photojournalism, zaměřený na přípravu profesionálů pro nová a tištěná média. Současný technologický rozvoj médií a zvyšující se různost vizuální komunikace dodal tomuto programu na významu – reagovali tak, že začali připravovat studenty pro práci nejen v tištěných, ale také v on-line médiích. Vzhledem k šíři dovedností, které by měl takový profesionál zvládnout, prosazují interdisciplinární přístup ke studiu – žurnalisté, fotografové a grafici studují společně a učí se vzájemně své pracovní metody a profesní dovednosti. Aby mohli takový přístup k výuce zajistit, připravili společnou výuku pro tři university: Department of journalism and mass communication na University of Tampere, Departments of photography and graphic design na Helsinky University of Art and Design a Department of Communication and Studies in Visual Communication programme na University of Jyväskylä. Studenti pak získávají magisterský titul z filosofie, sociálních věd nebo umění, podle své „domovské“ university. Studium je zakončeno závěrečnou prací nebo disertací na téma vybrané z výzkumného programu university. Základní výuka probíhá na University of Tampere, studenti absolvují dílčí stáže na universitách Helsinky a Jyväskylä.

Pokud bychom měli hledat modely, které mohou být pro budoucnost vzdělávání českých novinářů v oblasti vizuální komunikace inspirativní, spíše než na západoevropské university bychom se měli obrátit k americkým universitám, které mají podstatně delší a propracovanější systém vysokoškolského vzdělávání nejen žurnalistů obecně, ale i fotožurnalistů či vizuálních žurnalistů zvlášť. Z našeho pohledu jsou zajímavé zejména programy pro fotografy na žurnalistických fakultách v Missouri a na kalifornské universitě.

The University of Missouri-Columbia

The Missouri School of Journalism

Photojournalism

www.missouri.edu

Program je koncipován podobně jako naše výuka. Je postaven na základech klasické fotografie, která je důležitá pro to, aby se studenti naučili při fotografování přemýšlet. Vstupní kurz poskytuje základy klasické fotografie pro tisk – studenti se učí základní technické dovednosti a ovládání fotoaparátu a fotolaboratorní techniku. Učí se fotografovat akční situace a rozvíjet vnímavost k lidem, okolnostem a událostem. Ve dvou seminářích pro pokročilé si studenti prohlubují znalosti techniky klasické fotografie a seznamují se s filosofickými, historickými a etickými kořeny profese. Další seminář je praxe v universitou vydávaném deníku *Columbian Missourian*.

Na technologické změny posledních let ve fotografii reagovali zařazením nového kurzu Electronic Photojournalism, v němž si studenti osvojují práci s digitální fotografickou technikou a učí se připravit design webové stránky, techniku audio a video nahrávek a jejich editování a koncept nových médií a jejich techniku vůbec.

Důležitý je seminář zaměřený na fotoesej. Studenti se podílí na přípravě, výzkumu, fotografování, výběru a řazení fotografií, jejich designu a lay-outu. Mohou fotografovat jak klasicky, tak digitálně. Výsledky tohoto kurzu studenti prezentují na svých webových stránkách.

Semináře jsou doplněny přednáškami, věnovanými zkoumání estetického a tech-

nologického rozvoje média fotografie se zvláštním důrazem na žurnalistickou fotografii a dokumentární tradici v Americe. Jeden seminář je věnován sociálnímu a politickému rozměru fotografie ve společnosti s důrazem na kritické myšlení a analýzování vizuální komunikace.

Missouri School of Journalism je v novinářských kruzích známá také tím, že každoročně pořádá prestižní soutěž novinářských fotografií Picture of the Year pro profesionální fotografy. Podobná soutěž pro studenty má název The College Photographer of the Year Competition. Kromě toho každoročně pořádá The Missouri Photo Workshop. Všechny tyto akce zajistí přítomnost nejlepších světových fotografů, obrazových editrů a pedagogů. Studenti mají k dispozici dobrou publikační platformu. Univerzita vydává prostřednictvím School of Journalism deník Columbia Missourian a celobarevný novinový časopis, týdeník VOX, on-line verzi novin Digital Missourian. Všechny poskytují pracovní příležitosti pro studenty.

California State University, Fullerton

College of Communication

<http://communications.fullerton.edu/>

Vedle Missouri dobře propracovaný program, který reflektuje novou technologickou situaci. Dr. Paul Martin Lester (fotograf, pedagog, teoretik vizuální komunikace <http://commfaculty.fullerton.edu/lester/>) již v polovině 90. let prosazoval termín visual journalism místo fotožurnalismu a pro fotografa podobně vizuální žurnalista, protože podle jeho názoru se klasická fotožurnalistika změnila ve vizuální reportování.

Lester tvrdí, že tento termín přesněji vystihuje všechny činnosti, které práce současného fotografa pro média obnáší.

Výuka fotožurnalistiky je pojata obecněji. Zavádí kurzy „Introduction to Visual Journalism Production“ (2004), který je produktem konvergence médií. Kurz syntetizuje reportování, psaní, photojournalismus a audio a video produkci a webové prezentace. Smyslem je naučit studenty shromažďovat slovní a obrazové informace pro nové pole vizuálního žurnalistiky, fotografovat i pracovat s videokamerou, psát popisky a titulky a natáčet zvuk, používat počítačové software pro editování fotografií a úpravu zvuku, a vytvářet prezentace pro online média (Documentary photography, Web Design, Reporting and Writing a Video Reporting).

Seminář Fotožurnalistika kombinuje klasický program pro pokročilé fotografy – fotografování esaje, s výukou jeho zpracování, úpravy a lay-outu na počítači. Seznamuje studenty se základními počítačovými programy pro úpravu fotografií a jejich editování. Součástí výuky je i příprava webové prezentace.

Výuka některých kurzů probíhá pouze on-line, např. seminář Communication Technologies (WEB), v němž jsou analyzovány nové komunikační technologie a to, jak změnily profesionální praxi.

Velká pozornost je rovněž věnována etickým otázkám novinářské profese obecně a etice fotožurnalistiky zvlášť (např. seminář Ethical Challenges of the Mass Media zaměřený na výuku kritického myšlení a argumentace k etickým otázkám).

Lester spolu s Christopherem R. Harrisem z Middle Tennessee State University připravili v roce 2001 manuál pro pedagogy nazvaný VISUAL JOURNALISM A GUIDE FOR NEW MEDIA PROFESSIONALS. Manuál je rozdělen do tří částí. První sekce

obsahuje troje sylaby pro výuku vizuálního žurnalismu („Vizuální žurnalismus, design a produkce“, „Fotožurnalismus“ a „WWW design a produkce“). Součástí sylabů jsou úkoly a cvičení, které usnadní přechod od tradičních žurnalistických kurzů ke kurzům vizuálního žurnalismu. Autoři vystavili sylaby na webu a nabízejí je pro volné kopírování: „Use the syllabi as a guide for your thinking about teaching this new field“ (Lester, Harris 2001) <http://commfaculty.fullerton.edu/lester/abacon/index.html>

Závěr

Jak jsme již konstatovali, tento text je úvodní studií, mapující současný stav vysokoškolské výuky novinářské fotografie a vizuální komunikace v kontextu technologických změn, k nimž došlo v uplynulém desetiletí v souvislosti s digitalizací média fotografie. Můžeme konstatovat, že většina pracovišť, která se zabývají výukou fotografie, musela reagovat na překotný technologický rozvoj – digitalizací média. V závislosti na možnostech technického vybavení dochází k postupné digitalizaci výuky. Ukazuje se ale žádoucí zachovat dosavadní dvoustupňovou výuku praktické fotografie, tj. vycházet ze znalostí klasické fotografie k osvojení si digitální technologie.

Vedle změn v praktické části výuky bylo třeba upravit rovněž teoretickou výuku, resp. rozšířit ji o základy vizuální komunikace, aby se studenti naučili vizuální sdělení nejen připravovat, ale aby je dokázali i správně dekodovat a interpretovat. Také byly rozšířeny přednášky věnované etickým aspektům média, která nabývají v kontextech současných technologických změn fotografie na důležitosti.

Také jsme shledali, že vznikají nové obory vysokoškolského studia, které jsou přímo zaměřeny na studium nových médií.

Literatura

MITCHELL, J. W. (2005): *What do pictures want. The lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.

ROBINS, K. (1996): *The Virtual Unconscious in Druckerey*. Timothy (ed.). *Electronic Culture: Technology and Visual Representation*. New York: Aperture.

BENJAMIN, W. (1979): Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti. In: Walter Benjamin, *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon.

Novinář a profesní vzdělávání – dvě osobní zkušenosti (Václav Moravec)

„Ne každý si uvědomí, že skutečně dobrý žurnalistický výkon vyžaduje přinejmenším právě tolik „ducha“ jako výkon vědce. Je to dáno především nutností okamžitě, na povel, tvořit a působit, a to samozřejmě za zcela jiných podmínek k tvorbě. Těmž nikdy nedojde ocenění, že jeho zodpovědnost je daleko větší a že pocit každého čestného žurnalisty není v průměru o nic menší než zodpovědnost vědce. Děje se tak právě proto, že v paměti ultkví díky svým strašným následkům jen nezodpovědné žurnalistické počiny. Nikdo nevěří, že schopní žurnalisté jsou v průměru diskretnější než jiní lidé. A přece tomu tak je.“

Max Weber, Politika jako povolání (1918/19)

Poměrně značné množství lidí podléhá v souvislosti s povoláním novináře mnoha nejrozumnějším mýtům a zkrasleným představám. Může se v této situaci jevit jako paradoxní, že začasť k jejich šíření přispívají sami novináři. Jde například o míru vlivu a moci novinářů, která se vryla do širšího povědomí veřejnosti prostřednictvím metafory o „hlídacích psech demokracie“. Tak, jako je obtížné boření těchto mýtů a podrývání falešných představ, se může jevit i poměrně složité pojmenování dovedností a znalostí, které by měl ovládat novinář, aby co nejlépe vykonával své povolání. Neodvažují si v této souvislosti použít termín profese, protože jsem si vědom jeho problematičnosti. Je však nepochybné, že vzdělávání novinářů je možné považovat za součást jejich profesionalizace, a tudíž přispívá k rozvíjení odborných dovedností. Hlavním cílem tohoto textu je podělit se s jeho čtenáři o dvě osobní zkušenosti s institucionálním pojetím vzdělávání novinářů a programových pracovníků v médiích veřejné služby ve Velké Británii a v České republice.

Vymezení pojmu profese a jeho problematičnost

Při pohledu do odborné literatury najdeme značné množství pokusů o definici žurnalistické činnosti jako profesionální činnosti potažmo žurnalistiky jako profese. A tak se například dozvídáme, že pod pojmem žurnalistika bývá chápáno hlavní nebo vedlejší zaměstnání lidí, kteří se zabývají sbíráním, tříděním, ověřováním a rozšiřováním zpráv nebo komentováním aktuálních událostí (Koszyk a Prusy, 1976). Novináři jsou také chápáni jako stálí zaměstnanci nebo externí spolupracovníci pracující pro tisk, rozhlas a televizi, agentury a tiskové služby, ale i v tiskových odděleních firem, spolků a správních organizacích (Prusy, 1981). Podle jiného pohledu je žurnalismus jako společenská konstrukce výsledkem výrobního procesu soustředěného v redakci a pracovní prostředí redakce je odrazovým můstkem činnosti každého jednotlivého novináře a definuje rutinní postupy a limity jeho práce. Novinář tedy dělá to, co je třeba dělat, aby vyrobil zboží v rámci omezených daných uzávěrkou a konkurenčními tlaky (McNair, 2004).

Neexistence jednotné definice, spory a nejasnosti týkající se profesního modelu žurnalisty vede k tomu, že převažuje názor, že povolání novináře představuje pouze semi-profesi, pro kterou je charakteristický velmi volný postoj k profesním standardům (Weaver, Wilhoit, 1996, Hoyer, Epp, 1994). V obou případech se objevuje argument, že žurnalistika nesplňuje většinu z předpokladů profesionalizace, respektive že je splňuje jen podmíněně, přičemž jde: 1) o dovednosti založené na teoretických znalostech, 2) o absolvování specializované výuky a praxe, 3) o formální ověřování kompetence členů profese, 4) o existenci (profesní) organizace, 5) o respektování profesionálního kodexu činnosti a 6) o altruismus služby.

Professionalizace je tak procesem, v rámci kterého získávají specifické pracovní aktivity status profese. Můžeme ji tak jednoduše vymežit jako proces přijímání atributů, které mají v obecné rovině povahu a) strukturální a b) postojovou, tj. zahrnují na straně jedné úroveň formálního vzdělávání a požadavky vymezující podmínky pro vstup do profese, na druhé straně jsou utvářeny vlastním vztahem k profesi, resp. k tomu, co si představuje profesionál, že tvoří jádro jeho zaměstnání (Volek, Jirák, 2006).

V zásadě u novinářů nejde o homogenní sociální kategorii, i když alespoň v liberálně-kapitalistických společnostech platí, že žurnalisté se rekrutují převážně ze střední vrstvy (Kunczik, 1995). Podle postavení v dané mediální organizaci a druhu média (deník, týdeník, rozhlas, televize, on-line atd.) jsou úlohy a profesní sebeuvědomění novinářů velice odlišné a zevšeobecnění vede k nepochopení těchto odlišností, které jsou v mnoha ohledech zásadní.

Profesní vzdělávání v médiích

Práce novináře jako profesionálního komunikátora je strukturována a utvářena širokou škálou postupů, konvencí, etických norem i omezeními a hranicemi danými skutečností, že žurnalistika je složitý výrobní proces vyžadující složitou organizaci. Jsou to především profesní a organizační faktory uvnitř mediálních organizací, které mají vliv na produkci žurnalistických obsahů.

Osvojování si zmíněné škály postupů, konvencí, etických norem či technologických přístupů je součástí procesu vzdělávání novinářů na vysokých školách a univerzitách či v rámci dalšího vzdělávání v daných mediálních organizacích, pro něž novináři a programoví zaměstnanci pracují. Podle jednoho z možných přístupů je soustavné vzdělávání novinářů součástí rozvoje jejich profesionality a jednou z nejdůležitějších forem preventivního zajištění kvality žurnalistických obsahů (Ruß-Mohl, 2003).

Ponechme nyní stranou přípravu a vzdělávání budoucích novinářů na vysokých školách a univerzitách a věnujme se vzdělávání žurnalistů, kteří již nějaký čas v mediálních organizacích působí. V zásadě je možné k dalšímu vzdělávání novinářů přistupovat ve dvou rovinách: 1) individuální – v jejímž rámci se žurnalista rozhodne sám rozvíjet teoretické znalosti týkající se jeho profese a 2) institucionální – kdy mediální organizace zajišťují a různými formami přispívají k dalšímu profesnímu vzdělávání novinářů, přičemž hlavním cílem tohoto vzdělávání je zpravidla osvojování si formálních či rutinních postupů například při tvorbě zpravodajských programů. Často se institucionální vzdělávání zabývá proměnou technologií a technologickými inovacemi v dané mediální organizaci.

Dvě osobní zkušenosti s pojetím profesního vzdělávání

Krátce po podpisu pracovní smlouvy s BBC World Service jsem se v roce 2000 stal objektem institucionální roviny profesního vzdělávání v BBC, které v sobě zahrnuje například úvodní kurz, v němž se každý zaměstnanec seznamuje s principy vysílání veřejné služby, byť se z hlediska definice a teoretického vymezení může tento pojem jevit do značné míry jako problematický.

Při součtu hlavních nákladů, které investoval britský vysílatel veřejné služby BBC v roce 2005 do profesního vzdělávání zaměstnanců, dojdeme k číslu 80 miliónů liber. Cílem profesního vzdělávání novinářů v BBC je především posilování dovedností založených na teoretických znalostech, kontinuální diskuse o principech a zásadách vysílání veřejné služby v oblasti televizního a rozhlasového zpravodajství, a nově i v oblasti nových médií, s čímž

souvisí i diskuse nad profesními standardy a psanými principy organizace (v případě BBC jde o BBC Editorial Guidelines). Součástí procesu kontinuálního vzdělávání je i následné ověřování pochopení profesních standardů a principů a dodržování editoriaálních směrnic v každodenní novinářské praxi, a konečně každoroční formální ověřování kompetencí zaměstnanců organizace, které je jednou z částí jejich platového ohodnocení.

Odlíšný přístup aplikují v rámci institucionálního vzdělávání česká média veřejné služby – Český rozhlas a Česká televize. Po několikaleté pracovní praxi v těchto médiích si dovoluji konstatovat, že institucionální podpora profesního vzdělávání v českých médiích veřejné služby téměř neexistuje, což do jisté míry posiluje velmi volný postoj k profesním standardům. Při pohledu na každodenní praxi je pak možné toto tvrzení doložit konkrétními příklady, které se týkají například používání skryté kamery a mikrofonu v publicistických pořadech, zveřejňování policejních odposlechů atd.

Například v Československém rozhlasu došlo k obnovení existence studijního oddělení krátce po listopadu 1989. Obnovená tradice však netrvala dlouho. Reorganizace a snižování počtu zaměstnanců jako součást transformace státního rozhlasu na rozhlas veřejné služby vedly k tomu, že v roce 1993 studijní a výzkumné oddělení bez náhrady zaniklo (Moravec, 2003). Český rozhlas tak přišel o útvar, který se věnoval institucionálnímu vzdělávání a vydávání odborných publikací a periodik (např. Rozhlasová práce a Rozhlas ve světě), seznamující pracovníky rozhlasu s trendy a vývojem programů zahraničních rozhlasových stanic a přispívající k rozvoji rozhlasové teorie a praxe.

Absenci činnosti studijního a výzkumného oddělení se po jeho zániku pokusilo v rámci svých možností nahradit Sdružení pro rozhlasovou tvorbu. Šlo však jen o pokus, protože nebylo v lidských ani finančních možnostech zájmového sdružení obsáhnout oblast, o níž se staralo být malé, ale profesionálně organizované oddělení se zázemím, které mu rozhlas veřejné služby nabízel.

V současnosti sice existují v Českém rozhlasu a České televizi vzdělávací útvary, jsou však personálně, technicky a materiálně ne zcela zajištěné, což neumožňuje českým médiím veřejné služby systematickou činnost, rozvíjení a zdokonalování profesních postupů a standardů, jak je tomu například u britské BBC.

Závěrem

Profesní vzdělávání je možné vnímat jako jeden z principů veřejné služby v oblasti rozhlasového a televizního vysílání, byť nejde o princip hlavní. Podpora institucionálního vzdělávání patří například u britského vysílatele veřejné služby BBC k jednomu z atributů, kterým sebedeclaruje odlišnost média veřejné služby od médií soukromých. Rozvoj institucionálního vzdělávání souvisí v tomto případě především s rozvíjením profesních dovedností novinářů a programových pracovníků BBC a kvalitnějším naplňováním editoriaální politiky BBC jako média veřejné služby. Situace v České republice je odlišná. Po roce 1989, kdy započala transformace státních médií (Československého rozhlasu a Československé televize) na média veřejné služby, nedošlo v Českém rozhlasu a České televizi k významnému rozvoji institucionálního vzdělávání. Byl v obou institucích existující vzdělávací oddělení, jejich personální, technické a materiální zajištění neumožňuje systematickou a dlouhodobou péči o rozvoj profesních dovedností novinářů a programových zaměstnanců rozhlasu a televize veřejné služby v České republice. Po roce 1989 nedošlo rovněž k rozvoji (v některých ohledech nastal dokonce i útlum) edičních útvarů, které by byly součástí vzdělávacích oddělení České televize a Českého rozhlasu, a které by přispívaly pravidelnou publikační

činností k rozšiřování povědomí zaměstnanců o nových teoretických poznatcích. Domnívám se, že přístup českých médií veřejné služby (resp. jejich vedení) k institucionální rovně profesního vzdělávání je jedním z důsledků nedokončené transformace státních médií na média veřejné služby v České republice.

Literatura:

BBC Annual Report and Accounts 2004/2005. London: BBC.

BBC Editorial Guidelines 2005. London: BBC.

JIRÁK, J., VOLEK, J. (2006): *Vybrané atributy profesního sebepojetí českých novinářů.* In: Mediální studia č. 1/2006. Praha: Syndikát novinářů.

KUNCZIK, M. (1995): *Základy masové komunikace.* Praha: Karolinum.

McNAIR, B. (2004): *Sociologie žurnalistiky.* Praha: Portál.

MORAVEC, V. (2003): Svobodný rozhlas 1990 – 2003. In: *Od mikrofonu k posluchačům.* Praha: Český rozhlas.

RUB-MOHL, S. (2003): *Journalismus.* Frankfurt nad Mohanem: F. A. Z. – Institut für Management.

WEAVER, D. H. a WILHOIT, C. G. (1996): *The American Journalist in the 1990s.* U. S. News People at the End of an Era. New Persey: Lawrence Erlbaum.

WEBER, M. (1998): *Politika jako povolání.* In: Metodologie, sociologie, politika. Praha: Oikymenh.