

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Disertační práce

2021

Lucie Šťastná

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut komunikačních studií a žurnalistiky

Lucie Šťastná

**Mediální gramotnost pohledem aktérů
mediálního vzdělávání dospělých**

Disertační práce

Praha 2021

Autor práce: **Mgr. Lucie Šťastná**

Vedoucí práce: **prof. PhDr. Jan Jirák, Ph.D.**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Bibliografický záznam

ŠŤASTNÁ, Lucie. *Mediální gramotnost pohledem aktérů mediálního vzdělávání dospělých*. Praha, 2021. 250 s. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut komunikačních studií a žurnalistiky. Katedra mediálních studií. Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D.

Abstrakt

Tématem disertační práce je mediální gramotnost z pohledu klíčových aktérů mediálního vzdělávání dospělých. Mediální gramotnost je pojem, na který může být nahlíženo různě a jehož obsah se v čase mění. Z tohoto důvodu je pojem v práci představen v celé své šíři. Zatímco pohledy politiků a teoretiků lze odvodit z publikované legislativy a odborné literatury, pohledy lidí, kterých se rozvoj mediální gramotnosti dospělých v praxi nejvíce týká, známé nejsou. Proto se disertační výzkum zaměřil právě na to, jak jednotliví aktéři mediálního vzdělávání dospělých (organizátoři, účastníci a úředníci) vnímají pojem mediální gramotnost, jestli se v názoru na mediální gramotnost shodují a jestli je možné zástupce jednotlivých pojetí nějak charakterizovat. Předstupněm k této fázi výzkumu byla kvalitativní obsahová analýza, která poskytla typologii příležitostí k mediálnímu vzdělávání dospělých v ČR. Ta pak byla využita k výběru co nejrozmanitějšího vzorku vzdělávacích akcí a informantů pro hlavní fázi kvalitativního výzkumu. S informanty byly provedeny polostrukturované hloubkové rozhovory. V rámci analýzy dat bylo identifikováno sedm rozměrů mediální gramotnosti, jejichž různé kombinace tvořily různá pojetí mediální gramotnosti u jednotlivých informantů. Část informantů se v pojetích mediální gramotnosti shodovala, nebyly ale zjištěny podobnosti, kterými by bylo možné zástupce určitých pojetí charakterizovat. V diskusi byly reflektovány výsledky obou fází výzkumu s ohledem na teoretický i jiný kontext a bylo mimo jiné doplněno, že informanti a teoretici se v názoru na pojetí a cíl mediální gramotnosti částečně liší, a uvažovány dopady protekcionismu převládajícího mezi informanty a ve veřejném diskursu na mediální vzdělávání (nejen dospělých) v praxi.

Abstract

The topic of the dissertation is media literacy as perceived by key agents of the media education of adults. Media literacy is a term that can be viewed differently and whose content changes over time. For this reason, the term is introduced in its entirety. While the views of politicians and theorists can be derived from published legislation and scientific literature, the views of people most engaged in the development of adult media literacy in practice are not known. Therefore, the dissertation focuses on how the individual agents of adult media education (organizers, participants and officials) perceive the concept of media literacy, whether they share a common perspective on media literacy and whether it is possible to characterize representatives of individual concepts. The prelude to this phase of the research was a qualitative content analysis, which provided a typology of opportunities for adult media education in the Czech Republic. This was then used to select the most diverse sample of educational events and informants for the main phase of the qualitative research. Semi-structured in-depth interviews were conducted with informants. As a result of the data analysis, seven dimensions of media literacy were identified, the various combinations of which formed different concepts of media literacy for individual informants. Some informants agreed on the concepts of media literacy, but no similarities were found that could characterize representatives of certain concepts. The discussion reflects the results of both phases of research with regard to theoretical and other contexts and notes, among other things, how the informants and theorists differ in their views on the concept and goal of media literacy, while also considering the effects of the protectionism prevalent among informants and public discourse on (not only adult) media education in practice.

Klíčová slova

Mediální gramotnost, mediální výchova, mediální vzdělávání, mediální vzdělávání dospělých, vnímání mediální gramotnosti, typologie mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé

Keywords

Media literacy, media education, adult media education, perception of media literacy, typology of media education opportunities for adults

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 15. 2. 2021

Lucie Šťastná

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli prof. PhDr. Janu Jirákovi, Ph.D. za trpělivé vedení, mnoho užitečných rad a připomínek k disertační práci i za dlouholetou podporu při jejím psaní. Ráda bych zároveň poděkovala celé své rodině za dlouholetou podporu při doktorském studiu, zejména pak svému muži, PhDr. Vítu Šťastnému, Ph.D., který mi byl po celou dobu nejen oporou, ale také neoficiálním odborným konzultantem disertační práce poskytujícím okamžitou zpětnou vazbu.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	12
1 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA/VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 CO JE MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST A MEDIÁLNÍ VÝCHOVA	14
1.1.1 Co je cílem při rozvíjení mediální gramotnosti?.....	20
1.1.2 Má být mediální gramotnost politicky neutrální, nebo angažovaná?	22
1.1.3 Jak pracovat s médii ve výuce, aby nehrozila „technicistní past“?	24
1.1.4 Má mediální výchova předpokládaný efekt?	26
1.2 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST V KONTEXTU KONVERGENCE MÉDIÍ A GRAMOTNOSTÍ.....	28
1.2.1 Technologický vývoj a konvergence médií	28
1.2.2 Konvergence gramotností spojených s médii	31
1.2.3 Je nutná rekonceptualizace gramotnosti/í?.....	43
1.2.4 „Nová“ mediální gramotnost a mediální výchova?	52
1.3 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ V ČR	60
1.4 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU ČESKÉ A EVROPSKÉ LEGISLATIVY	70
1.4.1 Mediální gramotnost a strategické dokumenty	73
1.4.2 Evropský přístup ke gramotnostem a jeho důsledky pro ČR.....	75
1.5 SHRNUÍ.....	82
2 MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	85
2.1 DŮLEŽITOST TÉMATU A JEHO KONTEXT.....	85
2.2 MEDIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE VÝZKUMU.....	88
2.2.1 Mediální vzdělávání dospělých jako předpoklad změny chování dospělého.....	88
2.2.2 Mediální vzdělávání dospělých jako předpoklad použití nových médií ve vzdělávání dospělých.....	89
2.2.3 Mediální vzdělávání dospělých jako podtéma vzdělávání dospělých	90
2.3 MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST JAKO TÉMA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	93
2.4 SHRNUÍ.....	95
3 ANDRAGOGICKÉ ASPEKTY MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	96
3.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ.....	96
3.2 KATEGORIE DOSPĚLÝCH.....	100
3.3 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	102
3.4 SHRNUÍ.....	105
EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE	106
4 VÝZKUM NABÍDKY MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO DOSPĚLÉ V ČR.....	108
4.1 METODOLOGICKÝ POSTUP.....	108

4.2	VÝSLEDKY ANALÝZY	113
4.2.1	<i>Formální mediální vzdělávání dospělých</i>	113
4.2.2	<i>Neformální mediální vzdělávání dospělých</i>	114
4.2.3	<i>Informální mediální učení dospělých</i>	124
4.3	DÍLČÍ ZÁVĚRY	132
5	VÝZKUM POJETÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI Z POHLEDU RŮZNÝCH AKTÉRŮ MEDIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	133
5.1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	133
5.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A METODA VÝZKUMU	135
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOBY SBĚRU DAT	137
5.3.1	<i>Výběr výzkumného vzorku</i>	138
5.3.2	<i>Polostrukturované hloubkové rozhovory</i>	142
5.4	ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU	144
5.5	ANALÝZA DAT.....	145
5.6	VÝSLEDKY ANALÝZY	147
5.6.1	<i>Co je mediální gramotnost dle informantů</i>	147
5.6.2	<i>Podobnosti a odlišnosti v pojetích mediální gramotnosti</i>	164
5.6.3	<i>Podobnosti mezi zástupci pojetí mediální gramotnosti</i>	169
6	DISKUSE	181
6.1	MEDIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA PRO DOSPĚLÉ V KONTEXTU VEŘEJNÉHO DISKURSU V ČR.....	181
6.2	POJETÍ MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI INFORMANTŮ VE SVĚTLE TEORIE	185
6.2.1	<i>Rozdíly a shody v pojetí mediální gramotnosti informantů a vědců</i>	185
6.2.2	<i>Cíle mediální výchovy z pohledu informantů a vědců</i>	186
6.3	REFLEXE VÝZKUMNICE	188
6.3.1	<i>Limity první fáze výzkumu</i>	188
6.3.2	<i>Limity druhé fáze výzkumu</i>	189
6.3.3	<i>Náměty pro příští výzkumy</i>	192
	ZÁVĚR	193
	SUMMARY	196
	POUŽITÁ LITERATURA	199
	SEZNAM TABULEK	231
	SEZNAM OBRÁZKŮ	232
	SEZNAM PŘÍLOH	233

Úvod

Mediální gramotnost je pojem, k němuž je možné přistupovat různým způsobem. Přístupy k němu se měnily v průběhu historie, a to vlivem historických událostí, technologického rozvoje i posunem v oblasti vědeckého zkoumání, v důsledku odlišného kulturního, sociálního, politického či ekonomického kontextu, ale také například světonázoru a motivace jednotlivých autorů. Doposud byla pozornost výzkumníků i teoretiků v ČR i ve světě zaměřena zejména na rozvíjení mediální gramotnosti dětí a dospívajících, jen zlomek studií se věnoval aspoň částečně mediálnímu vzdělávání dospělých. I to je důvod, proč si toto téma autorka před lety vybrala jako téma své disertační práce. V následujícím textu autorka objasní, kudy se její úvahy vlivem odborného působení v oblasti mediální gramotnosti ubíraly a jaké dopady to mělo na konkretizaci tématu disertační práce.

Mediální gramotnost pohledem aktérů mediálního vzdělávání dospělých je velmi specifické téma, k němuž autorka dospěla až v určité fázi svého doktorského studia. Původní projekt disertační práce si kladl příliš mnoho cílů, které by vystačily na několik samostatných prací, mezi nimi bylo například: a) shromáždit teoretické poznatky z oblasti mediální výchovy a andragogiky za účelem vymezení prostoru „mediální andragogiky“ v českém prostředí, b) analyzovat zájem české dospělé populace o mediální vzdělávání a specifické požadavky dospělých týkající se této oblasti, např. obsahu či formy výuky, c) analyzovat mediální gramotnost dospělých, jejich schopnosti a znalosti v dané oblasti. S tím, jak autorka práce postupně pronikala do tématu rozvíjení mediální gramotnosti, téma bylo postupně zužováno a upravováno.

Třetí bod byl vyloučen jako první. Analýza mediální gramotnosti české dospělé populace v roce 2011 opravdu chyběla. V době, kdy se autorka této práce s tímto záměrem hlásila do doktorského studia, ale už na Fakultě sociálních věd UK probíhal výzkum zaměřený na mapování stavu mediální gramotnosti. Tým výzkumníků Fakulty sociálních věd UK ho realizoval na zakázku Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (Cebe et al., 2011a; Cebe et al., 2011b). V roce 2015 se Rada pro rozhlasové a televizní vysílání rozhodla výzkum zopakovat, veřejnou zakázku malého rozsahu vyhrálo opět Centrum pro mediální studia FSV UK. Výzkumu, který byl následně realizován v roce 2016 (Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016; Jiráček, Nečas, Šťastná, Zezulková, 2016), se už autorka disertační práce účastnila jako jedna z hlavních řešitelek. Hlubší poznatky

o možnostech měření mediální gramotnosti dospělé i nedospělé populace ji ale utvrdily v tom, že se jedná o velmi složité téma, které je třeba rozvíjet v rámci samostatného výzkumu. Původní projekt disertační práce byl tedy omezen pouze na shromáždění poznatků z oblasti mediální výchovy a andragogiky a v praktické části analýzu zájmu české dospělé populace a jejich specifických požadavků na obsah či formu mediálního vzdělávání.

Jenže jak se autorka postupně zapojovala do nejrůznějších odborných diskusí o rozvoji mediální výchovy v ČR (u některých z nich byla sama organizátorkou) a podílela se na řadě odborných projektů a výzkumů, sledovala, jak o své místo na slunci „bojují“ různé koncepty mediální gramotnosti i jiných gramotností, začala si uvědomovat, že zdaleka nejdůležitější je to, jak je s pojmem mediální gramotnost zacházeno, jak ho kdo vnímá a pracuje s ním. Protože to podle autorky je to, co by mohlo následně zásadně ovlivnit i podobu mediálního vzdělávání dospělých v ČR (např. důrazem na rozvíjení pouze určitých dovedností nebo preferováním určitých témat, o nichž vzdělávání probíhá). A že v oblasti, které se doposud nikdo moc nevěnoval, by bylo vhodnější nejdříve poskytnout určitý přehled toho, co za mediální vzdělávání je dospělým v ČR nabízeno, a teprve poté se věnovat tomu, jaké jsou přání a touhy samotných účastníků. Vystačilo by na samostatný výzkum porovnávat to, co je nabízeno, s tím, co je poptáváno, ale tudy se autorka ubírat nechtěla. Konceptualizace a rekonceptualizace mediální gramotnosti v odborné literatuře i v politické praxi při prosazování rozvoje mediální gramotnosti v ČR se jí zdálo mnohem naléhavější téma. Při kontaktu s různými aktéry v oblasti rozvoje mediální gramotnosti v ČR narážela na (na první pohled více či méně zřejmá) různá pojetí mediální gramotnosti a z nich vyplývající nedorozumění nebo nespolupráci těchto aktérů. Rozhodla se tedy, že hlavním cílem práce bude zjistit, jak různí aktéři (mediálního vzdělávání dospělých) vnímají mediální gramotnost a jestli je možné v těchto pojetích najít nějaké podobnosti. Nechtěla však úplně rezignovat na rozvíjení poznatků specificky o oblasti mediálního vzdělávání dospělých, proto si jako předstupeň hlavního výzkumu zvolila rešerši a analýzu nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, na kterou pak navázala tím, že si z vytvořeného přehledu akcí vybrala určité konkrétní pro výběr informantů do druhé (hlavní) fáze výzkumu. V té se tedy věnovala pojetí mediální gramotnosti pohledem různých aktérů mediálního vzdělávání dospělých (účastníků, organizátorů a úředníků).

S výzkumníkem a odborníkem na mediální výchovu Andrewem Hartem (1998) se autorka shoduje na tom, že důležité při úvahách o rozvíjení mediální gramotnosti je

naslouchat lidem, kterých se mediální vzdělávání přímo týká. Zatímco Andrew Hart se zaměřil na učitele mediální výchovy ve školách, autorka si vybrala aktéry mediálního vzdělávání dospělých, tedy oblasti, kterou považuje za zatím nedostatečně zkoumanou. Skupiny informantů, které autorka pro (hlavní) výzkum vybrala, jednak utvářejí poptávku a nabídku mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé (účastníci a organizátoři), jednak připravují půdu pro rozvoj mediální gramotnosti v ČR (úředníci). Jsou tedy klíčovými aktéry mediálního vzdělávání dospělých v ČR a jejich názory a přístupy k mediální gramotnosti mohou hrát dle autorky velkou roli v tom, jak mediálně vzdělání budou čeští dospělí.

Co se týče struktury, disertační práce se drží standardního formátu, v němž je po teoretickém kontextu představena empirická část s výsledky výzkumu, diskusí a závěrem. Teoretická část se zabývá představením mediální gramotnosti jako konceptu, který se postupně rozvíjel až do podoby, jak ji v západních zemích i u nás známe dnes. Zmíněna bude v širším kontextu uvažování o technologickém rozvoji a o rozvoji gramotností spojených s médii. Další část představí oblast mediálního vzdělávání dospělých, zejména dosavadní výzkumy zpracované na toto téma, na něž je touto prací navazováno. Poslední kapitola teoretické části objasní základní pojmy z oblasti andragogiky, z nichž je pro výzkum v empirické části vycházeno. Empirická část je rozdělena na dvě hlavní části, z nichž každá se věnuje určité fázi výzkumu a představuje jak její metodologické a teoretické ukotvení, tak výsledky a dílčí závěry (v případě druhé fáze výzkumu odpovědi na výzkumné otázky). Následuje diskuse, v níž autorka reflektuje výsledky z obou fází výzkumu z hlediska poznatků prezentovaných v teoretické části, z pohledu výzkumnice pak popisuje limity vlastního výzkumu a navrhuje další možná zpracování tématu.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 Mediální gramotnost a mediální výchova/vzdělávání

Mediální gramotnost a mediální vzdělávání (výchova) jsou ústřední pojmy této disertační práce (výzkum mezi aktéry mediálního vzdělávání dospělých v empirické části práce se zabývá mimo jiné právě jejich vnímáním mediální gramotnosti), proto jim je věnována celá první kapitola. Zmíněné pojmy však není lehké vymezit. Mezi vědci, kteří se na toto téma zaměřují, existuje více přístupů. Kromě toho jsou to však také kategorie, které se mění v závislosti na společenském a technologickém vývoji, ale také na proměně pojetí pojmů, které s nimi souvisejí (např. gramotnosti obecně a jiných typech gramotností, socializace, výchovy, vzdělávání, médií a technologií). Vždy navíc záleží na tom, kdo s pojmy zachází a za jakým účelem (akademik/úředník/politik). Aby tedy autorka disertační práce obsáhla alespoň ty nejdůležitější dimenze proměny těchto pojmů, je první kapitola poměrně rozsáhlá. Pro vysvětlení problematiky a v návaznosti na výzkumné otázky týkající se zejména druhé části výzkumu je to dle autorky nezbytné. Vedle představení některých vybraných definic mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání/mediální výchovy proto vymezí tuto oblast i prostřednictvím klíčových otázek¹, na nichž je různorodost přístupů jednotlivých autorů zřetelně vidět, a zasazením konceptu mediální gramotnosti do kontextu proměny médií a komunikačních technologií i dalších konceptů gramotností spojených s médii. V druhé polovině první kapitoly pak autorka představí, jak se k mediální gramotnosti teoreticky přistupuje mezi českými odborníky a jak je její vymezení, cíl i praktický rozvoj zachycen v nejdůležitějších dokumentech vytvořených na státní a evropské úrovni. Tímto způsobem se totiž úředníci a politici stávají aktéry, kteří mohou ovlivnit uvažování o mediální gramotnosti nejzásadněji.

¹ Při jejich formulaci se autorka inspirovala myšlenkami Hobbsové (1998).

1.1 Co je mediální gramotnost a mediální výchova

Mediální gramotnost definují různí autoři různě.² Například podle britské autorky Sonii Livingstonové (2004, s. 3), která se dlouhodobě věnuje zkoumání proměn mediální gramotnosti v teoretické i empirické rovině, se jedná o „schopnost mít přístup, analyzovat, hodnotit a vytvářet sdělení napříč nejrůznějšími kontexty.“³ Američtí autoři Douglas Kellner a Jeff Share (2005, s. 372) píší o kritické mediální gramotnosti. Ta podle nich „nevede studenty pouze k učení se z médií, k rezistenci vůči mediální manipulaci a k používání mediálních materiálů konstruktivním způsobem, ale je také zaměřená na rozvíjení dovedností, které pomohou vytvářet dobré občany, a učiní z jedinců motivovanější a kompetentnější účastníky sociálního života.“ S jinou definicí přicházejí kanadští autoři Michael Hoechsmann a Stuart R. Poyntz (2012, s. 1): „Mediální gramotnost je soubor kompetencí, které nám umožňují interpretovat mediální texty a instituce, vytvářet vlastní média a rozpoznávat sociální a politický vliv médií v každodenním životě a s těmito poznatky nakládat.“

Podle jiného amerického autora Jamese W. Pottera (2011, s. 19) je mediální gramotnost „soubor perspektiv, které aktivně používáme při vystavení se masovým médiím, abychom interpretovali význam sdělení, s nimiž se setkáváme.“ James Potter (2011) dále specifikuje mediální gramotnost pomocí tří stavebních prvků: znalostních struktur, personálního nastavení a dovedností. „Abychom si vybudovali znalostní struktury, potřebujeme nástroje, základní materiál a vůli. Nástroji jsou naše dovednosti. Základním materiálem jsou informace z médií a z reálného světa. Vůle vychází z našeho vlastního osobního nastavení.“ (Potter, 2011, s. 19) Znalostní struktury jsou nezbytné v pěti oblastech: mediální účinky, mediální obsah, mediální průmysly, reálný svět a vlastní já. Mezi potřebné dovednosti pro rozvoj mediální gramotnosti řadí schopnost analýzy, vyhodnocování, seskupování, indukce, dedukce, syntézy a abstrakce (tamtéž, s. 15–19). Potter také nahlíží na mediální gramotnost jako na kontinuum, nikoliv jako na kategorii. Nelze proto říct, že někdo mediálně gramotný není. Všichni podle něj mají nějakou pozici v celkovém kontinuu mediální gramotnosti, v rámci něhož se mohou posouvat na nižší či vyšší pozice (Potter, 2011, s. 21–24).

² Výklad se opírá především o anglicky psanou literaturu, a to hlavně proto, že ta dle autorky disertační práce v českém prostředí velmi rezonuje. To nijak nezmenšuje význam a důležitost uvažování o mediální gramotnosti a výchově v jiných jazykových prostředích, např. německém.

³ Veškeré přímé citace ze zahraniční literatury byly v disertační práci přeloženy autorkou.

To jsou jen některé příklady toho, jak různí vědci v současnosti vysvětlují pojem mediální gramotnost. Ačkoliv je možné najít řadu definic od různých autorů, podle Hanse Martense (2010, s. 3), který svůj rešeršní článek zaměřil i na vymezení mediální gramotnosti, většina vědců charakterizuje tento pojem z hlediska znalostí a dovedností, které jedinec potřebuje k analýze, hodnocení a tvorbě mediálních sdělení. Obvykle se pak tyto znalosti a dovednosti týkají čtyř aspektů masových médií: mediálního průmyslu, mediálních sdělení, mediálního publika a mediálních účinků (Martens, 2010, s. 3). Záleží ovšem i na cíli, který má mediální gramotnost mít, na médiích, kterých se má týkat, a teoretických východiscích konkrétních autorů.

Neshody a rozmanitost přístupů

James Potter také nashromáždil řadu rozmanitých definic (2010, s. 678) a konstatoval, že ani v roce 2010 neexistuje v tomto ohledu shoda, protože vědci neustále vytvářejí své vlastní definice mediální gramotnosti. Jak ukázal Alexandr Fedorov (2003), úplná jednota nepanuje ani nad vymezením dalších souvisejících pojmů. U 26 akademiků z 10 zemí zjišťoval, jak chápou pojmy mediální výchova, mediální gramotnost a mediální studia a rozdíl mezi nimi. Asi nejvíce se akademici shodovali při vymezení vztahu mediální výchovy a mediální gramotnosti – mediální gramotnost je výsledkem procesu a zamýšleným výstupem procesu mediální výchovy.⁴ Ačkoliv termín mediální studia se v českém prostředí obvykle používá jako označení pro vědeckou disciplínu zabývající se teorií a výzkumem médií (Volek, Jirák, Köpplová, 2006, s. 2), není tomu tak všude. Některými zahraničními autory byl totiž termín v minulosti používán jako synonymum k mediální výchově či mediální gramotnosti (Fedorov, 2003, s. 8–10).

Snaha sjednotit se v pojetí, vizi a rámci mediální gramotnosti alespoň mezi americkými akademiky a praktiky byla vyjádřena na National Leadership Conference on Media Literacy v roce 1992. Konference se účastnilo 25 zástupců nejrůznějších skupin, které se zabývaly mediální gramotností napříč americkými státy, a shodli se na společné definici ve znění: „Mediálně gramotná osoba – a každý by měl mít příležitost se jí stát

⁴ V češtině je namísto anglického „media education“ možné používat dvě označení: mediální výchova a mediální vzdělávání. Autorka v disertační práci používá zejména pojem mediální vzdělávání v kontextu vzdělávání dospělých, a to ve smyslu procesu, v rámci něhož se zvyšuje mediální gramotnost jedince. Zatímco mediální výchovu chápe jako proces zvyšování mediální gramotnosti, k němuž dochází zejména ve formálním vzdělávání a který se týká zejména dětí a dospívajících, mediální vzdělávání je tentýž proces vztahující se k jakémukoliv typu vzdělávání (formální, neformální, informální) a k jakémukoliv učícímu se subjektu (dětí i dospělých). Autorka disertační práce ho používá zejména ve spojitosti se vzděláváním dospělých v oblasti médií, ačkoliv ve skutečnosti jde z jejího pohledu o pojem širší, než je mediální výchova.

– dokáže dekódovat, hodnotit, analyzovat a vytvářet jak tištěná, tak elektronická média.“ (Aufderheide, 1993, s. 9) Definice je obecně formulovaná a díky tomu nabízí více prostoru pro interpretaci jednotlivých jejích částí. Odborníci se shodli také na tom, že základním cílem mediální gramotnosti je kritická autonomie ve vztahu ke všem médiím a že pochopení, jak je realita médií konstruovaná, je porozuměním třem prvkům: tvůrčímu procesu včetně technologických, ekonomických, byrokratických a právních omezení, textu a publiku. To měl upřesnit ještě souhrn základních pravidel: „Média jsou konstruována a konstruují realitu; média mají komerční aspekty; média mají ideologické a politické aspekty; forma a obsah se týkají každého média, z nichž každé má svou vlastní jedinečnou estetiku, kódy a konvence; příjemci vyjednávají významy v médiích.“ (Aufderheide, 1993, s. 9–10) Ačkoliv bylo ve zprávě z konference uvedeno, že navzdory tomu, že každý z odborníků klade při jejím rozvoji důraz na jiné její aspekty (informované občanství, estetické vyjádření, spotřebitelské kompetence atd.), rozmanitost přístupů pomůže oblasti mediální gramotnosti spíše růst (tamtéž, s. 9), bohužel se to nepotvrdilo. Neshody ohledně některých základních otázek mezi odborníky způsobily, že se „hnutí za mediální gramotnost“ ke konci 90. let 20. století v USA rozpadlo na dvě části – jedna založila Action Coalition for Media Education a druhá se sdružila pod Alliance for a Media Literate America, později přejmenovanou na National Association for Media Literacy Education (Hobbs, Jensen, 2009, s. 4). Nejde však pouze o americké specifikum, některé základní otázky týkající se mediální gramotnosti vyvolávají napětí a kontroverzi napříč komunitou odborníků nehledě na zemi původu dodnes.

Podle Andrewa Harta se studie z oblasti mediální gramotnosti a mediální výchovy obvykle zabývají teoretickými přístupy k mediální výchově bez toho, aby se seznámily s aktuálně používanými přístupy k mediální výchově ze strany učitelů. To ale podle něj může způsobit řadu zkreslení. Proto jeho přístup k mediální výchově a mediální gramotnosti vychází přímo z výzkumů, které v různých částech anglicky mluvícího světa on a jeho kolegové ve školách zpracovali (Hart, 1998). Hartovým přístupem se autorka inspirovala ve svém disertačním výzkumu, v němž zjišťovala pojetí mediální gramotnosti z pohledu různých aktérů mediálního vzdělávání dospělých.

Klíčové koncepty mediální výchovy

Z různých pojetí mediální gramotnosti vychází i různé přístupy k „obsahu“ mediální výchovy. Podle Davida Buckinghama (2003, s. 53) existují tři možnosti, jak může být definován předmět nebo disciplína obecně – pomocí klíčových konceptů

(viz dále), prostřednictvím souboru poznatků, které mají být (na)učeny, či prostřednictvím souboru dovedností, které mají být rozvíjeny. Pro mediální výchovu je podle Buckinghama konceptuální přístup nejvhodnější, protože umožňuje reagovat na zájmy a nadšení studentů a zároveň nemůže tak rychle zastarávat, protože nespécifikuje do detailu objekt studia (koncepty se dají aplikovat na „stará“ i „nová“ média). To však neznamená, že by konceptuální přístup byl nekompatibilní se zbylými dvěma přístupy, důležitý je ale důraz na klíčové koncepty, protože ty se v čase nemění (Buckingham, 2013b, s. 26–27).

Ačkoliv tento princip byl rozvíjen už v 60. a 70. letech 20. století, prvně byl publikován v r. 1983 v časopise *Screen* v článku „What Every 16 Year Old Should Know about the Mass Media“ skupinou autorů v rámci SEFT Working Party (Buckingham, 2013b, s. 24). Na jejich specifikaci klíčových konceptů pak navázala řada dalších autorů (např. Masterman, 1985; Buckingham, 2003; Kellner, Share, 2005; NAMLE, 2007). Například Len Masterman (1985, s. 20–24) jako klíčový princip považoval uvědomění si rozdílu mezi mediální reprezentací a sociální realitou: „Prvním principem mediální výchovy, od něhož se vše odvíjí a k němuž se učitelé a studenti kontinuálně vrací, je, že média jsou symbolické (nebo znakové) systémy, které musí být aktivně čteny, ne neproblematické, sebevysvětlující reflexe externí reality.“ (tamtéž, s. 20) Od tohoto principu pak odvodil čtyři oblasti, kterým je třeba se blíže věnovat: 1. zdroje, původ a faktory ovlivňující mediální konstrukci (je třeba pochopit mediální texty jako výsledek komplexní sítě nejrůznějších zájmů a tlaků, ptát se, kdo je vytváří a za jakým účelem), 2. dominantní techniky a kódování na straně médií, aby nás přesvědčila o pravdivosti jejich reprezentace (oblast mediální rétoriky), 3. podstata konstruované „reality“, hodnoty vnesené do mediálních reprezentací (ideologická role médií), 4. způsoby, jakými jsou mediální konstrukce čteny nebo přijímány na straně publika (Masterman, 1985, s. 21). Navrhuje také seznam klíčových konceptů, které by podle něj měl učitel⁵ studentům objasnit (tamtéž, s. 23–24).

David Buckingham (2003, s. 54–61) představil čtyři klíčové koncepty: produkce, jazyk, reprezentace, publikum. U každého konceptu pak specifikuje dílčí témata, kterým je možno se věnovat, i příklady metod, jakými lze témata uchopit ve vyučování. Podle Buckingham (2003, s. 61) nejde o kánon, který má být studentům předán, ale spíš o souhrn toho klíčového, co by mohlo být se studenty rozebíráno (v tomto se jeho přístup

⁵ Učitelé navrhuje, aby si sestavil vlastní seznam konceptů, kterým se bude věnovat (např. podle věku svých studentů). Ten svůj sestavuje spíše pro inspiraci (Masterman, 1985, s. 23–24).

neliší od Mastermana). Koncepty jsou také vzájemně provázané, mohou ale fungovat i izolovaně. Za konceptuálním přístupem si Buckingham (2013b) stál i o deset let později. Ačkoliv přiznal, že existuje riziko, že učitelé koncepty uchopí jako souhrn vědění, který je třeba studentům předat rigidním způsobem, to ale na jeho výhodách nic nemění. Podle něj by měly být klíčové koncepty brány jako flexibilní nástroje k učení se ze strany studentů, tedy studenty by měly motivovat k tomu, aby si sami vytvářeli teorie o médiích v jejich vlastní terminologii (Buckingham, 2013b, s. 38–39).

Podle Jeffa Shara (2009, s. 16) vznikly po světě nejrůznější seznamy konceptů mediální gramotnosti, které se liší v počtu konceptů i jejich charakteristice, všechny ale mají společných pět prvků: 1. chápání konstrukce médií a komunikace jako sociálního procesu, odmítnutí textů jako izolovaných, neutrálních zprostředkovatelů informace, 2. určitý typ textuální analýzy, která zkoumá jazyk, žánry, estetiku, kódy a konvence spojené s textem, 3. zkoumání role publika, kterou hraje v aktivním vyjednávání významů, 4. problematizace procesu reprezentace za účelem odhalení otázek ideologie, moci a potěšení, 5. zkoumání produkce, institucí a politické ekonomie, která motivuje a strukturuje mediální průmysly jako korporátní byznys zaměřený na tvorbu zisku (Share, 2009, s. 16–17). Seznam konceptů mediální gramotnosti, který sám Share spolu s Kellnerem prosazují (Share, 2009; Kellner, Share, 2005), vytvořilo Center for Media Literacy. Začíná stanovením pěti klíčových otázek, které mají studenti zkoumat, a následně pěti klíčových konceptů mediální gramotnosti: 1. princip netransparentnosti – veškerá mediální sdělení jsou konstruována, 2. kódy a konvence – mediální sdělení jsou konstruována použitím kreativního jazyka, který má vlastní pravidla, 3. publikum – různí lidé vnímají stejná mediální sdělení různě, 4. obsah a sdělení – média včleňují do své tvorby určité hodnoty a perspektivy, 5. motivace – média fungují proto, aby zajistila zisk a/nebo moc (Share, 2009, s. 18–24; Kellner, Share, 2005, s. 374–377). V USA to však není jediný seznam klíčových konceptů mediální gramotnosti, podle Hobbsové a Jensenové (2009, s. 7) se v r. 2007 komunita odborníků zabývajících se mediální gramotností (pod hlavičkou National Association for Media Literacy Education, dále NAMLE) shodla nejen na cíli mediální výchovy a s tím spojených hodnotách, ale také na seznamu klíčových konceptů, které následně zveřejnila. Jejich koncepty se snaží o překročení propasti mezi zastánci protekcionistického a posilujícího pojetí mediální gramotnosti (viz dále), mediální gramotnost je vnímána jako rozšířená verze „klasické“ gramotnosti a jako základ pro aktivní demokratické občanství (NAMLE, 2007, s. 7). Klíčových konceptů mediální výchovy uvádí NAMLE celkem šest: 1. mediální výchova

vyžaduje aktivní zkoumání a kritické myšlení o sděleních, které přijímáme a vytváříme, 2. mediální výchova rozšiřuje koncept gramotnosti (např. psaní a čtení) a zahrnuje všechny formy médií, 3. mediální výchova vytváří a posiluje dovednosti pro učící se subjekty jakéhokoliv věku, tyto dovednosti vyžadují integrovanou, interaktivní a opakovanou praxi, 4. mediální výchova rozvíjí informovanou, reflektivní a angažovanou participaci, která je základem pro demokratickou společnost, 5. mediální výchova uznává, že média jsou součástí kultury a fungují jako socializační činitelé, 6. mediální výchova je založena na tom, že lidé využívají svých individuálních dovedností, přesvědčení a zkušeností, aby si vytvářeli své vlastní významy mediálních sdělení (NAMLE, 2007).

Vymezení obsahu mediální výchovy se však neděje pouze na základě klíčových konceptů. Například Art Silverblatt spolu s Jane Ferryovou a Barbarou Finanovou (2009) představují pět základních analytických přístupů (ideologická analýza, autobiografická analýza, analýza neverbální komunikace, analýza mýtů, analýza produkčních prvků), které lze při rozvíjení mediální gramotnosti využít. Podle nich by jejich osvojení mělo studentům pomoci ve snaze porozumět médiím, zároveň osvojení vícero přístupů umožní nahlížet na mediální obsah z různých perspektiv (Silverblatt, Ferry, Finan, 2009, s. xi).

Jak je tedy vidět, pohledů na to, co by mělo být „obsahem“ mediální výchovy a jak ho uspořádat, je celá řada⁶. Zároveň je však možné najít ve všech přístupech společné prvky. Těmi nejzásadnějšími je rozvíjení povědomí o mediálních produktech, publiku, profesních postupech, jejich celkovém fungování ve společnosti a jejich potencionálnímu vlivu. To je předpoklad pro vytváření kritického přístupu vůči médiím, což je podle autorky této práce klíčový cíl při rozvíjení mediální gramotnosti. Důležité je ale i určité uvědomění si sebe sama jako aktivního konzumenta a spoluvůrce mediální reality a rozvíjení schopností média používat a vytvářet za účelem uspokojení vlastní potřeby i potřeby celospolečenské či komunitní.

Vnímání mediální gramotnosti a mediální výchovy/vzdělávání se mění v závislosti na řadě faktorů. Kromě těch zcela individualizovaných odvíjejících se od názorů a postojů jedince jsou to i ty společenské. Z těch jsou dle autorky nejzásadnější kulturní, společenské a technologické podmínky dané doby a měnící se významy a hranice dalších gramotností a médií (proto se bude autorka věnovat těmto tématům podrobněji v kapitolách 1.2.1 a 1.2.2). Názorovou rozmanitost ohledně pojetí a přístupů

⁶ Autorka disertační práce nevyjmenovala všechny možné přístupy k této otázce, vybrala jen některé příklady, které se jí zdály zajímavé a svým způsobem originální.

k mediální gramotnosti demonstruje autorka na příkladu několika klíčových otázek. Tyto otázky, které dle autorky vystihují vědecké uvažování o mediální gramotnosti ve druhé dekádě 21. století, tvoří zároveň názvy následujících podkapitol.

1.1.1 Co je cílem při rozvíjení mediální gramotnosti?

Asi nejdůležitější otázkou, kterou je třeba zodpovědět, aby bylo možné dobrat se nějakému vymezení mediální gramotnosti, je, co má být jejím cílem. Od odpovědi na tuto otázku lze odvozovat různé přístupy a pojetí mediální gramotnosti. Podle Renee Hobbsové (1998, s. 18) mohou mít učitelé mediální výchovy různé cíle a záměry – od zlepšování argumentace a komunikačních dovedností na straně studentů, věnování pozornosti otázkám rasové, třídní a genderové nerovnosti přes zlepšování postojů k demokracii, občanství a politické participaci, podporu osobního růstu až po prevenci zneužívání léků a násilí u mládeže či propagaci otázek víry a sociální spravedlnosti. Mezi vědci je také možné najít rozmanité odpovědi na tuto otázku, obvykle se ale rozdělují do základních dvou táborů.

První z nich si na otázku odpovídá tak, že cílem je chránit studenty před předpokládanými negativními účinky médií (Buckingham, 2003, s. 10), před nebezpečím mediální manipulace a závislosti (Share, 2009, s. 8). Obvykle se tento přístup označuje jako protekcionistický a vychází z toho, že publikum je pasivní obětí mediální manipulace (tamtéž, s. 8). Podle RobbGrieca (2014, s. 5) nabízí protekcionismus pomoc při překonávání škodlivých účinků médií a utlačujících ideologií za účelem přeměny společnosti, politiky a mediálního užití k lepšímu. Podle Hobbsové (1998, s. 19) se tento přístup často zneužívá k tomu, aby se zdůraznila důležitost mediální výchovy ve školách. Jeff Share považuje tento přístup za příliš zjednodušující komplexitu našeho vztahu s médii, na druhou stranu uznává, že může být užitečný například v případě, kdy je třeba poukázat na „přirozenost“ ideologie a její vztah k sociální spravedlnosti. Účinky médií je podle něho třeba vidět v kontextu sociální a historické dynamiky (Share, 2009, s. 8–9). K protekcionistickému přístupu se hlásí například James Potter (2010, s. 681; 2011, s. 12), který však upozorňuje, že si je vědom i pozitivních účinků médií a není tedy tak jednostranně proti médiím.

Druhý tábor, který je podle Hobbsové (2011, s. 423) mezi vědci v současnosti početněji zastoupen, vidí mediální gramotnost jako nástroj pro posílení⁷ jedince. Podle

⁷ V angličtině se označuje slovem „*empowerment*“, to se však do češtiny velmi špatně překládá.

RobbGrieca (2014, s. 5) nabízí toto paradigma rozvoj dovedností potřebných pro myšlení o médiích a používání médií za účelem plné participace v demokratické společnosti, ekonomii a kultuře. Vychází z konstruktivistických teorií učení a z předpokladu, že sociální média a digitální nástroje umožňují komukoliv stát se tvůrcem. Mladé lidi vidí jako schopné, nezlomné a aktivní, ať už se rozhodují jako konzumenti, nebo tvůrci médií. Místo obav z médií zdůrazňují tito autoři spíše radost, kterou média pro děti a mládež představují. Odborníci z tohoto tábora se obvykle zaměřují na tvorbu médií nebo mediálních obsahů, kterou vidí jako prostředek k budování sebeúcty a formování identity, k rozvíjení schopností kritického myšlení o médiích a technologiích a k propagaci mezikulturní výměny (Hobbs, 2011, s. 422–423). Například David Buckingham (2003) prosazuje kromě zapojení tvůrčí složky do mediální gramotnosti i navázání na znalosti a dovednosti, které si děti a dospívající již v oblasti médií osvojili mimo školu, a respekt k jejich zájmům a postojům, jež se médií týkají.

Oba přístupy formuje zejména to, jak vnímají média (jejich potenciální moc a účinek) a publikum (jeho potenciální moc a aktivitu/pasivitu). Ve výsledku je ale rozdělení podle Hobbsové (2011, s. 423; 2016, s. 16–17) spíše teoretické – někteří učitelé mediální výchovy i odborníci se totiž nechtějí přidat ani k jednomu táboru a uznávají, že v běžném životě jsou média pro mladé jak příležitostí (prožít radost z konzumování či tvorby médií), tak potenciálním rizikem.

Jeff Share (2009, s. 9–10) zmiňuje ještě mediálně tvůrčí vzdělávání (angl. *media arts education*), v rámci něhož se vyučuje, jak hodnotit estetické kvality médií a umění, přitom se ale využívá kreativita studentů a podporuje se jejich „sebevyjádření“. Takový přístup nabízí potenciál učit se více na základě vlastních zkušeností, využít kreativity studentů, což je pro studenty přitažlivější, umožní jim to rozvíjet sebe sama i poznat různé pohledy na pravdu. Školní výuka tak může být pro studenty více motivující, rozmanitější a relevantnější, záleží ale, jak je uchopena. Podle Shara jsou takové vzdělávací programy problematické, pokud je v nich zdůrazňována právě složka, která umožňuje kreativní sebevyjádření, na úkor vědomé analýzy a alternativní mediální produkce. Často totiž jde o neproblematické učení se technických dovedností, a tedy reprodukci hegemonních reprezentací s minimální sociální kritikou či povědomím o ideologických dopadech (Share, 2009, s. 9–10). Další dva přístupy k rozvoji mediální gramotnosti, které Share zmiňuje, se odlišují v pohledu na to, zda má být mediální výchova politicky neutrální, či politicky angažovaná (Share se hlásí k druhému táboru – viz dále). Ačkoliv se to velmi úzce týká i cíle, který by měla mediální výchova mít, je to zároveň i jedna z dalších

kontroverzních otázek, na které se komunita osob zabývajících se mediální gramotností a mediální výchovou rozděluje, proto jí bude věnována samostatná podkapitola.

1.1.2 Má být mediální gramotnost politicky neutrální, nebo angažovaná?

Část odborníků, svým založením zpravidla liberálů prosazujících svobodnou volbu jednotlivce, je přesvědčená, že mediální výchova by neměla mít politické cíle, ať jsou jakkoliv záslužné, a že by měla směřovat spíše k povzbuzování studentů ke kritické nezávislosti, k vytvoření vlastního názoru a jednání na základě toho (Hobbs, 1998, s. 22–23). Renee Hobbsová se přitom odkazuje na Lena Mastermana, který tvrdil, že žáci by neměli pouze opakovat učitelovy myšlenky a přijímat je za své. Masterman (1985) prosazoval jako cíl mediální výchovy kritickou autonomii, ideologii přitom jmenoval jako jeden z klíčových konceptů, který má být v rámci mediální výchovy vysvětlen. Podobně jako Hobbsová se vyjadřoval ve své knize například i David Buckingham (2003, s. 107–109), který kritizoval zastánce „kritické pedagogiky“⁸ za to, že se pasují do role těch, kteří mají monopol na kritické uvědomění. Vytvořili podle něj představu vzdělávání jako formy politického osvobození, v němž oni zastávají pozici, že mluví za utlačované a definují, co je pro ně nejlepší. Na rozdíl od Hobbsově, která na Mastermana odkazuje, ho ale Buckingham v tomto směru kritizuje. Podle Buckinghamova načrtává Masterman vztahy mezi učitelem a studentem přesně v tomto „osvobozujícím“ stylu – učitel je ten, kdo je schopný osvobodit studenty ze stavu, v němž jsou klamáni iluzemi médií a akceptují ideologie, jež jdou přímo proti jejich zájmům. Buckingham (2003, s. 114–119) je přitom přesvědčený, že pokud se učitel do této pozice postaví, nemůže to fungovat, protože studentům zbývají pouze dvě možnosti – buď budou hrát jeho hru a zopakují fráze, které tuší, že chce slyšet, nebo se rozhodnou být rezistentní a reagovat záměrně jinak. Ani jedna možnost ale nevede k jejich vlastnímu (autonomnímu) kritickému přístupu k médiím. Podle Hobbsově (1998, s. 23) je ideologie součástí základních principů mediální výchovy⁹ – učit studenty zpochybňovat autoritu za textem a používat argumenty k dosažení autonomních rozhodnutí. To je dostatečně radikální, není třeba mediální výchovu více zatěžovat explicitně formulovanými cíli,

⁸ Do uvozovek dává tento výraz i sám Buckingham, proto jsou uvozovky použity i v této parafrázi.

⁹ Na tomto místě Hobbsová přiznává, že i její pojetí „k nezávislosti směřující“ mediální výchovy je ideologické. Mezi oběma tábory je tedy rozdíl spíše v míře, do jaké může být mediální výchova explicitně ideologická, a ve způsobu, jak prosazovat politické cíle.

kteře se týkají politické nebo společenské změny – ty by stejně podle ní v kontextu veřejného vzdělávání nebyly přijaty.

Jeff Share (2009, s. 10–12), zastupující druhou část odborníků vycházejících spíše z neomarxismu a Hallova komunikačního modelu, sice souhlasí s tím, že politicky neutrální verze mediální výchovy je snáze prosaditelná ve školství, v ostatních tvrzeních se s ní ale rozchází. Podle něj se zastánci politicky neutrální mediální výchovy o zpochybňování ideologie a otázek moci ani nesnaží a zmiňuje Fergusonovo přirovnání jejich práce k ledovci, z něhož oni se zabývají pouze tou částí, která se nachází nad vodní hladinou. To, co je pod ní, už neřeší. Podle Shara se tak sice rozebírají otázky sémiotiky, intertextuality či populární kultury, zahazuje se ale potenciál mediální výchovy jako mocného nástroje ke změně v otázce utlačování a posílení demokracie. Podobného názoru je i Justin Lewis a Sut Jhally (1998), kteří se ve svém článku snaží zdůraznit důležitost kontextuálního přístupu k mediální výchově, který bývá oproti textuálnímu často opomíjen. Právě kontextuální přístup chápe mediální texty jako jednu z fází procesu ideologické tvorby, umožňuje tak studentům uvažovat o změnách mediálních systémů a vytvořit demokratičtější média (tamtéž, s. 110). Autoři proto doporučují více se zaměřit na principy, které hlásá politická ekonomie, např. upozorňovat i na jevy, které se v médiích neobjevují. „Je těžké navrhnout změny systému, který je nahlížen jako nevyhnutelný a všemocný, a když jedinou prezentovanou alternativou je těžkopádná, propagandistická cesta k totalitárním režimům. (...) Jedním z úspěchů komerčního vysílání v USA je přesvědčení Američanů, že neexistuje alternativa a že americký systém je jediný možný model ve společnosti, která dbá na hodnoty svobody projevu a vyjadřování.“ (Lewis, Jhally, 1998, s. 113) Mediální gramotnost tak podle nich může být rozšířením demokracie do prostoru, kde je nedotažená. Aby byli studenti schopní vyhodnocovat mediální sdělení, „musí se naučit vidět je nejen jako pravdivé, nebo falešné, realistické, nebo zavádějící, stereotypní, nebo pozitivní, ale jako autorské vyjádření s určitými zájmy nebo předpoklady o světě, vyjádření, které může být ovlivněno nebo nahrazeno.“ (Lewis, Jhally, 1998, s. 119) Douglas Kellner a Jeff Share (2005) mluví o kritické mediální gramotnosti (angl. *critical media literacy*), protože tento přístup vychází z kritické pedagogiky a kritických teorií: „Kritická mediální gramotnost v našem pojetí je spojená s projektem radikální demokracie a zabývá se rozvíjením schopností, které podpoří demokratizaci a participaci. Jedná se o srozumitelný přístup, který by vyučoval kritické dovednosti a to, jak použít média jako nástroj sociální komunikace a změny.“ (Kellner, Share, 2005, s. 372–373) Příkladněji se spíše k pojetí

mediální gramotnosti jako nástroje pro posílení jedince a metody výuky zaměřené spíše na studenty¹⁰, od čehož si slibují nejen jejich aktivizaci ve smyslu možnosti sebevyjádření, ale také možnost vytvářet reprezentace vlastní kultury (zejména v případě marginalizovaných skupin), tvorbu alternativních médií, příp. vyjádření opozičního názoru na sociální problémy. Studentům umožní porozumění mediálním reprezentacím být citlivější vůči nerovnostem a nespravedlnostem, které se dějí na základě rasy, genderu nebo třídy. Kritická mediální gramotnost tak podle autorů může vést k utváření lepší společnosti (tamtéž, s. 369–373, 382).

1.1.3 Jak pracovat s médii ve výuce, aby nehrozila „technicistní past“?

Pojem „technicistní pasti“ (angl. *technicist trap*) použil ve své knize Len Masterman (1985, s. 26), když se snažil varovat před tím, aby se praktická práce studentů při realizaci mediální výchovy neredukovala pouze na tvorbu, která práci profesionálních novinářů napodobuje. Technicistní past přitom v jeho pojetí vede k redukci mediální výchovy na sérii čistě technických operací. Tomu se dá podle něj zabránit tím, že se budou uplatňovat dva principy: 1. komunikační formy nejsou nevinné, neutrální prostředky, které nesou význam (naopak aktivně formují sdělení), 2. mediální výchovu nelze redukovat pouze na praktickou tvorbu, i když ta je pro rozvoj kritického porozumění médiím důležitá (Masterman, 1985, s. 26–27).

Podle Renee Hobbsové (1998, s. 20) se s využitím praktické tvorby při rozvoji mediální gramotnosti pojí velké naděje i obavy. Naděje zejména ve smyslu, že studenti si lépe osvojí schopnosti kritické reflexe, sebereflexe a kreativního vyjádření, pokud si sami mohou zkusit mediální obsahy tvořit a zakusit tak moc technologií. Obavy se týkají především toho, že mediální produkce může ignorovat kontext tvorby médií a zaměřit se pouze na určitý izolovaný soubor úkolů (na jakousi „hru na novináře“). Studenty tedy nepovede ke kritickému přístupu k médiím a jejich fungování, ale spíše k opakování a naturalizaci toho, jak mediální systém funguje (tamtéž, s. 20). Jak již bylo zmíněno výše v kapitole 1.1.1, podle Jeffa Shara (2009, s. 9) je tomuto riziku vystaveno zejména mediálně tvůrčí pojetí mediální gramotnosti. David Buckingham (2003, s. 124–125) považuje současný většinový pohled odborníků na mediální tvorbu jako součásti mediální

¹⁰ Mluví o demokratických metodách výuky, v nichž učitel sdílí moc se svými studenty, protože se společně účastní procesu odhalování mýtů a hegemonie (Kellner, Share, 2005, s. 373).

výchovy za otázku historického vývoje. Zatímco dříve byla odmítána, v poslední době se pohled odborníků na ni změnil a mediální tvorba se stala součástí mediální výchovy i v řadě národních kurikul.

Podle Buckinghama (2003, s. 131–133) existují v současnosti dva přístupy k mediální produkci: první upřednostňuje osvojení si určitých principů a dovedností a objevuje se obvykle v odborně zaměřených kurzech, které studenty trénují v tom, jak vytvářet mediální produkty dle rutin profesionálů; druhý je založený na sebevyjádření a objevování s otevřeným koncem a preferuje to, aby si studenti sami rozvíjeli své dovednosti. Buckingham je zastáncem kombinace těchto přístupů: některé technické dovednosti (stříhání, záběry kamer) se studenti musí nejdříve naučit, aby je pak mohli využívat ve své tvorbě. Zároveň se přimlouvá za kombinaci mediální tvorby a analýzy, resp. její kritické reflexe: „Studenti se možná jsou schopni učit tvorbou, ale pokud jim není umožněno reflektovat, co vytvořili, je pro ně nemožné zevšeobecnit jejich zkušenost pro budoucí situace. (...) Učení musí zahrnovat dialektický vztah mezi tvorbou a analýzou...“ (Buckingham, 2003, s. 133) Prvně by se přitom měli studenti věnovat tvorbě, jejich výstupy by pak měly být výchozím bodem pro reflexi toho, co vytvořili, případně následné přepracování výstupu a reflexi toho, co se naučili (tamtéž, s. 137–138).

Rozšíření internetu a digitálních technologií znásobilo možnosti a celkově zjednodušilo realizaci mediální tvorby ve škole, na druhou stranu to přineslo i nové výzvy. Škola už dávno není jediným místem, kde by se děti dostaly k počítači, většina z nich tráví u digitálních médií svůj volný čas. To umožňuje vznik řady informálních procesů učení (pokus-omyl, experimentování, hra, spolupráce s ostatními vrstevníky) a mnohdy situaci, že učitel učí žáky něco, co už se dávno naučili. To vyžaduje nejen přehodnocení role učitele, ale i propojení formálního a neformálního učení (Buckingham, 2003, s. 173–188). Hovoří se také o rozdílech mezi generacemi v používání digitálních technologií, o propasti¹¹, která se kvůli tomu mezi učitelem a žáky/studenty rozevírá (Prensky, 2011; Buckingham, 2006; 2013), a o propastech¹², které se rozevírají mezi žáky navzájem (Buckingham, 2007, s. 112). Školy jsou vybavovány nejnovějšími technologiemi, aby umožňovaly žákům rozvíjet kompetence nezbytné pro digitální současnost. Hobbsová a Jensenová (2009, s. 5) dokonce hovoří o „reklamní propagandě ze strany průmyslu zaměřeného na tvorbu digitální kultury, který povzbuzuje jak vzdělavatele, tak studenty, aby používali nástroje nových médií, ale přitom si nekladou

¹¹ O této propasti píše autorka též v kapitole 2.1.

¹² Nejde totiž jen o otázku přístupu k digitálním technologiím, ale i o způsob, jak je lidé používají.

jako prioritu kritické zapojení do různých měnících se forem médií a obsahu a jeho dopadu na životní styl, sociální normy a hodnoty.“

Buckingham (2007, s. 112; 2003, s. 4-5) podobně jako Masterman (viz výše) varuje před tím, aby byla digitální média a technologie brány jako neutrální zprostředkovatelé informací a používány ve výuce čistě instrumentálním způsobem (jak se často děje v hodinách ICT). Podobně tak Gutiérrez a Tynerová (2012, s. 33) v souvislosti s digitálními technologiemi upozorňují na to, že je třeba rozlišovat mezi vyučováním o médiích (média jako předmět zájmu studia) a prostřednictvím médií, popř. s médii (média jako didaktická pomůcka). Podle zmíněných autorů k tomu byla tendence vždy, když se objevilo nějaké nové médium – školy se ho snažily integrovat do kurikula a braly ho spíše jako pomocný nástroj učitele. Nové komunikační technologie a média znamenaly totiž vždy i nové možnosti a výzvy pro oblast vzdělávání.¹³ Mezi odborníky na mediální gramotnost a mediální výchovu je možné najít odpůrce zacházení s médii ve výuce jako s didaktickými pomůckami (např. podle Buckingham, 2003, se v tomto případě vůbec nejedná o mediální výchovu¹⁴), ale i příznivce (příkladem může být Zdeněk Sloboda, 2018, který považuje didaktické používání médií v širokém pojetí – od dataprojektoru po výukový film – jako součást oblasti mediální gramotnosti). Rychlý technologický rozvoj a rozšíření digitálních technologií představuje výzvu i pro samotný koncept mediální gramotnosti, k tomu podrobněji v podkapitole 1.2.4.

1.1.4 Má mediální výchova předpokládaný efekt?

Ačkoliv vědci píšící o mediální gramotnosti a mediální výchově obvykle předpokládají, že mediální výchova může přinést výsledky, které se od ní očekávají – např. změny v oblasti znalostí, postojů či dovedností – zdaleka není jasné, zda k nim vůbec dochází, případně za jakých podmínek. Podle Martense (2010, s. 10) závisí uchopení tohoto typu výzkumu na tom, z jaké perspektivy k němu autoři přistupují. Zatímco vědci vycházející spíše z kulturního či kritického zázemí vnímají vyučování a učení se o médiích v rámci komplexního každodenního kontextu, výzkumníci z oblasti sociálních věd testují mediální gramotnost pomocí intervencí v kontrolovaném prostředí. První skupina spíše provádí výzkumy menšího rozsahu a kvalitativní studie, které ale

¹³ Rozvoj komunikačních technologií a digitálních médií podnítl rozvoj samostatné větve pedagogické teorie a výzkumu, která viděla v technologiích a obecně v technických prostředcích možnost zefektivnění výuky (Bertrand, 1998, s. 89). Podrobněji o začleňování médií (jako didaktické pomůcky) do výuky na českých školách pojednávají např. Zounek a Šedřová (2009, s. 43–45).

¹⁴ Autorka se přiklání ke skupině autorů, které zde reprezentuje Buckingham (2003).

zkoumají komplexní dynamiku mediální gramotnosti (např. pozorují studenty při používání médií nejen ve škole, ale i mimo ni). Někteří z nich tak zjistili, že pokud to, co a jak se učí o médiích ve škole, pro studenty nemá relevanci, nebo pokud se kritizují jejich oblíbené mediální obsahy, uzavírají se procesu učení (Zaslow, Butler, 2002; Sun, Scharrer, 2004 in Martens, 2010, s. 10). Proto mnozí z této skupiny autorů volají po hlubším (např. etnografickém) zkoumání mediální zkušenosti dětí a dospívajících a jejich vnímání mediální výchovy. Díky takovým výzkumům se například zjistilo, že mladí lidé ve škole čerpají ve velké míře ze svých mediálních zkušeností mimo školu, a proto by bylo vhodnější více provázat školní a mimoškolní procesy učení se o médiích (Erstad, Gilje, 2008 in Martens, 2010, s. 10).

Druhá skupina vědců používá spíše experimentální design výzkumu a zaměřuje se na měření efektivity mediálněvýchovných intervencí – tedy sledování, zda se u studentů před a po intervenci nějak změnila znalosti, postoje a/nebo chování. Obvykle využívají kvantitativní měření, někdy v kombinaci s kvalitativními výzkumnými technikami. Martens (2010, s. 11) jmenuje několik málo teoretických modelů, na základě kterých bylo zkoumáno, jak mediální výchova ovlivňuje způsoby, jak jedinci reagují na mediální sdělení. A výsledky nejsou příliš přesvědčivé. Zatímco někteří autoři vliv mediální výchovy vůbec neprokázali, jiní předkládají data, podle kterých mediální výchova zvyšuje znalosti a porozumění mediálním sdělením (Feuerstein 1999, Hobbs a Frost 2003 in Martens, 2010, s. 12), není ale jasné, jestli se tyto poznatky přenášejí do každodenního užívání médií. Studie Cantora a Wilsona (2003 in Martens, 2010, s. 12) například ukazuje, že i když mediální výchova pozměnila způsob, jak děti interpretují násilí v médiích, neuspěla v tom, že by se mediální násilí dětem přestalo líbit. Zdá se tedy, že mediální výchova dokáže spíše měnit oblast znalostí, ale méně už oblast postojů a chování.

Martens (2010, s. 14–15) uzavírá svou rešerši konstatováním, že se ve studiích celkově objevují tři faktory, o nichž se předpokládá, že mohou ovlivnit kognitivní proces učení: metoda výuky (jiný efekt má mediální produkce, jiný analytický přístup), role osobnostních charakteristik studenta (relevance studia, identifikace s mediálním sdělením, vnímaná vhodnost odpovědí) a širší kontext, na který upozorňují kulturně zaměření vědci. Jakkoliv je tato otázka kontroverzní, je důležité se jí zabývat, aby bylo možné učitelům mediální výchovy poskytnout poznatky o tom, jak nejlépe mediální výchovu realizovat – ať už se to týká témat, metod výuky, nebo třeba přístupu k aktivitám studentů mimo školu.

1.2 Mediální gramotnost v kontextu konvergence médií a gramotností

Ať už byly představy vědců o cíli či pojetí mediální gramotnosti v minulosti jakékoliv, byly spojené s masovými médii. Otázkou, která zaměstnává řadu odborníků již od konce 90. let, ale je, jak by se měla proměnit v souvislosti s rozšířením internetu a digitálních médií a technologií do téměř všech sfér lidského života. Někteří jsou přesvědčeni o tom, že ji stačí rozšířit o kontext související s příchodem digitálních médií (např. Hoeschmann, Poyntz, 2012; Jenkins et al., 2009; Buckingham, 2003, 2013b), jiní jsou přesvědčeni, že mediální gramotnost je pouze rozšířením klasické gramotnosti (např. Hobbs, 2001). Jsou ale i tací, kteří koncept mediální gramotnosti už pomalu opouštějí a navrhují koncepty nové, již uzpůsobené na nové podmínky (např. Frau-Meigs, 2012). To se děje v situaci, kdy musí mediální gramotnost „o své místo na slunci bojovat“ s dalšími koncepty gramotností, které se v posledních dekadách objevily jako odpověď na nové podmínky ve společnosti (např. digitální gramotnost, informační gramotnost, čtenářská gramotnost, multigramotnosti). Vzhledem k tomu, že se autorka disertační práce bude v empirické části práce (druhé výzkumné fázi) věnovat tomu, jak různí aktéři mediálního vzdělávání dospělých rozumí pojmu mediální gramotnost, je důležité reflektovat v teoretické části práce nejnovější vývoj týkající se obsahu jednotlivých gramotností (včetně té mediální). Rychlý vývoj v oblasti médií a technologií, zmatek ohledně množství gramotností a nejasné vymezení hranic mezi nimi může být pro vnímání mediální gramotnosti důležité.

V následujících podkapitolách bude stručně pojednáno o technologickém vývoji a konvergenci médií jako kontextu, v němž se o mediální gramotnosti v současnosti diskutuje (kapitola 1.2.1), dále bude vysvětlen kontext konvergence a proměny jiných příbuzných gramotností a stírání hranic mezi nimi (kapitola 1.2.2). A představeny budou i úvahy autorů, kteří jsou přesvědčeni o důležitosti mediální gramotnosti i v současnosti a již představili vlastní návrhy, jak je možné mediální gramotnost rekonceptualizovat (kapitola 1.2.4).

1.2.1 Technologický vývoj a konvergence médií

Technologické proměny médií, které v minulosti postupně přicházely (nejvýraznější se objevily v 19., 20. a 21. století), vyvolávaly debaty o dopadech médií na společnost, její fungování, vzdělanost atd. Podle Briggse a Burkeho (2005, s. 9) je

shoda na tom, že změny v oblasti médií mají důležité sociální a kulturní důsledky, ale názory vědců se liší v tom, jaká je podstata a rozsah těchto důsledků. V oblasti mediálních studií se liší pohledy na to, zda je to spíše společnost, co proměny médií ovlivňuje, nebo zda je to spíše vývoj v oblasti médií, který vyvolává klíčové změny ve společnosti (sociocentrické versus médiocentrické mediální teorie, viz McQuail, 2009, s. 26). Podle Davida Buckinghama (2013a, s. 8) není vhodná ani jedna extrémní varianta, protože pak v obou případech dochází ke zjednodušování: „...Existuje dynamický vztah mezi tím, jak lidé používají technologii, a tím, jaké jsou jejich potřeby a cíle: technologie formuje lidi, ale lidi zároveň formují technologie.“ Podle Buckinghama (2013a, s. 8) je vhodné sledovat užívání a dopady starších technologií na společnost v dlouhodobější perspektivě a nezaměřovat se jen na aktuální změny, zároveň je ale vnímat v kontextu širších procesů historických a společenských změn a být si vědom ekonomických, sociálních a politických sil, které technologie ovlivňují.

V průběhu historie je možné sledovat stále zrychlující se trend proměny mediálního prostředí, který je poháněn nejen nejrůznějšími vynálezy z oblasti vědy a techniky, ale i ekonomickým, politickým a kulturním rozvojem daných společností. Periodický tisk, fotografie, film, rozhlas, televize, počítač, internet, sociální média a další digitální média a technologie se staly postupně součástí každodenního života (většiny) lidí v rozvinutých zemích. Ta „nově příchozí“ média však nenahradila ta „stará“, pouze je doplnila (McQuail, 2009, s. 150), rozšířila nebo přinesla jiné funkce a obsah. Jay D. Bolter a Richard Grusin (1999) v této souvislosti představili pojem remediace. Remediace podle nich vyjadřuje podstatu vztahů mezi starými a novými médii: každé nové médium navazuje na již existující média a přebírá a rozvíjí vlastnosti již existujících médií, ani stará média ale nejsou pozadu. Ta se snaží reagovat na vývoj digitálních médií, přizpůsobit se mu a znovu potvrdit svou pozici (Bolter, Grusin, 1999, s. 44–50). Jak píše Henry Jenkins (2006, s. 14), stará média byla nucena koexistovat s nově příchozími a v důsledku toho musela často i změnit svůj status či funkci. Jenkins proto hovoří o konvergenci jako vhodné perspektivě, jak na vývoj médií v posledních dekáдах nahlížet. Konvergence v jeho pojetí zahrnuje nejen tok mediálního obsahu napříč rozmanitými mediálními platformami a dostupnost různých funkcí v rámci jednoho zařízení (technologický rozměr), ale také společenské a kulturní změny, které to přináší zejména v oblasti konzumace médií na straně publika (vznik participativní kultury a kolektivní inteligence) i v oblasti produkce médií na straně velkých mediálních společností (nové formy mediálního obsahu, nové formy marketingu). Pro Jenkinse

(2006, s. 10–11) je mediální konvergence víc než jen pouhou technologickou změnou, mění se totiž i vztahy mezi existujícími technologiemi, průmysly, trhy, žánry a publiky, proměňuje se to, jak mediální průmysl funguje, i to, jak konzumenti přistupují ke zpracování mediálního obsahu. David Buckingham (2013a, s. 9–10) mluví v souvislosti s konvergencí o multimediální synergii (*multimedia synergy*) – tedy praxi velkých společností jako např. Disney, které vyrábí nejrůznější mediální produkty s týmiž postavkami, jež jsou pak díky korporátním výrobním možnostem dostupné na jakémkoliv platformě v jakémkoliv kontextu (pro děti se tak stávají všudypřítomnými).

Důležité jsou i další procesy, které prostupují celou západní společností už od 90. let 20. století – internetizace a digitalizace, postupné zmenšování digitálních zařízení a zvětšování jejich úložné kapacity, stále jednodušší přenosnost, vzájemná kompatibilita, klesající cena a tedy větší cenová dostupnost pro širší vrstvy obyvatel atd. S příchodem a zejména rozšířením internetu se objevily nejen nové možnosti zábavy a participace na populární kultuře, na které se zaměřil Jenkins (2006), ale také se rozšířily možnosti získávání informací a vzdělávání, a to jak v oblasti formálního, tak neformálního učení (Briggs, Burke, 2005, s. 252). Podle McQuaila (2009, s. 169–170) nová média na jednu stranu pomáhají vytvářet rovnoprávnější a svobodnější společnost tím, že umožňují okamžitý přístup k informačním a kulturním statkům pro všechny a snižují tak závislost na tradičních institucionálních kanálech, které dříve výhradně dodávaly informace. Na druhou stranu uvádí i pesimističtější pohledy na nová média, např. politickou ekonomii, podle níž si nové technologie vždy opatří jako první ti lépe situovaní, jež tak mají ještě větší náskok před chudšími. Využívání výhod, které internet, komunikační technologie a digitální média nabízejí, se totiž zdaleka netýká všech obyvatel rozvinutých zemí, natož pak všech obyvatel planety. Zatímco v souvislosti s masovými médii se mluvilo o vědomostní propasti (*knowledge gap*), nyní je stále aktuální a diskutovaná otázka digitálního předělu/propasti (*digital divide*). Vědci se však neshodnou, zda média spíše přispívají k rozšiřování rozdílů v množství vědomostí a informovanosti mezi lidmi, nebo zda je spíše zmenšují. Zatímco v souvislosti s tiskem jako původně privilegovaným zdrojem informací vyšší třídy bylo spíše spojováno prohlubování propasti, televize a rozhlas byly pro svou dostupnost spíše považovány za média, která zmíněné rozdíly snižují. V důsledku rozšiřování kanálů, růstu konkurence a rozdrobení publika se ale televize stává stále diferencovanějším zdrojem informací a spíše se přibližuje privilegovaným tištěným médiím (McQuail, 2009, s. 506–507). Jak ukazují statistiky, rychlost, s jakou se rozšiřovalo množství uživatelů internetu od 90. let

20. století, se týkala pouze sociálně a ekonomicky privilegované části populace. To je podle Petra Lupače (2015, s. 66) interpretováno jako „vytváření dvourychlostní společnosti těch, kteří jsou připojeni k infrastruktuře digitální budoucnosti, a těch, kteří ještě prodlívají v analogové industriální minulosti.“ Pojem digitální propast označuje od druhé poloviny 90. let nerovnosti mezi těmito dvěma populacemi. Podle Manuela Castellse (2001 in Lupač, 2015, s. 61) se digitální propast ve smyslu připojení k internetu stane záležitostí těch nejchudších a nejdiskriminovanějších skupin populace. Podle něj se bude s dalšími významnějšími inovacemi v oblasti ICT jen prohlubovat, dále se propojí s mezigenerační reprodukcí sociálního statusu a bude též urychlovat marginalizaci čtvrtého světa. Jak však ukazuje Petr Lupač (2015) ve své monografii, názorů na tuto problematiku i souvisejících výzkumů je velké množství. To, zda se digitální propast uzavírá, či rozšiřuje, je podle něj do značné míry také otázkou interpretace dostupných statistických dat.¹⁵

Proměny médií a technologií jsou pro oblast mediální gramotnosti a mediální výchovy naprosto zásadní, neboť způsobují i neustálou proměnu předmětu zkoumání pro kohokoliv, kdo (se) o médiích chce nějakým způsobem vzdělávat. Neproměňují se však jen média a technologie, ale spolu se společenským, technologickým, ekonomickým a kulturním vývojem dochází také k posunu v konceptech dalších gramotností (a podstaty vzdělávání obecně – viz kapitolu 3.1). Ukazuje se, že mediální gramotnost je součástí celého balíku základních znalostí a dovedností, který je dle autorky vhodnější vnímat jako neoddělitelný celek.

1.2.2 Konvergence gramotností spojených s médii

S tím, jak se mění technologie a objevují se nové typy dovedností a schopností, které souvisejí s jejich užíváním a jsou vnímány jako nezbytné pro fungování v současné společnosti, roste potřeba vědců reflektovat existenci těchto znalostí a dovedností i v terminologickém aparátu. Podle Sonii Livingstonové, Elizabeth Van Couveringové a Nancy Thuminové (2008) lze v tomto ohledu identifikovat několik různých přístupů: zatímco někteří autoři preferují hledat stále nové pojmy pro označení nových dovedností (např. digitální gramotnost, síťová gramotnost, internetová gramotnost), jiní se snaží

¹⁵ Na příkladu České republiky Lupač ukazuje, že digitální propast se mezi roky 2005–2014 rozevřela mezi nejmladším a nejstarším segmentem populace. Právě nejstarší generace tvoří většinu doposud nepřipojených k internetu a statistiky ukazují, že tempo růstu nově připojených již několik let zpomaluje (Lupač, 2015, s. 86–87).

zdůrazňovat kontinuitu mezi starými a novými médii tím, že starší pojmy rozšiřují o nový obsah (např. gramotnost nebo mediální gramotnost), nebo že spojují více konceptů do sebe navzájem (např. mediální a informační gramotnost). V této podkapitole se bude autorka věnovat stručnému vymezení gramotnosti a některých dílčích typů gramotností, které souvisejí s médii. Jak se tyto dílčí gramotnosti postupně rozšiřovaly a tím se stíraly hranice mezi nimi, zaměstnávaly vědce stále více úvahy o rekonceptualizaci konceptů těchto gramotností (včetně té mediální). V kapitole 1.2.3 tedy autorka uvede vlastní přehled přístupů k rekonceptualizaci gramotností spojených s médii.

Gramotnost

Samotný pojem gramotnost se stal v uplynulých dekáдах populární v mnoha ohledech a začal se používat v různých kontextech, jak poznamenávají Colin Lankshear a Michele Knobelová (2011, s. 4–21). Jednak byl ovlivněn nejrůznějšími teoretickými přístupy vědců z různých oborů, jednak začal být populární i v jiných oblastech. Podobně jako v 50. a 60. letech 20. století byla gramotnost spojována s nadějí v ekonomický rozvoj třetích zemí, tak se v 90. letech začalo používat pojmu gramotnost i v rozvinutých zemích v souvislosti s nejnovějšími změnami v oblasti práce, v ekonomickém a sociálním životě. Podle zmíněných autorů se začalo věřit, že gramotnost může být ukazatelem ekonomického rozvoje země, a proto se o tuto otázku začaly zajímat vlády i mezinárodní organizace (např. OECD spustila vlastní testování gramotností). V důsledku toho se kolem gramotnosti/í postupně vytvořilo vlastní „průmyslové odvětví“, které nabízí služby a zboží spojené s jejím/jejich rozvíjením. A pojem se podle Lanksheara a Knobelové (2011, s. 14, 21) začal používat i jako metaforické pojmenování pro kompetenci či odbornost.

Podle Ralfa St. Claira (2010) mezi odborníky neexistuje jednotná definice, co je gramotnost. Obecný konsenzus ale panuje na tom, že gramotnost je vedlejším produktem způsobu, jakým se náš mozek vyvíjel pod vlivem různých podmínek. Naše schopnost pracovat s jazykem, naše fonologická schopnost interpretovat zvuky a schopnost vizuálního zpracování dohromady umožňují, abychom používali jazyk skrze symboly – psaný jazyk lze pak chápat jako velmi rozvinutou aplikaci souboru našich schopností (St. Clair, 2010, s. 6). Nejčastější přístupy k teorii gramotnosti jsou podle St. Claira tři: z hlediska funkce, procesů poznávání a sociálních praktik. Funkční perspektiva je velmi pragmaticky zaměřená. Za gramotnost považuje „být schopen číst a psát dostatečně dobře

na to, aby to umožnilo fungovat v každodenním životě.“ (St. Clair, 2010, s. 14) Její počátky sahají až do 50. let 20. století, kdy se ji William Gray v publikaci pro UNESCO poprvé pokusil vymezit. Jeho pojetí bylo v té době nové v tom, že nestanovovalo jeden standard, kterému musí vyhovět všichni lidé bez ohledu na jejich situaci a zázemí, ale naopak gramotnost relativizoval a kontextualizoval. Podle St. Claira (2010, s. 14–18) tato perspektiva nedostatečně vysvětluje pojem funkce, což má za následek, že si za něj může každý dosadit to, co potřebuje (proto může být účelově využívána a měřena). Kognitivní perspektiva vidí gramotnost jako soubor kognitivních praktik prováděných jedincem. Zaměřuje se převážně na zkoumání mentálních procesů, které se týkají čtení. Mentální operace, které během čtení probíhají (rozpoznání jednotlivých slov a vět, porozumění, tvorba významu atd.), tvoří komplexní celek, jsou vzájemně propojené a podporují se navzájem. Postupně se praxí zdokonalují natolik, až se mohou zautomatizovat. Podle St. Claira (2010, s. 18–25) ale tento přístup zanedbává výzkum procesů spojených se psaním a ignoruje sociální kontext. Perspektiva sociálních praktik vychází z obratu sociálních věd k relativistickému a kulturně formovanému způsobu nahlížení světa, který proběhl v 70. a 80. letech 20. století, a reaguje na tendenci kognitivního přístupu věnovat nedostatečnou pozornost sociálnímu kontextu. Hlavní tezí tohoto přístupu je, že gramotnost nemá smysl vnímat mimo komunikační kontext, v němž je využívána. Význam vzniká až v konkrétní situaci. Všimá si hlubších souvislostí, jako jsou např. otázky moci, ideologie, závislosti významu gramotnosti na sociálních institucích. Jde také o politicky angažovaný přístup, který se vymezuje proti elitářskému chápání některých gramotností jako vhodnějších. Zastánci tohoto přístupu hovoří spíše o gramotnostech než gramotnosti, aby tak zdůraznili obrovskou rozmanitost sociálních praktik, které se objevují kolem produkce a konzumace textu. Podle St. Claira (2010, s. 25–31) je ale složitá aplikovatelnost toho přístupu do praxe rozvíjení gramotnosti, jeho zastánci zůstávají pouze na teoretické úrovni.

V česky psané pedagogické literatuře se objevují různá pojetí gramotnosti. V Pedagogické encyklopedii je vymezena jako „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početných úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.“ (Doležalová, 2009, s. 223) Gramotnost je zde chápána jako komplexní a proměnlivý jev, jehož obsah i definice se mění podle konkrétního sociálního kontextu, podmínek a měnících se potřeb společnosti, její kultury, jazyka a norem. To by odpovídalo kombinaci prvního a třetího přístupu představeného St. Clairem (viz výše přístupy funkční a zohledňující sociální praktiky). V Pedagogickém slovníku je

gramotnost definována jako „dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85), podle autorů je takto chápaná gramotnost předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak uplatnitelnosti ve společnosti. To připomíná spíše funkční přístup představený St. Clairem. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 85) dále doplňují, že v současné pedagogické terminologii se gramotnost používá jako označení pro schopnost aplikace některých specifických dovedností, příkladem může být čtenářská nebo matematická gramotnost.

Podle Doležalové (2009, s. 225) je gramotnost v hospodářsky vyspělých zemích vnímána jako více strukturovaná a rozlišují se proto různé dílčí druhy gramotnosti. Obsah gramotnosti se také postupně rozšiřuje i na další obory (horizontální rozšiřování gramotnosti) – jako součást gramotnosti bývá uváděna čtenářská gramotnost, matematická gramotnost a přírodovědná gramotnost (tamtéž, s. 225), což velmi úzce souvisí s tím, že právě úroveň těchto gramotností jsou sledované mezinárodními srovnávacími šetřeními, jako je PISA, TIMSS nebo PIRLS. Dosažená úroveň gramotnosti/í je důležitým ukazatelem vzdělanosti národa i hospodářského rozvoje země, svědčí o úspěšnosti vzdělávací politiky (tamtéž, s. 223), proto je jí/jim věnována náležitá pozornost nejen v univerzitním pedagogickém výzkumu, ale také například Českou školní inspekcí. V publikaci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze „Gramotnosti ve vzdělávání“ (Faltýn, Němčíková, Zelendová, 2010) byly mezi pět gramotností, kterým byla věnována pozornost, zařazeny kromě čtenářské, matematické a přírodovědné také gramotnost finanční a ICT¹⁶. Přítomnost posledních dvou zmíněných gramotností byla v dané publikaci zdůvodněna naléhavostí jejich rozvoje.

Důležitost prisuzovaná jednotlivým typům gramotností se (nejen v českém prostředí) v čase měnila. Jedním z klíčových faktorů, který ovlivnil uvažování o specifických typech gramotností a jejich důležitosti, byl rozvoj v oblasti technologií, komunikace a médií. Jednotlivé koncepty gramotností se postupně přibližují s tím, jak konvergují sama média, ale i s rostoucím důrazem na funkční aspekty konceptů a s postupným stíráním hranic mezi disciplínami, z nichž tyto koncepty vycházejí. V následujícím textu bude věnována pozornost z pohledu autorky nejdůležitějším konceptům gramotností, které souvisejí s médii a které se v této souvislosti v posledních

¹⁶ V současnosti je na webu Národního ústavu pro vzdělávání stále vyjmenováno těchto pět dílčích gramotností, kterým je ze strany státu věnována zvláštní pozornost. Pouze místo ICT gramotnosti je uvedena gramotnost digitální (NÚV, Gramotnosti).

dekádách objevily v hospodářsky rozvinutých zemích. Zároveň se jedná o koncepty, jež se více či méně prolínají či dotýkají i oblasti mediální gramotnosti, které se tato práce věnuje především. U každého konceptu bude uvedena jeho definice a upřesněno, z jaké disciplíny vychází.

Čtenářská gramotnost

Odborný zájem o otázky týkající se dovednosti čtení a psaní v České republice trvá od 50. let 20. století, o výzkumech čtenářské gramotnosti ale lze hovořit až od 90. let 20. století (Švrčková, 2012, s. 41). Jedná se o doménu odborníků v oblasti pedagogiky a zejména pak kateder českého jazyka a literatury na českých pedagogických fakultách. Čtenářskou gramotnost je možné definovat jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42) Ohledně definice čtenářské gramotnosti však mezi odborníky nepanuje jednoznačná shoda (Wildová, 2012, s. 5–6; Švrčková, 2012, s. 38). Liší se jak definice použité v mezinárodních srovnávacích šetřeních – PISA¹⁷, PIRLS¹⁸ (Wildová, 2012, s. 5–6), tak přístupy jednotlivých českých autorů.

Právě specifický přístup ke čtenářské gramotnosti v rámci mezinárodních šetření způsobil mezi českými odborníky rozdělení na dvě skupiny, z nichž jedna s vymezením čtenářské gramotnosti v rámci mezinárodních šetření souhlasí, zatímco druhá se od ní distancuje a vytváří si svůj vlastní přístup, který pak závisí na profesním zaměření toho kterého autora, např. diagnostický, psychologický, pedagogicko-didaktický (Švrčková, 2012, s. 41). Kritici upozorňují zejména na jistou omezenost pojetí čtenářské gramotnosti v rámci zmíněných šetření, která je dána zaměřením se na to, co je měřitelné, a opomíjením toho, co lze měřit jen těžko, např. postoje a hodnoty související se čtením (Altmanová et al., 2011b, s. 8; Švrčková, 2012, s. 41). Na druhou stranu je třeba poznamenat, že koncepce čtenářské gramotnosti v mezinárodních šetřeních prochází postupným vývojem a reflektuje změny v oblasti teorie a výzkumu čtenářské gramotnosti

¹⁷ PISA je mezinárodní šetření, které je součástí programů OECD. Zaměřeno je na zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti 15letých žáků (ČŠI, 2015).

¹⁸ PIRLS je projekt Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání, který se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základní školy (ČŠI, 2017).

i změny ve společnosti, ekonomice a kultuře. Například v „Koncepčním rámci čtenářské gramotnosti“ (ČŠI, 2013a, s. 2–3) pro šetření PISA (použité v letech 2009, 2012 a 2015) byly reflektovány aktuální teorie, jež zdůrazňují interaktivní povahu čtení, modely pro porozumění mluvenému projevu, teorie výkonnosti při řešení úloh z oblasti čtenářské gramotnosti i rozvoj elektronických a digitálních médií: „Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“ (ČŠI, 2013a, s. 7)

Informační gramotnost

Koncept informační gramotnosti rozvíjejí od 70. let 20. století především odborníci z knihovnické oblasti. Podle Michaely Dombrovské, Hany Landové a Ludmily Tiché (2004) pojem poprvé použil Paul Zurkowski v r. 1974 ve smyslu používání informačních zdrojů při práci a řešení problémů, avšak definice vzniklé v 70. letech byly velmi obecné. Vývoj nových informačních technologií a vznik konkurenčního termínu počítačová gramotnost podnítl v 80. letech hlubší propracování definice informační gramotnosti. Nově byly nejen charakterizovány jednotlivé složky tohoto konceptu, došlo k jeho rozšíření o dimenzi porozumění a vyhodnocování informací (tamtéž).¹⁹

Informační gramotnost nemá jednu obecně uznávanou definici, ale jednotliví autoři mají různé představy o rozsahu pojmu nebo o jeho vztazích k dalším dílčím gramotnostem. V září 2003 se v Praze konalo pod záštitou UNESCO mezinárodní setkání odborníků v oblasti informační gramotnosti, kteří se v rámci Pražské deklarace shodli na definici v tomto znění: „Informační gramotnost zahrnuje znalost vlastních informačních potřeb, schopnost identifikovat, vyhledat, ohodnotit, uspořádat a efektivně vytvářet, používat a předávat informace, které se vztahují k určitému problému či tématu; je to základní předpoklad pro možnost aktivní účasti v informační společnosti a je součástí základního lidského práva na celoživotní vzdělávání.“ (Pražská deklarace, 2004) UNESCO se začalo věnovat tomuto tématu systematicky a v r. 2008 vydalo dokument „Understanding Information Literacy: A Primer“ (Horton, 2008), který měl podrobněji

¹⁹ Knihovna již také přestávala být vnímána jako jediný zdroj informací. Knihovníci začali přehodnocovat vzdělávací programy, od programů zaměřených výhradně na práci s informačními zdroji, které jsou dostupné v knihovně, se postupně přecházelo k programům zdůrazňujícím význam schopnosti práce s informacemi pro existenci člověka ve společnosti (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004).

vysvětlit jejich chápání informační gramotnosti. Odborníci spolupracující s organizací UNESCO však postupně došli k závěru, že vzhledem k procesu konvergence jednotlivých gramotností souvisejících s médii je vhodné pokusit se je sdružit pod jeden koncept, který nazvali mediální a informační gramotnost (UNESCO, 2013; více o tom v kapitole 1.2.3).

V českém prostředí je tento koncept živý a uznávaný v rámci sítě knihoven (tedy spíše neformálního a celoživotního vzdělávání) a v oblasti knihovnických studií na univerzitách.²⁰ Informační gramotnosti se v oblasti formálního vzdělávání věnuje pravidelně i Česká školní inspekce, a to zejména v rámci mezinárodní šetření ICILS (ČŠI, 2014).²¹

Počítačová, ICT a digitální gramotnost

Tyto tři koncepty je možné vnímat jako sobě velmi blízké a vzájemně na sebe navazující, všechny tři spojuje potřeba reagovat na prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií i v oblasti vzdělávání (požadovaného obsahu učiva a očekávaných výstupů). Jde zejména o doménu mezioborové oblasti známé jako informační a komunikační technologie ve vzdělávání, na jejímž jasném vymezení nepanuje shoda (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 103).

Pojem počítačové gramotnosti se objevil už v 70. letech 20. století (Dombrovská, Landová, Tichá, 2004), v českém prostředí se o něm mluvilo nejintenzivněji v prvním desetiletí 21. století s rozšířením osobních počítačů a internetu do českých domácností a s tím související komputizací společnosti. Podle Saka a Sakové (2006) se obvykle počítačovou gramotností myslí „kompetence k ovládnutí a využívání osobního počítače“, při snaze konkrétněji definovat příslušné kompetence se však názory jednotlivých autorů liší. Sak a Saková (2006) považují za vhodné definovat počítačovou gramotnost jako „kompetence, které umožní jedinci využívat nové technologie pro jeho profesní a osobní život v té míře, kdy se necítí komputrově handicapován, není za digitální překážkou a jeho osobní i profesní rozvoj prostřednictvím počítače je otázkou jeho volby.“ Podle Jiřího Pospíšila a Naděždy Špatenkové (2016, s. 65) bývá počítačová gramotnost často zaměňována s informační gramotností, přitom počítačová gramotnost se zaměřuje

²⁰ Například Kabinet informačních studií a knihovnictví na Masarykově univerzitě v Brně vytvořil vlastní Přechodový model informační gramotnosti a realizuje řadu souvisejících projektů (KISK, Informační gramotnost).

²¹ ICILS sleduje oblasti počítačové a informační gramotnosti mezi žáky 8. ročníků základních škol, organizuje ho Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (ČŠI, 2014).

na obecné schopnosti a dovednosti práce s počítači, zatímco informační gramotnost je mnohem širší pojem. Allan Martin a Jan Grudziecki (2006, s. 250) rozlišují tři fáze rozvoje konceptu počítačové gramotnosti. Ve „fázi ovládnutí“ (*mastery phase*), kterou datují do poloviny 80. let 20. století, byl počítač brán jako mocný a tajemný nástroj, důraz se kladl na znalosti a dovednosti potřebné k jeho ovládnutí. „Fáze využití“ (*application phase*), která trvala od pol. 80. let do konce 90. let, je spojená s postupným rozšiřováním počítačů do domácností, počítač je viděn jako nástroj využitelný v práci, doma, ve vzdělávání, volném čase, a proto je počítačová gramotnost vnímána spíše z hlediska praktických kompetencí než specializovaných znalostí. „Fáze reflexe“ (*reflective phase*), trvá podle nich od konce 90. let a klade důraz na kritické, evaluativní a reflektivní přístupy k užívání informačních technologií.

S počítačovou gramotností jako konceptem ale dnes již pracuje velmi málo autorů. Podle Davida Bawdena (2008, s. 21) byla počítačová gramotnost jako pojem „oblíbená“ zejména v 80. letech, poté ji postupně začala nahrazovat informační gramotnost, která ji rozšiřovala o dimenze vyhodnocování informací a informačních zdrojů. Podle Pospíšila a Špatenkové (2016, s. 66) je postupné ustupování od tohoto pojmu spíše způsobeno tím, že se neustále rozšiřuje spektrum informačních a komunikačních technologií, které už počítačová gramotnost nedokáže pokrýt, a proto se objevil pojem ICT kompetence nebo ICT gramotnost.²² Podle skupiny odborníků, kteří zpracovali pro Výzkumný ústav pedagogický studii k problematice ICT gramotnosti v základním vzdělávání (Altmanová et al., 2011a, s. 89), je možné ICT gramotnost definovat jako „soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopen se rozhodnout jak, kdy a proč použít dostupné ICT a poté je účelně využít při řešení různých situací při učení i v životě v měnícím se světě.“ V jejich definici byly reflektovány i další gramotnosti zmiňované v posledních dekádách v souvislosti s informacemi, ICT nebo technologiemi (např. digitální, počítačová, informační, mediální, internetová), jejich postupný vývoj a přibližování, neboť definice ICT gramotnosti je oproti počítačové gramotnosti rozšířena nejen na úrovni širšího spektra technologií, ale i širšího spektra požadovaných dovedností, schopností a vědomostí (Altmanová et al., 2011a, s. 76–85).

I ICT gramotnost ale začala být postupně nahrazována dalšími koncepty, nejčastěji digitální gramotností. Existuje mnoho definic digitální gramotnosti. Podle Yorama Eshet-Alkalaie (2004 in Bawden, 2008, s. 24) se dají například rozlišit podle

²² Je však třeba dodat, že někteří autoři používají počítačovou a informační gramotnost jako synonyma, příkladem mohou být Martin a Grudziecki (2006).

toho, jestli více zdůrazňují technické dovednosti, nebo jsou více zaměřené na kognitivní a socio-emocionální aspekty práce v digitálním prostředí. Podle Colina Lanksheara a Michele Knobelové (2008, s. 2–3) je možné je rozdělit na ty, které charakterizují digitální gramotnost jako obecnou myšlenku či ideál (konceptuální definice), a na ty, které se snaží operacionalizovat, co znamená být digitálně gramotný vyjmenováním konkrétních dovedností, znalostí, úkolů atd. (standardizovaně operační definice). Asi nejznámějším autorem, který se zabýval digitální gramotností už v 90. letech, je Paul Gilster (1997). Jeho definice je konceptuální a vychází ze sociokulturálního přístupu ke gramotnosti. Podle Davida Bawdena (2008, s. 19) není Gilsterova definice o žádné konkrétní technologii, ale spíše o myšlenkovém nastavení, v němž jedinec funguje a přistupuje k informacím a informačním zdrojům v jakémkoliv formátu. Na jednu stranu je tedy jeho pojetí digitální gramotnosti hodně obecné a má široký záběr, na druhou stranu je díky tomu nadčasové, protože ho není třeba aktualizovat s příchodem nových technologií. S odstupem času bylo Gilsterovo pojetí digitální gramotnosti odborníky doceněno jako vhodný rámec pro integrování dalších gramotností (Bawden, 2008, s. 28; Martin, 2006a in Bawden, 2008, s. 28).

Příklady standardizovaně operačních definic, jak je charakterizovali Lankshear a Knobelová (2008), je možné vidět u nadnárodních organizací poskytujících standardy ve vzdělávání nebo institucí zodpovědných za oblast vzdělávání v národních státech. Ondřej Neumajer (2017) uvádí tři příklady takových specifikací digitální gramotnosti – od americké organizace ISTE (*International Society for Technology in Education*), která pravidelně aktualizuje standardy pro využívání technologií ve vzdělávání, od Evropské unie, která si nechala vypracovat společný referenční rámec digitálních kompetencí DigComp, a od organizace ECDL Foundation zajišťující tzv. „řidičáky na počítač“, standardizovanou mezinárodně uznávanou zkoušku v oblasti používání ICT a digitálních technologií s názvem *European Computer Driving Licence*. Díky konkretizaci toho, co je třeba jako digitálně gramotný člověk umět či znát, je možné nejen formulovat politickou strategii v oblasti vzdělávání nebo poskytovat standardizované mezinárodně uznávané certifikáty, ale také provádět nejrůznější srovnávací šetření, ať už na úrovni státu, či na mezinárodní úrovni.

Právě výše zmíněný referenční rámec digitálních kompetencí DigComp a jeho aktualizované verze ovlivnily i strategické dokumenty v oblasti vzdělávání v České republice (více o tom v kapitole 1.4). Je proto důležité ho alespoň stručně představit. Poprvé byl DigComp představen jako společný rámec pro rozvoj a strategické plánování

iniciativ týkajících se digitální kompetence v EU v r. 2013. V aktualizované verzi z roku 2016 jsou dílčí digitální kompetence charakterizovány následujícím způsobem²³:

1. informační a datová gramotnost (např. prohlížení, hledání a filtrování digitálních obsahů, jejich vyhodnocování, posuzování důvěryhodnosti zdroje, analýza, interpretace a kritické hodnocení a další práce s nimi),
2. komunikace a kolaborace (např. interakce prostřednictvím digitálních technologií, sdílení digitálního obsahu s ostatními, spolupráce s druhými pomocí digitálních technologií, vytváření a spravování digitálních identit, schopnost ochránit si vlastní pověst),
3. tvorba digitálního obsahu (např. tvorba a úprava digitálního obsahu v různých formátech, pochopení autorského práva a licencí v souvislosti s digitálním obsahem, programování),
4. bezpečnost (např. ochrana zařízení a digitálního obsahu, ochrana osobních dat a soukromí, ochrana zdraví a prevence zdravotních rizik, povědomí o rizicích a schopnost chránit se před nebezpečím, které může hrozit jedinci i druhým),
5. řešení problémů (např. identifikace technických problémů při používání digitálních nástrojů a schopnost je vyřešit, identifikace vlastní potřeby a schopnost nalézt digitální nástroje na jejich uspokojení, schopnost přizpůsobit si digitální prostředí, kreativní používání digitálních technologií). (Vuorikari et al., 2016, s. 8–9)

Vizuální gramotnost

Jedná se o koncept, který se rozvinul zejména v uměleckém vzdělávání a umělecké kritice. V českém vzdělávacím systému se vizuální gramotnost rozvíjí především ve výtvarném oboru (výchově). (Vančát, 2015, s. 34) Zpočátku se zaměřoval spíše na způsoby, jakými umělci a designéři používají techniky vizuální komunikace, postupně ale začali jeho zastánci zdůrazňovat, že vizuální gramotnost umožňuje každému (tedy nejen elitám) zabývat se různými aspekty vizuální kultury (Martin, Grudziecki, 2006, s. 252). Podle Michala Šimůnka (2009, s. 88) nemá vizuální gramotnost „jasný předmět, jasnou jednotnou perspektivu, ze které by svůj předmět zkoumala, a nemá ani jasný a jednotný cíl.“ Definiční vizuální gramotnosti se tak liší podle oborové perspektivy, z níž jsou formulovány. Společné pro její zastánce je mezioborové úsilí pochopit a popsat

²³ Dílčí kompetence v závorkách jsou shrnuty a zestručněny, v originále jde o rozsáhlý popis kompetencí.

procesy vizuální komunikace, vymezit relevantní znalosti, dovednosti a kompetence nezbytné pro „čtení“ a tvorbu vizuálních sdělení a přenést je do vzdělávacího procesu kultury (Šimůnek, 2009, s. 89). Jako první použil termín vizuální gramotnost v r. 1969 John Debes, po němž pak následovali mnozí další, kteří se jeho příliš všeobecnou definicí snažili upřesnit. Maria Avgerinouová a John Ericson (1997) uvádějí přehled snah o definování vizuální gramotnosti, které však neskončily jednoznačnou shodou na jedné definici.

Podle Jaroslava Vančáta (2015, s. 34) je oblast vizuální gramotnosti nejvíce propracována v teorii interpretace vizuálně obrazných prostředků, ta „klade důraz na emancipaci žáka od obsahu, jímž může být atakován, a proklamuje nezbytnost kritické interpretace vizuálně obrazných vyjádření.“ Důležitým tématem v této oblasti je také aktivní vyjadřování obraznými prostředky, které je však u běžné populace často limitováno obavami z neúspěchu ve srovnání s profesionály. Tím se však ještě více uvolňuje prostor pro specialisty, kteří si pak uzurpují nejen oblast tvorby, ale též oblast interpretace děl. Podle Vančáta (2015, s. 35) tak vizuální znaky získávají nemístnou autoritu a jsou zdrojem nadvlády jejich tvůrců nad ostatními. Paul Messaris (1998, s. 70) uvádí dva způsoby, jak se lze dívat na vizuální gramotnost. Optimistický pohled vidí vizuální gramotnost jako možnost obohatit se o repertoár kognitivních dovedností a získat nové nástroje ke kreativnímu vyjádření myšlenek. Pesimistický pohled je zaměřený na možnosti sebeobrany, vizuální gramotnost je vnímána jako znalostní základ pro to, aby se člověk ubránil nebo jednal proti zlobnému vlivu mediálních obsahů.

Filmová výchova/gramotnost

Filmová výchova se zaměřuje na film z estetického a uměleckého hlediska. V Evropě má dlouhou tradici sahající až do 30. let 20. století (Bolas, 2009). Za posledních 50 let se ale notně proměnila, stala se spíše vzděláváním o animovaných obrazech, protože dnes už se těžko odděluje filmový obraz od toho televizního, digitálního na webu, obrazu zachyceného mobilními telefony nebo sledovaného na notebooku (Clarembeaux, 2010, s. 26). Podle Kršiaka a Königsmarkové (2014) je cílem filmové výchovy „vychovávat diváka, který je schopný estetického i emocionálního prožitku, diváka kriticky myslícího, který skrze porozumění filmu, tvořivé práci s ním a rozlišování různých autorských přístupů poznává sám sebe, uvědomuje si svou pozici ve vztahu ke skutečnosti a k druhým lidem, zaujímá k sobě i ke světu stanoviska, etabluje v sobě

etické cítění a systém hodnot, za kterými si bude stát.“ Andrew Burn a Mark Reid (2012) však vysvětlují, že v evropském prostoru existují minimálně dvě pojetí filmové výchovy: a) jako právo každého, jako sociální dobro (blízké požadavku na všeobecnou gramotnost), b) jako instrumentální nástroj pro rozvíjení filmových konzumentů či publik. Podle Clarembeauxe (2010, s. 26) je filmová výchova v současnosti založena na třech komplementárních a neoddělitelných prvcích: vidět, analyzovat a vytvářet filmy; filmovou výchovu proto vidí jako zvládnání tření mezi těmito složkami tak, aby se mohly navzájem podporovat a ovlivňovat.

Na úrovni EU vznikl v minulosti jednotný rámec pro rozvoj filmové výchovy a EU podnikla i další kroky k její podpoře (např. větší podpora výzkumu v oblasti filmové výchovy a práce s publikem, tvorba programu Kreativní Evropa (Kreativní Evropa MEDIA, O programu). Byly též iniciovány první monitorovací studie a na evropské úrovni vznikla speciální pracovní skupina (NFA, 2015, s. 3–4). Na žádost EU také Britský filmový institut vytvořil „A Framework for Film Education“ (2015), v němž je načrtnuto, co by měl umět filmově gramotný jedinec. Cílem filmové výchovy je podle zmíněného rámce „inspirovat a vybavit lidi napříč Evropou tak, aby byli schopní přistupovat, užívat si, chápat, vytvářet, objevovat a sdílet filmy ve všech jejich formách ve všech etapách jejich života.“ (BFI, 2015, s. 7) Dále jsou zde například podrobně vysvětleny základní dimenze filmové výchovy, tematické okruhy a výstupy učení. V českém prostředí mají úvahy o filmové výchově jako součásti kurikula delší tradici, od roku 2010 se v rámcových vzdělávacích programech objevila jako doplňující vzdělávací obor spolu s audiovizuální výchovou (MŠMT, 2010).

1.2.3 Je nutná rekonceptualizace gramotnosti/í?

V předcházející části byla představena řada konceptů, které pojímaly gramotnost spojenou s médii vždy z určitého úhlu pohledu, a odpovídaly tak pouze na některé specifické výzvy spojené s konzumací a produkcí médií (ať už jakéhokoliv typu). Zpočátku se vždy jednalo spíše o užší koncepty, které se postupem času měnily a rozšiřovaly tak, že se začaly navzájem prolínat a překrývat.²⁴ Není tedy divu, že se objevila řada autorů, kteří začali hledat mezi těmito koncepty společné body, možnosti spolupráce mezi jejich zastánci, vzájemnou inspiraci ve výzkumu i rozvoji těchto gramotností. Někteří autoři jsou přesvědčení o tom, že je třeba koncepty opětovně začít sdružovat do větších celků a hledají pro to nejvhodnější cesty (např. Potter, McDougall, 2017; Frau-Meigs, 2012), jiní se přimlouvají spíše za spolupráci několika málo konceptů, které jsou si nejbližší (např. Livingstone, Van Couvering, Thumin, 2008; Jonák, 2006). Stranou těchto diskusí pak obvykle zůstávají snahy teoretiků gramotnosti, jež se snaží už desítky let definovat a redefinovat (obecnou) gramotnost tak, aby odpovídala výzvám moderní společnosti (Cope, Kalantzis, 2009).²⁵ O všech výše zmíněných skupinách autorů bude v této části krátce pojednáno.

Spolupráce či integrace dvou konceptů

Na možnosti vzájemného doplňování informační a čtenářské gramotnosti se zaměřil Zdeněk Jonák (2006). Přibližování obou oblastí je podle něj způsobeno zejména digitalizací, která zasahuje do celého procesu tvorby a konzumace tradičně tištěného (např. literárního) díla. On-line prostředí poskytuje spojení s klasickou knihovnou formou nabídky jejich časopiseckých a knižních fondů, umožňuje číst či stahovat klasická díla v digitální formě, nabízí možnost autorské tvorby i komentování tvorby ostatních a možnost účastnit se počítačových her, ať už z pozice autora scénáře, tak z pozice jednotlivých postav. Čtenářská a informační gramotnost se tedy v on-line prostředí mohou dobře doplňovat (Jonák, 2006).

²⁴ Naznačený vývoj je přitom ovlivňován i tím, z jakých disciplín dané koncepty vycházejí a zda je jejich „domovský obor“ brán jako nezbytná součást všeobecného vzdělání (tedy je součástí kurikula), či nikoliv. Koncepty přesahující jednotlivé obory mohou mít potíže, protože tvůrci kurikula předpokládají existenci jasně ohraničených vzdělávacích oblastí či předmětů.

²⁵ Stále však pokračuje i trend rozměňování stávajících konceptů na další dílčí části, jako příklad je možné uvést koncept tzv. zpravodajské gramotnosti (*news literacy*), jež je součástí gramotnosti mediální (Ashley, Maksl, Craft, 2013).

Sonia Livingstonová, Elizabeth Van Couveringová a Nancy Thuminová (2008) se zamýšlely nad konvergenci konceptů mediální a informační gramotnosti, tu viděly už v r. 2008 jako nevyhnutelnou, proto se snažily najít společné body a rozdíly, které mezi gramotnostmi přetrvávají, vnímaly spíše jako příležitost pro vzájemné obohacení. Zatímco mediální gramotnost podle autorek zdůrazňuje porozumění, kritiku a tvorbu mediálních textů, informační gramotnost je založená spíše na identifikaci, lokaci, evaluaci a užití informačních materiálů (tamtéž, s. 5). Co se týče měření dosažené úrovně gramotností, chybí v tradici mediální gramotnosti stanovené standardy pro dosažení jednotlivých úrovní gramotnosti, to pak komplikuje evaluaci pedagogické činnosti i politických iniciativ. Podle autorek to je oblast, kde může být tradice informační gramotnosti inspirací, protože úroveň kompetencí a jejich indikátory specifikované má (tamtéž, s. 12). Prioritou společného výzkumu by se podle autorek mělo stát zjištění, jak lidé rozumí, důvěřují a kriticky hodnotí informační a komunikační obsahy, které se k nim dostávají skrze nové platformy. A využít se pro to dají zjištění a zkušenosti z obou tradic (tamtéž, s. 16).²⁶

Dalším příkladem propojování dvou konceptů gramotností může být mezinárodní šetření ICILS, které v ČR realizuje Česká školní inspekce. Šetření je totiž zaměřeno na zkoumání úrovně rozvoje vědomostí, dovedností a postojů v oblasti ICT a při práci s informacemi, což je souhrnně označováno jako „počítačová a informační gramotnost“. Tento pojem je definován jako „schopnost jedince používat počítače k vyhledávání, vytváření a sdělování informací s cílem zapojit se do dění doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti.“ (ČŠI, 2013b, s. 14) Definice v sobě spojuje technické dovednosti (obvykle spadající do počítačové gramotnosti) a intelektuální schopnosti (běžně zařazované spíše do informační gramotnosti), které je nezbytné uplatnit v závislosti na kontextu. Autoři koncepce šetření však připouštějí, že se postupem času oba koncepty natolik přiblížily, že se obvykle spíše hovoří o ICT nebo nověji digitální gramotnosti, která by měla zahrnout oba původní koncepty (tamtéž, s. 14, viz také následující část).

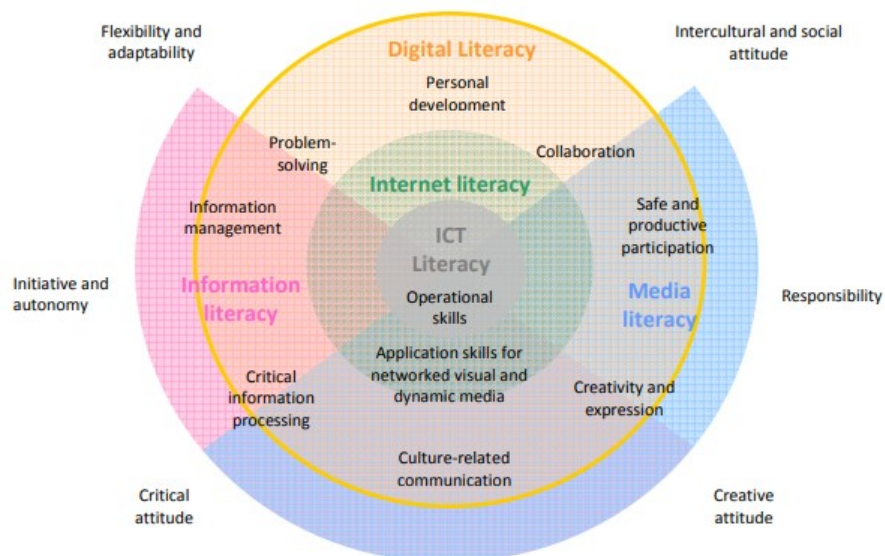
Zastřešující koncepty

Dalším možným přístupem je prosazovat určitý koncept jako nadřazený všem ostatním, které pak v sobě zahrnuje. Příkladem může být digitální gramotnost, kterou jako

²⁶ Propojením informační a mediální gramotnosti se zabývali i experti UNESCO, ti však uvažovali o sdružení více konceptů pod tento pojem, proto se mu autorka bude věnovat v následující části.

zastřešující koncept pro ostatní gramotnosti (informační, mediální, ICT, internetovou) představuje např. Anusca Ferrariová (2012, s. 18), která o tom vypracovala zvláštní studii pro účely EU. Podle Ferrariové „být digitálně gramotný dnes znamená mít znalosti, postoje a dovednosti nezbytné pro používání technologií, internetu, porozumění médiím a zvládnání práce s informacemi.“ Digitální gramotnost pak v jejím pojetí není pouze souhrnem ostatních gramotností, ale představuje i další novou kvalitu. Svá tvrzení opírá o jinou studii zpracovanou pro účely EU (Ala-Mutka, 2011), v níž se její autorka na základě rešerše literatury pokusila načrtnout překryvy a vztahy vybraných gramotností (viz obrázek 1) a vytvořila nový konceptuální model pro rozvíjení digitální kompetence. Model má podle autorky hlavně zdůraznit veškeré oblasti znalostí, dovedností a postojů, které by měly být zvažovány ve snaze rozvíjet digitální kompetenci. Přiznává však, že vytvořit v oblasti digitální kompetence jednu všezahrnující a všemi odborníky přijímanou definici je složité (Ala-Mutka, 2011, s. 53). Ačkoliv tedy v jejím modelu není zahrnuto vše (prvky typické pro koncepty mediální gramotnosti jsou spíše marginalizovány), posloužil jako základ dalších studií zpracovávaných pro účely strategických záměrů EU (např. již zmiňovaný DigComp), z nichž pak vyplývají další opatření přijímaná na úrovni EU i členských států.

Obrázek 1. Překryvy jednotlivých gramotností s doplněním specifických dovedností pro 21. století (černou barvou).

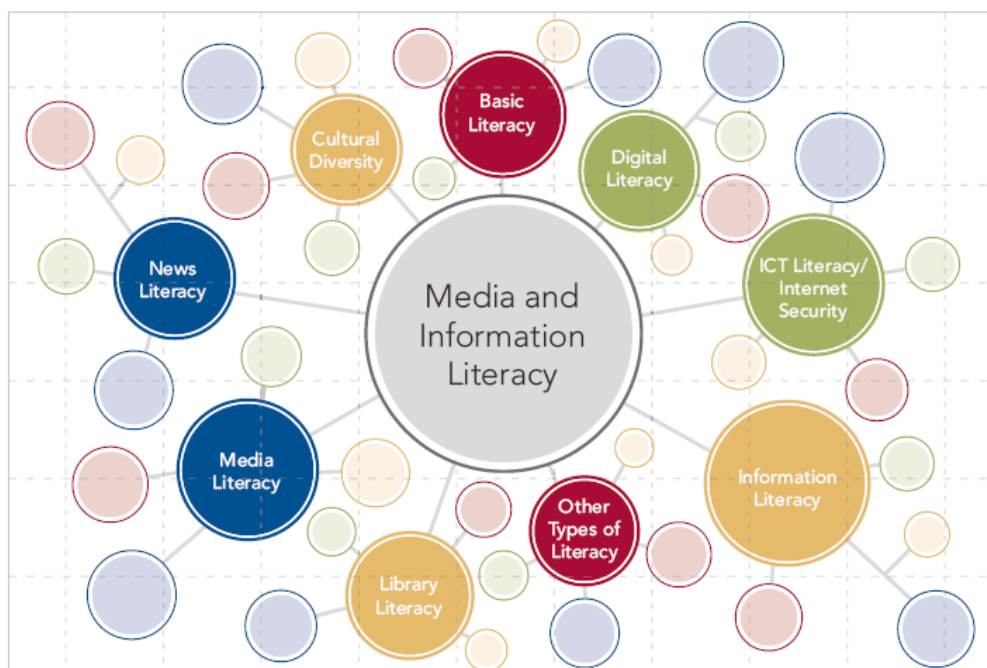


Zdroj: Ala-Mutka, 2011, s. 44.

Jiný zastřešující pojem představila v r. 2013 organizace UNESCO, a to „mediální a informační gramotnost“ (*media and information literacy*, MIL). Organizace chtěla tímto novým konceptem reflektovat probíhající změny ve společnosti, rozvoj ICT i změny

v paradigmatech vzdělávání. Mediální a informační gramotnost je definována jako „soubor kompetencí, které umožňují občanům mít přístup, vyhledávat, rozumět, hodnotit a používat, vytvářet a sdílet informace a mediální obsah v jakémkoliv formátu s využitím různých nástrojů, a to kritickým, etickým a efektivním způsobem za účelem účastnit se a být zapojen do osobních, profesionálních a společenských aktivit.“ (UNESCO, 2013, s. 29) Koncept v sobě zahrnuje informační gramotnost, mediální gramotnost, ICT a digitální gramotnost a další dílčí koncepty, ty jsou v rámci MIL vnímány jako sice navzájem související, ale zároveň je respektována jejich vnitřní integrita a identita (tamtéž, s. 30, viz obrázek 2).

Obrázek 2. Model mediální a informační gramotnosti.



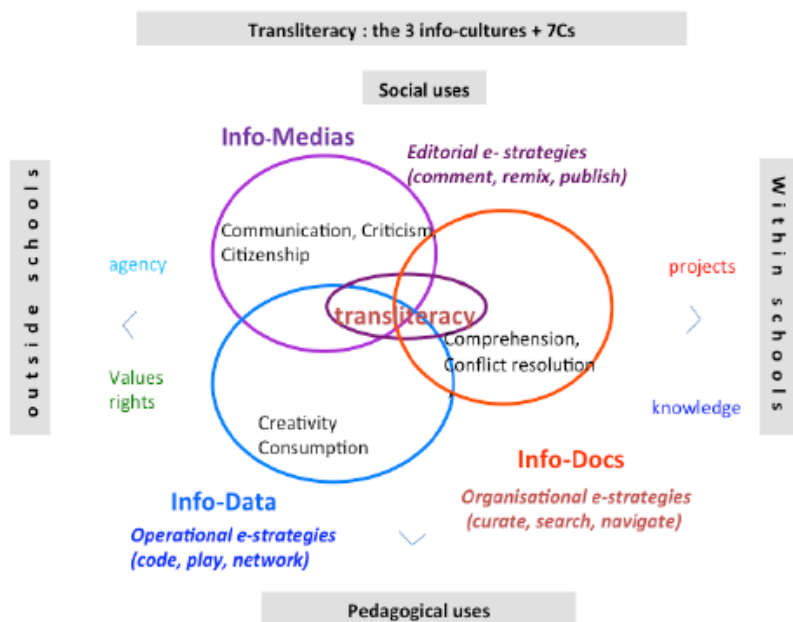
Zdroj: UNESCO, 2013, s. 31.

Koncept je rozdělen do tří základních složek, které jsou dále rozpracovány do 12 dílčích tematických okruhů, na něž přímo navazuje 12 souvisejících kompetencí. Navrženy jsou též tři úrovně jednotlivých kompetencí, jichž může být dosaženo – základní, mírně pokročilý a pokročilý jedinec (UNESCO, 2013, s. 59–60). Důvody k vytvoření vlastního zastřešujícího konceptu předkládá organizace tři: 1) snaha vybavit občany nezbytnými kompetencemi, aby mohli využívat výhod univerzálních lidských práv a základních svobod, zejména svobody projevu a přístupu k informacím, 2) zjištění, že konvergence technologií způsobila stírání hranic i mezi gramotnostmi, 3) uvědomění si nutné změny v přístupu ke gramotnostem – místo fragmentace a zdůrazňování

odlišností je důležité hledat to, co mají společné, což pak umožňuje vytvořit širší konceptuální rámec (UNESCO, 2013, s. 27).

Dalším příkladem zastřešujícího konceptu je „transgramotnost“ (*transliteracy*). Poprvé byl tento pojem použit Alanem Liu v kontextu výzkumu technologických, sociálních a kulturních praktik spojených se čtením on-line. Sue Thomasová ho následně významově rozšířila a v r. 2006 založila výzkumnou skupinu, která se jím začala zabývat. V pojetí Thomasové a jejích kolegů je transgramotnost „schopnost číst, psát a interagovat napříč nejrůznějšími platformami, nástroji a médii od signálů a ústního projevu přes psaní rukou, tisk, televizi, rádio a film až po digitální sociální sítě.“ (Thomas et al., 2007) Zastánci konceptu volají po změně perspektivy. Transgramotnost má být o všech typech komunikace napříč dobou a kulturou, nevyzdvihuje jeden nad druhým, ale chápe je jako navzájem rovnocenné (tamtéž). Podle Susany Sukovicové (2017, s. 7) se koncept ujal zejména mezi knihovníky, protože odpovídal jejich způsobu myšlení. I výzkumná skupina Thomasové věnovala v letech 2006 až 2013 začlenění konceptu do knihovnických a informačních programů hodně pozornosti. Podle Diviny Frau-Meigsovové (2012, s. 19–20) se význam pojmu transgramotnost pozměnil ve francouzském prostředí ve smyslu konvergence mediální, informační a počítačové gramotnosti. Upřednostnění zastřešujícího pojmu je podle ní cesta, jak uvažovat o jevech, jež nejsou obvykle spojovány, a propojit fragmentované oblasti analýzy (týkající se IT, médií, informací a knihoven, pedagogiky). Frau-Meigsová (2012, s. 21) vnímá transgramotnost jako „schopnost číst, psát a dekodovat v interakci s digitálními nástroji a platformami a jako schopnost vyhledávat, testovat a ověřovat ‚informace‘ v jejich různých podobách, jak jsou chápány v počítačových vědách (kódy), v mediálních a komunikačních vědách (zpravodajství) a informačních vědách (dokumenty).“ V letech 2013 až 2016 vedla výzkumný projekt TRANSLIT, jehož cílem mimo jiné bylo další rozvíjení definice transgramotnosti (Projet ANR-AA-PPPP-000 TRANSLIT, 2017). Ta byla v rámci projektu vnímána jako oblast, do níž se promítají kompetence spojované s jinými informačními kulturami – info-media, info-data, info-docs (viz obrázek 3).

Obrázek 3. Transgramotnost jako průnik kompetencí spojených s třemi informačními kulturami.



Zdroj: Projeť ANR-AA-PPPP-000 TRANSLIT, 2017, s. 6.

John Potter a Julian McDougall (2017) navrhuji jiný zastřešující pojem, který by měl popsat měnící se podstatu tvorby významu v kontextu digitálních médií: dynamické gramotnosti (*dynamic literacies*). Podle autorů mají koncepty jako mediální gramotnost, digitální gramotnost, sociomateriální gramotnost, multimodální gramotnost společné to, že se snaží odpovídat na způsob, jakým přemýšlíme o tvorbě a sdílení významů v každodenním životě s digitálními médii, proto je nazývají dynamické. Koncepty nejsou stejné, mají odlišné startovní body, ale zároveň je pojí něco společného – všechny jsou svým způsobem ideologické a spojují gramotnost s kontextem a prostředky produkce a konzumace textů (tamtéž, s. 33). Autoři se knihou i novým pojmem snaží reagovat na zažitou praxi mnoha vědců i celých oborů, v níž se vytvářely nejrůznější koncepty a prováděly se výzkumy o stejném tématu bez ohledu na to, co se zjistilo v jiných disciplínách. Takový „ignorantský“ přístup je podle nich už neudržitelný, proto navrhuji propojovat poznatky z různých disciplín, diskutovat o nich ve snaze poznat lépe zkoumaný jev (tamtéž, s. 1–3). Koncept „dynamické gramotnosti“ má být snahou o spojení soupeřících verzí gramotnosti, které vznikly v oblasti sémiotiky, multimodality, mediální výchovy, studií nové gramotnosti (*new literacy studies*) a dalších (tamtéž, s. 15).

Nová pojetí (obecné) gramotnosti

V posledních dekádách se objevily i koncepty, které sice chtějí pojmut veškeré způsoby komunikace a práce s médii, ale zároveň se chtějí držet na té nejjobecnější úrovni. Colin Lankshear a Michele Knobelová (2011, s. 29–30) mluví o tzv. nových gramotnostech (*new literacies*). Podle nich se pojem používá dvojnásobem – jednak jako označení pro paradigmatickou změnu v teoretickém přístupu ke gramotnosti (jako snaha odlišit se od dřívějších či dominantních přístupů, nově je gramotnost vnímána jako společenský fenomén), jednak pojem odkazuje k novému obsahu pojmu gramotnost(i), který se zásadně liší od toho, co zahrnoval dříve. Druhý zmíněný způsob použití odkazuje ke změnám, které v moderních společnostech dopadají na sociální praktiky ve všech oblastech každodenního života: v práci, volném čase, doma, při vzdělávání, v komunitě nebo ve veřejné sféře. Tyto změny vyžadují nové způsoby produkce, distribuce, výměny a přijímání textů, např. tvorbu a výměnu multimodálních forem textů, které mohou skrze digitální kód nabývat podoby zvuku, textu, obrazu, videa, animace nebo kombinace toho všeho dohromady. Nemění se však pouze technické prostředky a sociální praktiky s tím spojené, mění se zároveň i nastavení hodnot spojených s gramotnostmi, pojí se s nimi jiné sociální a kulturní vztahy. Jsou například více participativní, více kolaborativní a distribuované, méně zveřejňované nebo zaměřené na autora (Lankshear, Knobel, 2011, s. 28–29). Donald J. Leu (2010, s. ix) rozděluje teorii o nových gramotnostech do dvou úrovní. V užším smyslu jde o zkoumání specifických aspektů nebo dílčích oblastí nových gramotností, případně zkoumání tématu z hlediska alternativních teoretických rámců (např. sociokulturní perspektiva, multigramotnosti, feministická perspektiva). V širším smyslu teorie zahrnuje veškeré tyto dimenze nových gramotností, což ji podle něj spíše obohacuje, než limituje.

Příkladem asi nejpropracovanějšího přístupu, který se dá zahrnout pod teorie nových gramotností, jsou „multigramotnosti“ (*multiliteracies*). Jedná se o koncept vyvinutý v 90. letech 20. století skupinou vědců z různých vědních disciplín, která si začala říkat New London Group. Základem jejich prvotní teorie multigramotnostní pedagogiky bylo šest prvků, které se podílejí na procesu tvorby významu (lingvistický, vizuální, audiální, gestikulační, prostorový význam a multimodální vzorce významu, které propojují předchozích pět způsobů mezi sebou), a čtyři prvky pedagogiky (situovaná praxe, otevřená instrukce, kritické rámování a přetvořená praxe). (Cope, Kalantzis, 2000, s. 3–7) S časovým odstupem devíti let svůj původní koncept revidovali

s ohledem na to, jak se proměnila společnost, ale také na základě diskuse s dalšími odborníky. Mezi základní cíle multigramotnostní pedagogiky nově patří také snaha vytvořit podmínky pro kritické porozumění diskursům práce a moci, podporovat aktivní občanství a vytvořit podmínky pro učení, jež podpoří růst osobnosti spokojené se sebou a flexibilní ke spolupráci a vyjednávání s druhými za účelem naplnění společných zájmů (Cope, Kalantzis, 2009, s. 168–174). Spektrum „mediálního mixu“ rozšířili na: psaný jazyk (psaní a čtení vč. tištěného textu a textu na obrazovce), mluvený jazyk (řeč nebo poslech druhých), vizuální reprezentace (stabilní/pohyblivý obraz), audio reprezentaci (hudba, zvuky, hluky, nahrávání i poslech), dotykové reprezentace (fyzický kontakt, vnímání vůně a chuti), reprezentace gesty (pohyby těla, výrazy tváře, oblékání, tanec, rituál), reprezentace sebe sama (pocity a emoce), prostorové reprezentace (blízkost/odstup, mezilidská vzdálenost, architektura). Různé způsoby reprezentací jsou specifické a někdy není možné vytvořit stejný význam pomocí dvou rozdílných modalit (nepřeklopitelnost), proto je důležité naučit se mezi módy plynule přepínat a využívat je dle potřeby (tamtéž, s. 178–182). Původní čtyři prvky multigramotnostní pedagogiky přepracovali do čtyř znalostních procesů: 1. zakoušení (*experiencing*) – má dvě podoby: zakoušení známého (např. reflexe našich zkušeností, reprezentací světa) a zakoušení nového (např. pozorování nebo čtení neznámého), 2. vytváření konceptů (*conceptualizing*) – specializované a hluboké znalosti založené na jemném rozlišování konceptů a teorií, 3. analyzování (*analysing*) – představuje dva druhy znalostních procesů: a) funkční analyzování, které zahrnuje procesy posuzování, dedukování závěrů, analýzu logických spojení atd., b) kritické analyzování znamená například hodnocení perspektiv, zájmů a motivů různých lidí, reflexe vlastního přemýšlení, 4. používání (*applying*) – jedná se o aplikaci získaných znalostí, má opět dvojí podobu: a) přiměřené použití – jde o aplikaci znalostí a porozumění na rozmanitost situací v reálném světě a testování jejich validity, subjekt jedná tak, jak se to očekává v dané situaci, b) kreativní použití – jedinec si na základě zájmů, zkušeností a aspirací vytváří nový svět s vlastními a kreativními formami akce a percepce, přetváří své původní znalosti do nové podoby (Cope, Kalantzis, 2009, s. 185–186). Výše uvedené znalostní procesy nemusí následovat jeden za druhým, mohou se různě prolínat. To je výhoda, kterou Bill Cope a Mary Kalantzisová (2009, s. 188) v multigramotnostní pedagogice vidí – v současné rozkolísané realitě je třeba, aby si každý hledal svou individuální cestu v procesu učení, takto navržený pedagogický model umožňuje alternativní startovací body, alternativní formy zapojení se odpovídající zkušenostem, zájmům jedince i využití různých modalit

při tvorbě významu. Teorie multigramotností je rozvíjena a zkoumána v pedagogické praxi i v současnosti (např. Kiss, Mizusawa, 2018; Mirra, Morrell, Filipiak, 2018; Thibaut, Curwood, 2018).

Ať už je řeč o gramotnosti na nejobecnější úrovni, nebo o specifických konceptech gramotností, které se za poslední půlstoletí objevily, je zřejmé, že jejich vývoj souvisí s tím, jakými změnami si právě prochází společnost (ve všech oblastech lidské činnosti) a jaké znalosti, dovednosti a postoje vyžaduje život v ní. Zároveň ale velmi záleží na tom, kdo ji definuje a s jakým záměrem (např. politici, soukromé společnosti, akademici). Autorka této disertační práce se přiklání k názoru teoretiků gramotnosti ze sociokulturálního křídla, že gramotnost je vždy ideologická, protože vychází ze záměrů, přesvědčení a postojů těch, kteří ji definují. Politici mohou například podporovat určitou podobu gramotnosti, protože vyhovuje aktuálním potřebám dané země tak, jak ji vnímají ze své (ideologické/populistické) perspektivy, protože odpovídá požadavkům soukromých podniků, které na politiky tlačí, aby jim zjednodušili podmínky pro podnikání, či je vyžadována v rámci zahraniční a jiné politiky státu nebo politicko-ekonomického bloku států atd. Státní instituce v demokratických společnostech v tomto do značné míry provádí pouze to, co právě odpovídá představě vládnoucích politiků.

Do uvažování o gramotnosti/ech se promítá celá řada procesů, z nichž mnohé již byly v této kapitole zmíněny, např. neustálé změny v oblasti komunikačních a informačních technologií a z toho vyplývající změny v chování spotřebitelů/tvůrců nejrůznějších mediálních obsahů, ekonomický, politický a kulturní rozvoj společnosti, změna paradigmat v oblasti vzdělávání atd. V rovině akademické práce je evidentní, že dochází na jedné straně k neustálé tvorbě, rozvíjení či udržování dílčích konceptů gramotností tak, aby odpovídaly době, ve které se nacházíme, na druhé straně se objevují tendence k vytváření zastřešujících konceptů a spolupráci napříč vědními obory. Jedni tvorbu zastřešujících konceptů vidí jako příležitost pro komplexnější a holističtější přístup ke studiu daného fenoménu a jako nevyhnutelný krok k rozvíjení všech aspektů gramotnosti v praxi, jiní to vidí naopak jako ohrožení pro stávající tradičně ustavené koncepty a jejich rozvíjení v praxi. Roli hraje i snaha některých akademiků ovlivňovat či se přímo podílet na formulaci vzdělávací politiky. Již Paul Lazarsfeld si v r. 1941 (in Livingstone, van Couvering, Thumin, 2008, s. 7) všiml, že to rozděluje akademickou obec na dva tábory. Jedni přebírají agendu pro výzkum z oficiálních míst a vytvářejí doporučení pro politické a komerční účely, druzí si udržují kritickou nezávislost

na ustavených institucích. Zatímco první skupina bývá vidět v popředí a přebírá odpovědnost za aktivní formování sociálních a technologických změn, druhá skupina se snaží zůstat v povzdálí a nezávisle kritizovat strategické aktivity establishmentu.

Ačkoliv jsou někteří akademici názoru, že je mediální gramotnost „mrtvý“ koncept (např. Frau-Meigs, 2012), autorka této disertační práce je přesvědčena o tom, že má i v současnosti potenciál, který ostatní koncepty nemají, a že tedy má smysl jej dále rozvíjet. Stejně jako není možné ho zužovat pouze na průnik s ostatními gramotnostmi, není možné ani ignorovat kontext, v němž se v současnosti nachází, a vlivy, které na jeho současnou podobu i jeho rozvíjení v praxi působí. Možné redefinici konceptu mediální gramotnosti a mediální výchovy vzhledem k již zmíněným jevům v kapitolách 1.2.1, 1.2.2 a 1.2.3 se bude věnovat následující kapitola.

1.2.4 „Nová“ mediální gramotnost a mediální výchova?

Oblast teorie mediální gramotnosti a mediální výchovy se v současnosti nachází tak trochu „na rozcestí“. Jak již bylo naznačeno, v uplynulých desetiletích se třibily nejen přístupy k teorii mediální gramotnosti, ale zároveň se proměňovaly i koncepty jiných gramotností a teoretické přístupy k médiím a komunikačním technologiím s tím, jak se měnila média a tyto technologie a jak se vyvíjely rozvinuté společnosti. Hranice mezi gramotnostmi, médii i disciplínami, které se souvisejícími teoriemi zabývají (např. mediální studia, kulturní studia, komunikační studia, pedagogika, knihovnická studia), se začaly postupně stírat. A zastánci mediální gramotnosti, kteří ji chtějí dále (teoreticky či prakticky) rozvíjet, musí nutně hledat argumenty pro její další existenci. Těžší cestou je aktualizace konceptu mediální gramotnosti vzhledem k vývoji naznačenému v předchozích kapitolách, o něco jednodušší pak je nalezení nových důvodů její existence a důležitosti, např. prostřednictvím nových témat, které hýbou společností (takovými tématy jsou v posledních letech fake news a dezinformace, ale dlouhodobě se tímto způsobem pracuje i s tématy jako práce s digitálními technologiemi a médii, ochrana osobních údajů, ne/bezpečí na internetu). Oběma přístupům se bude autorka disertační práce stručně věnovat.

Podle Renee Hobbsové a Amy Jensenové (2009, s. 5) zastínila otázka používání nových technologických nástrojů pro participativní proces učení ve školní třídě zcela základní otázky týkající se mediální výchovy. „Pro mnoho pedagogů různě po světě bylo prostředí sociálních médií umožněné on-line digitálními technologiemi pohybujícími se

tektonickými deskami pod nohama, které nás destabilizovaly, posilovaly a vytvářely nové příležitosti, problémy a priority.“ Podle autorek podporovaly v USA technologické společnosti jako Verizon, Dell, Apple a Microsoft takové iniciativy ve vzdělávání, v nichž odborníci na vzdělávací technologie přesvědčovali vedení škol, že veškerý proces učení se musí digitalizovat. Mediální gramotnost se v důsledku toho stala v praxi často pouze cestou, jak používat digitální technologie, protože její původní koncepty byly upozaděny (Hobbs, Jensen, 2009, s. 5–6). K podobné snaze vybavovat masivně školy informačními a komunikačními technologiemi docházelo i v Evropě (Buckingham, 2007, s. 111; Gutiérrez, Tyner, 2012, s. 33–34). Podle Alfonsa Gutiérreze a Kathleen Tynerové (2012, s. 33) se na všech úrovních vzdělávání nově k mediální a digitální gramotnosti přistupuje z čistě technické perspektivy, což způsobuje, že mediální gramotnost je často brána pouze jako osvojování si aplikovaných dovedností potřebných k tomu, aby se studenti orientovali v počítačových sítích, virtuálních světech, softwarových platformách, sociálních sítích, nástrojích mediální produkce atd. Autoři mluví o komerčním zájmu na prodeji hardwaru a softwaru v oblasti školství, který pohání tuto rétoriku. Změnu mediálních obsahů a forem i změnu vztahu jedince k informaci způsobenou příchodem digitálních médií a nových informačních a komunikačních technologií ale reflektují i nové přístupy k mediální výchově – podle autorů se posouvají od kritické analýzy a praktik spojených s rádiem, televizí, filmem a populární kulturou ke kritické recepci a používání mobilních zařízení, internetu, videoher, sociálních sítí, webové televize, virtuálních světů atd. (Gutiérrez, Tyner, 2012, s. 33–34).

Podle Buckinghama (2007, s. 111–113) dlouho panovalo přesvědčení, že technologizací škol automaticky dojde i k transformaci vzdělávání, to ale nebylo prokázáno. Mediální výchova přitom dokáže nabídnout víc než pouze schopnost práce s hardwarem a softwarem. Klíčovou otázkou podle něj je, zda je možné pouze rozšířit existující podobu mediální výchovy v kurikulu, která byla vytvořena v souvislosti s tradičními médii jako film nebo televize, o nová média, nebo jestli je nutné k mediální výchově vytvořit kvůli novým médiím zcela odlišný konceptuální a teoretický přístup (tamtéž, s. 111–113). V tom se ale různí autoři rozcházejí. Například podle Alfonsa Gutiérreze a Kathleen Tynerové (2012, s. 38) by měla mediální gramotnost nově zahrnovat „všechny aspekty, cíle, obsah, kontexty a důsledky spojené s existencí a důležitostí médií v naší společnosti.“ To znamená oživit některé kritické přístupy k mediální výchově původně používané pro stará média a aplikovat je na nová média. Tématem by mimo jiné měly být i ideologické a ekonomické zájmy spojené s ICT

a podpora kritické analýzy politické ekonomie mediálních byznysů a role publika jako prosumerů. Jiný názor na to má Sonia Livingstonová (2004, s. 2–3). Podle ní už nestačí dříve používaný, na dovednostech založený přístup k mediální gramotnosti, který ji chápe jako schopnost mít přístup, analyzovat, vyhodnocovat a vytvářet sdělení v nejrůznějších formách (odkazuje na Aufderheide, 1993), protože tento model předpokládá, že je třeba rozvíjet stejné dovednosti nehladě na typy médií. A to podle ní neodpovídá povaze nových médií, která se zdá být radiálně jiná než povaha těch starých. Je tedy třeba rozvíjet takový soubor gramotností, který bude definovaný prostřednictvím vztahu jedince s konkrétními médii (Livingstone, 2004, s. 6–7). Tento soubor gramotností však bohužel blíže nespecifikuje. Podle Norberta Vrabce je potřeba mediální gramotnost vnímat jako multidimenzionální kompetenci proto, že konvergují sama média, všímá si ale i vlivu konvergence jiných typů gramotnosti a gramotnosti obecné: „Takto strukturovaná mediální gramotnost zahrnuje potřebu kombinace předcházejících forem gramotnosti – od schopnosti čtení a psaní přes audiovizuální po digitální a interaktivní formy gramotnosti typické pro prostředí nových médií.“ (Vrabec, 2013, s. 71)

Henry Jenkins a jeho kolegové (2009) rozpracovávají koncept mediální gramotnosti v souvislosti s konvergencí médií podrobněji. Podle autorů je třeba v pojetí mediální výchovy a gramotnosti reflektovat, že žijeme v participativní kultuře. Ta má podle nich pět základních charakteristik: klade relativně malé překážky pro tvůrčí vyjádření a občanské zapojení, podporuje tvorbu a sdílení tvorby s druhými, umožňuje informální mentoring (*informal mentorship*), v rámci něhož se předávají zkušenosti mezi uživateli, zahrnuje členy, kteří věří, že jejich vlastní příspěvky mají smysl, a kteří se cítí do určité míry propojení s ostatními členy. Všichni členové do této kultury nepřispívají, ale mají tu možnost (tamtéž, s. 5–8). Dále jmenují tři hlavní témata, kvůli kterým je třeba mediální gramotnost dále rozvíjet: a) participační propast – ne všichni se mohou participační kultury účastnit a nejde pouze o přístup k digitálním technologiím, ale také o schopnost je využívat, b) problém transparentnosti – mladí často umí média využívat jako zdroje, ale už méně se zabývají jimi samotnými a jejich fungováním ve společnosti, c) etika – mladí lidé by měli být povzbuzováni k tomu, aby více reflektovali vlastní etická rozhodnutí, která činí jako účastníci participativní kultury. Autoři navrhují v mediální výchově věnovat větší pozornost sociálním dovednostem a kulturním kompetencím, které se objevují v krajině nových médií, a také přehodnotit, jaké dovednosti mají být u studentů rozvíjeny (tamtéž, s. 15–27). Mladí potřebují umět pracovat na sociálních sítích, sdílet vědění v rámci kolektivní inteligence, vyjednávat kulturní odlišnosti nebo si

uspořádat protichůdná data do koherentního obrazu světa kolem nich. Někteří z nich si sice osvojí tyto dovednosti informálně, důležitý je ale systematický přístup, aby z tohoto stavu netěžili jen někteří. Jmenují celkem 11 základních dovedností spojených s novými mediálními gramotnostmi (podrobněji je vysvětlují na s. 33–107). Představa Jenkinse a kol. (2009, s. 28–31) o nových mediálních gramotnostech proto zahrnuje sociální dovednosti, které předpokládají osvojení si tradiční gramotnosti (číst a psát), výzkumných dovedností (např. vyhledávat a třídit informace), technických dovedností (např. používat různé programy, editovat, programovat) a kriticko-analytických schopností (např. porozumět mediálním reprezentacím) – jde tedy o rozšíření, nikoliv nahrazení, gramotností spojených s masovými médii. K tématům, která byla předmětem mediální výchovy dříve, je třeba přidat témata vyplývající z života v participativní kultuře. Podle autorů se řada škol nebo učitelů o rozvíjení výše uvedených dovedností již snaží, ale není to uchopeno systematicky. Proto navrhují, aby byla mediální gramotnost ve škole vnímána spíše jako paradigmatická změna, která se prolíná všemi předměty, nikoliv jako doplňkový předmět (tamtéž, s. 108–112). Podle Jenkinse (2013, s. 125) nový přístup k mediální výchově vyžaduje zaměřit se na celkovou mediální ekologii, kterou vysvětluje slovy: „Potřebujeme rozšířit naše myšlení tak, abychom zkoumali média napříč historickými obdobími, napříč platformami a napříč národními hranicemi.“

Podobně obsáhle se nové podobě mediální gramotnosti věnovali i Michael Hoechsmann a Stuart R. Poyntz v knize „Media Literacy. A Critical Introduction“ (2012). Podle nich se z původní mediální gramotnosti 1.0, jak nazývají tu, která byla šitá na míru zejména masovým médiím, vyvinula mediální gramotnost 2.0, v níž už hrají velkou roli digitální média. Mediální gramotnost 2.0 nenahrazuje mediální gramotnost 1.0, ale vylepšuje ji a mění (tamtéž, s. 138). Podle autorů jde ale o hlubší změny, kterými digitální technologie mění kulturní a sociální dimenzi našich životů, a na to je třeba reagovat i ve vzdělávání (tamtéž, s. 143). I když děti pracují s digitálními technologiemi i mimo školu, škola by měla být místem, které přetváří jejich konkrétní zkušenosti do konceptuálnějších forem a učí je používat je kritickým způsobem (autoři se tak ztotožňují s tím, co už dříve navrhl Buckingham, 2003; Hoechsmann, Poyntz, 2012, s. 147). Pomocí sedmi bodů pak popisují, jak mladí lidé v současnosti média používají, a podobně jako Jenkins a kol. (2009) podle toho navrhují pozměnit i oblasti zájmů mediální výchovy (autorka je v následujícím textu stručně shrne). Sociální sítě mladým lidem umožňují vytvářet, přetvářet, tvarovat, testovat a prožívat různé identity a na základě toho si utvářet svou vlastní. Úkolem učitelů je nepřehlížet fascinaci

sociálními sítěmi ze strany mladých, ale naopak toho využít a objevovat společně, jak se identita utváří v tomto prostředí. Dále by se měli zaměřit zejména na dvě témata, která souvisí s komunikací on-line. Zaprvé, mladí se na internetu setkávají s mnoha odlišnými sociálními normami, kulturními artefakty a hodnotami, je proto důležité s nimi o tom mluvit. Zadruhé, dospívající při pobytu na internetu narazí na velké množství informací a učitel by jim měl pomoci vybudovat si schopnost najít to, co právě potřebují, třídít zdroje atd. Učitelé by měli zároveň seznámit dospívající s novými formami marketingu a reklamy, které nejsou vždycky zjevné, např. personalizovaná a cílená reklama na sociálních sítích, sběr digitálních dat nejrůznějšími společnostmi, vnesení reklamních prvků do prostředí on-line her. Mladí podle zmíněných autorů budou do budoucna potřebovat čerpat znalosti z mnoha zdrojů, produkovat a konzumovat vědění napříč platformami a modalitami, zapojovat se do různých úkolů najednou a používat nejrůznější technologie. Na to by měla škola reagovat tím, že se změní současný model vyučování a učení na více kolaborativní a rozptýlený. Učitelé by měli dále mladým pomoci vytvářet mediální obsahy a neodsuzovat počítačové hry, místo toho by měli studenty motivovat, aby hru vnímali i jako určitý prostředek k učení (se). Vzhledem k tomu, jak jsou dnes mladí zvyklí vytvářet mediální obsahy on-line (kopírovat a vložit), měli by s nimi učitelé diskutovat také otázky autorských práv a plagiátorství. S odkazem na Jenkinsův pojem kolektivní inteligence autoři navrhuji, aby učitel žákům na konkrétních příkladech (např. Wikipedii) ukazoval, jak v současnosti vzniká vědění a jakou moc v tom má komunita (tamtéž, s. 153–189). Podle autorů tak existují v rámci mediální výchovy „tradiční“ témata, která by měla zůstat její součástí (např. znalost komerčního využití médií, reklamních praktik, mediální násilí, kyberšikana, autorský zákon), a k nim by měla být přidána témata nová (např. počítačové hry, formy kolektivní inteligence). I v tomto se shodují s Jenkinsem a kol. (2009). Mediální výchova by měla vést ke kritickému občanství, což není pouze uplatňování politických práv, ale celkový způsob myšlení, posuzování a jednání. Umožňuje jedinci reflektovat svět a každodenní život, čímž si trénuje i schopnost abstraktního myšlení o širších souvislostech, podporuje schopnost vytvářet si soudy i zapojovat se do diskuse s druhými (Hoechsmann, Poyntz, 2012, s. 192–200).

Jak shrnuje David Buckingham (2013b, s. 27–28), v současnosti existuje mnoho představ o tom, kudy by se měla mediální výchova dále ubírat: jedni ji vidí spíše v posunu k filmové výchově, jiní ji vidí jako rozšíření výuky mateřského jazyka, další se zaměřují spíše na bezpečnost na internetu a technické dovednosti, popř. digitální kreativitu s tím,

že tradiční důraz na kritickou textuální analýzu a politickou ekonomii médií by měl být opuštěn. Buckingham sám by byl spíše pro kombinaci výše uvedených představ – zahrnul by do mediální výchovy jak historické příklady nejrůznějších médií (film, televize, počítačové hry atd.), textuální analýzu, sociologické a ekonomické dimenze mediálních průmyslů a publik, tak kreativitu (tamtéž, s. 27–28).

Jak je vidět na výše uvedených příkladech, názory na to, jakou by měla mít „nová mediální gramotnost“ podobu, se sice liší, autoři se ale obvykle snaží nějakým způsobem zkombinovat původní principy mediální gramotnosti vzniklé v souvislosti s masovými médii s principy nových gramotností, které se začaly objevovat s příchodem digitálních technologií a médií. Ačkoliv je „nová mediální gramotnost“ vnímána jako více podporující kreativitu, participaci, spolupráci a co se týče pedagogického přístupu, je více demokratická a zaměřená na studenty, jejich zkušenosti a záliby, jejím klíčovým prvkem stále zůstává kritický přístup k médiím (jakékoliv formy i obsahu), kladení si otázek, které pomáhají odhalit jejich fungování ve společnosti, jejich vztah s publikem, tvorbu a vyjednávání významů atd.

(Mediální) výchova k rozpoznávání fake news

Jinou cestou, jak zdůvodnit důležitost mediální gramotnosti a mediální výchovy, je začít tyto koncepty spojovat s tématy, která hýbou společností. Příkladem takového tématu jsou v posledních letech fake news²⁷ a dezinformace²⁸. Jedná se v zásadě o variaci na protekcionistický přístup, který deklaruje zvyšování „obranyschopnosti“ populace před falešnými zprávami.

Podle Davida Buckingham (2017) jsou falešné zprávy staré téma, kterému sociální média dodala nový rozměr. Způsobů, jak s nimi bojovat, je několik. Kromě technického řešení (regulace zobrazování nevhodného obsahu prostřednictvím spolupráce s vyhledávači a dalšími technologickými společnostmi, tvorba seznamů

²⁷ „Fake news“ nebo česky „falešné zprávy“ jsou výrazy používané v posledních letech v českém prostředí jako synonyma k dezinformacím. Významově se výrazy částečně překrývají, rozdíl je spíše v záměru šíření – u dezinformací je jasný záměr oklamat příjemce, u falešných zpráv mohou být motivace jiné (např. přilákání větší pozornosti k médiu, které je šíří, za účelem zisku z reklamy). Allcott a Gentzkow (2017, s. 213) fake news definují jako „zpravodajské články, které jsou záměrně a prokazatelně nesprávné a mohou klamat čtenáře.“

²⁸ Dezinformace (*disinformation*) jsou dle Slovníku mediální komunikace (2004) úmyslně nesprávné či zkreslené informace, které jsou tajně implantované do informační soustavy oponenta se záměrem ovlivnit žádoucím směrem jeho aktivity, názory (Končelík, 2004). Dezinformace přitom není synonymem ke slovu lež, protože šířené sdělení může být z části pravdivé. Od lži se liší také tím, že je adresována většímu počtu lidí, týká se závažnějších skutečností s širším dosahem a jejím tvůrcem či šířitelem je spíše instituce než jednotlivec (Mleziva, 2000).

ne/vhodných webů) se podle něj často navrhuje právě zvyšování mediální gramotnosti internetových uživatelů. Učit mladé ověřovat informace a třídit zdroje podle Buckingham (2017) ale nemusí fungovat z řady důvodů. Předně je to v prostředí nových médií mnohem těžší než v prostředí „starých“ médií. Posouzení důvěryhodnosti obsahu také předpokládá, že bude uživatel internetu disponovat určitými znalostmi i o fungování politiky a společnosti. A kromě toho, že je hodně optimistické očekávat, že lidé budou ochotní rutinně vyhodnocovat důvěryhodnost internetových zdrojů, se může stát, že lidé odmítnou racionální zdůvodnění a podlehnou posuzování obsahu prostřednictvím emocí – budou tak jako tak věřit tomu, čemu věřit chtějí. Nebo se může stát, že už nebudou věřit vůbec ničemu a nikomu. Mediální gramotnost tedy podle Buckingham (2017) nemůže být jediné řešení, ale musí být spojena s širší kampaní za reformu médií.

Také Bertin Martens a jeho kolegové (2018, s. 49) upozorňují, že z doposud provedených výzkumů zatím není patrná jasná souvislost mezi úrovní mediální gramotností a schopností zacházet s fake news a dezinformacemi, tedy že čím vyšší mediální gramotnost, tím lepší schopnosti práce s fake news a dezinformacemi. Podle zmíněných autorů je ale rozvíjení mediální gramotnosti důležité k posuzování kvality zpravodajských zdrojů. Mediální gramotnost podle nich učí uživatele přepínat z rychlého uvažování při vyhodnocování zpráv na pomalé, což se ale pojí s dalšími náklady na individuální úrovni. V minulosti profesionální žurnalistika pomáhala příjemcům médií obejít tyto náklady (nemuseli si o daných událostech, které je zajímaly, zjišťovat informace sami, ale mohli se spolehnout na profesionální novináře, že jim informace zprostředkují). Podle Martense a kol. (2018) se tím přesouvá odpovědnost z institucí na jednotlivce. V současnosti, kdy je vyhledávání, posuzování a třídění informací ještě složitější i díky sociálním médiím, se musí uživatelé spolehnout sami na sebe. Mediální gramotnost by jim mohla pomoci alespoň v tom, že budou lépe rozlišovat pravdivé od falešných zpráv (tamtéž, s. 49–50).

Téma fake news souvisí zejména s bezpečnostní problematikou – kromě toho, že jsou pokládány za jeden ze způsobů, jak šířit propagandu, bývá fake news a dezinformacím přisuzována i moc ovlivnit demokratické procesy a vůbec uspořádání země (o tom vypovídala například diskuse o mediální gramotnosti v kontextu občanského vzdělávání v dubnu 2017 – Šťastná, 2017b). Proto si ho všímá i český stát prostřednictvím

rezortů odpovídajících za bezpečnost a obranu státu²⁹ a orgány Evropské unie³⁰ a snaží se vůči němu podnikat nějaké kroky (podrobněji v kapitole 1.4 dále). Ačkoliv vyzdvihování témat souvisejících s fake news jako těch klíčových v rámci mediální výchovy a vzdělávání má své nevýhody (např. přehlížení jiných témat), mohou být právě tato témata vzhledem ke své naléhavosti pro mediální výchovu a vzdělávání šancí, jak získat zpátky pozornost a podporu státních i nadnárodních institucí, které v průběhu posledních let začaly více prosazovat jiné koncepty, např. digitální gramotnost (Supa, Šťastná, Jiráček, 2020).

²⁹ Například Ministerstvo vnitra vydalo v r. 2016 Audit národní bezpečnosti, kde upozorňuje na slabou či absentující občanskou a mediální gramotnost jako na důvod slabé odolnosti české veřejnosti proti ovlivňování a snahám cizí moci snižovat důvěru v demokratický právní stát – MVČR, 2016.

³⁰ Evropský parlament například v listopadu 2016 přijal usnesení, v němž označuje mediální vzdělávání za způsob, jak se vypořádat s problematikou dezinformací (EP, 2016).

1.3 Teoretické přístupy k mediální gramotnosti a mediální výchově v ČR

Spektrum různých názorů na to, co mediální gramotnost je, jak by se měla rozvíjet, případně jak by se měla změnit s ohledem na nejnovější vývoj v oblasti médií a technologií, je v zahraničí bohatší než v České republice. I zde je možné najít několik odlišných přístupů, akademiků, kteří se tomuto tématu věnují, ale není mnoho. Většina z nich se ve svých textech zabývá obecnými úvahami o mediální gramotnosti a mediální výchově dětí a dospívajících ve škole (např. Bína et al., 2005; Niklesová, 2007; Šebesta, 2005; Volek, 2015; Valenta, 2017; Sloboda, 2018), příp. o mediálním vzdělávání dospělých (např. Jirák, Pavličíková, 2013; Šťastná, 2014a, 2014b), nebo prezentují výsledky svých výzkumů (v oblasti mediální výchovy v rodině např. Sloboda, 2013, Šed'ová, 2006, Šťastná, 2017a; Zezulkova, Stastna, 2018).

V této části budou velmi stručně představeny teoretické přístupy k mediální gramotnosti v českém prostředí. Ačkoliv už byly akademické úvahy o mediální gramotnosti představeny výše, vnímání mediální gramotnosti různými aktéry mediálního vzdělávání dospělých může být do značné míry ovlivněno tím, jaké teoretické přístupy k mediální gramotnosti jsou prosazované a artikulované v českém veřejném prostoru. Autorka v této části práce stručně představí přístupy, které se k teorii mediální gramotnosti objevily v českém prostředí od 90. let 20. století do současnosti. V některých případech se jedná o propracovanější pojetí, v jiných spíše o náznaky a kritiku jiných. Vždy je však patrný autorský úhel pohledu nebo důraz na některé aspekty mediální výchovy. Při klasifikaci přístupů k mediální gramotnosti vycházela autorka z typologie, kterou představil Zdeněk Sloboda již v r. 2008 (in Sloboda, 2013, s. 34; též in Sloboda, 2012, 2018), tu upravila a doplnila.³¹

³¹ Slobodova klasifikace původně zahrnovala pouze tři přístupy – mediálněvědní, jazykový a mediálně pedagogický. Typologie autorky ji rozšiřuje, doplňuje a aktualizuje, je vytvořena na základě celkového přístupu jednotlivých autorů k výzkumu a definici mediální výchovy vzhledem k tradici disciplíny, z níž vycházejí.

Mediálněvědní pojetí

Vychází z tradice výzkumu a tematického rámce mediálních studií, která jsou pro mediální výchovu a mediální gramotnost podle zastánců tohoto pojetí zdrojovou disciplínou (Jirák, 2015a, s. 19). Hlavním představitelem tohoto pojetí je Jan Jirák, který se začal o toto téma zajímat již v 90. letech, stal se postupně jeho propagátorem a zasadil se o to, aby mediální výchova byla součástí všeobecného vzdělávání. Již na konci 90. let formuloval základní argumenty, proč je důležité se mediální výchově ve školách věnovat a co by mělo být jejím cílem a obsahem (viz Jirák, Kuchař, 1997). Hlavním cílem mediální výchovy je „pěstování samostatného, kritického přístupu k médiím a poznání zákonitostí jejich fungování“ (Jirák, Kuchař, 1997, s. 17). Kritický přístup přitom nemá asociovat primárně negativní postoj, ale spíše schopnost dívat se na daný jev a na sebe jako uživatele z nadhledu a s odstupem. Mediální gramotnost lze podle Jana Jiráka (2010, s. 14; 2015a, s. 17) rozvíjet ve více rovinách a podobách – v podobě systematického předávání poznatků o médiích (školní či mimoškolní mediální výchova), v podobě nejrůznějších výstupů, které souhrnně označuje jako mediální osvětu (mediálními výstupy zaměřenými na samotná média a občanskými aktivitami), a v podobě profesního vzdělávání v oblasti médií (učitelů, novinářů, vychovatelů atd.).

Tým Centra pro mediální studia na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy zpracoval pod vedením Jana Jiráka v letech 1998–2001 koncepci mediální výchovy pro nově vznikající rámcové vzdělávací programy pro základní školy a gymnázia (Šedřová, 2004, s. 25; Jirák, 2004), a tak začalo mediálněvědní pojetí dominovat českému diskursu ohledně mediální výchovy a gramotnosti.³² Mediální gramotnost je v tomto pojetí dvousložková, zahrnuje dovednostní i kriticko-reflexivní část. „Mediální gramotností se zpravidla rozumí soubor poznatků a dovedností potřebných pro orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, které vytvářejí prostředí, v němž se současný člověk pohybuje.“ (Mičienka, Jirák, 2007, s. 9) Ačkoliv původním záměrem autorů mediální výchovy jako průřezového tématu byl rozvoj obou složek mediální gramotnosti (Jirák, 2004, s. 8), převažující princip mediální výchovy v rámcových vzdělávacích programech je kriticko-analytický, zatímco kreativně participativní složka je zastoupena minimálně (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2018, s. 10).

Po deseti letech existence mediální výchovy jako průřezového tématu začal Jirák na veřejnosti mluvit o její nutné revizi. Její současná podoba v rámcových vzdělávacích

³² Na dominanci tohoto pojetí upozorňuje dlouhodobě Zdeněk Sloboda (např. 2012, s. 119).

programech je podle něj archaická a potřebuje změnu.³³ Problém vidí v jejím zastaralém obsahu, který nereflektuje vývoj samotných médií, jejich mobility, všudypřítomnosti a sdílenosti (Medialnivychova2015.cz; Jirák, 2015b, s. 144–146). Načrtává dvě možné cesty, kterými se může mediální výchova ve vzdělávacím systému v budoucnu vydat: buď se může proměnit v celostní přístup k počítačovým sítím s cílem naučit žáky, aby s nimi pracovali jako se vzájemně propojeným systémem, nebo může být její stávající podoba revidována ve smyslu přidání či zvýraznění určitých nových témat a opuštění témat neaktuálních (Jirák, 2015b, s. 145–146). V nejnovější studii vypracované pro MŠMT pro účely revize rámcových vzdělávacích programů, mezi jejímiž autory je i Jan Jirák, je pro další rozvoj mediální výchovy doporučeno: „(a) zohlednit současný stav komunikačních technologií, sociální, kulturní a sociálně psychologický rozměr jejich užívání a trendy jejich dalšího vývoje, (b) dopracovat vnitřní strukturaci mediální výchovy s jemněji propracovaným ohledem na poznatky vývojové psychologie a psychologie dítěte a (c) vyřešit důsledky, které má pro pojetí vzdělávání fakt technologické, sociokulturní, uživatelské a funkční konvergence komunikačních médií.“ (Jirák, Šťastná, Zezulková, 2018, s. 2, 20)

Mediálně pedagogické pojetí

Za velmi blízký mediálněvědnímu (nicméně samostatný) lze v Česku považovat přístup Zdeňka Slobody, který se věnuje zejména mediální výchově a mediální socializaci v prostředí rodiny z perspektivy mediální pedagogiky (Sloboda, 2013, s. 26), jak je chápána v německé tradici výzkumu (v práci Bernda Schorba). Podle Slobody (2013, s. 24–25) mediální pedagogika v německém pojetí pracuje v oblasti mediální gramotnosti s kognitivistickým přístupem. Zabývá se „A) mediální výchovou v širokém významu mediální socializace, tedy vlivy, pozicí a funkcí médií ve společnosti i v životě jedince, a (B) mediální didaktikou, tedy teorií a praxí tvorby a použití mediálních technologií a obsahů v rámci vzdělávacího a výchovného procesu. Základem pro obě tyto složky je (C) výzkum zaměřený na mediálně-pedagogicky relevantní oblasti, fenomény a cílové skupiny (tedy nejen děti a mládež).“ (Sloboda, 2012, s. 117) K výčtu oblastí připojuje ještě (D) institucionalizovanou mediální výchovu (školní i mimoškolní), která čerpá poznatky z A, B a C, a (E) politickou dimenzi mediální pedagogiky, tedy snahy

³³ Takto se vyjádřil například na semináři, který proběhl v rámci 47. Dětského filmového a televizního festivalu Oty Hofmana v Ostrově (Medialnivychova2015.cz). Podobně o nutné revizi píše i v knize „K integraci mediální výchovy“ (2015b, s. 144–146).

o promítnutí mediálně-pedagogických témat do legislativy a státní politiky (tamtéž, s. 117). I při vymezení mediální gramotnosti vychází Sloboda z práce Bernda Schorba, který ho vnímá jako třísluškové: a) znalosti o médiích – zahrnuje znalosti o fungování mediálních technologií, tvorbě a struktuře mediálních obsahů, o médiích jako institucích a průmyslu a orientaci v politických, společenských a historických mediálních souvislostech, b) hodnocení médií – znamená schopnost kriticky hodnotit média, jejich strukturu, tvorbu a účinky a schopnost vytvořit si vlastní názor, c) zacházení s médii – označuje schopnost používat média a kreativně vytvářet mediální obsahy, uvědoměle vybírat z mediální nabídky, schopnost vyjadřovat se prostřednictvím médií a podílet se na tak fungování společnosti (2013, s. 35–36; 2012, s. 122; též Schorb, Sloboda, 2010).

Podle Slobody (2012, s. 122) schází českému diskursu o mediální gramotnosti rozpracování právě poslední zmíněné složky. Vůči dominantnímu mediálněvědnímu pojetí mediální gramotnosti je Sloboda (2012, s. 121–123, 2018, s. 14–15) ve svých textech opakovaně kritický, nelíbí se mu zejména příliš úzké vymezení mediální gramotnosti, ale také fakt, že vychází z mediálních studií a nespolupracuje s teoretiky pedagogiky. Německá pedagogika se mu zdá naopak vhodná, protože přináší širší vymezení mediální gramotnosti, které zahrnuje např. i mediální didaktiku, jež se v rámci pedagogických věd v ČR dlouhodobě rozvíjí. Podle něj mají úvahy o médiích jako didaktických pomůckách v českém prostředí tradici, a proto do mediální gramotnosti patří (2018, s. 6–10).

Pedagogické pojetí

Pedagogický přístup k tématu mediální gramotnosti a mediální výchovy³⁴ zosobňuje zejména Klára Šedřová, která se pokusila ve svých textech (2004; 2006; 2009) o propojení poznatků z oblasti mediálních studií a pedagogiky. Nutnost uchopit téma mediální výchovy také z hlediska pedagogiky je dle Šedřové (2009) důsledkem toho, že mediální výchova se v českém prostředí rozvíjela zejména v rámci mediálních studií. Mediální výchova definovaná čistě na základě mediálněvědních poznatků (bez propojení s pedagogickými vědami) může být dle Šedřové učitelům cizí a nepřístupná, protože je

³⁴ Šedřová (2009, s. 787) používá též pojem „mediální pedagogika“, který chápe jako synonymum pro pojem „mediální výchova“.

pro ně příliš obtížné do ní proniknout.³⁵ Mediální gramotnost Šed'ová (2009, s. 789) charakterizuje jako kompetentní, sebevědomý a odpovědný výběr a užívání tištěných, audiovizuálních a digitálních médií, pojem je tedy určitým rozšířením tradičně pojímané alfabetské gramotnosti. V definici se tedy od mediálněvědního pojetí příliš neodchyluje, spíše se přimlouvá za spolupráci a propojování poznatků z obou disciplín (mediálních studií a pedagogiky), tedy komplexnější pohled na danou problematiku. Od r. 2009 již Klára Šed'ová na téma mediální gramotnosti nepublikuje a věnuje se jiným tématům (viz její profil na webových stránkách Masarykovy univerzity – Klára Šed'ová, 2018).

V pedagogických vědách v České republice se dlouhodobě rozvíjí uvažování o médiích jako didaktických pomůckách ve výuce. Tohoto tématu se ujal například Jan Mašek. Na mediální didaktiku pohlíží jako na subdisciplínu mediální pedagogiky (vychází z tradice německé mediální pedagogiky podobně jako Sloboda), která je zaměřená na „využívání médií a informačních technologií v procesech učení a vyučování.“ (Mašek, 2007 in Mašek, 2010, s. 76)³⁶ Podle Maška se právě digitální technologie stávají hybnou silou mediálně didaktických procesů, a to bez ohledu na didaktické potřeby vyučování a učitele (Mašek, 2010, s. 77–78). V posledních deseti letech se objevila řada autorů, kteří se věnují médiím (zejména ICT) jako didaktickým pomůckám, ale s mediální gramotností ji nespojují (např. Zounek, Šed'ová, 2009; Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015; Zounek a kol., 2016; Zikl a kol., 2011). Pokud už se o mediální gramotnosti vyjadřují, jedná se o stručnou zmínku (např. jako o součásti balíku nových nebo digitálních gramotností – Zounek a kol., 2016, s. 30–31).

Komunikačně teoretické, bohemistické pojetí

Jako zastánce tohoto přístupu je možné jmenovat Karla Šebestu (2005), který chápe mediální výchovu jako součást komunikační výchovy jako celku. Zaměřuje se na ni v kontextu didaktiky českého jazyka a hovoří o komunikační výchově a komunikační kompetenci. Komunikační kompetenci Šebesta definuje jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast na nich.“ (Šebesta, 2005,

³⁵ Zřejmě narážela na fakt, že učitelé, kteří se věnují mediální výchově, zpravidla nemají vystudovaný obor mediální studia či žurnalistika. Pochopení mediální problematiky v celé její šíři jim doposud neumožňuje ani studium na českých pedagogických fakultách.

³⁶ Mediální didaktiku je třeba odlišovat od didaktiky mediální výchovy, které se věnuje Denisa Labischová. V druhém případě se jedná o didaktické uchopení průřezového tématu mediální výchova ve školní praxi (Labischová, 2013, s. 8 a 11).

s. 60) Úkolem komunikační výchovy je pak „rozvíjet komunikační kompetenci žáků ve všech oblastech dorozumívání, které pro ně jsou nebo v budoucnu budou významné: to znamená i v oblasti komunikace mediální.“ (Šebesta, 2005, s. 129) Ke komunikační kompetenci žáka podle něj patří „schopnost komunikovat jazykem mateřským, cizím, popř. druhým, využívat informační a komunikační technologie (informační a mediální gramotnost) a účinně se bránit nežádoucímu komunikačnímu tlaku (kritická gramotnost).“ (Šebesta, 2009, s. 348) Kritickou gramotnost vymezuje jako „schopnost analyzovat a kriticky posoudit textové sdělení a efektivně na ně reagovat“, zatímco mediální gramotnost chápe jako „schopnost využívat média k svému profesnímu, občanskému i osobnímu růstu a zároveň se účinně bránit jejich tlaku.“ (tamtéž, s. 352) Mediální výchova by podle něj měla „vést k pozitivnímu, kritickému a diferencovanému přístupu k médiím, tedy k tomu, aby žáci nezaujímalí vůči médiím jako celku jednoduché, triviální postoje, ale aby byli schopni určité hodnoty od nich žádat a také je v nich vyhledávali.“ (tamtéž, s. 132) Schopnost vybírat si z mediální nabídky a kriticky vnímat mediální obsahy (např. rozpoznávat manipulační techniky) označuje jako komunikační sebeobranu (tamtéž, s. 62). Šebesta se mediální gramotnosti a mediální výchově podobně jako Šedřová od r. 2009 již nevěnuje (viz jeho profil na webu FF UK – Ucjtk.ff.cuni.cz).

Jazykovědné pojetí mediální gramotnosti se po řadu let rozvíjelo i na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde ho Daniel Bína a Eva Niklesová integrovali i do řady vzdělávacích programů či materiálů pro učitele českého jazyka.³⁷ Podobně jako Šebesta vidí i Bína nutnost rozvíjet ji v širším kontextu sociálně komunikačních situací, jako součást (rétoricko)komunikační kompetence (tamtéž, s. 46). Média podle Bíny představují pouze extenzi sociální komunikace, vychází přitom z filosofie „obratu k jazyku“ a schopnost komunikovat považuje zejména za schopnost jednat. Mediální gramotnost je pro něj uměním sebeobrany v tom smyslu, že umožňuje udržet si alespoň částečnou autonomii, ustát co nejvíce silových interakcí a nenechat se zmanipulovat (Bína, 2010, s. 203–204). Bína totiž komunikaci považuje zejména za silové jednání, které má způsobit změnu chování jiných lidí. Kritizuje současnou podobu vzdělávání v oblasti komunikace a jazyka, která podle něj vede žáky k naivní bezbrannosti v reálných sociálně komunikačních situacích, a proto navrhuje rozvíjet mediálně komunikační

³⁷ Jak uvádí Bína (2010, s. 201–202), průkopníky mediální pedagogiky se na Jihočeské univerzitě stali Alois Křišťan (vycházející z německé církevní mediální pedagogiky) a Gabriel Švejda (vycházející z didaktické technologie a technologie vzdělávání). I u Bíny s Niklesovou, kteří na ně navázali, je proto znatelný vliv německých autorů.

sebeobranu – výchovu a výcvik v komunikačních dovednostech a schopnostech zacházet s médii tak, aby s sebou jedinec nenechal manipulovat (Bína, 2010, s. 204). I Daniel Bína se mediální gramotnosti a mediální výchově už řadu let nevěnuje³⁸.

Další zastánkyní jazykovědného pojetí a zároveň původně jihočeskou akademičkou je Eva Niklesová. V rovině teorie se opírá o pojetí mediální kompetence Dietera Baackeho (Baacke, 2004 in Niklesová, 2010, s. 206; 2007, s. 86). Niklesová chápe mediální kompetenci jako širší pojem, který je nadřazený kompetencím dalším, např. emoční kompetenci, komunikační nebo vizuální (obrazové) kompetenci. Komunikační kompetence je pro ni nezbytným předpokladem pro kompetenci mediální (Niklesová, 2007, s. 83). Podobně jako Bína vidí smysl mediální výchovy v rozvíjení schopnosti „rozpoznávat a analyzovat prostředky v mediovaných komunikátech“, aby byli žáci vycvičeni „k sebeobraně proti mocenskému působení, které je přítomné nejen v médiích, ale je nedílnou součástí každodenních komunikačních situací (Niklesová, 2010, s. 208). Co se týče publikační činnosti, Niklesová je nyní v oblasti mediální gramotnosti méně aktivní než dříve, pedagogicky se jí ale stále věnuje (viz informace o ní na Pf.jcu.cz; Mup.cz).

Kritické pojetí

Svébytné pojetí mediální gramotnosti představil nedávno ve své disertační práci Petr Valenta (2016). Kritickou mediální gramotnost vidí v kontextu kritické mediální pedagogiky, která vychází zejména z kritických teorií médií, kulturních teorií a přístupů kritické pedagogiky. Valenta kritizuje dominantní pojetí mediální výchovy (za něž považuje to, které je součástí českých rámcových vzdělávacích programů), podle něj nepovzbuzuje žáky a studenty dostatečně ke kritickému myšlení, nepracuje s alternativními diskursy, nereflektuje komplexně roli médií ve společnosti, nemotivuje k odpovědnému a etickému přístupu a nevybízí k aktivní participaci na tvorbě významů ve společnosti. Kritickou mediální pedagogiku vidí jako možnost, jak tyto nedostatky překonat. Jejím cílem je „kritická gramotnost jako nástroj autonomní participace člověka na sociálních procesech. Prostřednictvím znalostí a kompetencí vztahujících se k médiím mediálně gramotný člověk směřuje své intervence (s využitím různých mediálních forem) do širšího sociálního prostředí za účelem jeho proměny. Mediální komunikační činnosti

³⁸ Prohlásil to na odborném semináři „Mediální gramotnost: její obsah, přesahy, vazby a perspektivy“, který se konal 12. 9. 2017 v prostorách Senátu PČR. Autorka disertační práce má jako jedna z organizátorů akce k dispozici jak videozáznam ze semináře, tak jeho doslovný přepis.

jsou vedeny úsilím transformovat opresivní sociální praktiky a přispívat k rozvoji spravedlivé a demokratické společnosti.“ (Valenta, 2016, s. 93) V tomto smyslu se shoduje se zahraničními autory, jako je Douglas Kellner a Jeff Share (2005), kteří rovněž prosazují mediální výchovu jako prostředek proměny společnosti k lepšímu (viz též kapitola 1.1.2). Vzhledem k tomu, že mediální výchova vychází primárně z oboru mediálních studií, je podle Petra Valenty (2017, s. 474–475) i přístup k ní odvozen od teorie a výzkumu v této oblasti. Podoba mediální výchovy v platných dokumentech MŠMT pak odpovídá tomu, jak se uvažuje ve veřejném i odborném diskursu o médiích, z jeho pohledu těmto diskursům dominuje problematika mediálních účinků. Důsledkem existence tohoto rámce jsou tři základní charakteristiky mediální výchovy: protekcionismus, normativnost a objektivismus (tamtéž, s. 478). O tématech a poznacích, které jsou obsahem výuky, o mediálních obsazích a jejich interpretacích i o adekvátních postojích a normách chování vůči médiím rozhoduje učitel (limitovaný tím, co je definováno v platných RVP), nikoliv žáci. Učitel je totiž ten, kdo má žáky ochraňovat před nežádoucími vlivy médií. Vzhledem k tomu, že ale většinou není expertem nebo aktivním výzkumníkem v oblasti médií, předává pouze dál vědění, které přebírá z jednotlivých vědních oborů. Místo, aby mediální výchova podporovala rozvoj kritického myšlení, tvorbu vlastních názorů, postojů, prezentaci a reflexi vlastních zkušeností na straně žáků a diskusi s učitelem, stává se podle Valenty doménou normativní transmise a usměrňuje myšlení žáků do předem vymezených kognitivních schémat (tamtéž, s. 481–484, 487). Jako řešení vidí Valenta změnu výchozího paradigmatu – ze sociálněvědního na interpretativní (kulturální) a kritické, resp. autonomii mediální výchovy jako disciplíny (nezávislost na dominantních konceptech mediálních studií, nezávislou tvorbu poznatkového aparátu a formulaci výukových cílů, obsahu a metod). Díky tomu bude možné v mediální výchově reflektovat procesy celospolečenské symbolické produkce, ale také konstruovat poznání o médiích ve spolupráci s žáky (Valenta, 2017, s. 489).

Kritický přístup k tématu mediální gramotnosti a mediální výchovy představil i Jaromír Volek (2015). Mediální gramotnost chápe v nejobecnější rovině jako „sadu kulturních kompetencí, které by měly sloužit sociálně akceptovatelnému užívání komunikačních a informačních technologií.“ (Volek, 2015, s. 3) Jedná se o „řadu komunikačních kompetencí, které umožňují využívat média takovým způsobem, aby naplnila očekávání uživatelů, ale současně i tak, aby si uživatelé udrželi kontrolu a odstup od dané komunikační technologie a jejich obsahů.“ (Volek, 2015, s. 4) Mediální výchovu

vnímá jako prostředek zvyšování mediální gramotnosti celé populace, jejímž cílem je: a) ubránit se patologickým dopadům masového zavádění informačních a komunikačních technologií, b) zvýšit odolnost celé populace vůči různým formám mediálních manipulací (tamtéž, s. 2–3). I Volek kritizuje pojetí mediální výchovy, které se prosadilo v rámci kurikulární reformy. Označuje ho jako „kompetenční pojetí“ a domnívá se, že v současnosti dostatečně nereflektuje změny, k nimž ve společnosti dochází (tamtéž, s. 5–6). Podle Volka je třeba redefinovat cíle, metody a témata mediální výchovy, která jsou v současnosti obsahem oficiálních dokumentů MŠMT tak, aby odražely tři klíčové socio-technologické trendy: a) intenzivní pronikání nových typů komunikačních a informačních technologií do každodenního života populace, b) rychle se zvyšující dovednosti publika při využívání uvedených technologií, c) rozpouštění hranice mezi konzumenty a tvůrci mediálních obsahů (tamtéž, s. 8). Zvláštní důraz by se podle Volka (2015, s. 10) měl nově klást na ideologicko-mocenské komponenty mediálních obsahů, analýzu mediální logiky a na otázky vztahu informační moci, procesu komodifikace a nárůstu nepřímých sociálních vztahů. Rozvoj mediální gramotnosti má pomoci k posilování občanské kultury a aktivního občanství (tamtéž, s. 12). Zatímco u Petra Valenty dlouhodobý zájem o téma mediální gramotnosti vyvrcholil v představení vlastního konceptu v rámci disertační práce, u Jaromíra Volka je to spíše „odskok“ od dalších témat, kterým se v minulosti publikačně věnoval. Viz např. výčet publikační činnosti obou autorů v katalogu Knihovny FSV UK (Knihovna.fsv.cuni.cz).

Představený přehled autorů zabývajících se mediální gramotností není kompletní, protože ne všichni autoři se zabývají teoretickým vymezením mediální gramotnosti či mediální výchovy, někteří se orientují převážně na empirický výzkum. Zmíněna tak nebyla např. Markéta Zezulková (např. 2015), Dagmar Sochorová (2016), Leona Stašová a kol. (2015), tým výzkumníků kolem Davida Šmahela (např. Kontríková, Černíková, Šmahel, 2015) nebo tým výzkumníků kolem Kamila Kopeckého (např. Kopecký, Szotkowski, 2017).

V současnosti jsou stále silnější kritické hlasy vůči dominantnímu diskursu v oblasti mediální gramotnosti a mediální výchovy v ČR. To je dáno hned několika okolnostmi. Jak bylo naznačeno výše, jazykovědné pojetí ustupuje do pozadí, protože ho nemá kdo dále rozvíjet. V rámci pedagogického zůstávají aktivní pouze autoři zastávající mediálně didaktický přístup. Mediálněvědní pojetí sice stále dominantní je a má své

zastánce³⁹, ale s odstupem času se stává neaktuální zejména kvůli proměně mediální a komunikační sféry, čehož využívají zastánci mediálněpedagogického a kritického pojetí, kteří navrhují alternativní koncepty. Nutnost změny ale uznávají i zastánci mediálněvědního pojetí, kteří předkládají vlastní návrhy, jak současnou podobu mediální výchovy revidovat (viz Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2018).

Oblast teorie mediální výchovy a mediální gramotnosti může ze současné situace výtěžit mnoho dobrého. Mediální výchova může proměnit svůj obsah tak, aby odpovídala současnému stavu rozvoje v oblasti médií a technologií (jak to navrhují i někteří zahraniční autoři – srov. Jenkins et al., 2009; Hoechsmann, Poyntz, 2012), může revidovat přístup k žákům, jejich vědění, roli učitele a způsobu výuky atd. V případě optimistického scénáře tedy může být odborná diskuse o pojetí mediální výchovy a mediální gramotnosti součástí širších procesů, které mají za cíl tuto oblast vzdělávání posílit. V případě pesimistického scénáře přispějí k marginalizaci tématu jako oblasti, k níž není jednotný přístup a která ztrácí jako samostatný a neaktuální koncept své opodstatnění.

³⁹ Autorka této práce se mezi ně počítá.

1.4 Mediální výchova a vzdělávání z pohledu české a evropské legislativy

O tématech mediální gramotnosti a mediální výchovy/vzdělávání se nediskutuje pouze v rovině teorie. Mediální výchovou je označován také vzdělávací obsah, který je v různých podobách součástí všeobecného vzdělávání ve většině evropských zemí. V České republice má podobu průřezového tématu, které se může realizovat ve více formách. Ačkoliv je i tématem celoživotního učení a dalšího vzdělávání dospělých, oficiální dokumenty o něm nejvíce hovoří v souvislosti s výchovou a vzděláváním dětí a dospívajících. V této kapitole bude stručně shrnuto, jakým vývojem mediální výchova (nejen) v českých školách od 90. let 20. století prošla a které dokumenty pro to byly určující. To, jaké vize, cíle a pojetí mediální výchovy se prosadí do textu strategických dokumentů, totiž může ovlivnit nejen to, jak následně vypadá nabídka mediálního vzdělávání dospělých, kterému se autorka věnuje v první části výzkumu v empirické části, ale i to, jak si budou mediální gramotnost vysvětlovat různí aktéři mediálního vzdělávání dospělých, na což se autorka zaměří v druhé části svého výzkumu.

K rozvoji mediální výchovy v českém prostředí dochází až koncem 90. let 20. století a první dekádě 21. století.⁴⁰ Pád komunistického režimu, transformace systému na demokratickou společnost s tržní ekonomikou, změna vzdělávacího systému a později také kurikulární reforma, nástup internetu, osobních počítačů a nových technologií, které velmi rychle pronikaly nejen do škol, ale i do domácností, to vše pomohlo k diskusi o mediální výchově jako nezbytné součásti všeobecného vzdělávání a k jejímu poměrně rychlému zavedení. Mediální výchova se již v 90. letech na některých českých školách začala realizovat díky dobrovolné aktivitě nadšených učitelů (Šťastná, Wolák, Jirák, 2014, s. 2–4). Do oficiálních dokumentů se však dostala až s kurikulární reformou.

Jak vysvětlují David Greger a Eliška Walterová (2007, s. 15–18), po politickém převratu v r. 1989 musel být vzdělávací systém nejdříve odpolitizován a demonopolizován. V následujícím období mezi lety 1991 a 2000 byly prvotní rychlé změny částečně stabilizovány, od konce 90. let do r. 2006 byla dopracována legislativa a připravovány širší reformy. V roce 2001 byla vydána tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), závazný vládní dokument, který obsahoval obecně přijatý rámec vzdělávací politiky, východiska, obecné záměry a rozvojové

⁴⁰ Podrobněji o historii mediální výchovy v českém a evropském prostředí píší Jirák a Šťastná (2012, s. 69).

programy, jež měly být směrodatné pro vývoj vzdělávacího systému ve střednědobém horizontu. Už v Bílé knize poukazovali autoři na to, že na úrovni celé společnosti dochází k významným změnám, které „mění charakter lidské činnosti ve všech odvětvích. Snadná dosažitelnost až záplava informací ovšem klade vysoké nároky na schopnosti kritického myšlení a vlastního úsudku, které musí být opřeny o solidní kostru základních pojmů a vztahů.“ (MŠMT, 2001, s. 15–16)

V letech 2005–2012 probíhala rozsáhlá kurikulární reforma. Jednou z hlavních oblastí, které se reforma dotkla, byla definice cílů a obsahu vzdělávání. Nově byly definovány tzv. klíčové kompetence, pevně dané osnovy a systém založený na hodnocení míry osvojení učiva na straně žáka byly zrušeny a byly nahrazeny rámcovými vzdělávacími programy, které vedle tematických okruhů učiva stanovují také očekávané výstupy a výsledky vzdělávání na straně žáka. Do jaké míry a jakou formou se však budou vyučovat, je nově věcí jednak školy s ohledem na její možnosti (tvorba školního vzdělávacího programu), jednak konkrétního učitele s ohledem na skladbu žáků (tvorba tematického plánu předmětu). (MŠMT, 2009) Mediální výchova se v novém kurikulu objevila jako tzv. průřezové téma, konkrétně v rámcových vzdělávacích programech pro základní a gymnaziální vzdělávání (dále také jako RVP ZV a RVP G – MŠMT, 2017; VÚP, 2007). V případě odborného středoškolského vzdělávání byla začleněna do doporučeného učiva v rámci jiných vzdělávacích oblastí (např. společenskovedního základu). (RVP SOV, Edu.cz) V rámcových vzdělávacích programech pro základní školy a gymnázia je mediální gramotnost charakterizována v duchu kriticko-analytického pojetí (Jiráková, Šťastná, Zuzulová, 2018) a podobně je téma uchopeno i v dalších dvou dokumentech MŠMT vydaných v r. 2011 – doporučených očekávaných výstupech⁴¹ (dále také jako DOV) pro mediální výchovu na základních školách a gymnáziích. Na rozdíl od RVP ale tyto dokumenty více zohledňují technologický a společenský vývoj, který v mezidobí mezi vznikem RVP a DOV nastal, a více respektují postupný vývoj dítěte (Jiráková, Šťastná, Zuzulová, 2018, s. 10–15).

Prvních deset let od začlenění mediální výchovy do českého kurikula provázelo několik problémů, podrobněji budou zmíněny dle autorky tři zásadní. Zejména se jednalo o nedostatečné vzdělávání učitelů v oblasti mediální výchovy a médií, na které však doposud nedokázaly systematicky reagovat pedagogické fakulty českých univerzit (stále není možná specializace pro budoucí učitele mediální výchovy). Druhým problémem byl

⁴¹ Doporučené očekávané výstupy jsou nezávazné, vytvořené pro učitele za účelem konkretizace učiva a výstupů na straně žáků v jednotlivých průřezových tématech (VÚP, 2011; Jiráková, Pavličíková, 2011).

zpočátku i nedostatek metodických pokladů pro výuku. Dnes je problémem spíše neaktuálnost dostupných materiálů do výuky, protože většina z nich vznikla v prvních deseti letech existence mediální výchovy v RVP. Mediální krajina se během té doby hodně změnila. Proto se někteří z učitelů rozhodli sdílet své aktuální materiály do výuky, např. prostřednictvím facebookové skupiny Sdílíme zkušenosti z mediální výchovy – Facebook.com). Třetím problémem je postupně zastarávající „obsah“ mediální výchovy, tedy zejména tematické okruhy, které stanovují RVP, o čemž už se autorka zmiňovala i v předcházející kapitole. MŠMT na to reagovalo v r. 2011 vydáním DOVů, dlouhodobě se tím však tato situace nevyřešila.

Na začátku roku 2021 byl zveřejněn aktualizovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021), jehož revize probíhala od r. 2017. MŠMT si nechalo vypracovat i podkladovou studii analyzující současnou podobu mediální výchovy jako průřezového tématu a navrhuje potřebné úpravy (Jiráková, Šťastná, Zezulková, 2018). Bohužel žádný z návrhů k aktualizaci tématu nebyl využit a jediné, co bylo v případě mediální výchovy v novém RVP změněno, je vysvětlení její vazby na digitální technologie, které jsou nově výrazněji zmiňovány v celých RVP napříč různými vzdělávacími oblastmi. Digitální kompetence byla přidána mezi základní klíčové kompetence (MŠMT, 2021, s. 10, 13), které mají být v rámci základního vzdělávání u žáků rozvíjeny a mezi cíli základního vzdělávání se objevilo: „„pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.“ (MŠMT, 2021, s. 8–9) Nejnovější krok MŠMT lze tedy hodnotit jako nevyužitou příležitost k aktualizaci průřezového tématu Mediální výchova a také jako pokračování již dříve nastoupeného trendu rozdělovat vzdělávání o digitálních technologiích (informatiku) a o masových médiích (mediální výchova), tedy i jako rezignaci na propracování vazeb mezi jednotlivými gramotnostmi týkajícími se médií a ignoraci důsledků, „které má pro pojetí vzdělávání fakt technologické, sociokulturní, uživatelské a funkční konvergence komunikačních médií.“ (Jiráková, Šťastná, Zezulková, 2018, s. 2, 20) Pozitivně v tomto ohledu nepůsobí ani škrtání v obsahu ostatních vzdělávacích oblastí (z nichž např. Člověk a společnost v sobě mediálněvýchovné prvky jednoznačně zahrnuje) a zmenšení jejich časové dotace tak, aby byl vytvořen větší prostor pro informatiku (MŠMT, 2021, s. 147).

1.4.1 Mediální gramotnost a strategické dokumenty

Každé z gramotností, které autorka vyjmenovala v kapitole 1.2.2, je v českém vzdělávacím systému věnována jiná míra pozornosti. Tu ovlivňuje nejen důraz na určitá témata v rámci evropské a státní agendy, ale také snahy zastánců daných gramotností o její zviditelnění (např. propagace témat s ní souvisejících u veřejnosti, odborné diskuse týkající se jejího měření či rozvoje, lobování za její větší finanční nebo jinou podporu ze strany státu). Zdá se, že zastánci jednotlivých gramotností obvykle bojují pouze za jimi vybraný koncept gramotnosti a nekoordinují své aktivity se zastánci ostatních gramotností. A tak vznikají izolované návrhy na vypracování národních koncepcí či strategií rozvoje jednotlivých gramotností či návrhy na přepracování kurikula, aby více podporoval rozvoj té které gramotnosti atd.⁴² Na MŠMT a případně i dalších rezortech je pak vybrat, který z konceptů bude podporovat a jakou formou. Autorka se v následujícím textu bude věnovat i strategickým dokumentům týkajícím se digitální gramotnosti, protože s rozvojem alespoň určitých složek mediální gramotnosti počítají. Strategie rozvoje mediální gramotnosti bohužel zatím vypracována nebyla.

Do popředí zájmu odborné i laické veřejnosti se dostává rozvoj digitální gramotnosti, což je mimo jiné podpořeno dlouhodobější snahou vlády o digitalizaci (Digitální Česko v. 2.0., 2012). Na tento pak navázaly další dokumenty, které se týkaly plánovaného rozvoje digitální gramotnosti v ČR. Například „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ (dále Strategie 2020 – MŠMT, Vzdelavani2020.cz) se jí ale detailněji nezabývala. Stanovila čtyři hlavní vize, z nichž pro všechny je možné rozvoj mediální gramotnosti a ostatních gramotností souvisejících s médii považovat za důležitý. U tří stanovených cílů v rámci strategie se už ale souvislost s rozvíjením zmíněných gramotností hledá těžko. Klíčové tedy pro oblast rozvoje mediální gramotnosti a dalších gramotností spojených s médii v tomto dokumentu je, že na něj navazují další, které podrobněji rozpracovávají téma digitálního vzdělávání (MŠMT, 2014) a gramotnosti (MPSV, 2015).

Ačkoliv se v definicích digitální gramotnosti v obou dokumentech objevuje mnoho i z mediální gramotnosti, je na obsah digitální gramotnosti nahlíženo spíše jako na témata navazující na ICT gramotnost a informatiku. V důsledku tohoto přístupu mohou

⁴² Jako v tomto smyslu ojedinělou lze proto vnímat odbornou sérii akcí (2 semináře a 1 veřejné slyšení) pořádanou v Senátu PČR v letech 2017 a 2018 o budoucnosti mediální výchovy v ČR. Pozváni totiž byli i zástupci jiných gramotností a jedním ze závěrů bylo, že spolupráce mezi zastánci jednotlivých gramotností je do budoucna nevyhnutelná (Caltová, 2018).

být dle autorky této práce ve vzdělávací praxi více rozvíjeny dovednosti spojené s používáním nových technologií a médií a stranou může zůstat kritický přístup k(e všem) médiím, jejich fungování, obsahu i způsobu používání. Strategie MŠMT (2014) se o mediální gramotnosti a mediální výchově a jejich překryvech s digitální gramotností nezmiňuje, což má dopady na to, jakým způsobem je téma definováno a dále podporováno.⁴³ Strategie digitální gramotnosti (MPSV, 2015) na souvislost s mediální a dalšími gramotnostmi upozorňuje v poznámce pod čarou na straně 7, ale dále v textu se tím autoři už nezabývají. Tento strategický dokument odpovídá spíše kompetenčnímu přístupu k celoživotnímu učení (viz dále kapitolu 3.1) a digitální gramotnost navrhuje rozvíjet především v kontextu zvýšení konkurenceschopnosti jednotlivce, skupin i celé české společnosti. I přes tento ekonomický a pragmatický pohled lze v tomto dokumentu nalézt kapitolu o významu podpory využívání příležitostí a eliminace rizik digitálních technologií v rodině, kde se uvažuje o nevyužitých aspektech mediální výchovy v rodině i mezigeneračního mediálního učení v rodině (tamtéž, s. 52–61).

Na Strategii 2020 plynule navazuje Strategie 2030+⁴⁴, která se začala připravovat v průběhu roku 2019 a byla schválena vládou na v říjnu 2020. V průběhu její tvorby byly zveřejněny hlavní směry uvažování jejích autorů (Veselý, 2019). Rozvoj gramotností spojených s médii se nejvíce promítl do strategického cíle 1 (zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život) a strategické linie 1 (proměna obsahu a způsobu vzdělávání). Autoři reflektovali častou kritiku vzdělávacího systému, že nerozvíjí u studentů kompetence a gramotnosti nezbytné pro 21. století, otázku, které gramotnosti vybrat a rozvíjet, nechali otevřenou. V textu Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) je pak nejdříve v obecné rovině vysvětleno, jak by mělo docházet k proměně obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, poté je věnována pozornost některým zvláště důležitým tématům. Mediální gramotnosti se týká zejména část o digitálním a občanském vzdělávání, jako samostatné důležité téma však představena není. V části 1.4 o digitálním vzdělávání se uvádí: „V digitalizovaném světě 21. století by mělo být samozřejmostí, že žák je schopen vyhledávat, třdit a kriticky

⁴³ V Národním ústavu pro vzdělávání byla kvůli tomu založena pracovní skupina k inovacím ICT kurikula, která by měla navrhnout koncepci rozvoje digitální gramotnosti a inforatického myšlení na všech úrovních školní výuky, vymezit vzdělávací obsah a navrhnout související změny v oblasti kurikula (Růžičková, 2016), které od r. 2017 procházelo revizí. Za tímto účelem vznikl též systémový projekt „Podpora rozvoje digitální gramotnosti“, na němž spolupracují různé pedagogické fakulty v ČR s Národním ústavem pro vzdělávání a který měl zmíněné úkoly pomoci splnit (Podrázská, 2018; Digigram.cz).

⁴⁴ Tj. Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (Msmt.cz).

hodnotit informace. Je třeba, aby uměl využívat příležitostí digitálního prostředí, ale zároveň byl připraven na rizika, která využívání digitálních technologií přináší. Učitel je v tomto procesu tím, který ukáže žákům silné i slabé stránky využívání informačních technologií, rizika s nimi spojená, a naučí je využívat tyto technologie k získávání relevantních informací. Vhodné a věku adekvátní využívání digitálních technologií by mělo být samozřejmostí ve všech oblastech vzdělávání.“ (MŠMT, 2020, s. 31) V navazující části 1.5 o občanském vzdělávání je mediální gramotnost přímo zmíněna. Kromě základních občanských kompetencí je dle autorů podstatná „též mediální gramotnost, kritické myšlení, schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, chápat společenské dění i v mezinárodním kontextu, spolupracovat v týmech a disponovat povědomím o rozmanitosti a kulturních identitách a respektovat je.“ (MŠMT, 2020, s. 33) Dále v textu autoři uvádějí: „Neméně důležitá je také schopnost kriticky přistupovat k tradičním i novým formám médií, analyzovat mediální výstupy a pracovat s nimi a chápat úlohu a funkce médií v demokratických společnostech. Spadá sem i schopnost informace efektivně vyhledávat a ověřovat. Tyto intervence se budou týkat jak dětí, žáků a studentů, tak jejich rodičů a široké veřejnosti.“ (MŠMT, 2020, s. 33) Z nejnovějšího strategického dokumentu tedy vyplývá, že mediální gramotnost je jejími autory vnímána spíše jako důležité podtéma občanského vzdělávání a občanské gramotnosti, odděleně od schopnosti smysluplně využívat digitální technologie. Ačkoliv je tato rozklížená pozice trochu nešťastná, přímé zmínky o mediální gramotnosti ukazují, že její rozvoj je i pro následující desetiletí v českém vzdělávacím systému klíčový.

1.4.2 Evropský přístup ke gramotnostem a jeho důsledky pro ČR

V rámci politiky EU v oblasti rozvoje gramotností spojených s médii se autorka blíže zaměří na tři (dle ní důležitá) témata, kterým se EU v souvislosti s mediální gramotností věnuje (od nich se totiž odvíjejí úkoly odborných skupin a další realizované kroky, např. v podobě dokumentů). Jedná se o: a) mediální gramotnost a mediální výchovu, b) digitální gramotnost a digitální kompetence, c) boj s fake news a dezinformacemi. Některá témata již byla rozebrána v předchozích kapitolách, proto budou na tomto místě už jen stručně shrnuta a spíše doplněna o odkazy na evropské a případně na ně navazující české dokumenty.

Mediální gramotnost a mediální výchova

Evropská unie v minulosti podporovala rozvoj mediální gramotnosti více či méně závaznými dokumenty, dále činností expertní skupiny pro oblast mediální gramotnosti, podporou výzkumu v této oblasti, zadáváním nejrůznějších studií ke sledování různých aspektů mediální gramotnosti⁴⁵ a finanční podporou konkrétních vzdělávacích projektů prostřednictvím evropských fondů. Za nejvýznamnější dokumenty v oblasti mediální výchovy lze označit doporučení Komise 2009/625/ES ze dne 20. srpna 2009 a na něj navazující směrnici Evropského parlamentu a Rady 2010/13/EU ze dne 10. března 2010. Doporučení (EK, 2009) definuje mediální gramotnost, deklaruje vize a plány Evropské unie v této oblasti a navrhuje konkrétní aktivity, které by mohly členské státy a mediální průmysl realizovat. Potřeba zvyšovat vlastní mediální gramotnost se podle dokumentu vztahuje jak na dětské a mladé, tak i starší a dospělé uživatele, počítá přitom s médii tradičními (televize, rozhlas, tisk) i novými (digitální média, mobilní platformy atd.). Mediální gramotnost je dále v textu spojována s podporou evropského audiovizuálního dědictví a kulturní identity a úspěchem při začleňování se do společnosti, podílením se na jejím chodu. Je považována za předpoklad aktivního a úplného občanství, prostředek k prevenci a snížení rizik vyloučení ze života společnosti, ale zároveň i za předpoklad plurality a nezávislosti médií a fungování demokracie na nejobecnější úrovni (EK, 2009).

Směrnice 2010/13/EU na výše zmíněné doporučení navazuje, ale má na rozdíl od něho závazný charakter. V odstavci 47 je uvedena definice mediální gramotnosti, která vychází z výše uvedeného doporučení: „Mediální gramotnost' se týká dovedností, znalostí a porozumění, které spotřebitelům umožňují efektivní a bezpečné využívání médií. Mediálně gramotní lidé by měli být schopni provádět informovanou volbu, chápat povahu obsahu a služeb a být schopni využívat celé šíře příležitostí, které nabízejí nové komunikační technologie. Měli by být schopni lépe chránit sebe a své rodiny před škodlivým nebo urážlivým obsahem. Proto je třeba rozvoj mediální gramotnosti ve všech oblastech společnosti podporovat a pečlivě sledovat její pokrok.“ (EP, Rada, 2010) Směrnice se promítla do české legislativy v podobě zákona č. 132/2010 Sb. (o audiovizuálních mediálních službách), který doplnil zákon č. 231/2001 Sb. (o provozování rozhlasového a televizního vysílání). Významnou změnou z hlediska

⁴⁵ Jednalo se například o studii s cílem vytvořit rámec pro monitoring mediální gramotnosti napříč evropskými zeměmi (Celot, Tornero, 2009), dále studii o rozvoji mediální výchovy v rámci formálního vzdělávání (Hartai, 2014) nebo studii o politikách a realizovaných projektech v oblasti mediální gramotnosti (European Audiovisual Observatory, 2016).

mediální gramotnosti bylo pověření Rady pro rozhlasové a televizní vysílání novými úkoly: a) podílením se na utváření zásad státní politiky České republiky ve vztahu ke zvyšování úrovně mediální gramotnosti, b) sledováním úrovně mediální gramotnosti ve vztahu k novým komunikačním technologiím a opatření, která se na podporu mediální gramotnosti přijímají ze strany provozovatelů rozhlasového a televizního vysílání, provozovatelů převzatého vysílání, poskytovatelů audiovizuálních mediálních služeb na vyžádání a samoregulačních orgánů – tyto informace má RRTV každoročně uvádět ve výroční zprávě, kterou předkládá Poslanecké sněmovně PČR (zákon č. 231/2001 Sb., § 6 odst. 1, písm. i); § 5, odst. 1, písm. m). RRTV tedy začala sledovat stav mediální gramotnosti pomocí studií, které si nechává zpracovat jednou za pět let univerzitními odborníky (Cebe a kol., 2011a; 2011b; Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016; Jiráček a kol., 2016). Nad rámec svých povinností RRTV například v minulosti realizovala informační kampaň zaměřenou na rodiče „Vaše dítě, vaše televize, vaše odpovědnost“ (RRTV) nebo spravuje web Děti a média, který má sloužit k mediální osvětě zejména v oblasti rozhlasového a televizního vysílání (Detiamedia.cz).

V posledních letech se připravovala novelizace výše zmíněné evropské směrnice, která se podle prohlášení na webových stránkách Evropské komise mediální gramotnosti zabývá více než její předchozí verze (Media literacy, Ec.europa.eu). V textu revidované směrnice se kromě původní definice mediální gramotnosti také uvádí, že „by se neměla omezovat na výuku o nástrojích a technologiích, nýbrž by se měla soustředit na to, aby občany vybavila schopností kritického myšlení potřebnou k vytvoření úsudku, analýze komplexních skutečností a rozeznání rozdílu mezi názorem a skutečností. Je proto nezbytné, aby poskytovatelé mediálních služeb a poskytovatelé platform pro sdílení videonahrávek, ve spolupráci se všemi příslušnými aktéry, podporovali rozvoj mediální gramotnosti u všech vrstev společnosti, u občanů každého věku a pro všechna média a aby byl pokrok v této oblasti důkladně sledován.“ (EP, Rada, 2018, čl. 59) Směrnice tedy nově oslovuje i poskytovatele mediálních služeb a provozovatele platform pro sdílení videí, aby se ve věci rozvoje mediální gramotnosti více angažovali. Členské státy mají poskytnout efektivní nástroje a opatření a zajistit, aby se k uživatelům o nich dostaly informace (EP, Rada, 2018, čl. 28b, odst. 3, písm. j). V článku 33a je pak ještě jednou zdůrazněno, že členské státy by měly propagovat a přijímat opatření pro rozvoj mediální gramotnosti.

Revize směrnice byla přijata 14. listopadu 2018 a v oficiálním unijním tisku zveřejněna 28. listopadu 2018. Od tohoto dne mají členské státy EU 21 měsíců na to, aby

směrnici implementovaly do národních legislativ (Media literacy, Ec.europa.eu). Mělo se tak stát 19. září 2020. V českém prostředí byl Ministerstvem kultury vypracován návrh zákona, který 23. srpna 2020 schválila vláda (ČTK, 2020). Nyní jako sněmovní tisk č. 981/0 čeká zákon o službách platform pro sdílení videonahrávek a o změně některých souvisejících zákonů na projednání v Poslanecké sněmovně (Sněmovní tisk 981/0, 2020).

Co se týče mediální gramotnosti, v návrhu zákona se objevuje několik novinek. Kromě stávajících povinností, které zákon č. 132/2010 Radě pro rozhlasové a televizní vysílání ukládal od roku 2010 a které již byly zmíněny výše, má Rada nově podporovat „rozvoj mediální gramotnosti a o opatřeních přijatých v této oblasti předkládá Evropské komisi každé 3 roky zprávu, jejíž rozsah je určen pokyny vydanými Evropskou komisí podle čl. 33a odst. 3 směrnice Evropského parlamentu a Rady 2010/13/EU...“ (Vládní návrh, Psp.cz, 2020, čl. 2, odst. a) První takovou zprávu má Rada EU předložit do 19. prosince 2022. Důvodová zpráva k navrhovanému zákonu pak dále vysvětluje, že kromě Rady pro rozhlasové a televizní vysílání se mají do podpory rozvoje mediální gramotnosti zapojit nově i poskytovatelé služeb platform pro sdílení videonahrávek (Vládní návrh, Psp.cz, 2020, s. 69). Ačkoliv je návrh zákona již schválen vládou, zatím není jasné, jak bude následně upraven v průběhu schvalovacích procesů v Parlamentu ČR a co bude následně znamenat pro rozvoj mediální gramotnosti v ČR v praxi.

Digitální gramotnost a digitální kompetence

Druhým tématem, kterému se EU již delší dobu paralelně věnuje, je „konkurenční“ digitální gramotnost – v minulosti byla založena expertní skupina pro digitální gramotnost, vypracovávány byly studie zabývající se její konceptualizací a rozvojem (viz části kapitol 1.2.2 a 1.2.3 k tématu digitální gramotnosti). Digitální gramotnost je ve studiích zpracovaných pro účely EU brána jako zastřešující koncept i pro ostatní gramotnosti související s médii (např. Ferrari, 2012, Ala-Mutka, 2011). Digitální gramotnost má ale oproti té mediální jednu velkou výhodu – objevila se totiž již v roce 2006 v Doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006) a v jeho aktualizované podobě z roku 2018 (Rada, 2018). Zatímco s konceptem mediální gramotnosti se v dokumentu nepracuje (i když fakticky je možné mediální gramotnost najít hned v několika klíčových kompetencích), digitální

kompetence je jednou z osmi klíčových kompetencí.⁴⁶ To mělo zásadní dopady na zacházení s oběma gramotnostmi v národních kurikulech členských států EU.

Po 11 letech si nechala Evropská komise zpracovat vyhodnocení dopadů výše zmíněného doporučení a autoři dokumentu (EK, 2018c) dospěli k závěru, že je nutné klíčové kompetence revidovat a aktualizovat. Digitální kompetence byla oproti verzi z roku 2006 aktualizována a doplněna, např. o téma robotiky a umělé inteligence. Zdůrazněn byl i význam mediální gramotnosti a kritického myšlení, zejména ve vztahu k používání sociálních médií (EK, 2018c, s. 38–39). V doporučení je digitální kompetence definována jako „sebejisté, kritické a odpovědné používání digitálních technologií a interakce s nimi při výuce, v práci a při účasti na dění ve společnosti. Zahrnuje informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu (včetně programování), bezpečnost (včetně schopnosti snadno se pohybovat v digitálním prostředí a kompetencí souvisejících s kybernetickou bezpečností), otázky související s duševním vlastnictvím, řešení problémů a kritické myšlení.“ (Rada, 2018, s. 8)⁴⁷

Falešné zprávy a dezinformace

Velmi sledovaným tématem na evropské úrovni jsou též falešné zprávy, dezinformace a případný boj s nimi. Na webových stránkách Evropské komise věnovaných mediální gramotnosti je její podíl na boji proti fake news zmíněn při její charakteristice: „Mediální gramotnost se týká různých médií (televizního vysílání, rozhlasu i tisku), různých distribučních kanálů (tradiční, internet, sociální média) a řeší potřeby všech věkových kategorií. Mediální gramotnost je také nástrojem k posílení role

⁴⁶ Zbylé klíčové kompetence jsou: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická kompetence a základní kompetence ve vědě a technologiích, kompetence učit se, sociální a občanské kompetence, smysl pro iniciativu a podnikání, kulturní povědomí a vyjadřování (EK, 2018c, s. 7).

⁴⁷ I v dalších klíčových kompetencích lze identifikovat prvky mediální gramotnosti. Jednou z nich je „kompetence v oblasti gramotnosti“ (EK, 2018c, s. 38–39). Gramotnost je přitom definována velmi široce jako „schopnost identifikovat, chápat, vyjadřovat, vytvářet a vykládat pojmy, pocity, fakta a názory v ústní i písemné podobě, pomocí vizuálních, zvukových a digitálních materiálů napříč obory a kontexty.“ (Rada, 2018, s. 8) Její součástí je i „schopnost rozlišovat a používat různé druhy zdrojů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a přesvědčivým způsobem odpovídajícím dané situaci vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty. Zahrnuje i kritické myšlení a schopnost posuzovat informace a pracovat s nimi.“ (tamtéž, s. 8)

Upozornění na důležitost mediální gramotnosti se objevilo také v popisu nové občanské kompetence (EK, 2018c, s. 38–39). V doporučení je pak vysvětleno, že tato kompetence je spojena se schopností účinně komunikovat s ostatními ve společném nebo veřejném zájmu, zařazeny do ní jsou schopnosti „přístupovat k tradičním i novým formám médií, kriticky na ně nahlížet a pracovat s nimi a chápat úlohu a funkce médií v demokratických společnostech“ (Rada, 2018, s. 11).

občanů i zvyšování jejich povědomí a pomáhá čelit dopadům dezinformačních kampaní a fake news šířených přes digitální média.“ (Media literacy, Ec.europa.eu) Evropský parlament přijal v listopadu 2016 usnesení, v němž konstatuje, že „mediální vzdělávání umožňuje získávat znalosti a dovednosti, umožňuje občanům uplatňovat jejich právo na svobodu projevu a dává jim schopnost kritické analýzy mediálního obsahu a reakce na dezinformace“, proto je potřeba „zvýšit informovanost o pokusech o dezinformaci, a to prostřednictvím opatření ke zvýšení mediální gramotnosti prováděných na všech úrovních...“ (EP, 2016, odst. 49) Na začátku roku 2018 byla při Evropské komisi založena i pracovní skupina pro oblast falešných zpráv a on-line dezinformací (*High-Level Expert Group on Fake News and online disinformation*), jejíž členové jsou zástupci univerzit, mediálních organizací a novinářů, sociálních médií i občanské společnosti. Skupina je poradním orgánem Komise a má za úkol například definovat role a odpovědnosti relevantních aktérů nebo formulovat doporučení (EK, 2018a). Prvním jejím počinem je report, který shrnuje příklady dobré praxe a vhodné reakce na daný problém. Pracovní skupina radí vyhnout se jakékoliv formě cenzury, doporučuje podporovat transparentnost internetového zpravodajství, mediální a informační gramotnost a rozvíjet nástroje, které by uživatelům a novinářům pomohly identifikovat dezinformace (EK, 2018b). Zvyšování mediální gramotnosti jako jedno z opatření v boji proti fake news je zmiňováno i ve studii Bertina Martense a kol. (2018), kterou si nechala Evropská komise zpracovat (více k této studii také na konci kapitoly 1.2.4). Evropskou strategií v boji proti dezinformacím a fake news je však zejména vyvracení nepravdivých zpráv. Z toho důvodu vzniklo Středisko EU pro hybridní hrozby nebo pracovní skupina StratCom East, jež má za úkol vyhledávat dezinformace o EU a uvádět je na pravou míru (Evropská komise, 2016). I v členských státech EU byly založeny podobné útvary. V ČR bylo na Ministerstvu vnitra v lednu 2017 zřízeno Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám, jehož činnost spočívá ve sledování a vyvracení dezinformací, které by mohly ohrozit národní bezpečnost (MVČR, Dezinformační kampaně).

Dle Komínkové (2019) Evropská unie v současné době naplňuje Akční plán proti dezinformacím, který tvoří čtyři pilíře: 1) zlepšení schopností orgánů Unie dezinformace odhalovat a analyzovat a upozorňovat na ně, 2) posílení koordinovaných a společných reakcí na dezinformace, 3) mobilizace soukromého sektoru k boji proti dezinformacím, 4) zvyšování povědomí a zlepšování odolnosti společnosti. Rozvoj mediální gramotnosti spadá do čtvrtého pilíře, počítá se i se specializovanými školeními, veřejnými konferencemi, debatami atd. Významnou finanční podporu dostanou i nezávislí

ověřovatelé faktů a výzkumníci, kteří pomáhají porozumět dezinformacím i mechanismům, jak fungují (Komínková, 2019).

Evropská unie není jediná nadnárodní organizace, která se mediální gramotnosti a souvisejícím tématům věnuje. Její aktivity však mají na politiky členských států výraznější dopad než jiné nadnárodní organizace. Dlouhodobě se na oblast mediální gramotnosti zaměřuje i organizace UNESCO⁴⁸ a v posledních letech se o tuto oblast zajímá v rámci svých šetření i OECD⁴⁹.

Mediální gramotnost je z pohledu české a evropské legislativy téma, kterému je věnována pozornost již řadu let, avšak zájem českých i evropských orgánů se v čase proměňuje s tím, jak je potřeba reagovat na nejrůznější výzvy ve společnosti. Zájem o mediální gramotnost nejdříve spíše rostl, což se promítlo do obsahu českého kurikula (vzniklo průřezové téma mediální výchova), následně byl několik let stabilní a opět začal klesat s tím, jak se do popředí dostával koncept digitální gramotnosti. V posledních letech zájem o mediální gramotnost opět roste, avšak zejména v kontextu boje proti fake news a dezinformacím. V oblasti vzdělávání se o mediální gramotnosti sice uvažuje i v jiných souvislostech – jako součásti digitální gramotnosti, občanských kompetencí nebo jako rozšíření klasické gramotnosti, ale samostatně už není viděna jako priorita. Je však možné, že problém fake news a dezinformací přiměje úředníky na národní i nadnárodní úrovni k většímu zájmu o rozvoj mediální gramotnosti.

⁴⁸ Prosazuje rozvoj mediální a informační gramotnosti (MIL) jako zastřešujícího konceptu pro všechny gramotnosti související s médii. Přípravuje podklady pro tvůrce politiky, realizuje studie sledující úroveň MIL a snaží se její rozvoj podporovat na globální úrovni (UNESCO, Developing MIL Policy and Strategy).

⁴⁹ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj připravuje v rámci šetření PISA nové testové otázky, které ověří schopnost 15letých žáků rozlišovat pravdivé zprávy od falešných. Otázky by měly být součástí sekce věnující se tzv. globálním kompetencím (Siddique, 2017).

1.5 Shrnutí

Celá první kapitola byla věnována vymezení mediální gramotnosti a úvahám s ní spojeným, ať už se týkaly cílů a paradigmat, v rámci nichž se o ní přemýšlí, ideologického pozadí, způsobů jejího rozvíjení, předpokládaného efektu, či souvisely spíše s její nestabilní a rozmlženou podstatou způsobenou jak neshodami odborníků na základních otázkách s ní spojených, tak měnícími se (společenskými, technologickými, ekonomickými atd.) podmínkami, v nichž musí koexistovat s jinými „konkurenčními“ koncepty. To vše vede některé odborníky na mediální gramotnost (např. Hoechsmann, Poyntz, 2012) ke snaze vytvořit koncept „nové mediální gramotnosti“, který by překonal všechny zmíněné problémy. Jak však ukázala kapitola 1.2.3, kromě toho vznikla i řada jiných nových konceptů, které mohou mediální gramotnost do budoucna absorbovat.

V českém prostředí je situace podobná jako ve vyspělém světě – mezi odborníky existuje hned několik pojetí mediální gramotnosti, které si jsou navzájem konkurenční, přičemž jedno ze zmíněných pojetí se stalo v průběhu let dominantní (mediálněvědní), protože z něj vycházelo vymezení mediální výchovy v oficiálních dokumentech MŠMT. Mimo akademickou sféru se o něm začalo uvažovat jako o jediném možném, což ovlivnilo i celkovou debatu kolem mediální gramotnosti v ČR. Ta je podobně jako v jiných státech EU určována kromě národní vládní politiky také politikou evropskou.

Jak ukázala celá první kapitola, mediální gramotnost a mediální výchova se nyní nenachází v nejlepší „kondici“. V českém prostředí čelí nejvíce dvěma rizikům – že začne být vnímána pouze jako součást bezpečnostní problematiky, nebo že se stane součástí digitální gramotnosti jako jedna z jejích složek. Oba scénáře by zřejmě představovaly zúžení dosavadního záběru mediální gramotnosti. Zároveň však v současnosti zůstávají nedořešené i problémy z dřívějšího – nedostatečné příležitosti pro vzdělávání pedagogů, zastaralé metodické materiály, zastaralý „obsah“ mediální výchovy v kurikulu, nedostatečná koordinace rozvíjení mediální gramotnosti v české populaci mezi vládními rezorty a chybějící strategie definující jednotlivé kroky ke zlepšení situace.

Nejnovější dokumenty vydané ze strany MŠMT přitom nenaznačují, že by se v tomto ohledu mělo něco výrazněji měnit. Ve Strategii 2030+ (MŠMT, 2020) je mediální gramotnost popisována spíše jako důležité podtéma občanského vzdělávání a občanské gramotnosti, odděleně od schopnosti smysluplně využívat digitální technologie. A podobný trend ukazují i nově vydané RVP pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021), kde byla veškerá péče věnována zejména většímu začlenění digitální kompetence

a informatiky do textu tohoto dokumentu, zatímco průřezové téma Mediální výchova nebylo podstatným způsobem aktualizováno. Ačkoliv je tedy pozice mediální výchovy trochu nešťastná, přímé zmínky o mediální gramotnosti ve Strategii 2030+ i zachování průřezového tématu Mediální výchova (navzdory obavám odborníků, aby nebyla rozpuštěna do ostatních vzdělávacích oblastí) ukazují, že její rozvoj je i pro následující desetiletí v českém vzdělávacím systému důležitý (i když ne tak důležitý jako rozvoj digitální gramotnosti).

Autorka se rozhodla věnovat této problematice tolik prostoru, protože je to pro téma této disertační práce naprosto stěžejní. Zejména v druhé části výzkumu se zaměří na to, jak jednotliví aktéři mediálního vzdělávání dospělých v ČR vnímají mediální gramotnost. Je tedy klíčové nejdříve zmapovat celou šíři otázek týkajících se vymezení mediální gramotnosti a mediální výchovy/vzdělávání, aby bylo zřejmé, v jakém kontextu se informanti budou o mediální gramotnosti vyjadřovat. Pro pochopení tohoto kontextu není důležité jen to, jak se o mediální gramotnosti a tématech souvisejících uvažuje v akademii, ale i to, jaká prohlášení jsou o ní formulována v legislativě vytvářené na národní i nadnárodní úrovni a jak se o nich diskutuje ve veřejném prostoru, proto byla kapitola zakončena rekapitulací těch nejdůležitějších dokumentů pro tuto oblast. To, jak je mediální gramotnost (či jiné koncepty gramotnosti) chápána(y) mezi veřejností, mohou v konečném důsledku více ovlivnit úředníci a politici než akademici, jejichž úvahy se nemusí dostat do veřejného prostoru.

Při vymezení mediální gramotnosti se autorka v této práci opírá o mediálněvědní pojetí. Mediální gramotnost podle ní vychází primárně z oboru mediálních studií, ale sekundárně i z dalších disciplín (sociologie, kulturní studia, psychologie, pedagogika atd.). Mediální gramotnost je třeba vnímat v širším kontextu konvergence gramotností a médií, to však neubírá na její důležitosti. Jednotlivé koncepty spolu podle autorky úzce souvisí a rozvoj takových gramotností by měl probíhat souběžně. Mediální výchova jakožto proces, prostřednictvím něhož se dosahuje určité úroveň mediální gramotnosti, by podle autorky neměla mít politické cíle (tedy příklání se k názoru Reneé Hobbsové, 1998). Měla by povzbuzovat ke kritickému (ve smyslu reflektivnímu) přístupu k médiím a jejich používání, a to nejen proto, aby byli jedinci schopní efektivněji čelit nejrůznějším mediálním manipulacím a negativním jevům spojeným s užíváním médií (např. závislost, nebezpečí na internetu, propaganda), ale aby jim mediální gramotnost umožnila média a technologie lépe využívat k vlastnímu prospěchu, vytvářet vlastní mediální obsahy,

podílet se na tvorbě kolektivních děl atd. Změny ve společnosti by podle autorky měly být spíše vedlejším důsledkem růstu počtu lidí s vyšší mediální gramotností v populaci. Mediální výchova by tak neměla vést žáky k přijetí určitých postojů či názorů, které vůči médiím zastává jejich učitel, ale měla by motivovat učitele i žáky k dialogu (ve smyslu dialogu, jak o něm píše Masterman, 1985) a žáky následně k přijetí vlastního názoru/postoje k probíranému tématu. Autorka výše uvedenými řádky objasňuje svůj náhled na problematiku mediální gramotnosti a mediální výchovy, aby bylo zřejmé, jaká je její výchozí pozice. Ve výzkumu, který bude prezentován v empirické části práce, se však maximálně snažila, aby tento její přístup neovlivnil výsledky výzkumu (zejména výpovědi účastníků výzkumu o jejich vlastních přístupech k tématu a poté analýzu sebraných dat).

2 Mediální vzdělávání dospělých

Mediální vzdělávání dospělých tak, jak ho chápe autorka této disertační práce – tedy jako rozvoj mediální gramotnosti (v celé její šíři) jedince staršího 18 let v kontextu celoživotního učení – není v oblasti výzkumu a teorie týkající se mediální výchovy a mediální gramotnosti tak častým tématem, jak by si zasloužovalo. Ačkoliv se čeští i zahraniční vědci v minulosti příliš nevěnovali přesně tomuto tématu, je možné najít v řadě výzkumů střípky poznatků o mediální gramotnosti dospělých a jejím rozvoji. V následujícím textu se autorka pokusí načrtnout, jakou podobu tyto střípky mají a co je tedy o mediálním vzdělávání dospělých doposud známo. V druhé části kapitoly je pak shrnuto, proč je dle autorky důležité věnovat se mediální gramotnosti v kontextu celoživotního učení.

2.1 Důležitost tématu a jeho kontext

Mediální vzdělávání dospělých není pro výzkumníky ani teoretiky tak zajímavé téma jako například mediální výchova dětí a dospívajících. Přesto lze tu a tam najít zmínky o tom, že i mediální vzdělávání dospělých je důležité téma. Autoři však obvykle zůstávají u proklamací, že je třeba se tomuto tématu dále věnovat (např. Thoman, Jolls, 2004; Niklesová, 2007, Livingstone, Thumin, 2003). Například Elizabeth Thomanová a Tessa Jollsová (2004, s. 22) jsou přesvědčené, že by se do mediálního vzdělávání dospělých mohly zapojit zdravotní a náboženské komunity, obchodní svět, ale i technologický, zábavní a mediální průmysl (Thoman, Jolls, 2004, s. 22). Podle Sonii Livingstonové a Nancy Thuminové (2003, s. 20), které provedly rešerši literatury zabývající se dosavadními zjištěními o mediální gramotnosti britských dospělých, je mediální gramotnost dospělých důležitá proto, že jsou to dospělí, kdo představují současnost – kdo tvoří většinu populace a celou pracovní sílu. Podobně tak Eva Niklesová (2007, s. 18) se ve své knize stručně zmiňuje o tom, že mediální gramotnost by neměla být omezena na určité věkové skupiny.

Další odborníci zabývající se mediální výchovou a mediální gramotností uvažují o dospělých jako o kontextu, který souvisí s mediální gramotností dětí a dospívajících. V tomto ohledu je klíčová zejména mediální gramotnost učitelů a rodičů. Například Nicki Newmanová a Caroline J. Oatesová (2014, s. 592) svým výzkumem zjistily, že rodiče mají potíže rozpoznat nové marketingové formy reklamy na potraviny jako například „advergames“, v důsledku čehož nemohou děti v této oblasti ani nijak usměrňovat nebo

poučít. Dle často zmiňované představy o digitálních domorodcích a digitálních přistěhovalcích (Prensky, 2001) jsou dospělí vnímáni spíše jako zpátečníci, kteří používají zejména tradiční média, jimž také nejlépe rozumí, zatímco v moderních technologiích jsou neobratní. Děti jsou naopak považovány za novou digitální generaci, která přistupuje k vědění, myšlení či učení zcela novým způsobem. Jak ale ukazuje David Buckingham (2013a), tato představa je velmi zjednodušující. I když jsou starší lidé spíše „pozdními osvojiteli“ nejrůznějších technologií, není to tak vždy. Příkladem jsou podle Buckinghamova mobilní telefony nebo mikroblogování (jako Twitter), které byly prvně oblíbené mezi dospělými, než se ujaly u mladých lidí. Představě o digitálním přistěhovalectví také neodpovídá průměrný věk hráčů počítačových her, který je nyní kolem 40 let, a to, že největší expanze v používání sociálních sítí je mezi staršími (Buckingham, 2013a, s. 8–9).

Výzkumy mediální gramotnosti, které byly v ČR provedeny v letech 2011 a 2016,⁵⁰ přitom spíše potvrzují rozdíly v používání médií mezi dětmi a dospělými. Autoři hovoří o existenci digitální propasti, nikoliv však ve smyslu propasti mezi těmi, kteří mají přístup k digitálním médiím, a těmi, kteří ho nemají, jednalo se spíše o propast mezi těmi, kteří používají digitální média, a těmi, kteří preferují média tradiční (tamtéž, s. 24). Výzkum mediální gramotnosti provedený v roce 2018 agenturou STEM/MARK ve spolupráci s Českou televizí, jehož autoři překročili i k vážení jednotlivých položek v testu a přepočítávání konečného skóre dosažené mediální gramotnosti, navíc ukazuje zranitelnost nejstarší populace dospělých. Osoby starší 60 let, ženy a osoby se základním vzděláním výzkum označuje jako typické nositele nízké mediální gramotnosti (Šimoník, Burianec, n. d.). Ačkoliv zmíněné výzkumy nejsou srovnatelné, protože skladba otázek i pojetí monitoringu stavu mediální gramotnosti se lišilo, naznačují, že věk je jedním z faktorů ovlivňujících úroveň mediální gramotnosti. Podrobnější analýza mediální gramotnosti seniorské populace, kterou zpracovala agentura STEM/MARK a nezisková organizace Transitions (Hořejš, Valůch, 2019), ale uvádí, že senioři zaostávají za ostatními věkovými skupinami zejména v technické oblasti mediální gramotnosti a v hodnocení komunikačních záměrů, u ostatních aspektů se jejich výsledky tolik neliší. Podle autorů analýzy jsou mnohem větší rozdíly v mediální gramotnosti vidět mezi muži a ženami, pracujícími a nepracujícími seniory a mezi lidmi s vysokoškolským vzděláním

⁵⁰ Jedná se o výzkumy monitorující stav mediální gramotnosti mezi dospělou a nezletilou populací, které si zadala Rada pro rozhlasové a televizní vysílání u odborníků z Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy (Cebe a kol., 2011a; Cebe a kol., 2011b; Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2016; Jiráček a kol., 2016).

a bez maturity. Lidé starší 65 let si ale v hodnocení vlastní mediální gramotnosti méně věří a vidí se jako méně schopní než ostatní věkové skupiny (Hořejš, Valůch, 2019, s. 22).⁵¹

Rozdíly v mediální gramotnosti různých věkových (i jiných) kategorií má potenciál snižovat mezigenerační učení tak, jak ho chápe Rabušicová, Kamanová a Pevná (2011, s. 15). Výzkum zmíněných autorek ukazuje, že zatímco rodiče a prarodiče jsou nositeli zejména rodinných tradic, rituálů a předávají kulturní a jazykové dědictví, děti mají výraznou edukační roli v oblastech, jako jsou nové technologie, ICT dovednosti a aktivní přístup k životu (tamtéž, s. 125–126). Starší generace „si uvědomuje jinakost přístupu a postoje mladších generací k dnešnímu světu technologií a médií a v mnoha ohledech se tak na ně spoléhají.“ (Lehečka, Bírová, Wolfová, 2018, s. 7) Jak dále ukazují výzkumy v oblasti mediální výchovy v rodině, hlavní edukační a socializační roli v oblasti médií mají v rodině rodiče (např. Sloboda, 2013; Šedřová, 2006). Ti totiž praktikují – ať už vědomě, či nevědomě – určitý mediálněvýchovný přístup vůči svým dětem. A jak ukázal autorčin výzkum mezi českými rodiči (Šťastná, Wolák, 2014; Šťastná, 2014), impulzem k jejich mediálnímu sebevzdělávání je nejčastěji problém s médii, se kterým se jejich děti potýkají. Jejich vlastní mediální vzdělávání je tedy velmi úzce propojené s mediální výchovou jejich dětí. Informačními zdroji pro ně v tomto případě mohou být jejich vlastní rodiče, jiní rodiče, učitelé a škola nebo internet (Šťastná, Wolák, 2014). Autorka chtěla tímto shrnujícím textem naznačit, že ačkoliv je zatím mediální vzdělávání dospělých tématem okrajovým, je stejně důležité jako ostatní témata, která s ním souvisí a již se zkoumají.

⁵¹ Seniorům a seniorkám se v souvislosti s mediální gramotností v posledních letech věnovalo více autorů, ať už se zaměřovali na jejich vzdělávání v oblasti nových médií (Tomczyk, 2015; Lenstra, 2017), v oblasti bezpečného používání internetu (Kopecký, Szotkowski, 2016), nebo se pokoušeli mapovat jejich mediální gramotnost (Hořejší, Valůch, 2019; Lehečka, Bírová, Wolfová, 2018) či její některé složky (např. dovednosti používat ICT – Pospíšil, Špatenková, 2016).

2.2 Mediální vzdělávání dospělých ve výzkumu

V rámci rešerše literatury⁵² k tématu mediálního vzdělávání dospělých autorka našla zhruba tři desítky textů, které je možné rozdělit dále do tří základních skupin podle toho, jak se k tématu mediálního vzdělávání dospělých vztahují. Každou identifikovanou skupinu autorka v následujícím textu stručně charakterizuje. První dvě skupiny textů zmiňují mediální vzdělávání jako předpoklad pro nějaké další jednání dospělého (někdy je to jen implicitní předpoklad). Nejvíce se mediálnímu vzdělávání dospělých, jak ho chápe autorka této práce, věnuje třetí skupina textů, proto je jí věnován největší prostor. Na tuto skupinu textů autorka také ve své práci navazuje.

2.2.1 Mediální vzdělávání dospělých jako předpoklad změny chování dospělého

První skupina nalezených textů se zabývá mediálním vzděláváním dospělých v tom smyslu, že se snaží mapovat úrovně nebo dimenze mediální gramotnosti dospělých. Mediální vzdělávání dospělých je zde bráno jako implicitně či explicitně přiznaný předpoklad žádoucího chování či změny chování na straně dospělého. Autoři se přitom obvykle zaměřují na určitou konkrétní skupinu dospělých a konkrétní téma v rámci široké oblasti mediální gramotnosti. Příkladem může být Tina L. Petersonová (2012), která zkoumala mediální gramotnost žen týkající se reklamních obsahů o jídle, nebo Ágústa Pálsdóttirová (2017), která sledovala vybrané složky mediální a zdravotní gramotnosti islandských seniorů. Matthieu Vernier a jeho kolegové (2018) se zase snažili zmapovat schopnosti kritického myšlení vůči zpravodajským médiím u mladých Chileanů, mezi nimiž byli středoškoláci, vysokoškoláci i novináři. Spíše výjimku tvoří autoři, kteří se snaží přistupovat k monitoringu mediální gramotnosti dospělých komplexněji, například Dana Petranová (2014) sledující mediální gramotnost slovenských seniorů.

V některých z těchto textů je výzkum mediální gramotnosti dospělých založen na explicitně pojmenovaném předpokladu, že dostatečným nebo efektivním mediálním vzděláváním je možné dosáhnout změny směrem k žádoucímu chování dospělých (Porter a kol., 2018; Pálsdóttir, 2017; Peterson, 2012). Příkladem může být kritický přístup k reklamě a marketingovým formám, který má zajistit správná (nikoliv jednostrannou

⁵² V rámci vyhledávání byla použita klíčová slova jako „media education adults“ a „media literacy lifelong learning“. Využita byla databáze EBSCOHOST, přístup umožněný Fakultou sociálních věd UK, vybrán byl anglický jazyk a nespecifikováno datum publikace. Po prostudování ale byly některé texty vyřazeny pro jejich nízkou kvalitu nebo pro přílišnou tematickou vzdálenost.

marketingovou kampaní ovlivněná) rozhodnutí ohledně vlastního zdraví (Porter a kol., 2018). Podle Austinové, Muldrowové a Austina (2016, s. 601) na mediální gramotnosti založený přístup k propagaci zdraví obvykle předpokládá, že všechny osobnostní typy se mohou kritickému myšlení naučit a že jakmile ho získají, uplatňují ho při interpretaci a tvorbě rozhodnutí. Tito autoři proto testovali, jak různé osobnostní charakteristiky⁵³ ovlivní získání kritického myšlení o médiích u vysokoškoláků a podpoří jejich kritickou interpretaci marketingových obsahů. Zjistili, že orientace na poznání byla předpokladem pro kritické myšlení o mediálních zdrojích, což bylo předpokladem kritického myšlení o mediálním obsahu. Ovšem dřívější výzkumy podle autorů potvrdily, že i lidé, kteří nejsou primárně orientováni na poznání, se mohou kritickému myšlení naučit – pokud mají předchozí zkušenost s kritickým procesem (např. špatnou zkušenost s určitým zdrojem informací), mohou postupovat stejně systematicky a kriticky jako ti orientovaní na poznávání (Austin, Muldrow, Austin, 2016). Podle výsledků výzkumu Petersonové (2012) nemusí jít v rámci mediálního vzdělávání dospělých ani o vlastní zkušenost práce s médii (v jejím výzkumu se jednalo spíše o mediální produkci), ale stačí zkušenost nepřímá, tedy pokud někdo s vlastní zkušeností umí zprostředkovat toto know-how druhým.

2.2.2 Mediální vzdělávání dospělých jako předpoklad použití nových médií ve vzdělávání dospělých

Další skupina textů spíše rozebírala role a možnosti nových médií a digitálních technologií v oblasti vzdělávání dospělých. Rozvoj mediální gramotnosti dospělých je v těchto textech implicitně předpokládán, protože bez základní úrovně mediální gramotnosti by uživatelé-účastníci vzdělávání nebyli schopni využívat možností vzdělávání, které nové technologie a nejrůznější typy nových médií přinesly. Pro tyto autory je typické, že je zajímavá více forma než obsah vzdělávání dospělých, konkrétně příležitosti, které do oblasti vzdělávání dospělých přinesly nové typy médií založené na nástrojích webu 2.0, popř. webu 3.0.

Dejan Dinevski a Marko Radovan (2013) se zabývali výzvami a možnostmi, které nabízejí digitální technologie v propagaci přístupu, podpoře učení dospělých a v podpoře

⁵³ Pracovali se dvěma skupinami vysokoškoláků: jedinci „orientovanými na poznávání“ (*with the need for cognition*), pro něž je typický analytický přístup, který je aktivní, vědomý, logický, záměrný a srozumitelnější, a jedinci „orientovanými na vytváření dojmu“ (*with the need for affect*), zpracovávají mediální sdělení spíše pasivně, holisticky, heuristicky, bez snahy a spíše na základě dojmu/emoce (Austin, Muldrow, Austin, 2016, s. 601).

interakce mezi dospělými. Díky webu 2.0 podle nich vznikl úplně nový didaktický koncept – „kolaborativní učení“ – podporující tvorbu, spolupráci a komunikaci uživatelů-účastníků vzdělávání. Stephen C. Bronack (2011) se zaměřil na možnosti, které do vzdělávání dospělých přinášejí „*immersive media*“⁵⁴. Podle autora díky těmto médiím vznikají nové pedagogické modely týkající se učení založeného na hře, simulaci či virtuálních světech. Podle Bronacka (2011, s. 115) tak nové technologie rozšiřují spektrum přístupů a příležitostí ke smysluplnému učení v dalším a vyšším vzdělávání. Marvin LeNoue a jeho kolegové (2011) ve svém textu shrnují, v čem mohou být nová média prospěšná v oblasti vzdělávání dospělých. I tito autoři zmiňují nové formy distančního vzdělávání (např. internetová fóra, wiki projekty, webové blogy, virtuální světy, sociální sítě, síťové hraní), které vznikly na základě nástrojů webu 2.0. Podle nich tak digitální svět vyžaduje novou vizi andragogiky, ve které si studenti aktivně vytváří svůj učební proces a učení je pro ně participativním, celoživotním sociálním procesem. Implicitně předpokládají, že účastníci vzdělávání dospělých budou schopní používat veškeré nástroje webu 2.0 pro účely vzdělávání. Nadšení z využití nových technologií v oblasti vzdělávání není nic nového, podobně se například zkoumala televize jako prostředek vzdělávání (např. McElreath, 1974).

Posledním příkladem je text Loureirové, Messiasové a Barbasové (2012), v němž se autorky se zabývají tím, zda jsou digitálně gramotní lidé lépe připravení a motivovaní pro celoživotní vzdělávání. Docházejí k tomu, že ano, protože weby 2.0 a 3.0 umožňují mnohem více participace a vytvoření vlastního učebního prostředí (PLE – personal learning environment).

2.2.3 Mediální vzdělávání dospělých jako podtéma vzdělávání dospělých

V rámci rešerše byla objevena sada textů, které se snažily propojit andragogické poznatky s poznatky z oblasti kritické mediální gramotnosti a studia populární kultury. Obvykle přitom vycházejí ze sociálního konstruktivismu. Většina z nich se objevila v publikaci „Popular Culture and Entertainment Media in Adult Education“ (Tisdell, Thompson, 2007b). Mediální vzdělávání dospělých (reflexe médií a populární kultury)

⁵⁴ V anglickém originálu jsou „*immersive media*“ podle Bronacka (2011) ta, která umožňují hlubší pocity sociální a fyzické přítomnosti, typicky skrze kombinaci grafiky s vysokým rozlišením a realistických zvuků. Bronack představuje 4 základní kategorie těchto médií: simulace, vážné hry, virtuální světy a rozšířená realita.

považují autoři těchto textů za důležité podtéma v rámci vzdělávání dospělých. Zmíněná kniha představuje zejména souhrn argumentů pro realizaci mediálního vzdělávání dospělých a praktické příklady, jak jednotliví autoři možné reflexe médií a populární kultury s dospělými dosahují.

Elizabeth J. Tisdellová (2007) vychází z teze Giroux (2004), který tvrdil, že populární kultura je masově vyráběnou veřejnou pedagogikou. Sama je přesvědčená, že ačkoliv lidé konzumují populární kulturu a média především kvůli zábavě, ty jim předávají i „podvědomé vzkazy“ o otázkách rasy, třídy, genderu nebo sexuální orientace, reprodukuje dominantní kulturu a potvrzují určitý pohled na svět (Tisdell, 2007, s. 9–10). Spolu s Patricií M. Thompsonovou zkoumaly, jak zábavní média ovlivňují myšlení vzdělavatelů dospělých, co se týče rasy, genderu a sexuální orientace (Tisdell, Thompson, 2007a). Vycházely ze sociálního konstruktivismu a předpokládaly, že si lidé své znalosti a zkušenosti konstruují skrze média. Zjistily, že většina vzdělavatelů dospělých, kteří se výzkumu účastnili, se dívala na média kvůli potěšení, které poskytují, a neanalyzovala neustále, co vidí. Zpětně ale byli schopni je reflektovat, např. že jim média pomáhají najít si vlastní cestu životem nebo že jim pomáhají dozvědět se něco o druhých, s nimiž by se normálně nesetkali. Většina z respondentů nevyučovala ve svých kurzech o médiích přímo, ale na příkladech z médií vysvětlovala nejruznější problémy. Podobnou strategii ukazují i autoři jiných kapitol ve zmíněné knize. Například Maxwell A. Fink a Deborah C. Footeová (2007) doporučují americký kreslený seriál Simpsonovi jako ideální materiál do výuky. Satira, dvojsmyslnost i odkazy na kulturu pomáhají vyučujícímu v tom, aby studenty motivoval přemýšlet kriticky o médiích a o světě kolem nich. Patricia Thompsonová (2007, s. 85) upozorňuje, že pokud je předmětem kritické reflexe populární kultura, je třeba mít na paměti, že lidé ji sledují zejména proto, aby relaxovali. Pokud ji vyučující s nimi rozebírá a kriticky reflektuje, už nikdy z ní studenti nemusí mít takový požitek jako předtím. Navíc vyučující může interpretovat některé jevy v médiích odlišně než jeho studenti. Podle Thompsonové (2007, s. 86) je tedy třeba respektovat individualitu studentů a porozumět jejich zázemí, životním zkušenostem, věku, sociokulturnímu kontextu, který může ovlivňovat jejich interpretace.

Zajímavým počínem, který vyšel jako samostatný článek, ale tematicky spadá do této skupiny textů, je přehledová studie Robina R. Wrighta a Jennifer A. Sandlinové (2009). Autoři provedli rešerši a analýzu textů, které se pohybovaly na hranici mezi oblastí vzdělávání dospělých a studiem populární kultury, a rozdělili je do 6 kategorií: 1. texty, které zpracovávají, jakým způsobem se pracuje s tématem dospělých v populární

kultuře, 2. texty zkoumající sebereflexi vzdělavatelů dospělých, kteří konzumují populární kulturu, 3. texty zabývající se efektivním využitím populární kultury ve školní třídě, ať už ve formě prostředku ztraktivňujícího vyučování, tak předmětu studia, 4. texty analyzující populární kulturu jako součást kurikula dospělých, tedy sledující, jaká nese poselství o světě kolem nás, 5. texty zabývající se učením na základě konzumace populární kultury, např. jak si na základě populární kultury dospělí konstruují své identity nebo jak si vybírají z ideologií prezentovaných v médiích určité prvky do svého života, 6. texty sledující, jak si komunity a skupiny utváří populární kulturu jako formu rezistence (jde je rozdělit ještě na dvě odlišné skupiny – první zahrnuje výzkum aktivistů, kteří svou aktivitou reagují na populární kulturu, a druhá sleduje komunity, které vytvářejí své vlastní formy kultury, např. drama, hudbu, tanec). Prvky mediálního vzdělávání dospělých, jak ho chápe autorka této disertační práce, je možné najít hned v několika kategoriích, které Wright a Sandlinová (2009) načrtli (kategorie 2, 3, 4, 5, 6). Podle Wrighta a Sandlinové (2009, s. 127) argumentuje většina autorů, kteří se zabývali efektivními vzdělávacími praktikami (3. kategorie) pro to, aby se kritická mediální gramotnost začlenila do obsahu vzdělávání dospělých. Dospělí se podle nich učí při konzumaci kultury v běžném životě záměrně i nezáměrně. Neformálním vzděláváním dospělých se však doposud mnoho autorů nezabývalo (Miller, 2000 in Wright, Sandlin, 2009). Autorka této disertační práce se naopak na neformální mediální vzdělávání dospělých v empirické části práce zaměří.⁵⁵

⁵⁵ Mimo tři hlavní skupiny textů, které autorka identifikovala na základě vlastní rešerše literatury, zůstalo ještě několik dalších textů, které nešlo zařadit do žádné z kategorií. Příkladem takového textu je ten od Christakis et al. (2013), který se zabýval různými aspekty mediálního vzdělávání amerických pediatriů.

2.3 Mediální gramotnost jako téma celoživotního učení

Rozvoj mediální gramotnosti je v této práci chápán jako celoživotní vzdělávací proces, který je součástí širšího celoživotního snažení o rozvoj sebe sama. Jak bude dále vysvětleno v kapitole 3.1, celoživotní učení je koncept, který v sobě zahrnuje všechny životní a učební formy, neváže se na životní fáze nebo vzdělávací instituce (Schubert, 2012, s. 16). Týká se tedy všech věkových kategorií. Vzhledem k tématu této disertační práce se ale autorka zaměřuje především na rozvoj mediální gramotnosti dospělých, kterou považuje za nejméně zkoumanou a promýšlenou oblast v rámci celoživotního (mediálního) učení. Zejména schopnost orientace v mediální nabídce, v mediální legislativě, ale i dovednosti používat široké spektrum mediálních a komunikačních prostředků a vytvářet vlastní mediální obsahy determinují schopnost zapojit se do světa zprostředkovaného stále více nejrůznějšími typy médií a uspět tak nejen v osobním, ale i profesním životě. Nejde přitom jen o profesí učitele, který se ve škole věnuje mediální výchově svých žáků, nebo novináře, který si prohlubuje vzdělání o kontextu či možných dopadech vlastního konání. Celoživotní (mediální) učení by se podle autorky této práce mělo týkat úplně každého člena společnosti.

Přesto není mnoho autorů, kteří by k mediální gramotnosti přistupovali jako k tématu celoživotního učení. Mezi několika málo autory, kteří tak činí, lze jmenovat Lena Mastermana (1993), Danu Petranovou (2014), Norberta Vrabce (2013) nebo Jana Jiráka a Helenu Pavličíkovou (2013). Len Masterman (1993, s. 10–11) je například přesvědčen, že pokud má mít mediální výchova nějakou hodnotu, je nutné o ní uvažovat jako o celoživotním procesu. To, co se studenti naučí ve škole, by měli uplatnit v životě mimo školu, a to znamená, že by měli získat takové schopnosti kritického myšlení o médiích, aby si je mohli přenést i do dospělého života. To pro učitele znamená nejen nutnost studenty pro téma nadchnout, aby se jím byli ochotní zabývat i mimo školu, ale také ho vyučovat podle toho, tedy například umožnit pochopit obecné principy fungování médií, které by studenti mohli obecně aplikovat. K rozvoji mediální gramotnosti v kontextu celoživotního učení se hlásí i Dana Petranová (2014). Zkoumala mediální gramotnost slovenských dospělých (konkrétně seniorů) a mediální výchovu definuje jako „celoživotní, systematický a cílevědomý proces získávání mediálních kompetencí a zvyšování úrovně mediální gramotnosti.“ (Petranová, 2014, s. 72) Norbert Vrabec (2013) vidí prvky mediální výchovy v rámci celoživotního vzdělávacího procesu jako důležitou přidanou hodnotu pro jednotlivce i pro celou společnost. Na individuální úrovni

se rozvíjejí kompetence související s lepším začleněním dospělých do informační společnosti a ve vztahu k dospívajícím se vyrovnává generační propast. Na společenské úrovni je celoživotní mediální vzdělávání potřebné pro lepší participaci na životě v demokratické společnosti (Vrabec, 2013, s. 74). Podobného názoru jsou i Jan Jiráček a Helena Pavličíková (2013, s. 8–9), podle kterých ustavení školní mediální výchovy (mladí jsou na rozdíl od starší generace nejen schopní nejrůznější nové technologie a média používat, ale ještě si ve škole o nich znalosti a dovednosti prohlubují, zatímco širší příležitosti pro mediální vzdělávání dospělých se teprve rozvíjí) ještě více prohloubilo generační propast v používání médií, rozvoj mediální výchovy u všech generací by mohl tuto propast opět zmenšovat. Mediální výchova by se podle Jiráčka a Pavličíkové (2013, s. 9) měla „stát celoživotním vzdělávacím procesem, měla by se stát výchovným fenoménem doprovázejícím celý život jedince.“

Ve snaze přistupovat k mediální gramotnosti v kontextu celoživotního učení je možné se opřít rovněž o zmínky v dokumentech vydaných na úrovni Evropské unie. Asi nejdůležitější v tomto ohledu jsou dvě doporučení: Doporučení Komise o mediální gramotnosti v digitálním prostředí (2009) a Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006), resp. Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018). V prvním zmíněném doporučení (EK, 2009) se píše, že mediální gramotnost „představuje základní dovednost, a to nejen mladých lidí, ale rovněž dospělých a starších osob, rodičů, učitelů a odborníků v oblasti sdělovacích prostředků.“ (tamtéž, odst. 15) Druhé zmíněné doporučení (EP, EK, 2006) nabádá členské státy, aby využívaly dokument „Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec“, a to s cílem zajistit, „aby byli dospělí schopni rozvíjet a aktualizovat klíčové schopnosti po celý život a aby byla zvláštní pozornost věnována cílovým skupinám, jež byly ve vnitrostátním, regionálním nebo místním kontextu stanoveny jako prioritní, jako např. jedinci, kteří potřebují aktualizovat své dovednosti...“ (tamtéž, s. 11) Jak už bylo popsáno v kapitole 1.4.2, Doporučení z roku 2006 i jeho aktualizovaná verze z roku 2018 vyjmenovává 8 klíčových schopností, z nichž hned u několika by bylo možné najít prvky mediální gramotnosti. Rozvíjení mediální gramotnosti v rámci celoživotního učení je tedy i podle těchto dokumentů velmi důležité.

2.4 Shrnutí

V druhé kapitole bylo blíže představeno hlavní téma této disertační práce: mediální vzdělávání dospělých. Jakkoliv ho autorka i někteří výše uvedení mediální vědci považují za důležité, zatím není příliš zkoumané a prozkoumané. Výzkumy, které se tématu alespoň částečně týkají, mají jako hlavní cíl výzkum jiného tématu: měření mediální gramotnosti či jejích složek, sledování vlivu a role nových technologií v oblasti vzdělávání dospělých, rozdíly mezi generacemi v používání nejrůznějších médií a technologií, mediální výchovu v rodině, mezigenerační učení atd. Mediální vzdělávání dospělých je pro vědce spíše implicitně či explicitně vyjádřeným předpokladem, nutnou podmínkou či širší souvislostí. Jedinou skupinou textů, která byla nalezena v rámci autorčiny rešerše literatury a která se zabývala opravdu vzděláváním dospělých v oblasti médií, byly texty vycházející ze studia populární kultury, kritické mediální gramotnosti a vzdělávání dospělých (představeno v podkapitole 2.2.3). Autoři těchto textů na mediální vzdělávání dospělých nejčastěji nahlíželi z pohledu sociálního konstruktivismu a předpokládali, že si lidé své znalosti a zkušenosti konstruují skrze média. Ačkoliv se nezabývali médii, ale celou populární kulturou, našla autorka pro svůj výzkum největší inspiraci právě v těchto textech (více v kapitole 5.1).

V druhé kapitole bylo také vysvětleno, o které autory a dokumenty se autorka opírá, když chápe mediální vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. Celoživotní učení jako teoretický koncept bude podrobněji představen v kapitole třetí, podobně jako další andragogické aspekty mediálního vzdělávání dospělých důležité pro výzkum prezentovaný v této disertační práci.

3 Andragogické aspekty mediálního vzdělávání dospělých

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, rozvíjení mediální gramotnosti chápe autorka této práce jako celoživotní vzdělávací proces. Ačkoliv celoživotní učení zahrnuje učení napříč různými formami učení v průběhu celého života a týká se tedy všech věkových generací, v této práci je více pozornosti věnováno jedné jeho části – dalšímu vzdělávání dospělých, které se obsahově nějak dotýká tématu médií. Zatímco v první části výzkumu autorky je analyzována nabídka mediálního vzdělávání pro dospělé jako celek, v druhé navazující části výzkumu se autorka zabývá zejména zájmovým neformálním vzděláváním týkajícím se médií. Na následujících stranách proto budou stručně vysvětleny základní pojmy, jako je celoživotní učení, kategorie dospělých nebo zájmové vzdělávání, a bude vysvětleno, z jakých andragogických konceptů a poznatků tato práce vychází.

3.1 Celoživotní učení

Celoživotní učení je koncept, který pochází z andragogiky, resp. teorie vzdělávání dospělých. Má dlouhou historii. Michal Šerák (2009, s. 13) připomíná antickou koncepci scholé spolu s Platónovou Ústavou nebo Aristotelovou Etikou Nikomachovou. Podle Jaroslava Vetešky (2016, s. 93) představuje vrchol v myšlení o celoživotním učení dílo Jana Ámose Komenského, který v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* (1966) uvažuje o celoživotním vzdělávání tak, jak ho andragogové chápou v současnosti. V první kapitole doporučuje, aby „k univerzálnímu vzdělání začínali už být přiváděni 1. všichni, 2. ve všem, 3. aby se stali všestranně vzdělanými“ (Komenský a kol., 1966, s. 15). Vzdělání mají podle něj být všichni, „mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem.“ (tamtéž, s. 15) Vzdělání nemá být úzce specializované, ale všeobecné, „být celistvě vzdělán“ člověk potřebuje, aby dovedl „poznat pravdu a nenechat se zavádět klamem...“ (tamtéž, s. 15) Na jeho humanistické pojetí celoživotního učení pak navazuje řada dalších autorů (viz dále).

Jak uvádí Šerák (2009, s. 13), v moderní době se tomuto tématu věnovali například J. Dewey, E. Yeaxlee nebo E. Lindeman. Podle Šeráka však reálných obrysů začal koncept celoživotního učení nabývat až v poválečné době. Především se o to

zasloužily organizace UNESCO a OECD v 70. letech 20. století, které prosazovaly vzdělávání pro všechny, bez jakékoliv diskriminace (Veteška, 2016, s. 94). V dokumentech těchto organizací se kritizovalo, že jednotlivé oblasti vzdělávání nejsou dostatečně propojené (předškolní, odborné, další vzdělávání) a že právo učit se celý život musí mít každý člověk. Podle Schuberta (2012, s. 16) ale humanistickou ideu komplexního rozvoje osobnosti člověka sledovala pouze organizace UNESCO, ve zprávě OECD podle něj už šlo jednoznačně o politicko-ekonomické zájmy. Z kraje 70. let se ještě hovořilo o celoživotním vzdělávání, po roce 1976 ale podle Jarvise (2004, s. 46–64) začíná být nahrazováno právě celoživotním učením. Pojem celoživotní učení zahrnuje podle Jarvise (2004, s. 64–65) jak individuální učení se (individuální proces, který pokračuje v průběhu celého života), tak institucionalizované učení se (učení se probíhající v určitém vzdělávacím systému). Nový pojem měl zdůraznit, že zahrnuje všechny životní a učební formy, neváže se na životní fáze nebo vzdělávací instituce (Schubert, 2012, s. 16) a že „zodpovědnost za získávání a rozvoj schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce.“ (Veteška, 2016, s. 96) Podle Schuberta je celoživotní učení založené na „modelu trhu, který je postaven na dobře vzdělané, adaptabilní a flexibilní pracovní síle s cílem mezinárodní konkurenceschopnosti“ (Schubert, 2012, s. 16), tedy na myšlenkách neoliberalismu.

Jak je z tohoto stručného historického exkurzu patrné, celoživotní učení/vzdělávání je koncept sociálně a historicky podmíněný a v čase se představa o něm měnila – od práva na (celoživotní) učení až po (neoliberální) nutnost rekvalifikace. Klíčové pro tuto práci však je, že se v druhé polovině 20. století postupně vyprofilovaly dva základní přístupy k celoživotnímu učení, a to humanistický a kompetenční (nazývané různými autory nejrůznějšími dalšími přívlastky, např. pragmatický, moderní). V následující části budou stručně představeny.

Teoretické přístupy k celoživotnímu učení

Zastánci humanistického přístupu nahlízejí na celoživotní vzdělávání nebo učení se jako na individuální proces, který obohacuje celkovou osobnost člověka: „Celoživotní vzdělávání je každá institucionalizovaná příležitost k učení, která má humanistický základ, směřovaný k rozvoji jedince, k němuž dochází v jakékoliv životní fázi. Tento rozvoj se může týkat znalostí, dovedností, postojů, hodnot, emocí, přesvědčení a smyslů – celé osobnosti.“ (Jarvis, 2004, s. 62) „Vzdělávání je tedy viděno jako idealistický proces, v němž je humanita účastníků nadřazená.“ (tamtéž, s. 65) Humanistické pojetí

vzdělávání dospělých, které bere v potaz i ostatní složky osobnosti a života pracujícího jedince, jehož skutečným potřebám a očekáváním věnuje více pozornosti, v současnosti ustupuje do pozadí (Veteška, 2016, s. 38–40).

V 90. letech 20. století se začíná prosazovat kompetenční přístup k celoživotnímu učení. Podle Vetešky totiž začal zapadat do nového chápání vzdělání v demokratických společnostech (tlak na kvalifikaci, nedůvěra ve školský systém, prudký rozvoj společnosti). „Programy celoživotního učení se nově zaměřují na rozvoj lidských zdrojů, hlavně ve vztahu k hospodářským potřebám. Pozornost se upírá k problematice odborného vzdělávání a přípravy a uplatnění v pracovním životě.“ (Veteška, 2016, s. 94) Podle Vetešky (2010, s. 10) se celoživotní vzdělávání a učení stalo cílem a koncepcí současné vzdělávací politiky z toho důvodu, že vzdělávací soustava nedokázala reagovat na změnu obsahu a cílů vzdělávání. Přínosem pro společnost má být zaměstnatelnost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství, přínosem pro jedince má být především seberealizace (tamtéž, s. 10). V praxi má celoživotní učení pomoci jedinci naučit se především získat pozitivní postoj k učení se (Veteška, 2016, s. 96).

Schubert (2012, s. 14) vnímá celoživotní učení jako koncept zneužívaný příznivci neoliberalismu, jedinec se stává podnikatelem se sebou samým a jeho hlavním cílem má být co nejvýhodněji spravovat svůj vlastní kapitál. Neustále se vzdělávat však není jednoduché a nezvládne to každý, proto aby si lidé vzali nové povinnosti za své, je podle Schuberta nutné jim namluvit, že vzdělávání je cesta k úspěchu a osobnímu štěstí a že prostřednictvím celoživotního učení získají oproti ostatním na trhu konkurenční výhodu (Schubert, 2012, s. 14–16). Jak píše Konrad Paul Liessmann (2015, s. 9–11), vzdělání ve smyslu „ovládání aktuálně nutných kulturních technik a náročnější profesní výcvik“ nemusí vést ke štěstí už jen proto, že sotva se něco naučíme, můžeme jednoduše zjistit, že trh už vyžaduje něco jiného. Co naopak podle něj smysl má, je vzdělání pro obohacení sebe sama. Odkazuje na Aristotela, který uvažoval o vzdělávání jako o činnosti, kterou člověk dělá kvůli sobě samotnému, ta se pak vyznačuje svobodou, slastí z myšlení a poznání, slastí z chápání a krásy – pro to ale v současné společnosti podle Liessmanna není příliš místo (2015, s. 11).

Podobně jako Liessmannovi, tak i autorce této disertační práce je bližší humanistické pojetí vzdělávání dospělých a celoživotního učení, a proto také přistupuje k rozvoji mediální gramotnosti u dospělé populace z tohoto pohledu, tedy jako k jedné ze součástí obsahu celoživotního učení. Mediální gramotnost podle ní souvisí nejen

s rozvojem poznatkové základny jedince, ale její rozvoj pro něj představuje obohacení po všech stránkách, možnost žít a prožívat na kvalitativně jiné úrovni (např. schopnost čelit manipulaci všeho druhu). Z hlediska humanistického přístupu k celoživotnímu učení je tedy rozvíjení mediální gramotnosti nezbytné jak pro vnitřní rozvoj jednotlivce, tak i pro udržení demokratického uspořádání v daném státě.

3.2 Kategorie dospělých

Vzhledem k tomu, že se tato disertační práce zabývá mediálním vzděláváním dospělých, je jedním z klíčových pojmů, které je nezbytné na úvod vymezit, právě dospělý a dospělost. Tyto pojmy totiž nejsou tak jednoznačné, jak by se mohlo na první pohled zdát. Ačkoliv česká platná legislativa považuje za dospělého jedince staršího 18 let, vymezení kategorie dospělých je v sociálních vědách o dost složitější. Autorka proto představí různá pojetí kategorie dospělého a na závěr této podkapitoly uvede, jak bude s tímto pojmem pracovat ve svém výzkumu.

Psychologie považuje za dospělého takového jedince, u něhož došlo ke stabilizaci chování, myšlení a prožívání. Sociologie definuje dospělého jako člověka, který se chopil nových sociálních rolí, a to především založení rodiny a nástup do pracovního života. Podle andragoga Beneše (2014, s. 101) jsou dospělost i dětství sociální konstrukty, v různých epochách a v různých společnostech totiž neoznačovaly pojmy „dítě“ a „dospělý“ totéž. Dospělost samozřejmě nepřichází nebo neodchází ze dne na den, přechody mezi mládím, dospělostí a stářím jsou z hlediska sociologie mlhavé (Kabátek, 2017). Dobře je to vidět na přechodu z mládí do dospělosti. V uplynulých desetiletích se začalo hovořit o nové fázi procesu dospívání, do níž se dostává mladý člověk, který již dovrší 18 let, má dostudováno, založen svůj vlastní domov a zajištěno zaměstnání, ale ještě se nechová úplně tak, jak by se od dospělého v naší společnosti očekávalo. Odkládá zejména založení rodiny (Hašková a kol., 2014). Quill (2011, s. 335) hovoří o „rané dospělosti“, různými odborníky je však toto období označované různě, týká se obvykle mladých lidí mezi 20. a 30. rokem.

Podle Kabátka (2017) bývá za dospělého považován „člověk, který je schopen biologické a sociokulturní reprodukce, vytváří hodnoty, které umožňují život jemu samotnému i osobám, které jsou na něm závislé.“ Dospělost je dále spojována s relativní ustáleností psychofyzickou i sociální, vyrovnaností opírající se o kompaktnější a konzistentnější systém životních hodnot a cílů, o zažité role a kontinuální pozice (Kabátek, 2017)

Radomír Havlík a Jaroslav Kořa (2011) uvádějí v rámci etapizace života devět dílčích období, které se týkají dospělosti. Začínají obdobím dospívání (16 až 20 let), pro které je podle nich typické nabývání zákonných práv a povinností, počátek nezávislosti atd. Následuje období rané dospělosti (21 až 25 let), které charakterizuje osvojování si rolí dospělého, počátek ekonomické a sociální samostatnosti nebo

formování životních plánů. Další je období střední dospělosti (26 až 40 let), v němž dochází ke sladění sociálních rolí, materiální konsolidaci, vedení rodinného života, společenské angažovanosti atd. Poté je uvedeno období pozdní dospělosti (41 až 55 let), v němž přichází na řadu tzv. krize středního věku, nové formování životní perspektivy, zkušenost s rolí prarodiče. Následující období už jsou jen dílčí dělení seniorského věku, tedy (před)důchodový věk (55 až 65 let), stáří (66 až 74 let), stařecký věk (75 až 89 let) a dlouhověkost (90 a více let). (Havlík, Kořa, 2011, s. 48) Podle Milana Beneše (2014, s. 102–103) ale už v současnosti není možné v důsledku procesu individualizace jednotlivým vývojovým stupňům přiřazovat úkoly, které musí jednotlivec plnit, nebo typické chování, neboť „život již neprobíhá v posloupnosti jasně určených fází vzdělávání – práce – důchod. Vliv na to má mnoho faktorů. Učení dnes podle Beneše není jen přípravou na život, ale je součástí socializačního a individualizačního procesu člověka. Přitom ale stále platí, že určité druhy učení jsou zvládnutelné nejlépe v určitém optimálním věku (Beneš, 2014, s. 103).

Vzhledem k tomu, že jsou nejasné hranice mezi jednotlivými životními etapami a neexistuje ani jasná představa o tom, co vlastně dospělost v současnosti znamená, bude se autorka v této práci držet klasického právního vymezení dospělosti, a to dovršení věku 18 let. Dospělost tedy z tohoto pohledu zahrnuje veškeré další věkové kategorie, které následují, včetně seniorů. Mezi účastníky druhé fáze výzkumu, který bude v této práci prezentován, se tedy objevují zástupci různých věkových kategorií s různými životními biografiemi. Autorka si je vědoma širšího takového vymezení. Klíčové však pro tuto práci není sdílení jejich společné životní etapy, ale jejich sdílený zájem o téma médií a mediální gramotnosti.

3.3 Zájmové vzdělávání dospělých

Ve vzdělávání dospělých lze vymezit tři základní typy vzdělávacích příležitostí (Šerák, 2009, s. 20) – ty, které odráží zájem dospělého dále se vzdělávat (zájmové vzdělávání dospělých), ty, které jsou spojené s profesí dospělého (profesní vzdělávání dospělých), a ty, které se pojí s aktivní účastí člověka na veřejném životě v demokratické společnosti (občanské vzdělávání dospělých).⁵⁶ Mediální vzdělávání dospělých se může objevovat ve všech třech typech vzdělávacích příležitostí, jak ukazuje i analýza vzdělávacích příležitostí, kterou autorka disertační práce prezentuje v empirické části práce (první fáze výzkumu). V navazujícím výzkumu s různými aktéry mediálního vzdělávání dospělých (druhá fáze výzkumu) se však autorka podrobněji zaměřuje pouze na zájmové (neformální) mediální vzdělávání dospělých.⁵⁷ Autorka se proto z vyjmenovaných typů vzdělávání dále podrobněji věnuje pouze zájmovému vzdělávání dospělých.

V kapitole 5.1, která se věnovala celoživotnímu učení, bylo naznačeno, že převažující pohled na celoživotní učení je kompetenční. Netýká se to však jen celoživotního učení, ale vzdělávání obecně. „Z moderní společnosti tak už prakticky vymizelo dřívější pojetí vzdělávání (scholé nebo educatio), které představovalo koncepci vzdělávání pro volný čas, opak každodennosti, v přeneseném smyslu vzdělávání jako aktivní formy odpočinku, jako relaxace. Vzdělávání bylo vždy chápáno jako doprovodný jev života, ne jako příprava na praktický život. Dnes jsou zaměstnanci vesměs úzce zaměřenými experty a hlubší všeobecné vědění se stává spíše záležitostí osobních zálib.“ (Šerák, 2009, s. 22) Je to právě zájmové vzdělávání dospělých, které umožňuje člověku intelektuálně a duchovně růst, nikoliv pouze uspět na trhu práce. Podle Šeráka (2005 in 2009, s. 50) lze zájmové vzdělávání dospělých vymezit jako: „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmů.“ Charakteristickými rysy zájmového vzdělávání dospělých je dobrovolnost, svoboda výběru, uspokojování potřeb, pestrost obsahu, místní příslušnost, neutilitárnost, otevřenost, aktivita, zájem a volný čas. Účast v těchto aktivitách předpokládá alespoň základní znalosti a dovednosti z daného oboru,

⁵⁶ Rozvoj mediální gramotnosti může být některými autory viděn jako součást občanského vzdělávání, protože schopnost porozumět mediálnímu světu a s tím spojené dovednosti a znalosti jsou pro aktivní občanství nezbytným předpokladem. I když je mediální vzdělávání dospělých s občanským vzděláváním dospělých úzce spojené, nebude se mu autorka podrobněji věnovat.

⁵⁷ Činí tak mimo jiné i z důvodu, že tuto práci rámuje humanistické pojetí celoživotního učení, nikoliv kompetenční, které má k profesnímu vzdělávání dospělých blíže.

přítom podněty, se kterými je účastník vzdělávání konfrontován, ho obvykle podněcuje k dalšímu rozvoji. Cílem zájmového vzdělávání je proto rozšiřování horizontu nabízených možností, budování předpokladů pro kultivaci osobnosti, dotváření její hodnotové orientace a umožňování seberealizace člověka. Výsledkem volnočasových aktivit je pak především zlepšení kvality života a posílení jeho nezávislosti. Takový přístup se blíží historickému pojetí výchovy a vzdělávání (educatiu), jehož cílem je porozumět sobě samému, rozvíjet se, věnovat se seberealizaci zaměřené na celek osobnosti, uvědomit si svou historii a kořeny. Výsledkem je pak autonomní osobnost se systematickým a kreativním myšlením (Šerák, 2009, s. 46–52).

Zájmové vzdělávání se odehrává v rovině neformálního vzdělávání a informálního učení. V rovině neformálního vzdělávání má respektovat podmínky dané individuálními schopnostmi i životní podmínky jeho účastníků. Nemusí mít jasně definovaný obsah a pravidla hodnocení, je ale strukturovaným vzdělávacím procesem s předem vymezenými cíli. Je flexibilní a má podporovat klima vzájemné důvěry a spolupráce. V rovině informálního učení probíhá v různých prostředích a má neinstitucionální podobu, je neorganizované, nesystematické a nestrukturované. Může být intencionální i neintencionální – každá volnočasová situace je potenciálně vzdělávací situací v rovině informálního učení (Knotová, 2008, s. 173).

Pro zájmové vzdělávání dospělých je klíčové množství a struktura volného času, s nímž člověk disponuje (Knotová, 2008, s. 173). Volný čas bývá podle Vetešky (2016, s. 122) vymezován jako optimální sociální prostor pro seberozvoj osobnosti prostřednictvím svobodně volených činností. Jak upozorňuje Šerák (2009, s. 37), množství a náplň volného času závisí na hospodářském blahobytu společnosti i na dalších faktorech, jako je např. zaměření a typ osobnosti, styl výchovy (rodinné, školní i mimoškolní), společenské prostředí, kulturní tradice, věk, pohlaví, profese, vzdělání nebo vztah k práci. Výzkumy⁵⁸ ukazují, že čeští dospělí se ve volném čase věnují spíše intelektuálně méně náročným aktivitám (nejčastější formou trávení volného času je sledování televize, poslech hudby či sport). Charakter sebevzdělávání může mít četba knih, časopisů či novin, které ve volném čase preferuje 31 % Čechů, studium je nejčastějším způsobem trávení volného času jen pro 3 % respondentů (Šamanová, 2010, s. 3). Na otázku, kdo se tedy věnuje ve volném čase zájmovému vzdělávání a jakým

⁵⁸ Např. reprezentativní výzkum CVVM prováděný v roce 2009 na vzorku 1082 osob starších 15 let zjišťoval, kolik mají Češi volného času a jak ho tráví, nebo národní komparativní výzkum ISSP 2007 Volný čas a sport, kterého se účastnilo 1222 respondentů starších 18 let (Šamanová, 2010; Šafr, Patočková, 2010).

aktivitám konkrétně dává přednost, se pokusilo odpovědět dotazníkové šetření provedené týmem Rabušicové a Rabušice v roce 2005 a 2006.⁵⁹ Dvě třetiny účastníků zájmového (neformálního) vzdělávání tvořily ženy. Účastníci byli také z většiny středoškolsky (56 %) nebo vysokoškolsky vzdělaní (24 %), nejčastěji také zaměstnaní (65 %) nebo v důchodu (14 %). (Knotová, 2008, s. 177–181) Co se týče typů činností, kterým se účastníci věnovali, nejčastěji se jednalo o pohybové aktivity (30 %), tvořivé činnosti jako malba, keramika, fotografování (28 %) a rukodělné činnosti jako tkání, šití, pletení atd. (23 %). Podle autorů zmíněného výzkumu má zájmové vzdělávání potenciál stát se rozvíjejícím a obohacujícím prvkem života dospělého člověka, zatím to tak ale je pouze u malé části české populace (5 %). (Knotová, 2008, s. 185–186)

Rozsah věnování se zájmovému vzdělávání dospělých zaměřeného na téma médií se v české populaci obvykle nesleduje. Ačkoliv výše uvedené výzkumy naznačují, že tendence české populace je spíše věnovat se méně intelektuálně náročným činnostem a že tendence těch, kteří už se zájmovému neformálnímu vzdělávání věnují, je spíše zaměřovat se na aktivity sportovní, umělecké a rukodělné, těžko se posuzuje, do jaké míry Češi praktikují zájmové mediální vzdělávání dospělých. Například při sledování televize totiž mohou lidé věnovat pozornost zcela odlišným pořadům, od vzdělávacích pořadů přes zpravodajství a publicistiku nebo vědomostní soutěže až po sledování telenovel či akčních filmů. Je tedy zřejmé, že k vytvoření lepší představy o zapojení českých dospělých do zájmového mediálního vzdělávání je nezbytné se tímto tématem zabývat komplexněji.

⁵⁹ Jednalo se o 1) reprezentativní šetření provedené v r. 2005 na populaci ve věku 20 až 65 let, celkem bylo sebráno 1413 dotazníků (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 33, Knotová, 2008, s. 177), 2) nereprezentativní výzkum zaměřený zejména na respondenty, jež se neformálně vzdělávají v centrech volného času nebo kulturních centrech městských částí města Brna (n=160). (Knotová, 2008, s. 177)

3.4 Shrnutí

Třetí kapitola objasnila andragogická východiska autorky pro výzkum prezentovaný v empirické části práce. Byly představeny základní pojmy a teoretické koncepty jako celoživotní učení, kategorie dospělých nebo zájmové vzdělávání dospělých. Autorce je bližší humanistické pojetí vzdělávání dospělých a celoživotního učení, a proto také přistupuje k rozvoji mediální gramotnosti u dospělé populace z tohoto pohledu, tedy jako k jedné ze součástí obsahu celoživotního učení. Mediální gramotnost podle ní souvisí nejen s rozvojem poznatkové základny jedince, ale její rozvoj pro něj představuje obohacení po všech stránkách, možnost žít a prožívat na kvalitativně jiné úrovni. Tomu odpovídá i typ vzdělávání dospělých, který se rozhodla autorka v empirické části práce (výzkumná fáze 2) prozkoumat: zájmové mediální vzdělávání dospělých. Je to totiž právě zájmové vzdělávání dospělých, které umožňuje člověku intelektuálně a duchovně růst, nikoliv „pouze“ zvýšit svou vlastní konkurenceschopnost. Jak ukazují výše uvedené výzkumy v kapitole 3.3, rozsah věnování se zájmovému vzdělávání dospělých týkajícího se médií se v české populaci obvykle nesleduje. Doposud provedené výzkumy ale naznačují, že tendence těch, kteří už se zájmovému neformálnímu vzdělávání věnují, je spíše zaměřovat se na aktivity sportovní, umělecké a rukodělné.

Co se týče kategorie dospělých, rozhodla se autorka (vzhledem k nejasnostem, které ohledně vymezení této kategorie v současnosti panují) v této práci držet klasického právního vymezení dospělosti, a to dovršení věku 18 let. Dospělost tedy z tohoto pohledu zahrnuje veškeré další věkové kategorie, které následují, včetně seniorů.

EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

Výzkum prováděný pro účely této disertační práce se skládá ze dvou fází, které na sebe navazují. Celý výzkum vychází z teoretického kontextu, který byl prezentován v teoretické části práce. Z hlediska metodologie se sice obě fáze zaměřují na kvalitativní výzkum, v technikách sběru dat, metodách analýzy dat a dalších bodech se ale jednotlivé fáze liší, proto budou každé fázi věnovány samostatné kapitoly vysvětlující, jakým způsobem byla data sbírána a analyzována a k jakým výsledkům se autorka dobrala.

Zpracování obou fází výzkumu se v určitých obdobích prolínalo. Například databáze s nabídkou mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé byla postupně doplňována v průběhu několika let až do roku 2019, autorka ale její rozpracovanou verzi využila již v roce 2016 a 2017 k výběru vzdělávacích akcí, kterých se zúčastnila, aby zde získala informanty (organizátory a účastníky) do druhé fáze disertačního výzkumu. V roce 2017 byly provedeny i rozhovory s třetí skupinou informantů (úředníky) pro druhou fázi výzkumu. V následujících letech byly rozhovory přepisovány a analyzovány a zároveň byla až do roku 2019 doplňována databáze mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, aby byla při dokončení práce co nejaktuálnější. Podrobněji bude postup prací vysvětlen v následujících kapitolách.

4 Výzkum nabídky mediálního vzdělávání pro dospělé v ČR

V první části výzkumu se autorka zaměřila na zmapování nabídky mediálního vzdělávání, která je v České republice určena dospělé populaci. Výzkumná otázka zněla: *Jaká je nabídka mediálního vzdělávání pro dospělé v České republice?* Pro zodpovězení této výzkumné otázky autorka považovala za vhodné využít internetové vyhledávání jako metodu sběru dat a kvalitativní obsahovou analýzu.

4.1 Metodologický postup

Obsahová analýza je jedna z již tradičních metod společenskovedního výzkumu spočívající ve „studiu zaznamenané lidské komunikace“ (Babbie, 2016, s. 323) například v tištěných či audiovizuálních médiích, přičemž s masovým rozšiřováním internetu se čím dál častěji objevují také studie analyzující obsah webových stránek (Jones, 1999). V klasické literatuře zabývající se technikami a postupy obsahové analýzy (např. Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2017) lze nalézt množství doporučení, jak obsahovou analýzu provádět. Jedním z rozhodnutí, která výzkumník činí zpravidla již v úvodních fázích výzkumu, je to, zda bude k analýze dat přistupovat kvalitativně, či kvantitativně (Sudweeks, Simoff, 1999). Formulace výzkumné otázky (viz výše) implikuje, že cílem analýzy nebylo kvantifikovat nabídku dle předem stanovených kategorií, ale spíše kvalitativně popsat a utřídit, které typy mediálního vzdělávání může dospělý využít. Zatímco kvantitativní obsahová analýza má zpravidla přesně dané postupy i jejich pořadí, kvalitativní přístup k obsahové analýze je v tomto ohledu méně rigidní a samotný proces výzkumu je flexibilnější a umožňuje prolínání jednotlivých fází (Krippendorff, 2004, s. 87–89).

Jedním z důležitých rozhodnutí je v obsahové analýze výběr zdroje informací, resp. dat, která budou analyzována. V případě této studie šlo o informace týkající nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, které se mohou nacházet v různých typech médií – vývěskách či reklamních plochách, denním tisku, televizi nebo na internetu. Vzhledem k vysoké míře penetrace⁶⁰ internetu v dospělé populaci lze předpokládat, že internetové vyhledávání je jedním z častých způsobů, jak dospělí zjišťují informace

⁶⁰ V roce 2018 podle ČSÚ využívalo internet každý den 94,6 % osob ve věku 25–34 let, mezi 35–44letými to bylo 90,9 %, ve věkové kategorii 45–54 let to bylo 78 %. Osoby ve věku 55–64 let používaly internet každý den z 57,9 % a nejstarší skupina obyvatel nad 65 let z 24,9 % (ČSÚ, 2018).

o těchto akcích. Autorka zároveň předpokládala, že i samotní organizátoři těchto vzdělávacích příležitostí zvolí internet jako jeden z komunikačních kanálů, tedy že většina nabídky těchto vzdělávacích příležitostí nebude v on-line prostoru absentovat. Z toho důvodu byl jako zdroj dat o nabídce vzdělávacích příležitostí pro dospělé zvolen on-line obsah webových stránek, které lze považovat za plnohodnotný zdroj dat pro kvalitativní i kvantitativní obsahovou analýzu (Bryman, 2012, s. 654).

Jako základ internetové rešerše byla využita databáze, která byla vytvořená v rámci analýzy zveřejněné v r. 2017 pro účely Evropské audiovizuální observatoře (dále jen EAO), jež byla součástí širšího celoevropského monitoringu možností mediálního vzdělávání na základě zadání Evropské komise (EAO, 2016). Výzkumníci, kteří se na tomto monitoringu podíleli, se měli zabývat mediálně vzdělávacími projekty, které probíhaly mezi lety 2010 až 2016 a týkaly se všech věkových kategorií a nejrůznějších regionálních i celostátních aktérů (organizátorů vzdělávacích akcí a dalších institucí, které mají na podporu mediální gramotnosti vliv). Mediální gramotnost byla v rámci této analýzy chápána jako „zastřešující pojem, který zahrnoval veškeré technické, kognitivní, sociální, občanské a kreativní kapacity, které umožňují občanovi přistupovat k médiím, kriticky jim rozumět a interagovat.“ (Frau-Meigs et al., 2017 in EAO, 2016, s. 1) Analýza se však zaměřovala pouze na elektronické lineární i nelineární a webové projekty, vylučovala tištěná, rozhlasová i jiná off-line média.⁶¹ Rešerše probíhala v červnu 2016 a byl k ní využit vyhledavač Google.⁶² Vznikla tak databáze o 109 nejrůznějších projektech, z nichž bylo do národního reportu vybráno 20 nejvýznamnějších příkladů dle kritérií stanovených EAO (EAO, 2016).

Autorka disertační práce se rozhodla databázi nalezených projektů rozšířit a upravit pro potřeby zmapování nabídky mediálního vzdělávání dospělých. Mediální gramotnost byla v autorčině disertačním výzkumu podobně jako v analýze pro EAO chápána jako velmi široká, zastřešující kategorie, zahrnující různé vrstvy (např. počítačovou gramotnost, vizuální gramotnost, čtenářskou gramotnost, digitální gramotnost). V rámci rešerše pak byly do databáze zahrnovány i vzdělávací příležitosti nebo projekty, které nemusely rozvíjet všechny vrstvy najednou, ale stačilo, aby rozvíjely jen některou z nich (zahrnuty tedy byly například i počítačové kurzy pro seniory nebo

⁶¹ Podrobnosti o způsobu, jak měli jednotliví národní experti při analýze postupovat, je možné se dočíst v úvodu publikace (EAO, 2016, s. 3), která na základě monitoringu vznikla.

⁶² Byla použita klíčová slova jako „mediální gramotnost“ a „mediální výchova“. Ve vyhledávání bylo pokračováno až do doby, kdy se začaly ukazovat nerelevantní odkazy.

tvůrčí dílny fotografie). V souladu s autorčíným vymezením dospělého jedince (viz kapitolu 3.2) nebyly do databáze zařazovány pouze ty vzdělávací akce či projekty, které se orientovaly na osoby do 17 let věku. Naopak co se týče médií a technologií, neuchýlila se autorka k žádnému omezení – oproti databázi pro EAO byla zahrnuta i tištěná média, rozhlasové pořady nebo off-line aktivity, na které však muselo být odkazováno na internetu. Omezení se netýkalo ani typu organizátora, finanční náročnosti, místa a lokality konání akce atd. Sběr dat pro rozšíření databáze probíhal od července 2016 do června 2019 a zahrnoval vzdělávací příležitosti nabízené od roku 2010 do června 2019 (jako ilustrativní příklady byly ale v rámci typologie dále uvedeny spíše ty z posledních let).⁶³ Jako vzdělávací příležitost v oblasti mediálního vzdělávání autorka disertační práce chápe jakoukoliv formu vzdělávání, která podporuje rozvoj mediální gramotnosti dospělého.

Bryman (2012, s. 655) doporučuje k rešerši stránek souvisejících s výzkumnou otázkou výběr vhodných vyhledávačů a poznamenává, že výzkumník musí být ve fázi vyhledávání velmi trpělivý a vyzkoušet velké množství klíčových slov a jejich kombinací. V českém prostředí patří mezi nejvyužívanější vyhledávače Google (v r. 2018 přes něj proběhlo přes 82 % všech vyhledávání) a Seznam.cz (přes 12 % všech vyhledávání a podíl vyhledávání na celkovém počtu vyhledávání se postupně snižuje) (Statcounter GlobalStats, 2019). K rešerši byl tedy vybrán Google.⁶⁴

Určitou limitací internetového vyhledávání, na kterou upozorňují např. Weare a Lin (2000), je způsob, jakým vyhledávač indexuje jednotlivé stránky a jakou prioritu (pořadí) jim ve výsledcích vyhledávání přiřazuje. Protože tento vyhledávač přisuzuje větší prioritu a důležitost webovým stránkám, na které je odkazováno z jiných stránek, může docházet k opomenutí některých důležitých, byť vyhledávačem Google málo favorizovaných, stránek. Proto byly webové stránky, které Google vyhledal, pečlivě procházeny a tam, kde to bylo vhodné, se autorka proklikávala dalšími odkazy dále, aby do databáze zařadila další vzdělávací příležitosti.

Trendem v sociálněvědním výzkumu je také stále intenzivnější využívání sociálních sítí jako předmětu výzkumu, případně nástroje pro sběr dat (Kosinski et al., 2015; Social Media Research Group, 2016). Potenciál u nás nejoblíbenější sociální sítě

⁶³ Autorka rozpracovanou verzi databáze využila v roce 2016 a 2017 k výběru vzdělávacích akcí, kterých se zúčastnila pro účely druhé fáze disertačního výzkumu.

⁶⁴ Zadávána byla klíčová slova jako „mediální vzdělávání“, „mediální vzdělávání dospělých“, „mediální výchova, dospělí“, „vzdělávání o médiích pro rodiče“, „vzdělávání o médiích pro seniory“ atd.

Facebook se autorka rozhodla využít i v této studii. Nejednalo se však o klasické vyhledávání. Uživatel Facebooku má možnost ukládat si události, které ho zajímají. Vedle zobrazené události pak vždy vidí další výčet podobných událostí. Autorka disertační práce si tak od r. 2016 do r. 2019 systematicky ukládala nejružnější vzdělávací akce na mediální témata, které se jí na timeline Facebooku, případně ve výčtu dalších událostí, zobrazily a poté je přidala do databáze mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé. Možnosti vyhledávání na Facebooku mezi událostmi jsou velmi omezené, proto nebyly využity.

Dalším rozhodnutím bylo určení jednotky analýzy. Jednotka analýzy jsou celky, které analytik považuje za samostatné a na sobě nezávislé a které následně podrobuje analýze (Krippendorff, 2004, s. 97). Zvolenou jednotkou analýzy byla v případě autorčiny první fáze výzkumu jednotlivá mediálně vzdělávací příležitost pro dospělé (tj. pokud se na webové stránce nacházely informace o větším množství mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, měla ve výsledné databázi svůj záznam každá taková akce zvlášť). Na konci vyhledávání čítala databáze 393 vzdělávacích příležitostí (jednotek analýzy), které byly (aspoň z části) určeny dospělým. Množství posbíraných dat však není s ohledem na zvolený kvalitativní přístup k analýze dat důležité, klíčové pro autorku disertační práce bylo, jaké typy vzdělávacích příležitostí byly identifikovány. Ke konstrukci vzorku bylo přistupováno v souladu s doporučeními pro kvalitativní výzkum, tzn. do okamžiku saturace vzorku, kdy zahrnování nových jednotek do výzkumu nepřinášelo nové poznání, resp. nové kategorie (Strauss, Corbin, 2008; s. 139; Sarantakos, 1998, s. 204–205).

Záznamy v databázi byly průběžně kódovány a kategorizovány. Při vytváření kategorií a kódování obsahu lze postupovat jak induktivně, tak deduktivně (Mayring, 2004; Elo, Kyngäs, 2007). Induktivní přístup je doporučován v případě, že o sledovaném fenoménu dosud neexistuje dostatek informací, nebo jsou existující informace fragmentárního charakteru. Poté jsou jednotlivé kategorie odvozovány ze získaných dat a logika analýzy postupuje od konkrétních informací k zevšeobecnování. Opačný přístup je deduktivní, kdy výzkumník dopředu vychází z určité teorie či modelu, který je aplikován na získaná data (Elo, Kyngäs, 2007), přičemž oba přístupy je možné kombinovat. Deduktivně autorka postupovala v počátečních fázích vytváření kategorií, neboť vodítkem při vyhledávání a posuzování nalezených vzdělávacích příležitostí byla již dříve vytvořená typologie učení v rámci celoživotního vzdělávání (podrobněji o ní na začátku kapitoly 4.2), v rámci které autorka také rozřídila jednotlivé typy

vzdělávacích příležitostí. V případě formálního vzdělávání však vyhledávání pomocí výše zmíněných klíčových slov neposkytlo příliš mnoho výsledků, proto byly tyto vzdělávací příležitosti dále dohledávány. V případě neformálního vzdělávání již některé vzdělávací formy dospělých česká odborná literatura znala (např. Zormanová, 2017), autorka tak byla schopná některé vyhledané akce zařadit do některého z typů předložených Zormanovou (2017). Ukázalo se však, že ne všechny nalezené vzdělávací příležitosti lze do její typologie spolehlivě zařadit, neboť jejich charakteristiky neodpovídaly žádnému z typů uvedených Zormanovou (2017). V takovém případě pak autorka postupovala induktivně, tedy na základě charakteristik vzdělávacích příležitostí se snažila abstrahovat jejich konkrétní atributy a směřovat k jejich zevšeobecnění s cílem vytvořit nové kategorie a doplnit tak ty stávající.

Při stanovení formy u konkrétní vzdělávací příležitosti autorka vycházela primárně z toho, jaký typ akce byl uveden organizátory akce na pozvánce nebo vyhledané webové stránce. Pokud název typu akce chyběl, nebo se jednalo o nestandardní typ, pojmenovala ho autorka sama na základě prostudované andragogické literatury. Pokud na základě popisu na nalezené webové stránce nebylo možné posoudit, o jakou akci se jednalo, dotazovala se autorka disertační práce přímo organizátorů (např. autorské čtení knihy Jakuba Szántó, viz dále).

Co se týče informálního učení, je poskytnut pouze základní přehled typů vzdělávacích příležitostí, které autorka mnohdy dále dohledávala, neboť v každodenním životě se nachází nepřeberné množství příležitostí, kdy si může dospělý (i bezděčně) zvyšovat mediální gramotnost.

4.2 Výsledky analýzy

Na nabídku vzdělávání vedoucího k rozvoji mediální gramotnosti je možné se dívat z více různých úhlů pohledu, autorka ji charakterizuje na základě typologie učení, jak ji uvádí například Rabušicová a Rabušic (2008, s. 26–27) nebo Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007, s. 9–10). V rámci konceptu celoživotního učení se nejčastěji pracuje s rozdělením na tři typy vzdělávání/učení: a) formální, b) neformální, c) informální (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 26–27). Tato typologie je nicméně vymezována různými autory s drobnými odlišnostmi, proto je důležité vymezit jednotlivé typy podrobněji, aby bylo zřejmé, na jakém základě byla typologie mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé vypracována. V následujícím textu tak bude vždy obecně vymezen daný typ vzdělávání/učení a následně specifikováno, jakou podobu nabývá v oblasti mediálního vzdělávání dospělých, u každého typu budou uvedeny ilustrativní příklady.

4.2.1 Formální mediální vzdělávání dospělých

Podle Strategie celoživotního učení (MŠMT, 2007, s. 9) je formální vzdělávání realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho cíle, funkce, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Nejčastěji zahrnuje získávání na sebe navazujících stupňů vzdělání (základního, středního, vyššího odborného, vysokoškolského atd.) a jeho absolvování je zakončeno vydáním osvědčení (např. vysokoškolského diplomu). Podle Rabušicové a Rabušice (2008, s. 26–27) tento typ vzdělávání vede k získání určité kvalifikace.

V rámci formálního vzdělávání si dospělí mohou zvyšovat kvalifikaci ve středoškolském (např. Střední škola mediální grafiky a tisku v Praze nabízející tři základní maturitní obory: grafický design, multimediální grafika a operátor tiskových technologií, učební obory: grafik, knihář, tiskař, a nástavbu s maturitou: polygrafický průmysl – Medialnigrafika.cz), vyšším odborném (např. Vyšší odborná škola publicistiky nabízející tříletý obor Publicistika – Vosp.cz) či vysokoškolském studiu zaměřeném na oblasti žurnalistiky, mediálních či komunikačních studií a příbuzných oborů (např. Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK nabízející v akademickém roce 2020/2021 ke studiu bakalářské studijní programy Žurnalistika, Marketingová komunikace a public relations a Mediální studia, magisterské studijní programy Žurnalistika, Mediální studia, Strategická komunikace, Media and Area Studies

a doktorský studijní obor Mediální a komunikační studia – Karolinka.fsv.cuni.cz). Studium může probíhat v prezenční či kombinované formě.

Kromě studentů, kteří se v budoucnu chtějí věnovat nějaké z profesí v oblasti žurnalistiky nebo marketingu a PR, je formální vzdělávání v oblasti médií otevřeno i dalším zájemcům, kteří projdou přijímacími zkouškami, tedy i těm, které tato oblast zajímá z jiných důvodů. Formální vzdělávání v oblasti médií není zatím umožněno studentům učitelství, kteří by se v budoucnu chtěli v praxi věnovat mediální výchově, na mediální výchovu jako průřezové téma není možné se v rámci učitelství specializovat (výjimkou jsou nadšenci, kteří si specializaci zajistí tak, že vystudují dvě vysoké školy – jeden titul získají na některé z pedagogických fakult, druhý v oboru zaměřeném na média).

4.2.2 Neformální mediální vzdělávání dospělých

Pro neformální vzdělávání je typické, že je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění (MŠMT, 2007, s. 9), ale nevede k získání dalšího stupně vzdělání (Rabušic, Rabušicová, 2008, s. 26–27). Obvykle je poskytováno zaměstnavateli, soukromými vzdělávacími institucemi, nestátními neziskovými organizacemi, školami atd. Nutná však je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího (MŠMT, 2007, s. 9). Může být vymezeno také jako „jakékoliv organizované a dlouhotrvající vzdělávací aktivity, které neodpovídají přesně výše zmíněné definici formálního vzdělávání.“ (Eurostat, 2006 in EACEA, 2011, s. 18) Může se tedy odehrávat ve vzdělávacích institucích i mimo ně, může být poskytováno osobám všech věkových skupin, zahrnovat i programy zaměřené na gramotnost dospělých, životní dovednosti, pracovní dovednosti a všeobecnou kulturu (tamtéž, s. 18).

V případě neformálního mediálního vzdělávání dospělých však může jít i o krátkodobé vzdělávání. Pro tento typ vzdělávání/učení je typické, že se odehrává prezenčně a přítomen je odborný lektor, případně expert na dané téma (za toho autorka považuje nejen akademiky, ale např. i novináře, kteří vypráví o své profesi). Protože se autorka v další fázi výzkumu zaměřuje na neformální mediální vzdělávání dospělých blíže, budou v této části kurzívou označeny ty vzdělávací akce, které si vybrala pro druhou fázi výzkumu (tedy které osobně navštívila a kde oslovovala budoucí

informanty). Z analýzy vyhledaných dat v rámci rešerše byly identifikovány tyto formy neformálního vzdělávání dospělých v oblasti médií:

Přednáška

Jedná se o jednu z nejčastějších vzdělávacích forem ve vzdělávání dospělých, lektor se pokouší předat určitou sumu poznatků či zkušeností, zatímco student má spíše pasivní roli (Zormanová, 2017, s. 124). Forma přednášky byla v uplynulých letech zvolena například pro tato témata a cílové skupiny:

- přednáška „Sociální sítě pro rodiče“ pořádaná Střediskem mediální výchovy při Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích 1. 12. 2016 (Dobosiová, 2016a);
- přednáška novináře Ondřeje Kundry s názvem „Dezinformace v médiích aneb jak vzniká blbá nálada“ pořádaná Clubem kino Černošice dne 15. 5. 2018 (Facebook, org. 2018-05-15);
- přednáška Václava Sixty na téma „Sídliště ve filmu“ pořádaná Městskou knihovnou v Praze dne 3. 12. 2018 (Mlp.cz, org. 2018-12-03);
- přednáška na téma „*Média a realita: Jak číst mezi řádky a nebýt manipulován*“, která se konala v Městské knihovně v Praze dne 18. 10. 2017 (Mlp.cz, org. 2017-10-18).

Diskuse, debata, beseda

Zormanová (2017) nezařazuje diskusi/debatu/besedu⁶⁵ mezi nejčastější typy vzdělávacích forem ve vzdělávání dospělých, v rámci rešerše bylo ale nalezeno mnoho případů, kdy byla v mediálním vzdělávání dospělých využita. Tuto formu lze charakterizovat jako rozhovor s různými hosty z oblasti teorie či praxe médií, kterým klade otázky obvykle moderátor, ale prostor pro své dotazy dostává i publikum. Dospělý se tak může dozvědět něco o zvoleném tématu, o pohledech pozvaných hostů i diskutujících z publika. Příklady nalezených akcí tohoto typu:

⁶⁵ Autorka disertační práce si je vědoma toho, že mezi diskusí, debatou a besedou existují v lingvistické teorii rozdíly. Například Jílek (2005) vidí hlavní rozdíl v cíli takových setkání – debata je podle něj výměnou názorů na nějaký problém, cílem však není interakce debatujících nebo názorový konsenzus. Naopak cílem diskuse je nalezení určitého společného stanoviska. Beseda je pak rozhovorem spíše odbornějšího a bezkonfliktního charakteru, který má poskytnout komplexní pohled na danou problematiku (Jílek, 2005, s. 126–127). Ačkoliv si autorka je vědoma rozdílů v rámci teorie, v praxi je těžké tyto mluvené žánry rozlišit, a tak je autorka zahrнула do jedné společné kategorie.

- beseda s názvem „Zápas o veřejnoprávní média“ pořádaná Východoevropským klubem, Studentským hnutím za solidaritu a hnutím Politika a svědomí dne 7. 6. 2016 v prostorách FF UK (Facebook, org. 2016-06-07);
- diskuse „*Média a politika: Jak média ovlivňují svět politiky a naopak*“ pořádaná CEVRO institutem dne 21. 9. 2016 (Facebook, org. 2016-09-21);
- diskuse „Jak poznat tzv. falešné zprávy (fake news)?“ pořádaná Eurocentrem Praha dne 11. 5. 2017 (Facebook, org. 2017-05-11);
- diskuse „Média z pohledu novinářek – diskusní večer“ pořádaný organizací Gender studies, o. p. s. dne 3. 10. 2018 (Facebook, org. 2018-10-03).

Specifickou diskusní formou vzdělávání dospělých může být projekce filmu s následnou diskusí. Dle autorky disertační práce se o formu vzdělávání dospělých jedná v případě, že a) se promítaný film týká oblasti médií, žurnalistiky či podobných témat, b) zahrnuje kromě promítání ještě diskusi s tvůrci filmu, s odborníky či zástupci novinářských profesí, kteří poskytnou doprovodný komentář k filmu nebo diskutují po projekci o některých aspektech zfilmovaného tématu. Příkladem může být projekce filmu „Mimořádná zpráva“ v Městské knihovně v Praze dne 3. 12. 2018, který svým komentářem doplnila novinářka Petra Procházková (Facebook, org. 2018-12-03). Promítání filmů s následnou diskusí se objevuje také na nejrůznějších filmových festivalech, k rozvoji mediální gramotnosti mohou přispívat například některé dokumentární filmy festivalu Jeden svět, jehož jedna sekce se vždy týká i médií a svobody projevu (např. film „Follow me“ promítaný v rámci ročníku 2019 – Jedensvet.cz).

Cyklus přednášek, workshopů či diskusí

Specifickou formou vzdělávání dospělých v oblasti médií se na základě rešerše ukázal být cyklus přednášek, workshopů či diskusí. Autorka disertační práce identifikovala dva typy takových cyklů.

1. ucelený vzdělávací program

Cykly přednášek, workshopů či diskusí tohoto typu mají obvykle za cíl ve svém celku poskytnout komplexnější množství informací či probíraných témat, které by jednotlivá přednáška nebo diskuse nemohla obsáhnout. Jednotlivé přednášky či diskuse v rámci cyklu na sebe navazují nebo se doplňují tak, aby dospělý, který se účastní celého

cyklu, získal na dané zastřešující téma komplexnější náhled. Příkladem může být cyklus přednášek a workshopů pořádaný Moravskou zemskou knihovnou v Brně pod názvem „Použivej mozek“. Tvůrci cyklu ho popisují jako vhodnější formu mediálního vzdělávání, než je jednorázová diskuse, v níž proti sobě stojí zastánci opačných názorů. „Takové diskuze nikam nemohou vést, protože ignorují nejdůležitější věc: posílení kritického myšlení u každého jednotlivce. A to je základ. Je to hlavní úkol mediálního vzdělávání. Nejen ukázat, co je správné a co ne, ale především naučit, jak správné a nesprávné informace rozlišovat. Ponechat tak zodpovědnost na jednotlivci, brát ho vážně a apelovat na jeho nezávislost a kritický úsudek.“ (Mzk.cz, 2019) Z dalších vzdělávacích cyklů tohoto typu, které byly v rámci rešerše nalezeny, lze jmenovat:

- cyklus „Mediální gramotnost“ uspořádaný v říjnu 2018 v Kolíně reklamním studiem Avalon ve spolupráci s městem Kolín, místní knihovnou a příspěvkovou organizací Cerop zahrnoval přednášky a diskusi na vybraná témata z oblasti médií, určené pro žáky základních a středních škol a veřejnost (Blažíček, 2018);
- série besed na různá témata z oblasti fake news, dezinformací, hoaxů atd. pod názvem „Médiím na kloub“ pořádaná v rámci projektu SenSen v březnu 2019, určená především pro seniory (Sensen.cz);
- série přednášek o dezinformacích a tématech s nimi souvisejících, které pořádalo v letech 2018 a 2019 Fórum 24 ve spolupráci s knihovnami nebo neziskovými organizacemi na různých místech ČR, např. v Městské knihovně v Praze díky tomu vznikl cyklus „Mediální gramotnost“, v rámci něhož se každý měsíc od podzimu 2018 do jara 2019 v Ústřední knihovně konala jedna přednáška z oblasti médií a dezinformací, např. s názvem „Mocenské cíle kybernetických útoků?“ – Facebook, org. 2019-03-13)⁶⁶;
- ucelený program pro seniory neziskové organizace Elpida pod názvem „Věřte, nevěřte“ vytvořený ve spolupráci s organizací Transitions, který v sobě zahrnuje kurz „Život v době informační“, on-line materiál „Manuál důvěryhodnosti“, určený též k vytištění, dále cyklus přednášek a diskusí organizovaný po celé ČR, speciální výtisk časopisu „Vital“, který Elpida vydává, zaměřený na téma fake news, a sérii vzdělávacích setkání o médiích a důvěře v informační zdroje (Elpida.cz).

⁶⁶ Detaily o tom publikoval deník Fórum 24 na facebookovém profilu „Přednášky o dezinformacích“, kde byly zveřejňovány informace o jimi pořádaných akcích (Přednášky o dezinformacích, Facebook).

2. pravidelný osvětový cyklus

Tyto cykly či série vzdělávacích akcí mají obvykle společný cíl, jednotlivé akce však na sebe tematicky nenavazují. Příkladem může být pravidelný cyklus diskusí na nejrůznější mediální témata s názvem „Rozpravy o českých médiích“, které pořádá Institut komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK spolu s mediálními partnery již od r. 2012. Rozpravy o českých médiích se během akademického roku zaměřují na aktuální či nadčasová témata z oblasti médií a žurnalistiky, která hýbou společností, nebo kterým není věnován takový prostor jinde. Cílem této série diskusí je být „prostorem pro mediální kritiku i pro mediální vzdělávání“ (Rozpravy o českých médiích, Rozpravy.fsv.cuni.cz). Být tedy jednak místem, kde se konfrontují různé názory na různá mediální témata, zároveň ale poskytnout zájemcům možnost dozvědět se o oblasti médií a žurnalistiky víc (Pro koho Rozpravy organizujeme, Rozpravy.fsv.cuni.cz). Podobné cíle mají i další nalezené cykly tohoto typu:

- „Média v měnícím se světě“ – pravidelný cyklus moderovaných diskusí zabývajících se „rolí médií v demokratické společnosti“ (Skautskyinstitut.cz), organizovaný od jara 2016 obvykle jednou měsíčně, vždy s prázdninovou přestávkou (příkladem jedné z diskusí může být *diskuse „Jindřich Šídlo: Role novináře ve společnosti“ konaná 29. 9. 2016* – Facebook, org. 2016-09-29);
- „Studenti versus...“ – cyklus moderovaných debat s osobnostmi z oblasti médií, které začaly svou kariéru v ČTK, pořádaný Akademií ČTK především pro studenty VŠ a SŠ (cyklus byl spuštěn 26. 2. 2019, kdy byla zpovídanou osobností Světlana Witowská – Ctk.cz, 2019).

Semináře

Seminář je podle Zormanové (2017, s. 124–125) charakteristický větším důrazem na aktivitu studentů, zapojují se diskusí, referáty nebo problémovými úlohami, které je motivují k řešení problémů, k aplikaci dosavadních zkušeností k řešení problémů nebo k výměně poznatků a zkušeností s ostatními účastníky semináře. Seminář vede obvykle odborný lektor. Seminář jako vzdělávací forma ve vzdělávání dospělých o médiích se v rámci rešerše objevoval ve dvou podobách:

1. semináře zájmového charakteru – zaměřené na oblasti zájmu dospělého, případně na otázky související s některou z jeho rolí v osobním životě, příkladem může být:

- seminář pro rodiče s názvem „Rozumět internetovým dětem“ pořádaný Salesiánským mediálním centrem (uskutečněný opakovaně na různých místech ČR, např. 24. 10. 2017 v Brně-Králově poli – Medialnivychova.org);
- dvoudenní „Seminář animovaného filmu“ nabízený v rámci tvůrčích kurzů ACZ vzdělávacího centra, například ve dnech 18. a 19. 5. 2019 (Acz-kurzy.cz),
- seminář „*Nežerme jim kachny*“ pořádaný organizací Elpida pro seniory dne 24. 10. 2017 (Facebook, org. 2017-07-24).

2. semináře profesního charakteru – zaměřené na témata, která jsou využitelná v konkrétních profesích:

- pro učitele realizující ve škole mediální výchovu jsou semináře na nejrůznější témata, která může učitel ve výuce využít, např. celodenní seminář „Role médií ve válečných konfliktech“ organizovaný Člověkem v tísní dne 13. 11. 2018 (Jeden svět na školách);
- pro knihovníky se jedná o semináře, které jim mají pomoci pochopit, co je mediální výchova a mediální gramotnost a jak s nimi mohou pracovat při kontaktu se čtenáři – semináře obvykle pořádá Národní knihovna ČR ve spolupráci se Svazem knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) a jsou pro knihovníky zdarma, příkladem může být seminář „Mediální výchova, informační gramotnost a knihovníci“ pro pracovníky dětských oddělení knihoven pořádaný dne 31. 1. 2017 (Giebisch, 2017).

Workshop a tvůrčí dílna

Podle Zormanové (2017, s. 129) je workshop „skupinové řešení problému organizované formou uzavřeného pracovního a vzdělávacího setkání nad určitým problémem či okruhem problémů“. Z autorčiny databáze vyplynulo, že workshopy v oblasti mediálního vzdělávání dospělých nejsou zaměřeny na řešení problému, ale spíše na získávání nových schopností a dovedností, jsou prakticky zaměřené, učí účastníky workshopu pracovat s médii či s novými technologiemi a často jsou založeny na vlastní tvůrčí činnosti. Z toho důvodu byl workshop sloučen do jedné kategorie s tvůrčí dílnou. Příklady nalezených vzdělávacích akcí tohoto typu:

- workshop „Člověk před mikrofonem a kamerou“ pořádaný v rámci Akademie ČTK, který je určen pro všechny, jež jsou ve své profesi nuceni se vyjadřovat před kamerou (Člověk před mikrofonem a kamerou, Ctk.cz);
- workshop „Mobilní rodičovství“ pořádaný Střediskem mediální výchovy při Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích 19.-23. 9. 2016 a určený pro rodiče (Dobosiová, 2016b);
- „5x5 x Triumvirát 2019“ je název workshopu, který Městská knihovna v Praze pořádala pro všechny, kdo se snaží psát vlastní knihu či povídku a chtějí si zlepšit své schopnosti (např. Mlp.cz, org. 2019-04-27);
- audiovizuální tvůrčí dílny pro mentálně handicapované a seniory, které pořádá nezisková organizace Inventura, o. s. (Inventura.org).

Kurz

Kurz je vzdělávací formou, která v sobě zahrnuje více lekcí, přednášek, cvičení a seminářů, které mají společný vzdělávací cíl. Kurz je tematicky i časově ohraničen a bývá ukončen zkouškou, vydáním osvědčení, certifikátu nebo potvrzením účasti (Zormanová, 2017, s. 128). Kurzy nalezené v rámci rešerše nabídky mediálního vzdělávání byly dále rozděleny do tří skupin dle svého zaměření.

1. Kurzy uvádějící do tématu médií

Tyto kurzy obvykle poskytují obecný úvod do tématu médií nebo žurnalistiky, v závislosti na cílové skupině se pak dále liší v tom, v čem konkrétně je základní přehled účastníkům předáván. Může se jednat i o kurzy profesního charakteru, v rámci nichž zástupci profesí získávají základní informace o práci v daném oboru (např. učitelé, kteří chtějí začít učit mediální výchovu a doposud se tématu médií nevěnovali):

- kurz „Pro rodiče. Mediální výchova“ s podtitulem „Co by měl o médiích každý rodič vědět“ vedený Michalem Kaderkou pro Education Republic 3. 6. 2019 (Educationrepublic.cz);
- akreditovaný dvoudenní kurz pro učitele „Média a my“ pořádaný Akademií Literárních novin ve dnech 8. a 9. 6. 2019 (Akademie.literarky.cz);
- „Kurz žurnalistiky“ nabízený Akademií ČTK zejména pro začínající či budoucí novináře, uspořádaný dne 22. 11. 2016 s pozměněným názvem „Základy žurnalistiky“ (Kurz žurnalistiky, Ctk.cz).

2. Kurzy technicky či dovednostně zaměřené

Jedná se o kurzy, které umožňují účastníkům získat konkrétní dovednosti při práci s mediální technikou, ať už se jedná o kurzy práce s počítačem, mobilními zařízeními nebo fotoaparátem. Příkladem může být:

- dvoudenní kurz „Tvůrčí fotografování“ nabízený ACZ vzdělávacím centrem dne 14. a 15. 9. 2019 (Tvůrčí fotografování I., Acz-kurzy.cz);
- „Počítačový kurz“ Knihovny Václava Čtvrťka v Jičíně konaný v rámci Týdnů vzdělávání dospělých v r. 2018 (Týden vzdělávání dospělých: Program Jičín);
- kurz psaní Wikipedie, který se pod názvem „Senioři píší Wikipedii – začátečníci 2019“ konal 4. 4. 2019 v Městské knihovně v Praze (Mlp.cz, org. 2019-04-04).

3. Kurzy specializované

Tento typ kurzů je zaměřen na určité téma z oblasti médií a žurnalistiky, kterému se věnuje v průběhu trvání kurzu více do hloubky. Účastník tedy nezíská základní přehled o celé oblasti médií či žurnalistiky, ale o konkrétním dílčím tématu. Může se jednat také o kurzy profesního charakteru, kterým si zástupci určitých profesí doplňují či rozšiřují vzdělání. Příkladem mohou být:

- kurzy pro seniory v rámci univerzit třetího věku zaměřené na témata z oblasti médií, např. kurz „*Český dokumentární film – historie, osobnosti, témata, přístupy*“ nebo „Tiskové agentury včera a dnes“ – kurzy nabízené v rámci U3V na FSV UK v r. 2016/2017 (Nedvědová, Virtová, Kazdová, 2016);
- kurz „Jak psát jednoduše o ekonomice a nenudit“ nabízený Akademií ČTK pro PR specialisty, manažery a novináře⁶⁷ (Jak psát jednoduše o ekonomice – a nenudit, Ctk.cz);
- kurz „Mediální výchova v praxi – nová média“ (DVPP program pro učitele základních a středních škol) pořádaný Fakultou sociálních věd UK v dubnu 2013 sestávající celkem ze čtyř výukových dní (Medialnigramotnost.cz, 2012);
- rekvalifikační kurz „Marketing, reklama a komunikace – rekvalifikační kurz pro začátečníky“ nabízený Centrem služeb pro podnikání v termínu od 1. října 2019 do 13. listopadu 2019 (Sluzbyapodnikani.cz).

⁶⁷ U tohoto kurzu nebyl uveden konkrétní termín konání.

Konference

Konferenci vymezuje Zormanová (2017, s. 129) jako „komunikativní setkání účastníků, které má vymezen cíl a zabývá se vymezeným obsahem.“ Konferencí, které mohou rozvíjet mediální gramotnost dospělých, se koná celá řada, jen minimum z nich to má však stanoveno jako svůj cíl (příkladem takového unikátu je konference „Kritické myšlení“ pořádaná Growjob institutem v Praze). Z tohoto důvodu byly do rešerše zahrnuty i konference, které mohou být potenciálně mediálně vzdělávací. Konference (potenciálně i deklarovaně) podporující mediální gramotnost účastníků mohou být rozděleny podle míry odbornosti (dle posouzení autorky disertační práce) na:

1. Osvětové

Tyto konference jsou pořádány pro veřejnost, může se jich zúčastnit kdokoli. Jednotlivé příspěvky mohou být odborného charakteru, ale jsou přizpůsobené tak, aby byly srozumitelné i pro laiky, často po nich také následují dotazy z publika. Akcí provází moderátor. Lze je rozdělit na další typy:

- znalostní – není zde takový důraz na komunikaci účastníků konference mezi sebou, ale spíše na předávané poznatky a zkušenosti (příkladem takové konference je „*Kritické myšlení*“ pořádané Growjob institutem v Praze, naposledy 26. 11. 2019 – Konference.krimys.cz);
- kontaktní – u tohoto typu je naopak kromě předávaných informací důležitá i komunikace mezi účastníky konference navzájem, v rámci konference je proto vytvořen speciální prostor či čas (obvykle zahrnuje delší přestávky na občerstvení, workshopy nebo jiné typy setkání), jako příklad lze uvést konference programu Jeden svět na školách Člověka v tísni, které jsou dvakrát do roka pořádány pro učitele realizující ve školách mediální výchovu (např. konference s názvem „(NE)bezpečí na síti“ dne 18. 10. 2017 – Program konference (Ne)bezpečí na síti);
- diskusní – hlavní důraz u těchto konferencí je na diskusi vystupujících, na výměně názorů na zvolené téma, případně společném zamyšlení se nad zvoleným tématem, konference je diskusí či sérií panelových diskusí, účastník konference sedící v publiku se může zapojit položením dotazu hostům, čemuž je obvykle vymezen prostor na konci panelové diskuse; příkladem může být konference „Či média, či zájmy? Vlastnictví, veřejná sféra a online prostor“ pořádaná Knihovnou

Václava Havla a Aspen Institute Central Europe dne 18. 9. 2016 (Facebook, org. 2016-09-18);

- smíšené – část konference je věnovaná přednáškám, část spíše panelovým diskusím a část výměně kontaktů mezi účastníky – příkladem může být konference „*Mediální gramotnost ve vzdělávání dospělých*“ pořádaná platformou EPALÉ 5. října 2016 (Naerasmusplus.cz).

2. Odborné

Jedná se o vědecké a odborné konference, které jsou uzavřené pouze pro danou komunitu odborníků. Příspěvky jsou odborného charakteru, vystupující v nich prezentují výstupy z vlastní vědecké práce nebo profesionální praxe, případně se diskutují otázky týkající se výzkumu daného tématu atd. Vstup na konferenci je obvykle zpoplatněn nebo jinak omezen. Ačkoliv mohou odborné konference na témata z oblasti médií, žurnalistiky a příbuzných oborů pomoci rozvíjet některé vrstvy mediální gramotnosti vědeckých a jiných odborných pracovníků, kteří se jich účastní, jsou do tohoto výčtu zařazené pouze pro úplnost. Vzhledem k nepřístupnosti (myšlenkové i fyzické) pro veřejnost je nelze považovat za mediální vzdělávání. Příkladem vědecké konference může být konference „Trust, control, and privacy: Mediatisation of childhood and adolescence in the digital age“, kterou na Institutu komunikačních studií a žurnalistiky FSV UK dne 23. 5. 2018 uspořádala ECREA Temporary Working Group s názvem Children, Youth and Media (Cymecrea.wordpress.com). Příkladem odborné konference může být konference Digimedia 2019, kterou uspořádala dne 5. 6. 2019 Asociace českých reklamních agentur a marketingové komunikace pod záštitou Ministerstva kultury, Ministerstva průmyslu a obchodu, Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (Acra-mk.cz).

Osobní konzultace

Konzultace podle Zormanové (2017, s. 132) spočívají v konstruktivní diskusi učitele a studenta týkající se řešení problémů spojených s výukou, studiem či závěrečnými pracemi, to platí především pro vysokoškolské studium, tedy formální vzdělávání. V rámci rešerše nabídky mediálního vzdělávání dospělých ale byly nalezeny i osobní konzultace v oblasti neformálního vzdělávání.⁶⁸ Jednalo se o projekt spolku

⁶⁸ Jednalo se však pouze o jediný případ, proto je těžké posoudit, zda je takových vzdělávacích příležitostí nabízeno více, ale nemají digitální stopu, nebo zda je to unikát.

Moudrá sovička, z. s., který nabízel osobní službu pro seniory nazvanou „Hodinový ajťák“. Senior, který si neví rady s ovládáním počítače či jiných technologií, případně potřebuje něco v oblasti technologií vysvětlit, se může obrátit na IT specialistu. Ten přijede přímo za ním domů, vysvětluje mu a učí ho, jak používat různé technologické vymoženosti, nejčastěji počítač, tablet nebo telefon. Služba je částečně dotovaná, aby cena, kterou senior za práci IT specialisty zaplatí, byla pouze symbolická (Moudrasovicka.cz).

Exkurze a dny otevřených dveří

Specifickou formou mediálního vzdělávání dospělých je možnost nahlédnout do redakcí nejrůznějších médií, ať už prostřednictvím organizované návštěvy redakce, nebo využitím dnů otevřených dveří.⁶⁹ Příkladem může být „Den otevřených dveří Českého rozhlasu“, který se koná každoročně (například 15. 10. 2016 – Kachlík, 2016) a nabízí komentované prohlídky v budově Českého rozhlasu, možnost zkusit si práci v redakci, promluvit si s oblíbenými moderátory a nahlédnout do zákulisí tvorby zpravodajství. Česká televize pořádá svůj Den otevřených dveří na jaře co dva roky (13. 5. 2017 – Reková, 2017; 8. 5. 2019 – Den otevřených dveří, Ceskatelevize.cz) s obdobným programem pro veřejnost jako v případě Českého rozhlasu, mimo tento den nabízí exkurze v budovách ČT na základě individuální objednávky (O prohlídkové trase, Ceskatelevize.cz). Exkurze umožňují po předchozí domluvě i jiná média, otevírají se ale spíše pro školy než pro veřejnost – viz Šťastná, 2018).

4.2.3 Informální mediální učení dospělých

Informální učení je „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, volném čase.“ (MŠMT, 2007, s. 9) Do informálního učení patří také sebevzdělávání (např. pomocí médií). Charakteristickým rysem tohoto typu učení je, že bývá neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Existují však dva odlišné pohledy na to, co ještě spadá do informálního učení v obecné rovině. První skupina autorů vidí informální učení jako neorganizované a nestrukturované a z většiny také nezáměrné (Cedefop, 2008 in EACEA, 2011, s. 18; Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 26–27), druhá

⁶⁹ Obvykle je průvodcem zaměstnanec média, který návštěvníkům vysvětlí vše potřebné, proto je tento typ akce zařazen do neformálního mediálního vzdělávání dospělých.

skupina autorů pak preferuje oddělit informální a náhodné učení – informální vidí jako méně organizované a strukturované, ale stále záměrné, zatímco náhodné chápou jako nezáměrné učení, které není možné statisticky sledovat (Eurostat, 2006 in EACEA, 2011, s. 18). Ačkoliv je autorce bližší holističtější a komplexnější pohled na informální učení (tedy ten prezentovaný spíše organizací Cedefop, 2008), v rámci provedené rešerše není možné nezáměrné učení nijak postihnout, proto se v analýze vyhledaných dat zabývala spíše možnostmi, které dospělý má, pokud se chce v mediální oblasti dále (záměrně) vzdělávat způsobem, který neodpovídá vymezení ani pro neformální, ani pro formální vzdělávání (tedy třeba samostudiem).

K rozvíjení mediální gramotnosti v rámci informálního učení může docházet v mnoha nejružnějších každodenních situacích – při sledování televizního zpravodajství referujícím o události, jíž se dospělý účastnil osobně (může srovnat mediální a sociální realitu), při nákupu inzerovaného produktu, který neodpovídá dojmu získanému z reklamy (může dojít k poznání, že reklamy nemají pouze informativní roli) atd. Může jít o zmínky o mediálních tématech ve zpravodajských médiích (rozhlas, tisk, televize, internetové portály), popř. i jiných typech médií (lifestylových magazínech, televizních a rozhlasových pořadech, bulvárních periodicích nebo webových portálech), které si dospělý skládá k sobě jako střípky celkové mozaiky a na základě kterých si vytváří obraz o fungování světa médií.

Kromě bezděčného získávání informací o fungování médií (naznačeného v předchozím odstavci a v provedené rešerši nesledovaného) může dospělý pocítit potřebu si o nějakém tématu z oblasti médií zjistit více informací z důvodu hlubšího zájmu o téma, ať už je motivovaný jakkoliv. Specifickou pomůckou při mediálním sebevzdělávání jsou pak kromě mediálních projektů informujících o světě médií především mediální obsahy a mediální nástroje, které jsou již vytvářeny s cílem vzdělávat nebo šířit osvětu v oblasti médií.⁷⁰ V následujícím přehledu bude věnována pozornost především médiím o médiích, mediálně vzdělávacím mediálním obsahům, dále pak i některým dalším typům příležitostí k mediálnímu informálnímu učení.

⁷⁰ Ačkoliv mohou být takové obsahy vytvářeny v dobré víře, není podle autorky disertační práce vhodné je nekriticky přijímat. Vhodnější je k nim přistupovat jako k jednomu z možných náhledů na dané téma.

Média o médiích

Z médií čerpají dospělí informace nejrůznějšího charakteru, mezi nimi i informace z mediálního světa, pomocí kterých si vytváří vlastní jedinečný náhled na fungování médií, jejich roli ve společnosti atd. Z příležitostí, jak se o médiích v médiích něco dozvědět, lze jmenovat:⁷¹

- audio a audiovizuální zpravodajské pořady zaměřené na oblast médií, např. pořad „Newsroom ČT24“ České televize (Newsroom ČT24, Ceskatelevize.cz), v případě Českého rozhlasu do roku 2015 vysílaný pořad „Média Plus“ na ČRo Plus (Hledani.rozhlas.cz);
- výroční zprávy mediálních organizací a mediálních rad, další publikace a brožury vydané médii informující o jejich činnosti, příp. memoáry členů mediálních rad (např. „Bitva na Kavčí hoře“ od Marboe-Hrabincové, 2001);
- beletrie a historické romány týkající se historie médií a žurnalistiky (např. „Mistr z Mohuče“ od Fridricha Felda, 1984), romány založené na zkušenostech z novinářského povolání (kniha „Válečný reportér“ od Patricka Chauvela, 2009), životopisy slavných osobností z oblasti médií a žurnalistiky (např. „Pulitzer. A life“ od Denise Briana, 2001);
- odborné publikace rozebírající mediální problematiku (např. „Dějiny českých médií“ – Bednařík, Jirák, Köpplová, 2011), případně odborné časopisy (např. „Mediální studia“ – Medialnistudia.fsv.cuni.cz), určeno však spíše pro již poučené čtenáře;
- specializované časopisy či weby věnované zpravodajství nebo publicistice o určité mediální oblasti (např. „Level“ o počítačových hrách – Level.cz);
- časopisy, magazíny a weby zaměřené na marketing a média, např. Marketing & Média (Mam.cz), Mediář (Mediar.cz), Mediaguru (Mediaguru.cz), popř. digitální média a technologie, např. Lupa.cz (Lupa.cz);
- filmová a televizní tvorba vypovídající o světě médií – jak dokumentární filmy referující o fungování světa médií (např. Dělníci bulváru v rámci série „Český žurnál“ – Ceskatelevize.cz, 2014), životopisné filmy a filmy zpracovávající realistická témata z oblasti médií (např. „Piráti ze Silicon Valey“, 1999) i filmy

⁷¹ Ne všechny příklady prezentované v následujících odrážkách byly objeveny během rešerše mediálně vzdělávací nabídky pro dospělé, některé byly následně dohledány ve snaze o komplexnost výčtu.

s fiktivním scénářem, založené ale na zkušenostech nebo poznatcích ze světa médií (např. „Vrtěti psem“, 1997);

- sociální sítě (pokud sleduje dospělý třeba nějaké politiky, tiskové mluvčí atd.), blogy mediálních analytiků či novinářů (např. Louč od Milana Šmída – Louc.cz), internetové encyklopedie a slovníky (např. hesla z oblasti médií na Wikipedii) a další zdroje.

Mediálně vzdělávací média a mediální obsahy

Část mediální produkce je přímo zaměřená na mediální vzdělávání. Takových příležitostí je podstatně méně, ale zase mohou poskytnout ucelenější odpovědi na otázky dospělého týkající se médií než pouze mediální obsahy informativního či publicistického charakteru. Příkladem takových příležitostí k informálnímu mediálnímu učení dospělých mohou být:

- televizní mediálně vzdělávací pořady, např. série pořadů České televize „Být v obraze“, 2011 (Být v obraze, Ceskatelevize.cz);
- populárně naučné knihy (např. „Digitální demence“, 2014, od Manfreda Spitzera; „Jak novináři manipulují“, 2005, od Bernarda Goldberga; „Nejlepší kniha o FAKE NEWS, dezinformacích a manipulacích!!!“, 2018, od Miloše Gregora a kol.);
- e-learningové weby poskytující možnost se krok za krokem systematicky vzdělávat v oblasti médií, např. projekt Média pod lupou od Metropolitní univerzity Praha (Mediapodlupou.cz) nebo projekt Kraje pro bezpečný internet s kurzy pro rodiče, sociální pracovníky, policisty, učitele a další (Kpbi.cz);
- osvětové weby jako Děti a média od Rady pro rozhlasové a televizní vysílání (Detiamedia.cz), Jak na internet od CZ.NIC (Jaknainternet.cz), Bezpečněonline.cz od Safer Internetu (Bezpecne-online.saferinternet.cz), E-bezpeci.cz Univerzity Palackého v Olomouci (E-bezpeci.cz) a další;
- webové portály zaměřující se na učitele a poskytující informace o světě médií formou námětů do výuky (např. část materiálů na webu Rvp.cz, Svetmedii.info, Medialnigramotnost.fsv.cuni.cz, Mediagram.cz), popř. příručky pro učitele zveřejněné na internetu (např. Mediasetbox.cz).

Osvětová kampaň

Osvětová kampaň spadá do nekomerčního nebo také sociálního marketingu, který si klade za cíl změnit chování lidí ve prospěch jednotlivce i celé společnosti (Chobotová, 2012; Hopwood, Merritt, 2011, s. 40). Upozorňuje například na nebezpečí pohlavních nemocí, alkoholu, drog, na problematiku domácího násilí, sexuálního zneužívání či lidských práv obecně. Co se týče provedení, využívá reklamní formáty podobné jako komerční marketing, jen se místo zboží a akčních cen zaměřuje na propagaci hodnot a upozorňování na společenské problémy (Chobotová, 2012). Osvětová kampaň může efektivně motivovat i k informálnímu mediálnímu učení, protože kromě předávaných informací v osvětových video spotech či vizuálech dospělého může inspirovat k zamyšlení nad tématem, případně dohledání si více informací.

Osvětové kampaně s mediálněvzdělávacími prvky v minulosti upozorňovaly například na rodičovskou zodpovědnost za výběr mediálních obsahů, které děti sledují v televizi (kampaň „Vaše dítě, vaše televize, vaše zodpovědnost“ iniciovaná Radou pro rozhlasové a televizní vysílání v r. 2011 – Vaše dítě, vaše televize, vaše odpovědnost, Rrtv.cz), na význam každodenního předčítání dětem (kampaň „Celé Česko čte dětem“ v r. 2009 – Suchomel, 2009), na důležitost bezpečného sdílení a zabezpečení dat (kampaň „Sdílej bezpečně!“ v r. 2017 – Za bezpečný a svobodný internet, z. s., 2017), nebo na nebezpečnost on-line komunikace a varovaly před znepokojivým rychlým nárůstem počtu případů sexuálního nátlaku a vydírání dětí v on-line prostředí (kampaň „Řekni ne“ v r. 2017 od Europolu ve spolupráci s Policií ČR – Randáková, 2017).

Autorské čtení

Další příležitost k mediálnímu sebevzdělávání představuje autorské čtení populárně naučných knih z mediální oblasti.⁷² Je to obdoba čtení takových knih samotným dospělým, ale je více organizovaná a spojená s určitým zážitkem (vidět autora naživo, slyšet jeho hlas, dostat podpis, možnost se zeptat na něco ze zákulisí tvorby). Příkladem může být představení knihy a autorské čtení Jakuba Szántó s názvem „Zpravodajem na Blízkém východě“ v rámci večerů Nakladatelství Argo v Městské

⁷² Autorské čtení je forma vzdělávání dospělých, kterou je možné zařadit někde na hranici mezi neformálním a informálním mediálním učení. Jde totiž o organizovanou akci, ale obvykle není přítomen odborný lektor, který by vzděláváním provázel. Pokud je někdo přítomen, je to moderátor dané akce a autor díla, které je předčítáno. Vzhledem k tomu, že nesplňuje všechny charakteristiky pro neformální vzdělávání, bylo autorské čtení zařazeno do informálního učení, kam z pohledu autorky disertační práce spadá zbytek vzdělávacích příležitostí, které není možné zařadit jinak.

knihovně v Praze (Mlp.cz, org. 2019-06-27)⁷³, případně autorské čtení „Nejlepší knihy o FAKE NEWS, dezinformacích a manipulacích!!!“ v podání Miloše Gregora v rámci doprovodného programu hudebního festivalu Mighty Sounds (Mightysounds.cz).

Divadelní představení

Jedním z divadelních žánrů, které mohou být pro dospělého v oblasti mediálního sebevzdělávání také velmi inspirující, je scénické čtení. V rámci projektu LiStOVáNí jsou představovány aktuální knižní tituly formou přibližně hodinového divadelního vystoupení, které „chce děj knihy, jazyk autora, atmosféru dané literatury přiblížit obecnstvu“ (Repertoár, Listovani.cz). Část repertoáru je určena dospělým a jednou z knih byla i populárně naučná kniha „Nejlepší kniha o fake news“ – odehráno např. 19. 11. 2018 v Městské knihovně Bílovec – Bílovec (Program, Listovani.cz) nebo v olomouckém Divadle na Šantovce 14. 3. 2018 (Divadlo na Šantovce – archiv, Listovani.cz). Ačkoliv je představení na knize založené a v mnohém z ní vychází, jde o samostatnou formu, jak s tématem vtipnou formou oslovit dospělého (detaily o průběhu představení publikovala např. Kratochvílová, 2018). Ostatní divadelní žánry se v souvislosti s mediální tematikou do rešerše nijak nepromítly, jistě však existují. Autorka nad rámec rešerše dohledala příklady divadelních her zpracovávajících téma médií, ať už odkazují na skutečné dění v médiích a veřejné sféře (např. „Ovčáček čtveráček“ od Městského divadla Zlín), či vyprávějí smyšlené příběhy a pouze ilustrují, jak mediální svět funguje (např. „Ztracená čest Kateřiny Blumové“ od Švandova divadla – RED, 2017).

Výstava

Výstava představuje pro dospělého možnost, jak se o nějakém tématu z oblasti médií dozvědět více informací a jít přitom více do hloubky. Díky názorným ukázkám (např. techniky nebo výrobních procesů) a dalším doprovodným prvkům tak může být mediální sebevzdělávání efektivnější i zajímavější. Příklady výstavy s mediálně vzdělávacími prvky mohou být speciální expozice Národního technického muzea s názvem Televizní studio či Fotografický ateliér (Televizní studio, Ntm.cz; Fotografický ateliér, Ntm.cz), které slibují seznámit se blíže s mediální technikou, případně se účastnit

⁷³ Ačkoliv na webu nakladatelství Argo ani Městské knihovny v Praze není v popisu této akce uvedeno, že jde o autorské čtení, autorka disertační práce si to prostřednictvím e-mailu ověřila u hlavního hosta tohoto večera, Jakuba Szánto (e-mail z 9. 7. 2019).

i specializovaného workshopu. Příkladem výstavy, která se věnuje novým médiím a digitálním technologiím, je projekt galerie DOX s názvem „#DATAMAZE – Datové bludiště“. Projekt je podle organizátorů charakteristický kritickou reflexí zpětného působení počítačové a internetové kultury na náš každodenní život. Ta je rozvíjena na několika úrovních – jako vzdělávací programy a aktivity pro žáky a studenty, jako prezentace současného umění a projektů na pomezí umění, designu a technologií a jako vzdělávací a jiné akce určené pro veřejnost (přednášky, workshopy, meet-upy a fab laby). (Dox.cz)

Aplikace

Další příležitost k mediálnímu sebevzdělávání představují nejrůznější aplikace umožňující naučit se něco o světě médií prostřednictvím vlastní tvorby či jiným zážitkovým způsobem. Příkladem může být aplikace StoryFactory, která byla vytvořena v r. 2011 týmem lidí z Matematicko-fyzikální fakulty UK ve spolupráci s neziskovou organizací Generation Europe a se Studií nových médií FF UK a díky níž má uživatel lépe pochopit principy animace 3D postav, práci s kamerou, tvorbu scénáře nebo dabing, protože umožňuje vytvořit krátké animované scénky (Storyfactory.cz). Jiným příkladem je vzdělávací aplikace E-Bezpečí HD, kterou vytvořilo Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v r. 2017. „Cílem aplikace určené pro operační systém iOS, je nenásilnou formou seznámit rodiče a učitele s vybranými tématy z oblasti IT bezpečnosti a kyberkriminality.“ (Hronová, 2017) V aplikaci najdou dospělí informace o jednotlivých rizikových fenoménech, výsledky výzkumů o rizikovém chování českých dětí v prostředí internetu i spojení s on-line poradnou projektu E-Bezpečí, kde se mohou poradit s psychology, IT specialisty, policisty a dalšími specialisty o konkrétním problému, s nímž se potýkají (tamtéž). Jiným příkladem z českého prostředí může být webová aplikace programu Jeden svět na školách Člověka v tísni z r. 2019, která nabízí otestovat si vlastní mediální gramotnost pomocí sady otázek a jejich vyhodnocení (Jsns.cz, 2019).

Ačkoliv je vytvořený přehled příležitostí k mediálnímu vzdělávání dospělých poměrně dlouhý a podrobný, nelze ho považovat za vyčerpávající. Autorka disertační práce jednak vybrala vždy pouze příklady prezentovaných typů mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, jednak do výčtu nezařadila například některé formy vzdělávání, které byly určené spíše dětem a mládeži, ale kterých se mohli někteří dospělí také

zúčastnit. Takovým příkladem může být divadelní představení s mediálně vzdělávacím přesahem, které nabízí Divadelta (Divadelta.cz) nebo Pop Balet (Tanecniaktuality.cz, 2013)⁷⁴ nebo Letní žurnalistická škola – týdenní kurz pro studenty středních a vysokých škol plný workshopů, přednášek a diskusí na mediální témata (Letnizurnalistickaskola.cz). Přestože se některých z výše zmíněných akcí mohli účastnit už i zletilí studenti, případně učitelé, rodiče a další dospělí, kteří mají co do činění s výchovou a vzděláváním dětí, nebyly tyto vzdělávací příležitosti do výčtu zařazeny.

⁷⁴ Zatímco Pop Balet nabízí pomocí spojení výchovného cíle a estetického zážitku z tance a pohybového divadla představit mladé generaci aktuální téma sociálních sítí, Divadelta vytváří představení o kontroverzních tématech (např. i kyberšikana, bezpečnost na internetu), do kterých se mohou mladí diváci zapojit a ovlivnit průběh děje tak, aby hrdina udělal správné rozhodnutí. O tom, co je správné rozhodnutí, se na jevišti diskutuje. Zapojení do děje tak umožňuje nejen ovlivnit děj představení, ale zejména společnou diskusi o chování postav, o problému a jeho řešení, prohlubuje se tak empatie diváků a posiluje výchovný potenciál představení (Divadelta.cz, Tanecniaktuality.cz, 2013).

4.3 Dílčí závěry

Jak je vidět z přehledu vzdělávacích forem v rámci formálního, neformálního a informálního mediálního vzdělávání dospělých, spektrum možností, které se dospělým v této oblasti nabízí, je opravdu široké. Zdá se, že pokud se dospělý chce mediálně vzdělávat, ať už jakoukoliv formou, může si najít řadu příležitostí a forem (autorka však pracuje pouze s dospělým, který umí používat internet, aby si takové příležitosti vyhledal, neboť k rešerši využila právě internetové vyhledávání).

Autorka může na základě rešerše a vytvořené typologie mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé hodnotit skutečně pouze šíři spektra možností, na základě kvalitativní analýzy totiž nelze hodnotit souhrn nalezených mediálně vzdělávacích akcí dle početnosti v rámci jednotlivých forem a dalších ukazatelů. Ovšem analýza naznačuje tři zásadní informace, které by bylo vhodné prověřit v rámci kvantitativního výzkumu:

- v hlavním městě, příp. krajských městech, bude s největší pravděpodobností nejvíce mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, protože zde i sídlí nejrozličnější organizace, které je pořádají, a lze zde i očekávat větší množství potenciálních zájemců o mediální vzdělávání;
- zatímco některá témata, na něž byly mediálně vzdělávací příležitosti zaměřeny, se v nabídce objevovala v průběhu celého sledovaného období (např. bezpečnost na internetu), jiná se dostávala do popředí až v posledních třech letech sledovaného období, tedy v letech 2017, 2018 a 2019 (zejména téma fake news, dezinformací a propagandy),
- nabídka mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé také v posledních letech zahrnuje více akcí cílených přímo na seniory, což se na začátku sledovaného období vyskytovalo spíše vzácně.

Rešerše a tvorba typologie nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé prezentovaná výše sice neposkytla statistické informace o nalezeném vzorku akcí, to však nebylo záměrem autorky disertační práce. Cílem bylo od začátku poskytnout pouze určitou základní typologii nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, na základě níž bude možné vybrat rozmanitý vzorek vzdělávacích příležitostí (neformálního typu – proto byl tento typ nejvíce rozpracovaný) pro druhou fázi výzkumu. Autorka práce tedy vnímá tuto fázi výzkumu pouze jako určitý předstupeň pro důležitější a zásadnější druhou fázi výzkumu, která bude představena na následujících stránkách.

5 Výzkum pojetí mediální gramotnosti z pohledu různých aktérů mediálního vzdělávání dospělých

V této fázi výzkumu se jednalo o kvalitativní výzkum v terénu, jehož celkovým cílem bylo především zjistit, jak vnímají vybraní aktéři mediální gramotnost a jestli se v pojetích mediální gramotnosti do nějaké míry shodují, jestli jejich pojetí mediální gramotnosti nějak souvisí s jejich dalšími charakteristikami či chováním.

5.1 Teoretická východiska

Autorka svým výzkumem navazuje na práci skupiny autorů, kteří v minulosti zkoumali mediální vzdělávání dospělých jako podtéma vzdělávání dospělých (viz kapitolu 2.2.3). Podobně jako oni vychází i tento disertační výzkum ze sociálního konstruktivismu⁷⁵ a z předpokladu, že tak, jak lidé internalizují symbolický svět platný v dané společnosti a jak si realitu navzájem potvrzují sociálními interakcemi, podle toho dále jednájí a svým jednáním ovlivňují druhé.

Jak uvádějí Peter L. Berger a Thomas Luckmann (1999, s. 25), „každodenní život se jeví jako realita, kterou lidé nějak vykládají a jež má pro ně subjektivní význam jako určitý logicky soudržný svět.“ Realita každodenního života v sobě zahrnuje typizační schémata, prostřednictvím nichž jedinec vnímá ostatní lidi a jedná s nimi. Sociální realitu každodenního života lze tedy vidět jako nepřetržitý sled typizací, které jsou tím více anonymní, čím jsou vzdálenější od situace tváří v tvář, jež se odehrává tady a teď. Klíčovou roli v tom hraje jazyk, který jedincovy zkušenosti typizuje a umožňuje, aby je třídil do kategorií, kterým porozumí nejen jedinec sám, ale i ostatní lidé. Díky jazyku také jedinec dokáže vytvářet symboly, které jsou abstrahovány od každodenní zkušenosti, pracovat s nimi, jako by to byly objektivně reálné prvky každodenního života. Tím se symbolický jazyk stává základním stavebním prvkem reality každodenního života (tamtéž, s. 36–45). Člověk se členem společnosti nerodí, ale s pomocí ostatních lidí se jím stává. Internalizuje si tak svět, který již před ním vytvořili jiní (tamtéž, s. 128–129). Jak ale uvádějí Berger s Luckmannem (1999, s. 106–107), socializace nikdy není úspěšná úplně: „Tento vnitřní problém se výrazněji projeví tehdy, když skupiny ‚obyvatel‘ začnou zastávat odlišné verze symbolického světa. Z povahy objektivace vyplývá, že v takovém

⁷⁵ Se zmíněnými autory však autorka nesdílí stejný pohled na pojetí mediální gramotnosti. Zatímco tito autoři odkazují ve většině na kritickou mediální gramotnost a její angažované prosazování, autorka této práce se kloní spíše k neutrálnímu přístupu (podrobněji o autorčině přístupu v kapitole 1.5).

případě odlišná verze vykrytalizuje ve vlastní realitu, jejíž existence ve společnosti představuje výzvu pro status reality původně utvořeného symbolického světa. Skupina, která tuto odlišnou realitu objektivovala, se stane nositelem alternativní definice reality.“ Tato skupina je pak hrozbou jak pro symbolický svět, tak pro institucionální řád, který v dané společnosti symbolický svět legitimizuje. Strážci „oficiálních“ definic reality se musí uchýlit k represivním opatřením proti této skupině, mezi nimiž je také vytvoření nových nebo úprava stávajících pojmových aparátů určených k ochraně „oficiálního“ světa. Tradice tak může být novými teoretickými hledisky vytvořenými k její ochraně dokonce obohacena (Berger, Luckmann, 1999, s. 107). Složitější problém nastává, pokud „je společnost konfrontována s jinou společností, jejíž dějinný vývoj byl naprosto odlišný.“ (tamtéž, s. 107) Členové společnosti totiž zjišťují, že v jiné společnosti existuje jiná „oficiální“ tradice a symbolický svět, které jsou vůči těm jejich alternativní. Jejich existence dokazuje, že „naš vlastní svět není až tak nevyhnutelně samozřejmý.“ (tamtéž, s. 108) Podle autorů je třeba pomocí nejlepších možných argumentů dokázat nadřazenost vlastního symbolického světa (tamtéž, s. 108). Nejde však pouze o teoretické disputace odborníků, „střet alternativních symbolických světů s sebou nese problém moci. Jde o to, která ze soupeřících definic reality ve společnosti „získá převahu“. Každá ze společností, jež stojí proti sobě s odlišnými symbolickými světy, si vytvoří pojmové aparáty s cílem tyto své cíle hájit a udržet.“ (tamtéž, s. 109) A pokud je to nutné, ti, kteří zastávají mocenské pozice, svou moc použijí a tradiční definice reality lidem pod svou správou vnutí (tamtéž, s. 120–121).

Způsoby tvorby a udržování definic reality, jak je velmi obecně popisují Berger a Luckmann (1999), lze podle autorky přirovnat k problému, který bude sama sledovat – k chápání mediální gramotnosti ze strany různých vybraných aktérů. Je pravděpodobné, že se mezi účastníky výzkumu vyskytne více verzí reality, jejichž součástí bude i pojetí mediální gramotnosti, a že podle toho budou jedinci dále pracovat nejen s pojmovým aparátem, ale že podle toho budou i vykládat svou každodenní realitu a dále jednat. Jak bylo v první kapitole vysvětleno, existuje vícero různých pojetí a přístupů k mediální gramotnosti, které ti, kdo mají moc, prosazují na nejrůznějších úrovních a „vnucují“ tak vlastní verze reality (mediální gramotnosti) ostatním lidem (podle míry jejich vlivu celé společnosti nebo i více společností). Zatímco pojetí mediální gramotnosti prosazované politiky či teoretiky jsou známá z dostupných oficiálních dokumentů a odborné literatury, pojetí mediální gramotnosti ze strany těch, kterých se mediální vzdělávání dospělých a rozvoj mediální gramotnosti obecně nejvíce týká, zatím zjišťována nebyla.

5.2 Výzkumné otázky a metoda výzkumu

Cílem druhé fáze výzkumu je porozumět tomu, jak informanti a zástupci vybraných skupin dospělých přistupují k mediální gramotnosti (ve smyslu a) vnímání obsahu tohoto konceptu, b) přístupu k rozvoji mediální gramotnosti své či druhých lidí). Autorka pro druhou fázi disertačního výzkumu formulovala před vstupem do terénu⁷⁶ následující tři výzkumné otázky a na to navazující dílčí výzkumné otázky (v závorkách):

1. **Co si informanti představují pod mediální gramotností?** (Jak ji vnímají a rozumějí? Jak o ni hovoří? Jaká pojmenování jí sami dávají?)
2. **Shodují se informanti v pojetí či vnímání mediální gramotnosti, nebo mezi nimi existují rozdíly?** (V čem rozdíly spočívají? Existují pouze mezi informanty-jednotlivci, nebo se objevují i mezi vybranými skupinami informantů?)
3. **Jakým způsobem pojetí mediální gramotnosti na straně informantů souvisí s jejich dalším jednáním, s jejich přesvědčeními, hodnotami či názory?** (Co je pro zástupce určitých pojetí mediální gramotnosti společné? Jsou si zástupci určitých pojetí mediální gramotnosti v nějakém ohledu podobní?)

Autorka se vzhledem k povaze disertačního výzkumu, stanoveným výzkumným otázkám a jeho teoretickým východiskům rozhodla pro kvalitativní výzkum. Výzkumníci provádějící kvalitativní studie se podle Pat Bazeleyové (2013, s. 4) soustředí na pozorování, popisování, interpretování a analýzu způsobu, jak lidé prožívají, jednají nebo přemýšlejí o sobě a světě kolem nich. John Creswell (2007, s. 16–19) popisuje základní filozofické předpoklady, se kterými kvalitativní výzkumníci pracují – týkají se podstaty reality (snaha zachytit množství různých realit, které si různí informanti vytvářejí), vztahu mezi výzkumníkem a zkoumaným objektem (snaha strávit nějaký čas v terénu, spolupracovat s informanty), role hodnot ve výzkumu (snaha definovat vlastní pozici, hodnoty, které formují narativ výzkumu), jazykového zpracování výsledků výzkumu (výzkumník může používat angažovanější styl jazyka, např. první osobu

⁷⁶ Terénem označuje místo, kde a) docházelo k neformální podobě mediálního vzdělávání dospělých a kde se tedy mohla setkat s dvěma skupinami informantů (organizátory a účastníky), b) svou činnost (potenciálně ovlivňující rozvoj mediální gramotnosti) vykonávali lidé na nejrůznějších mocenských pozicích (úředníci).

jednotného čísla)⁷⁷ a výzkumné metody (výzkumník používá induktivní logiku, studuje téma v kontextu a jeho design i výzkumné otázky se neustále vyvíjí). Kromě těchto základních předpokladů ale podle Creswella (2007, s. 19) rámuje samotný výzkum i paradigma, v rámci něhož se rozhodne výzkumník na zkoumané téma dívat. V případě předkládané disertační práce se jedná o sociální konstruktivismus, o němž se autorka zmiňuje v kapitole 5.1. „V rámci tohoto paradigmatu se jednotlivci snaží porozumět světu, v němž žijí a pracují. Vytvářejí si subjektivní významy vlastních zkušeností – významy týkající se určitých objektů nebo věcí. A jak se tyto významy různí a množí, vede to výzkumníka k tomu, aby hledal komplexitu pohledů spíše, než aby se snažil umístit tyto významy do několika málo kategorií nebo myšlenek. Cílem výzkumu je pak co nejvíce se spoléhat na to, jak vidí situaci účastník výzkumu.“ (Creswell, 2007, s. 20) Výzkumné otázky je proto lepší formulovat velmi obecně a pozorně naslouchat, co lidé říkají a dělají v jejich životních situacích. Snahou výzkumníka je podle Creswella (2007, s. 21) interpretovat významy, které si ostatní vytvářejí o světě. Autorka vychází z předpokladu, že způsob, jak lidé rozumí tématu mediální gramotnosti a mediálního vzdělávání, bude vycházet z jejich způsobu, jak nazírají svět, co prožívají v každodenním životě. Sama se ve svém kvalitativním výzkumu pokusí významy, které mediální gramotnosti (ať už ji nazývají jakkoliv jinak) přisuzují, identifikovat a dále je analyzovat v duchu sledovaných výzkumných otázek.

⁷⁷ Vzhledem k předepsané formě disertační práce se autorka tohoto disertačního výzkumu nebude tímto pravidlem řídit a výsledky výzkumu budou prezentovány ve stejné formě, jako je teoretická část.

5.3 Výzkumný vzorek a způsoby sběru dat

Autorka ke zkoumanému fenoménu přistupovala holisticky⁷⁸, rozhodla se proto sledovat hned několik perspektiv – perspektivy zástupců různých skupin, které se tématu mediálního vzdělávání dospělých věnují, ať už z pozice vzdělávajícího, vzdělávaného, či z pozice osoby, která proces mediálního vzdělávání dospělých (potažmo rozvoje mediální gramotnosti obecně) podporuje na úrovni systému. Lze tedy hovořit o triangulaci zdrojů dat (Švaříček, 2007a, s. 202). „Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. (...) Rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci. Triangulace ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi. Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy.“ (tamtéž, s. 204)

Autorka si zároveň zvolila kombinaci více kvalitativních technik sběru dat⁷⁹, z nichž hlavním zdrojem informací pro ni byly hloubkové polostrukturované rozhovory s informanty trojího typu (organizátor, účastník, úředník – podrobněji k jednotlivým typům viz dále). Doplnkovým zdrojem informací bylo pozorování⁸⁰ průběhu mediálně vzdělávací akce. V případě skupiny úředníků není doplnkovým zdrojem informací pozorování v terénu, ale materiály získané v rámci autorčiných aktivit na podporu mediální výchovy v ČR (například vyplněné elektronické dotazníky, v rámci nichž byli úředníci tázáni i na jejich pohled na mediální gramotnost, předcházející odborným seminářům v Senátu PČR na podzim 2017 organizovaným za účelem podpory rozvoje mediální gramotnosti v ČR, či přepisy jejich výpovědí z téže akce). Tyto materiály byly shromažďovány ve stejné době, v níž autorka vybrané úředníky oslovovala k rozhovoru, mohou tedy poskytnout doplnkový zdroj informací o jejich pohledu na mediální gramotnost.⁸¹

⁷⁸ Holistický přístup je jedním z typických prvků kvalitativního výzkumu (Creswell, 2007, s. 39).

⁷⁹ V tomto případě však nelze hovořit o triangulaci metod (jak je popisuje Švaříček, 2007a, s. 202), neboť nevedly všechny k zodpovězení výzkumných otázek (např. pozorování).

⁸⁰ Metodě pozorování se nebude autorka podrobněji věnovat, protože byla použita pouze jako doplnkový zdroj informací. Autorka si dělala terénní poznámky ze všeho, čeho v průběhu vzdělávací akce byla svědkem (vzdělávací obsah, interakce vzdělávajícího a vzdělávaných, prostředí, atmosféra atd.). Hlavním cílem bylo získat materiál, který by mohla využít před konáním rozhovoru s účastníkem či organizátorem dané vzdělávací akce – např. pro přípravu konkrétních „zahřívacích otázek“ (viz dále v části o rozhovoru).

⁸¹ Dílčím cílem těchto odborných akcí bylo zjistit pohledy jednotlivých účastníků na mediální gramotnost a pokusit se identifikovat společné body, přesahy jednotlivých konceptů, na základě nichž by bylo možné najít cestu, jak mediální gramotnost více podporovat. Cíl těchto akcí se tedy částečně překrývá s dílčím cílem autorčina disertačního výzkumu.

5.3.1 Výběr výzkumného vzorku

Podle Pattona (2015, s. 104) je kvalitativní výzkum typický tím, že se zaměřuje na relativně malý vzorek, někdy i jednotlivé případy, které jsou vybírány záměrně tak, aby umožnily zkoumání a porozumění fenoménu do hloubky. Autorka proto záměrně vybrala tři typy informantů, u nichž předpokládala, že by mohlo být zajímavé sledovat jednak jejich chápání mediální gramotnosti, jednak jejich přístup k rozvoji mediální gramotnosti vlastní či druhých lidí. Každý typ zastupuje důležitou skupinu aktérů v oblasti mediálního vzdělávání dospělých:

1. „organizátoři“ – jedná se převážně o organizátory mediálně vzdělávacích akcí pro dospělé, případně i další profese na straně organizátorů, např. lektory nebo moderátory mediálně vzdělávacích akcí;
2. „účastníci“ – jedná se o zástupce dospělé populace, kteří dobrovolně z vlastního zájmu přišli na mediálně vzdělávací akci;
3. „úředníci“ – jedná se o zvláštní skupinu dospělých, kteří dle autorky mohli mít ve sledované době (2016–2017) na rozvoj mediální gramotnosti v České republice (a tedy i dalších dospělých) vliv.

Co se týče prvních dvou skupin dospělých (organizátoři a účastníci), přístup k nim si autorka zajistila tím způsobem, že se sama zúčastnila 8 mediálně vzdělávacích akcí v průběhu let 2016 a 2017. Mediálně vzdělávací akce byly vybrány podle několika kritérií. Klíčové pro výběr bylo, aby se jednalo o rozmanité typy akcí (ve smyslu typologie mediálně vzdělávací nabídky pro dospělé, kterou autorka vytvořila v rámci první fáze výzkumu), aby je bylo možné zařadit do neformálně vzdělávacích akcí a zároveň splňovaly charakteristiky pro zájmové vzdělávání (ve smyslu, jak ho chápe Šerák – viz kapitolu 3.3), aby na nich byly zastoupeny různé skupiny dospělých (různé věkové kategorie, různé profese atd.). Dalšími spíše pragmatickými kritérii, podle nichž se při výběru konkrétní akce autorka rozhodovala, byla doba konání akce (zařazeny byly akce trvající maximálně několik hodin v průběhu jednoho dne), termín konání akce (akce, které se konaly v období mezi červencem 2016 a říjnem 2017), místo konání akce (omezeno na hlavní město Praha), finanční náročnost (především akce dostupné zdarma, pouze jednou byl zaplacen vstup 490 Kč).

Oslovování informantů probíhalo vždy podobně. Během přestávky nebo případně po skončení akce se autorka pokusila oslovit některé náhodně vytipované „účastníky“ a přesvědčit je, aby se zúčastnili jejího výzkumu. Ve většině případů byla úspěšná

a získala kontakt, na základě něhož bylo následně domluveno samotné setkání a rozhovor. Ten pak obvykle probíhal do jednoho týdne od skončení akce, a to v kavárně nebo na místě, které si oslovený účastník sám vybral, v době, kdy se mu to hodilo. Organizátoři vzdělávacích akcí byli obvykle osloveni následně po skončení akce e-mailem či telefonicky, a to zejména z důvodu, že nebylo možné stihnout oslovit jak organizátory, tak účastníky během krátké chvíle po skončení akce (většinou všichni rychle odcházeli). Kontakt na ně také nebylo těžké zjistit na internetu, zatímco kontakt na „účastníky“ nebylo možné získat jinak než přímým oslovením. I u organizátorů byla autorka z většiny úspěšná. Pouze v jednom případě si organizátor účast na výzkumu rozmyslel (v tabulce č. 1⁸² je přehled všech navštívených akcí a pro výzkum získaných informantů).⁸³ Celkem se výzkumu účastnilo 10 organizátorů (z nichž jeden si účast na výzkumu nakonec rozmyslel a jeden si nepřál být nahráván – navzdory tomu, že si autorka dělala pečlivé poznámky, pro nedostatečnou podrobnost jeho výpověď nakonec nebyla do analýzy zařazena) a 11 účastníků.

Tabulka 1. Seznam navštívených mediálně vzdělávacích akcí se získanými informanty na těchto akcích.

Název mediálně vzdělávací akce	Stručná charakteristika akce	Organizátoři	Účastníci
Kritické myšlení a objektivita	Konference pořádaná Growjob institutem 28. 7. 2016	Petr (jeden z přednášejících a organizátorů)	Marie Anna
Média a politika: Jak média ovlivňují svět politiky a naopak	Diskuse pořádaná CEVRO institutem 21. 9. 2016	Jan (organizátor, moderátor)	Eduard
Jindřich Šídlo: Role novináře ve společnosti	Diskuse v rámci cyklu „Média v měnícím se světě“ pořádaná Skautským institutem v Praze 29. 9. 2016	Filip (organizátor, moderátor)	Nikola
Mediální gramotnost ve vzdělávání dospělých	Konference pořádaná Domem zahraniční spolupráce v rámci projektu EPALE 5. 10. 2016	Lenka (organizátorka) Denisa (organizátorka)	František Hana
Český dokumentární film: historie, témata, osobnosti, přístupy	Kurz pořádaný na UK v rámci univerzity třetího věku – ZS 2016/2017	Tomáš (lektor)	Jiří

⁸² V tabulce jsou uvedena krycí jména informantů (více o tom v kapitole 5.4).

⁸³ Autorka vždy oslovila aspoň dva účastníky pro případ, že by si některý z nich účast na výzkumu rozmyslel. Souhlasili ale všichni, a tak má z některých akcí dokonce dva účastníky nebo dva organizátory.

Základy žurnalistiky	Kurz pořádaný v rámci Akademie ČTK dne 22. 11. 2016	Zdeněk (organizátor, lektor – nepřál si nahrávání)	Kateřina
Média vs. realita: Jak číst mezi řádky a nebýt manipulován	Přednáška pořádaná Městskou knihovnou v Praze 24. 10. 2016	Miroslav (přednášející – nakonec odmítl)	Milada
Nežerme jim kachny	Seminář pořádaný Elpidou pro seniory v rámci festivalu Fotograf 24. 10. 2017	Marek (organizátor) Dana (lektorka)	Karel Petra

Zdroj: výzkum autorky.

Třetí skupinou oslovených dospělých v rámci výzkumu byli úředníci a státní zaměstnanci, kteří ve sledované době měli na rozvoj mediální gramotnosti v ČR vliv (posouzeno autorkou disertační práce na základě jejich znalostí místní situace). Také výběr těchto informantů byl záměrný. Autorka se snažila oslovit zástupce různých rezortů či státních institucí, kteří mohou rozvoji mediální gramotnosti v ČR nějak pomoci v rámci svých zákonem daných pravomocí, příp. osobního vlivu.⁸⁴ Osloveni byli všichni e-mailem, na základě dalších e-mailů pak bylo domluveno místo setkání (ve většině případů jejich kancelář v dané státní instituci). Celkem bylo provedeno sedm rozhovorů s úředníky z šesti různých státních institucí v období od září do října 2017. Rozhovory se konaly v takto úzce vymezeném období z toho důvodu, aby měla většina účastníků⁸⁵ ještě v živé paměti svou účast na odborných seminářích v Senátu, kde o mediální gramotnosti a jejím rozvoji měli možnost společně přemýšlet a diskutovat. Autorka se domnívala, že pokud už o mediální gramotnosti a mediálním vzdělávání měli možnost přemýšlet v minulosti, nebudou jim otázky o mediální gramotnosti působit takové potíže (jako např. u účastníků, kteří tuto příležitost neměli). Zároveň tím však mohli být samozřejmě ovlivněni.

V tabulce č. 2 je kromě státní instituce, kterou daný úředník či úřednice zastupovali, a dalších informací stručně popsána také jejich pozice v dané instituci (kvůli snaze zachovat anonymitu není uveden přesný název pracovní pozice, ale stručná charakteristika jejich práce tak, jak ji popsali v rozhovoru – více o tom v kapitole 5.4).

⁸⁴ Pozice ve státní správě i míra osobního vlivu se však může časem velmi proměňovat, autorka při výběru informantů vycházela z konstelace, kterou vnímala jako aktuální v roce 2017. Od té doby samozřejmě někteří úředníci změnili svou pozici a/nebo ztratili svůj vliv.

⁸⁵ Kromě Stanislava, který se senátní akce účastnit nemohl.

Tabulka 2. Seznam úředníků a státních institucí, které zastupovali

Krycí jméno úředníka/úřednice	Státní instituce, kterou zastupoval/a	Popis pozice, kterou vykonával/a (ve vztahu k mediální gramotnosti)
Alena	Ministerstvo kultury ČR (dále jako MKČR)	Dohled nad mediální legislativou a legislativou týkající se mediální gramotnosti, zastupování ČR při vyjednávání o nové evropské směrnici o audiovizuálních mediálních službách.
Stanislav	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)	Zodpovědnost za oblast digitálního vzdělávání, za oblast vzdělávání 4.0 a za zpracování koncepce občanského vzdělávání ve spolupráci s ministrem pro lidská práva.
Martin	Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV)	Metodická koordinace systémové podpory při plnění a implementaci opatření, které jsou v gesci MPSV (koordinace dílčího cíle projektu Fondu dalšího vzdělávání, který se jmenuje Rozvoj systémové podpory digitální gramotnosti a který je úzce navázaný na strategický materiál vlády s názvem Strategie digitální gramotnosti České republiky na období 2015 až 2020).
Josef	Česká školní inspekce (ČŠI)	Řízení a koordinace státní hodnotící a kontrolní činnosti ve školách a školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku, tedy i sledování podmínek, průběhu a výsledků mediální výchovy na základních a středních školách. Kromě toho se podílí na politice státu účastí v nejrůznějších poradních orgánech a spoluvytváří klíčové dokumenty.
Martina	Ministerstvo vnitra ČR (MVČR)	Působí v oddělení řízení strategických projektů, které se věnuje důležitějším projektům nebo novým výzvám, na něž nezbývá čas při řešení běžné agendy. Mediální gramotnost se stala jednou z takových výzev v důsledku provedení Auditů národní bezpečnosti, z něhož vzešla potřeba ji více rozvíjet v ČR, protože její nedostatečná úroveň představuje pro vnitřní bezpečnost riziko.
Marcela	Ministerstvo vnitra ČR (MVČR)	Pracuje v oddělení, které má na starosti široký záběr činností, které se týkají vnitřní bezpečnosti, jedním z úkolů byl i Audit národní bezpečnosti, z něhož vyplynul rozvoj mediální gramotnosti jako úkol do budoucna. Oddělení spíše ale kontroluje, zda MŠMT plní úkol vyplývající z ANB (rozvíjet mediální gramotnost), a vyvrací nepravdivá tvrzení, která se šíří v důsledku hybridní války.
Helena	RRTV	Dohled nad úkoly RRTV týkajícími se mediální gramotnosti, jejich plnění ve spolupráci s kolegy a k tomu realizace dalších menších projektů, které se tématu týkají, nad rámec povinností RRTV, např. workshopy, přednášky, konference, založení webu pro rodiče a jeho údržba, osvětová kampaň pro rodiče.

Zdroj: výzkum autorky.

5.3.2 Polostrukturované hloubkové rozhovory

Hlavním zdrojem informací pro autorku byly hloubkové rozhovory, které – jak již bylo uvedeno výše – vedla s informanty trojího typu. Hloubkový rozhovor „můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, 2007b, s. 159) Právě otevřené otázky umožňují badateli porozumět pohledu jiných lidí, aniž by předem omezoval jejich výpovědi na zaškrtnání připravených odpovědí v dotazníku (tamtéž, s. 159–160). Autorka si zvolila polostrukturovaný typ hloubkového rozhovoru (Švaříček, 2007b, s. 160, srov. „rozhovor pomocí návodu“ in Hendl, 2012, s. 174) a dopředu si nachystala seznam témat a příklady otázek, které by mohly být položeny. Vzhledem k odlišným typům informantů a v případě účastníků a organizátorů i vzhledem k odlišným tématům vzdělávacích akcí ale bylo nutné seznam témat a otázek pro každý rozhovor trochu pozměnit. Základní struktura však byla pro všechny podobná (viz tabulka č. 7 v příloze 1).

Na úvod rozhovoru autorka vždy vysvětlila cíl svého výzkumu a plánovaný průběh rozhovoru. Informanti byli dopředu upozorněni, že rozhovor může trvat kolem hodiny čistého času, aby s tím dopředu počítali a necítili se v časovém presu. Dále se jich autorka zeptala, jestli může být rozhovor pro účely další analýzy nahráván na diktafon a zdůvodnila, proč je to důležité. Většina informantů (až na jednoho – viz výše tabulku č. 1) souhlasila a neměla s tím problém. Po zapnutí nahrávacího zařízení se autorka informanta zeptala, zda souhlasí s nahráváním, aby byla jeho odpověď zaznamenána. Následně zahájila rozhovor „zahřívacími otázkami“, které se v případě účastníků a organizátorů týkaly zejména samotné vzdělávací akce a v případě úředníků jejich pracovní pozice v rámci státní instituce. Byla zvolena témata a otázky, které na úvod neměly činit problémy odpovídat a měly naopak umožnit informantovi se uvolnit, zvyknout si na nahrávání a situaci, že je dotazován.

Následovala hlavní část rozhovoru, v níž se autorka ptala zejména na jejich vnímání a postoj k mediální gramotnosti, jejich postoj k mediálnímu sebe/vzdělávání, ale i názory na mediálně vzdělávací nabídku. V příloze č. 1 je v tabulce č. 7 načrtnuta základní struktura rozhovoru a ve zvláštních sloupcích jsou uvedeny příklady otázek, které se podle typu informanta částečně lišily. Ne vždy však byly formulovány přesně tímto způsobem, tyto otázky si autorka dopředu připravila, ale na místě je pak formulovala tak, aby navazovaly na sebe v rámci rozhovoru a rozhovor tak přirozeně

plynul. Autorka si je také vědoma toho, že pokud informanti o mediální gramotnosti nikdy hlouběji neuvažovali, bude to právě ona, kdo jejich zájem a úvahy nad tímto tématem může nejvíce ovlivnit. Proto se snažila během rozhovorů s nimi nedat najevo, co si sama o tématu myslí, jak mediální gramotnost vnímá, ale soustředila se především na reakce a myšlenky informantů, které se jim snažila pomoci rozvíjet. Zejména skupiny účastníků se pak týká ještě druhý problematický bod, totiž potenciální neznalost konkrétního termínu a snaha vymyslet na místě, o čem může být. Tomuto problému bohužel nemohla autorka úplně zabránit.

Poté autorka přešla k otázkám, které vnímala jako důležitý kontext přístupu informanta k mediální gramotnosti a jejímu rozvoji. Otázky se týkaly vztahu informantů k médiím a jejich používání, postojů k médiím a znalostí mediální problematiky. V této části byly otázky téměř pro každého informanta jiné, protože plynule navazovaly na předchozí část rozhovoru. Obvykle šlo o rozvedení již dřívějších výpovědí informanta. U úředníků se tyto otázky více týkaly jejich pracovního zaměření, tedy například u pracovníků MVČR problematiky dezinformací, u pracovníků MKČR mediální legislativy atd. Poslední část rozhovoru byla věnována sociodemografickým údajům, poděkování a rozloučení s informantem.

Rozhovory s účastníky a organizátory trvaly od 50 do 90 minut, u úředníků byly rozhovory o něco kratší, obvykle trvaly mezi 30 a 60 minutami. Na rozdíl od organizátorů a účastníků, kteří se snáze uvolnili a nechali se vtáhnout do hovoru (a mnohdy bylo i složité rozhovor ukončit, protože by rádi pokračovali dál), úředníci rozhovor více brali jako součást svých pracovních povinností, a tak z nich bylo zřetelněji cítit, že nechtějí příliš rojímat, ale spíše věcně odpovídat na konkrétní otázky. Tomu byl také rozhovor s nimi přizpůsoben – zahřívacím a kontextuálním otázkám nebyl v jejich případě věnován tak velký prostor jako u organizátorů a účastníků.

Nahrávky rozhovorů byly následně doslovně přepsány (včetně zaznamenání neverbálních reakcí jako smích, odmlčení se atd.), aby mohly být dále analyzovány.

5.4 Etické otázky výzkumu

Hendl (2012, s. 153) uvádí mezi základními etickými pravidly, která by výzkumníci měli dodržovat, například informování o průběhu a okolnostech výzkumu, získání poučeného informovaného souhlasu od účastníků výzkumu, informování o možnostech odmítnutí (nezodpovězení otázky, ukončení účasti na výzkumu) nebo zajištění anonymity. Už při oslovení informantů a domluvě setkání s nimi za účelem nahrání rozhovoru se autorka snažila vysvětlit, co je cílem jejího výzkumu, jaká témata ji zajímají a proč je rozhovor s nimi důležitý. Pokud oslovení lidé souhlasili s účastí na výzkumu, nechali autorce na sebe kontakty a následně bylo domluveno osobní setkání. Při osobním setkání autorka ještě jednou zopakovala cíl výzkumu a průběh (témata) rozhovoru. Všichni informanti byli také dotázáni, zda souhlasí s tím, aby byl rozhovor s nimi nahráván na diktafon s tím, že nahrávka bude použita pouze pro účely autorčina disertačního výzkumu. Pokud souhlasili, byli dotázáni na úvod rozhovoru na tutéž otázku znovu, aby byla jejich odpověď zaznamenána. Všichni byli též poučení o svých právech – nemusí odpovídat na všechny otázky, kdykoliv mohou rozhovor ukončit atd.

Zároveň bylo autorkou slíbeno, že se pokusí maximálně anonymizovat jejich odpovědi tak, aby nebylo jednoznačně rozpoznatelné, že byl rozhovor proveden právě s nimi. Jednotlivým informantům byla přidělena krycí jména. To však bylo dostatečné pouze u účastníků. V případě organizátorů se ukázalo, že by mohli být dohledatelní podle názvu mediálně vzdělávací akce a jejich role (např. na internetu). Na tento problém byli organizátoři upozorněni ještě dříve, než byl rozhovor proveden. Identitu úředníků zase mohla prozradit jejich pracovní pozice, neboť na vrcholových nebo velmi specifických pozicích v rámci konkrétní státní instituce je vždy pouze několik jednotlivců. Autorka se proto snažila jejich pracovní pozici pouze popsat pomocí povinností, které se vztahovaly k tématu mediální výchovy či mediální gramotnosti, ale neuvedla do tabulky č. 2 přesné názvy pozic.

5.5 Analýza dat

Při analýze dat autorka postupovala v duchu tematické analýzy představené Virginíí Braunovou a Victorií Clarkeovou (2006). Ty ji charakterizují jako metodu pro systematickou identifikaci, organizaci a získávání vzhledu do zákonitostí významů (témat) napříč daty. Cílem analýzy je identifikovat konkrétně ty zákonitosti, které jsou relevantní vzhledem ke specifické výzkumné otázce výzkumníka. Podle Braunové a Clarkeové (2006, s. 57) umožňuje tematická analýza výzkumníkovi „chápat a dávat smysl kolektivním nebo sdíleným významům a zkušenostem“. Výzkumník se může zaměřit na zřejmé i latentní významy, na předpoklady a myšlenky, které zůstávají skryty za tím, co je explicitně řečeno. Podle autorek je tematická analýza flexibilní nástroj pro analýzu kvalitativních dat, je však nutné, aby výzkumník učinil sérii rozhodnutí, které se týkají jejího použití v jeho konkrétním výzkumu. Jedním z těchto rozhodnutí je, zda bude používat induktivní, či deduktivní přístup ke kódování a analýze dat. Autorka se v případě svého disertačního výzkumu rozhodla využít možnosti kombinovat tyto dva přístupy, kterou autorky tematické analýzy připouštějí (tamtéž, s. 58, 60).

Jak uvádí Braunová a Clarkeová (2006, s. 59), „induktivní tematická analýza je často založená na zkušenosti ve své orientaci a esencialistická ve svém teoretickém zázemí“, neboť předpokládá, že svět je poznatelný, a výzkumníkovi umožňuje, aby nechal promluvit zkušenosti a významy tohoto světa tak, jak jsou zaznamenány v datech. Deduktivní tematická analýza je naproti tomu „často kritická ve své orientaci a konstruktivistická ve svém teoretickém zázemí“ (tamtéž, s. 59), protože zkoumá svět, jak je zkonstruován, a ideje a předpoklady, které formují sesbíraná data. Podle autorek toto rozdělení není jednou pro vždy dané, klíčová je celková konzistence a koherence teoretického zázemí a samotné analýzy (tamtéž, s. 59). Přestože výše uvedené vymezení induktivního a deduktivního přístupu k tematické analýze implikuje, že by autorka měla ve svém výzkumu použít přístup deduktivní (s ohledem na teoretická východiska – viz kapitolu 5.1), rozhodla se pro kombinaci obou přístupů. Autorčin disertační výzkum se orientuje spíše na významy založené na výpovědích účastníků a získaných datech než na významy vycházející více z konstruktivistické teorie, ačkoliv je tento výzkum teorií sociální konstrukce reality (Berger, Luckmann, 1999) zarámován. Autorka se ve výpovědích informantů nesnaží hledat konkrétní (přejaté, vycházející z dosavadní literatury) koncepty, ale spíše se snaží porozumět tomu, jak sami informanti vytvářejí významy, např. jak rozumí pojmu mediální gramotnost a jaký k němu mají přístup.

Ačkoliv si je vědoma toho, jak náročný je to úkol (vzhledem k tomu, že vytvořené významy se mohou rychle měnit v sociální interakci mezi lidmi), přiklání se spíše k tomu, že významy vytvořené informanty je možné na základě jejich výpovědí poznat (i když budou platné v daném okamžiku, kdy probíhal rozhovor).

Braunová a Clarkeová (2006, s. 60–69) doporučují v rámci tematické analýzy provést 6 kroků (fází), které umožní data analyzovat a interpretovat: 1) bližší seznámení se s daty – cílem této fáze je mít povědomí o tom, co je v datech, a začít vnímat to, co je relevantní pro stanovenou výzkumnou otázku; 2) tvorba počátečních kódů – cílem této fáze je mít okódovaná všechna data relevantními kódy, které byly mezi sebou porovnány; 3) hledání témat – tato fáze zahrnuje revizi kódovaných dat, aby bylo možné identifikovat oblasti, v nichž se kódy podobají nebo prolínají, vytvářet shluky kódů, které mají jednotící prvky a které reflektují a popisují koherenční a smysluplný vzorec, fáze končí vyhotovením tematické mapy nebo tabulky s několika tématy, 4) revize původních témat – tato fáze zahrnuje zpětný proces, při němž jsou vytvořená témata revidována ve vztahu ke kódovaným datům a k celému datovému souboru, cílem je ověření kvality vytvořených témat, 5) definování a pojmenování témat – tato fáze zahrnuje detailní analytickou práci, je třeba definovat, co je na vytvořených tématech unikátního a specifického, shrnout je v několika větách a dát jim výstižné názvy, dále vybrat ukázky z dat tak, aby byla témata podložena a zároveň bylo možné na základě nich vysvětlit celkový „příběh“, který byl v datech nalezen; 6) tvorba závěrečné zprávy – tato fáze představuje závěrečné sepsání zjištěných poznatků do formy vědeckého výstupu (např. disertace). Autorka této disertační práce postupovala podle výše zmíněných kroků.

Přeepsané rozhovory byly analyzovány prostřednictvím speciálního softwaru na analýzu kvalitativních dat – MAXQDA 2018, který umožňuje systematickou práci s daty i vytvořenými kódy. V první fázi kódování bylo celkem vytvořeno 1844 kódů, ve fázi revize kódů a hledání témat z nich autorka ještě řadu umazala, upravila nebo k nim další přidala. Celkem jich tedy bylo 2009. Na základě kódů identifikovala 10 témat, k nimž přiřadila výstižné citace od informantů. Deset témat bylo při jejich revizi zúženo na pouhých sedm, které autorka následně pojmenovala jako rozměry mediální gramotnosti, tedy prvky, z nichž se skládaly různé kombinace do pojetí mediální gramotnosti u jednotlivých informantů (podrobněji o tom v kapitole 5.6.1). Využití speciálního softwaru se ukázalo jako skvělá volba, která usnadnila v mnohém práci s daty.

5.6 Výsledky analýzy

V následující části autorka zejména odpoví na dříve stanovené výzkumné otázky a podloží je zjištěními, které přinesla analýza sebraných dat.

5.6.1 Co je mediální gramotnost dle informantů

Znění první výzkumné otázky:

Co si informanti představují pod mediální gramotností?

Dílní výzkumné otázky:

Jak ji vnímají a rozumějí? Jak o ni hovoří? Jaká pojmenování jí sami dávají?

Informanti si ve většině případů pod mediální gramotností představili konkrétní soubor znalostí a schopností, který podle nich vystihuje mediálně gramotného člověka. Jen v několika málo případech byla znát v hlase nejistota a pouze v jednom případě se informant nevyjádřil, co si pod daným termínem představuje (Jiří).⁸⁶ V několika případech bylo také patrné, že se nad touto otázkou nikdy nezamýšleli, a proto jim trvalo delší dobu se vyjádřit – tuto skutečnost buď přímo přiznali, nebo si to autorka vyvodila z jejich odpovědí přerušovaných více pauzami nebo více začátky vět, než byla nalezena vhodná formulace. Jindy se to projevovalo přílišnou stručností při odpovídání. Proto se v některých případech autorka disertační práce snažila informantovi pomoci se vyjádřit tím, že kladla doplňující otázky.

Naproti tomu byli mezi informanty i takoví, kteří měli tuto oblast velmi dobře promyšlenou a zmapovanou a měli jasný názor na to, co je mediální gramotnost. Příkladem může být úředník ČŠI Josef: „...Jakási schopnost vnímat sdělení, které mi někdo říká nebo předává nějakým způsobem v nějakém kontextu, v nějakých souvislostech a schopnost na základě jiných lidských, žákovských, studentských znalostí, vědomostí, dovedností, interpretovat to sdělení tak, aby to vyznění prostě bylo nějakým způsobem kriticky posouzené čili schopnost vlastně i jakési spoluprorby, výsledky toho mediálního sdělení, nikoliv faktického a automatického přijímání informací, které mi někdo nějak dává. Jestli jsem to řekl nějak srozumitelně.“ (Josef, ř. 14)

⁸⁶ To ale neznamená, že takový informant se v oblasti médií vůbec neorientuje. Jen se možná nesetkal s pojmem mediální gramotnost. Konkrétně Jiří pracoval dlouhá léta jako šéfredaktor firemních novin, přispíval i do klasických celostátních deníků, zajímá se od mládí o film a figurální kresbu, dlouhá léta fotí a tvoří filmy a i v současnosti, kdy je v důchodu, se žíví jako tvůrce krátkých reklamních videí pro nejrůznější klienty.

Jaká pojmenování informanti sami volí

Ve většině případů byli informanti dotazováni na to, jestli se už někdy setkali s pojmem mediální gramotnost a jestli tuší, co znamená, případně byla položena podobná otázka, koho považují za mediálně gramotného, jaké vlastnosti, znalosti nebo schopnosti musí člověk mít, aby ho považovali za mediálně gramotného. Většina informantů se pak snažila mediální gramotnost nebo mediálně gramotného nějak charakterizovat.

Kromě mediální gramotnosti ale informanti zmiňovali i další gramotnosti, s nimiž ta mediální podle nich souvisí. U většiny informantů šlo spíše o zasazení mediální gramotnosti do kontextu ostatních gramotností, u dvou informantů – u Martina a Dany – to ale bylo jiné. „Druhá“ gramotnost, kterou zmínili, pro ně totiž byla důležitější nebo stejně důležitá jako ta mediální. Oba také mediální gramotnost chápali jako součást té „druhé gramotnosti“. Pro Martina byla významnější gramotnost digitální. To je podle něj širší pojem než mediální gramotnost, která se podle něj vztahuje pouze na tradiční média: „No, mně přijde, že bez toho, aniž bych měl nějakou základní digitální gramotnost, digitální kompetence, tak je problematický se bavit o tom, jestli vlastně ten člověk má mediální gramotnost, nebo nemá. Jo? Samozřejmě digitální gramotnost je podle mě trochu jako širší, protože to nejde jenom za těmi médii, za těmi informacemi, ale tím, že se to začíná odehrávat v digitálním světě převážně, tak si myslím, že to je něco jako, co je vlastně nad tím. A mediální gramotnost je nějaký jako subžánr prostě té digitální gramotnosti, když to jako zjednoduším, jo? Že když třeba, já nevím, chci se dozvědět, co se dneska jako dělo v parlamentu, tak prostě k tomu potřebuju jako mít nějakou digitální technologii, potřebuju k tomu mít nějakou jako kompetenci, umět s tou technologií pracovat, kde si ty informace najít. A pak je to, pak přichází ta mediální gramotnost nebo nějaká informační gramotnost, jak s těma informacema pracovat. Takhle to jakoby zjednodušeně vnímám.“ (Martin, ř. 12) V další části rozhovoru se ukázalo, že ve snaze rozlišit digitální a mediální gramotnost trochu váhal a následně se přiklonil opětovně k tomu, že mediální gramotnost je spíše schopnost pracovat s informacemi.

Pro Danu byl klíčový pojem kritická gramotnost. Ta podle ní spočívá zejména v kritickém přístupu k médiím, zdravé skepsi vůči médiím, vyhodnocování zdrojů a jejich záměrů, zasazování informací do souvislostí, uvažování o nich v kontextu ve snaze vyhnout se manipulaci prostřednictvím médií (viz podrobněji její charakteristika dále v části Kritický rozměr mediální gramotnosti). Podle Dany se mediální a kritická gramotnost do značné míry překrývají, má ale pocit, že kritická gramotnost je

abstraktnější a nadřazenější pojem k pojmu mediální gramotnost (podrobněji opět v části Kritický rozměr mediální gramotnosti).

Co je mediální gramotnost

Jak již bylo řečeno, většina informantů se vyjádřila k tomu, co je podle nich mediální gramotnost a většina si pod tímto pojmem představila konkrétní soubor znalostí a schopností. Autorka při analýze označila tyto jednotlivé znalosti a schopnosti příslušnými kódy, po okódování všech přepsaných rozhovorů pak tyto kódy zařadila podle podobnosti do sedmi skupin. Tyto skupiny lze chápat také jako rozměry, dimenze či složky mediální gramotnosti, tedy jako prvky, které tvoří dohromady mediální gramotnost. **Podle informantů má tedy mediální gramotnost:**

- **znalostní rozměr,**
- **informační rozměr,**
- **kritický rozměr,**
- **obranný a osobnostní rozměr,**
- **občanský rozměr,**
- **uživatelský rozměr,**
- **a tvůrčí rozměr.⁸⁷**

Je ale důležité si uvědomit, že každý informant vnímá mediální gramotnost trochu jinak, jako trochu jinou kombinaci těchto prvků. Příklady nejčastěji zmiňovaných kombinací identifikovaných prvků budou diskutovány v kapitole 5.6.2. V následující části budou detailněji přiblíženy jednotlivé rozměry mediální gramotnosti.

1. Znalostní rozměr mediální gramotnosti

Podle mnoha informantů je součástí mediální gramotnosti určitý soubor znalostí, které se týkají zejména toho, jak média fungují. Konkrétně informanti zmiňovali důležitost znalostí principů tvorby médií, novinářské profese a redakčních rutin. Takto se vyjádřil například organizátor mediálně vzdělávací konference Petr: „A tamto je třeba super základ jako mediální gramotnosti. Jenom vědět, jak to funguje. A že jsou tam taky prostě normální lidi, který prostě ráno přijdou do práce, tam dostanou... Nějak si rozeberou

⁸⁷ Při pojmenování jednotlivých rozměrů mediální gramotnosti se autorka snažila najít co nejpřiléhavější označení, aby odpovídalo co nejpřesněji obsahu daného prvku. Nevědomky se mohla inspirovat u jiných autorů, kteří se již obsahem pojmu mediální gramotnost v minulosti zabývali, nečinila tak však vědomě. Výčet prvků i jejich pojmenování jsou jejím vlastním dílem a vycházejí především z nasbíraných dat.

ty témata, který mají zpracovat, a do večera v podstatě musí zpracovat reportáž do těch šesti, sedmi nebo kdy dneska běží ty zprávy, aby to tam bylo hotový, sestříhaný a mohlo to jít večer jako lidem do telky.“ (Petr, ř. 70)

Dalším často zmiňovaným tématem bylo financování médií, vlastnická struktura a celkově ekonomický kontext fungování médií.⁸⁸ Je to důležité téma například pro účastníci mediálně vzdělávací konference a důchodkyni Marii: „...Tak když se v tom člověk má vyznat, tak musí... Jestli tomu má věřit, tak jako musí vědět, kdo to financuje, že jo? Asi. Prostě jako za vším jsou peníze.“ (Marie, ř. 55) Podle Eduarda, účastníka mediálně vzdělávací diskuse, je povědomí o financování médií základním předpokladem pro hodnocení činnosti médií: „Rozumět médiím pro mě by znamenalo mít aspoň minimální představu o tom, že zkrátka ty média jsou někým financovaný a že by tohle člověk... Aspoň tohle by měl mít minimálně v povědomí, když hodnotí jako ten obsah.“ (Eduard, ř. 132)

Jako součást mediální gramotnosti také někteří považovali povědomí o bezpečném používání internetu a digitálních technologií. Například úředník MŠMT Stanislav to považuje za klíčové téma zejména pro děti a dospívající: „A ovlivňování myšlení, názorů mladého člověka prostřednictvím mediální oblasti v rámci digitálních technologií se obrovským způsobem zvětšuje. A o to je důležitější, aby si mladí lidé byli vědomi rizik, která jsou spojena s používáním digitálních technologií, s používáním internetu, sociálních sítí a tak dále. Čili v oblasti digitálních technologií to je naprosto klíčové téma, které souvisí i s bezpečností, s kyberšikanou a tak dále, na internetu.“ (Stanislav, ř. 10) Podle účastnice mediálně vzdělávací konference Anny sice znalost pravidel bezpečného chování na internetu ještě nezaručuje, že se tak člověk bude skutečně chovat, měl by mít ale možnost se o tom dozvědět: „Já si myslím, že asi něco jakoby v tom smyslu, aby člověk věděl, jak se chovat na tom internetu nějakým způsobem, protože prostě to, že ty informace bude mít, ještě nezaručuje, že se tak opravdu bude chovat. Ale prostě mít možnost prostě k těm informacím, jak se chovat, přijít nebo získat nějakým způsobem.“ (Anna, ř. 182)

Další oblastí, kterou by podle řady informantů bylo dobré znát, aby bylo možné se považovat za mediálně gramotného, je znalost politického kontextu fungování médií

⁸⁸ Tady je třeba uvést výpovědi informantů do kontextu tehdejší veřejné debaty, která se týkala střetu zájmů politika a ministra financí Andreje Babiše a současně podnikatele a nového vlastníka několika českých médií. Informantům se často vybavil příklad právě Andreje Babiše a zdůvodňovali tak, proč je důležité znát vlastnické poměry a způsoby financování médií.

a povědomí o tom, jaké další vlivy při mediální produkci hrají roli. Podle lektorky mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Dany „...je jako důležitý vědět, jak ta média jako, jak ta média fungují, jaká je jejich struktura, jaký je charakter, co všechno ovlivňuje tu mediální produkci...“ Účastnice mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Petra vidí jako klíčové vědět, co se odehrává v zákulisí (politika), a umět si vytvořit vlastní pohled na věc: „...Ta gramotnost, když jste se ptala konkrétně na tu gramotnost, tak to, musí to mít člověk, samozřejmě se tím hodně zabývat. (...) Znat hluboce souvislosti, vidět do zákulisí, to je důležitý strašně, pak to umět protnout, z toho vytvořit jakési pohled, kterej se, asi bych řekla, dá blížit skutečnosti...“ (Petra, ř. 177–179)

Organizátor mediálně vzdělávací konference Petr jako jeden z mála uvažoval kromě povědomí o fungování médií i o znalostech vlastních limitů při přijímání informací z médií: „To je vlastně ten problém, že tam není ten kontext k těm informacím. Anebo je jako marginalizovanéj v tom, že se třeba jenom zmíní, což když si vezmete, kolik si potom pamatujete třeba z těch zpráv, tak samozřejmě si nepamatujete všechno, co zaznělo v tý zprávě. Pamatujete si třeba jenom ty nejsilnější momenty. Takže vidíte tam... Z tý popravdy si pamatujete, jak mu uřezávají hlavu. To je prostě to jediný, co si pamatujete. A pak máte pocit, že celej Blízkej východ je barbarskej, že tam uřezávají všem hlavy.“ (Petr, ř. 87) Kromě omezené schopnosti zapamatovat si informace či obrazy ze zpravodajství uvádí jako příklad i tendenci jedince „nadhodnocovat pravděpodobnost u jevů, který se mu dobře vybavují v paměti.“ (Petr, ř. 91)

Znalosti o tom, jak média fungují, jsou velmi důležité už z toho důvodu, že na nich lze stavět i v případě dalších rozměrů mediální gramotnosti. Jak uvedla účastnice mediálně vzdělávací konference Hana, tyto znalosti včetně základního pojmového aparátu jsou důležité proto, aby jedinec mohl pochopit celý mediální systém: „...Mít nějaké základní informace právě, co jsou vůbec média, teda nějakou kostru, jak fungují, kdo se jí zúčastňuje, nějaká klíčová slova, o který bych se opřela, abych vůbec pochopila ten systém, protože ta oblast mi připadá jako hodně vlastně nezachytitelná pro laika, hodně široká.“ (Hana, ř. 33)

2. Informační rozměr mediální gramotnosti

Informanti ve snaze vysvětlit, co podle nich znamená mediální gramotnost, často hovořili o schopnosti pracovat s informacemi, které se k člověku prostřednictvím médií dostávají. Obvykle také jedním dechem dodávali, že je to důležité v důsledku velkého

množství informací, které se k člověku dostávají. Hovořila o tom například úřednice z MVČR Martina: „No, mediální gramotnost vnímáme tak jako schopnost zpracovávat vlastně to velké množství informací, které k nám každodenně proudí, a správně si nebo správně se rozhodovat, mít jako... Umět vyhodnotit, jaké informace jsou relevantní a jaké ne, jaké vlastně stojí za to brát za bernou minci a jaké tu informační hodnotu mají menší. Mediální gramotnost je taková jako schopnost proplouvat tím mořem informací, asi bych to tak pojmenovala.“ (Martina, ř. 12)

Do informačního rozměru mediální gramotnosti zařadila autorka této disertační práce konkrétně schopnost rozlišovat informace, schopnost rozlišovat zdroje informací, schopnost ověřovat si informace a schopnost informace vyhodnocovat. Jednou se ve výpovědi informantky o mediální gramotnosti objevila i schopnost informace vyhledávat. V několika málo případech bylo zmíněno i povědomí o důležitosti čerpání informací z více zdrojů a také povědomí o tom, že by se s ostatními neměla sdílet jakákoliv informace – obojí jsou spíše znalosti, které jsou jak součástí znalostního rozměru, tak informačního. Všechny tyto schopnosti a znalosti spolu velmi úzce souvisejí, a tak je nelze úplně od sebe oddělit.

Co se týče schopnosti rozlišovat informace, část informantů tím mínila schopnost posoudit přichozí informace a rozhodnout se, zda jsou pro ně podstatné, či nepodstatné, zda jsou důležité, nebo zda je možné je ignorovat. Tak o této schopnosti uvažuje například organizátor mediálně vzdělávací diskuse Jan: „Já jsem přesvědčenější, že by to mělo vyjadřovat právě to jako rozlišování podstatnějších od nepodstatnějších informací ve svém jádru prostě jako. Už je jedno, v jakém médiu prostě.“ (Jan, ř. 133) Druhá část informantů v této souvislosti hovořila o nutnosti rozlišit pravdivé a nepravdivé informace. Například organizátor série mediálně vzdělávacích diskusí Filip uvedl: „...V tuhle chvíli já za sebe vidím jako největší poslání té linky to, aby naučila prostě lidi rozeznávat pravdu od lži a řekněme teda nějakým způsobem dohledávat si zdroje a tak dále a tak dále. Naučit je prostě být jako mediálně gramotný.“ (Filip, ř. 52) Kromě zmíněných dvou skupin informantů se ve vzorku objevili i informanti, kteří měli jinou představu o tom, podle čeho je třeba informace třídit. Například pro účastníci mediálně vzdělávacího kurzu Kateřinu byla důležitá subjektivita/objektivita a typ propagandy: „Kdo to chápe, kdo prostě ty média bere s nadhledem, umí je třeba i jakoby roztřídit na ty, co ví, že jsou nějak jako objektivní, pak na ty, co jsou naopak subjektivní, přiklání se k nějakým třeba... Třeba nějaká ruská propaganda nebo prozápadní propaganda. Takhle si myslím.“ (Kateřina,

ř. 72) A samozřejmě byla i řada těch, kteří to blíže nespecifikovali a pouze obecně uvedli, že je důležité umět rozlišovat příchozí informace.

Každý informant může informace posuzovat podle vlastních kritérií a pravidel. Ne každý informant však byl ochotný o tom podrobněji mluvit. Například organizátor mediálně vzdělávací série diskusí Filip informace posuzuje zejména s ohledem na dvě kritéria: „Za prvé teda záleží, jaký je to server, tam se to dá jakoby rozlišit. Ale hlavně je potřeba se podívat, jestli je na konci nějaký autor a jestli je to nějaká reálná osoba. Když víte, že to je autor, který prostě někde studoval, někde působil v nějakých novinách a píše nějaký jako relevantní článek, podle jména jste to schopna dohledat, tak to je třeba jako jedna z věcí, že to jako nepíše nějaký pan X odnikud a vlastně nevím jako, kdo to je a jaké má zdroje. Takže za prvé, že tam je jakoby nějaký teda, řekněme, autor pod tím článkem. A druhak, že jsou tam třeba zdroje, že si můžete rozklikat, odkud teda tuhle informaci vzali, odkud jakoby citují. A to si myslím, že jsou jako takové dvě základní věci pro to, abychom poznali, zda je to pravda, anebo zda je to lež.“ (Filip, ř. 17) Podle účastníka mediálně vzdělávací konference Františka je třeba zvážit více faktorů, které by mohly vyznění informace ovlivnit: „No, mediálně gramotný člověk by měl vědět, když uvidí nějakou podezřelou informaci, tak jakým způsobem najde argumenty pro to, jestli je pravdivá nebo ne, kde a jak si to ověřit, že jo, jak radí, že je potřeba se podívat do tiráže a říct si, na kolik procent asi ta tiráž může bejt vylhaná taky, což není dneska problém. Anebo jestli jako... Jaký zájem má autor na té zprávě, že jo, jestli teda chce podat zprávu, anebo jestli chce, aby ty lidi něco udělali. To znamená koupili si něco nebo šli na nějakou demonstraci nebo někoho volili. Důležitý je taky, kdo to psal, ale taky komu to patří to médium, jo?“ (František, ř. 178)

Jak je z vybraných výpovědí vidět, se schopností rozlišovat informace úzce souvisí schopnost rozlišovat a hodnotit zdroje informací – tedy samotná média a novináře, zejména proto, aby bylo možné rozhodnout, zda jsou důvěryhodní, či nikoliv; a dále povědomí o tom, že nestačí pouze čerpat z jednoho zdroje, ale že je důležité si informace ověřovat z více zdrojů. Obvykle byly tyto schopnosti a znalosti vyjmenovávány společně, jako tomu bylo v případě účastnice mediálně vzdělávací diskuse Nikoly: „Určitě někdo, kdo právě se nespolehá jenom na určitý dejme tomu deník nebo prostě to médium. A někdo, kdo si to právě dokáže třeba ověřit a přemýšlet nad tím, a někdo, kdo prostě to slepě nesdílí, jako že jo, že to je pravda.“ (Nikola, ř. 66) U Nikoly ale ještě přibyl prvek povědomí o tom, že by se nemělo sdílet nebo posílat dál cokoliv, co se k jedinci dostane, tento prvek byl ale ve výpovědích informantů spíše ojedinělý.

Někteří informanti hovořili také o schopnosti vyhodnocovat přichozí informace, přemýšlet nad nimi v souvislostech, což se už částečně překrývá s kritickým rozměrem mediální gramotnosti, který bude zmíněn dále. Jako součást problému, který musí řešit, ji zmínila také úřednice MVČR Martina: „...Tam není jako pro nás nebezpečí mediální gramotnost, ale mediální ngramotnost, to znamená, že lidé, kteří se... Kteří nedokáží dobře vyhodnotit tu velkou záplavu informací, která k nim přichází a třeba mají tendence vyhledávat si informace, které jsou neověřené, a těm spíš věřit, nebo informace, které přicházejí bůhví odkud, které jsou nepodložené, které jsou manipulativní, a pokud mají tendenci věřit spíše těmto informacím než informacím ověřeným, tak je to problém a může to mít právě dopad na vnitřní bezpečnost...“ (Martina, ř. 18) Zmínka o ne/schopnosti vyhledávat informace se ve výpovědích informantů o mediální gramotnosti objevila jen výjimečně, zdá se, že vyhledávat pro ně není tak důležité jako vyhledané či jinak přijímané informace posoudit z různých úhlů pohledu a vybrat si mezi nimi ty relevantní. Například informantka Petra, účastnice mediálně vzdělávacího semináře pro seniory, přiznala, že v této schopnosti nevyčníká: „...Já taky nejsem v tom borec, abych si to dovedla úplně přesně vyhledat to, co si chci vyhledat. Já vlastně tam jako trošku s tím pracuju, tak mačkám knoflíčky a ono mi tam vždycky něco skočí.“ (Petra, ř. 71) Přesto ale do své charakteristiky mediální gramotnosti schopnost vyhledávat nezařadila a důležitější pro ni bylo být schopen informace vyhodnotit: „No právě tu schopnost, asi tu schopnost to nějak vyhodnotit a netrefit příliš vedle.“ (Petra, ř. 173)

Jak již bylo naznačeno výše, schopnost pracovat s informacemi (ve smyslu souhrnu veškerých v této podkapitole zmíněných znalostí a schopností) je pro řadu informantů zcela zásadní součástí mediální gramotnosti. Umožňuje člověku nejen získat informace užitečné pro jeho vlastní potřeby a díky tomu se tedy v životě správně rozhodovat, ale mnozí informanti zdůvodňovali důležitost tohoto rozměru mediální gramotnosti s ohledem na celospolečenský (zejména politický) vývoj. Příkladem může být organizátor série mediálně vzdělávacích diskusí Filip: „A takže z tohohle důvodu si myslím, že to je strašně důležité, že pak ty lidi jsou schopni rozeznat, co je fakt a co není fakt. A nebudou se prostě šířit ve společnosti ty negativní emoce, které pak můžou přerůst v něco horšího. (...) Obávám se upřímně, že to může jako přerůst v něco, v co to jako přerůstalo ve 30. letech v Německu. Takže to je taky jako důvod, proč to dělám. Já si myslím, že tímhle jako ty emoce můžeme tlumit. Aspoň malinko.“ (Filip, ř. 15)

3. Kritický rozměr mediální gramotnosti

Silně v charakteristikách mediální gramotnosti mezi informanty zazníval kritický prvek, tedy schopnost zamyslet se nad mediálními sděleními v souvislostech a kontextu, uvažovat o argumentech pro i proti, mít nadhled, zvažovat různé varianty a pohledy a nepřijímat informace z médií jako dané. Účastnice mediálně vzdělávacího kurzu Kateřina charakterizuje mediálně gramotného jedince takto: „...Prostě ten člověk bere ty média s nadhledem, ví, že můžou bejt nějak zmanipulovaný, politicky orientovaný, že můžou zkreslovat informace. No, že prostě brát je s nadhledem, protože ta pravda nemusí bejt taková, jak to prezentujou. A to chápu pak mediální jako gramotností tady to uvědomění toho.“ (Kateřina, ř. 70)

Organizátor a lektor mediálně vzdělávacího kurzu pro seniory Tomáš vysvětlil, že kritický přístup jde ruku v ruce s apriori nedůvěrou (skeptičností) a znalostmi o fungování médií (např. povědomí o tom, že z různých zdrojů je možné dostat tutéž informaci různě zpracovanou nebo že základním principem médií je manipulace): „Prostě člověk, kterej některý ty prostředky umí ovládat, ale zároveň je umí přijímat nějakým způsobem jako kriticky, aspoň v nějaký míře kritičnosti. Není podle mě mediálně gramotnej ten, kterej prostě jenom jako čučí prostě a říká – říkali to v televizi. (...) Tak je mediálně gramotnej v tom, že rozuměl tomu, co mu říkali, ale že to je jenom jeden z těch kanálů, že jo, aspoň, že to je jenom si uvědomit... (...) Že ty sdělení můžou bejt různý.“ (Tomáš, ř. 42) Nakonec to Tomáš shrnuje slovy: „Prostě jak těm lidem říct, že to celý je z principu manipulace, tudíž je dobrý tomu nevěřit a udělat si kritickej odstup od začátku ke všemu.“ (Tomáš, ř. 46)

Někteří informanti chápali mediální gramotnost jako téměř totožný pojem ke kritickému myšlení, příkladem může být účastnice mediálně vzdělávací konference Anna, která v rozhovoru také vysvětlila, že mediální gramotnost je pro ni hlavně práce s informacemi: „Asi prostě zamyslet se nad tou informací, která ke mně jde z nějakýho zdroje, jestli je to relevantní zdroj, případně jestli mám já možnost nějak si to sám ověřit. A je důležitý, abych si to ověřoval, anebo to brát prostě na lehkou váhu. To je asi podle mě to kritický myšlení.“ (Anna, ř. 28) Jiní informanti ale viděli mediální gramotnost spíše jako pojem podřazený širšímu pojmu kritického myšlení. Organizátor mediálně vzdělávací konference Petr uvedl, že mediální gramotnost „...je vlastně jenom zkonkretizování těch metod, který jsou... Kritický myšlení má nějaký metody, nějaký principy, nějaký zásady, kterejma by... Který by člověk měl jako respektovat pro to, aby

dospěl k nějakému validnímu závěru. A to je jedno, jestli se připravujete na prezentaci nebo jestli píšete článek nebo jestli sledujete média nebo jestli chcete udělat nějaký manažerský rozhodnutí. Ty zásady jsou jako stejné. Akorát třeba na tu mediální gramotnost si dáváte pozor na... Třeba vyloženě na nějaký věci, jako to, že je vám předkládaná jen část té reality, že to zpracovával nějaký člověk třeba, který tomu tématu ani nemusí jako rozumět...“ (Petr, ř. 95) Podobně to viděl účastník mediálně vzdělávací diskuse Eduard: „Vadí mi spíš, že lidi nejsou schopni obecně, myslím... To je spíš jako ještě nadmnožina toho zájmu se o média, že nejsou schopni vlastně kriticky myslet nebo jak to říct, že zkrátka se hodně, hodně orientují podle pocitů a tak dále a že na reálné argumenty jako nechtějí slyšet, protože prostě už někde vyslovili tenhle názor a teďka, kdyby to měli vzít zpátky, tak už by byli za blbce před ostatními, tak prostě si za tím jako stojí.“ (Eduard, ř. 28)

Trošku jiný kritický rozměr mediální gramotnosti představila lektorka mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Dana, která nejdříve charakterizovala kritickou gramotnost a poté uvedla, že mediální gramotnost vnímá jako součást té kritické. „Ale tu kritickou gramotnost, tu úplně jednoduše vnímám a cítím tak, že prostě se člověk jako za, za, že se v první řadě zajímá o to, co se kolem něj děje, a že ty informace, které k němu nějakým způsobem připlouvají, nebere jako za hotovou věc. (...) Že si ten člověk jako uvědomuje, že každá ta informace, která k němu připlouvá, je zprostředkovaná, a tím pádem může tu skutečnost nějakým způsobem zkreslovat. Že ten člověk má jako jasně nastavený to, že musí být obezřetný vůči jako jakékoliv mediální produkci, že to samozřejmě neznamená, že by měl být paranoidní v tom smyslu, že by zpochybňoval úplně všechno, ale že prostě nějaká jako zdravá skepse je na místě, nějak jako zdravé pochybování o tom, jestli jako opravdu to, kdo mi co říká, je či není relevantní, že se člověk ptá, jaký je ten záměr. Jako myslím si, že ústřední slovo úplně celý té kritický gramotnosti je jako ten záměr, jako kdo mi co a hlavně proč říká jako. (...) Tak to je pro mě asi ta kritická gramotnost. Že, že člověk neakceptuje ten svět tak jednoduše, jak je mu prezentován, ale že se snaží jít víc do hloubky a že se snaží ty informace nějakým způsobem propojovat dohromady.“ (Dana, ř. 44) V další části rozhovoru však uvedla, že se obě gramotnosti v mnohém překrývají: „...Ta schopnost být kritický a vytvořit si nějaký ten kritický úsudek je prostě čím dál tím důležitější právě jako z toho důvodu, kolik těch informací máme k dispozici, tak asi proto jsem s ní začala, ale jako nepříjde mi o nic méně důležitější než mediální gramotnost jako taková. To jako si myslím, že se ty pojmy do velké míry překrývají, hodně, no.“ (Dana, ř. 56)

Společné pro kritický rozměr mediální gramotnosti vysvětlený ze strany Tomáše, Kateřiny a i dalších informantů je schopnost relativizovat absolutní pravdivost mediálního sdělení. To předpokládá alespoň minimální povědomí o tom, že je to pouze určitá interpretace situace nebo události, že je limitovaná, do určité míry zkreslující a že ji tedy nelze brát jako jedinou možnou pravdivou výpověď o skutečnosti. Zároveň to předpokládá povědomí o nejrůznějších faktorech, které mohou ovlivňovat podobu i vyznění mediálního sdělení, a o dalších souvislostech. Z uvedeného vyplývá, že kritický rozměr mediální gramotnosti velmi úzce souvisí s dalšími rozměry (viz dále).

4. Obranný a osobnostní rozměr mediální gramotnosti

Jako samostatný rozměr mediální gramotnosti autorka vyčlenila i znalosti a schopnosti, které zajišťují, že se jedinec nenechá manipulovat druhými prostřednictvím médií, ačkoliv to velmi úzce souvisí s kritickým rozměrem mediální gramotnosti. Patří sem jednak schopnost bránit se nejrůznějším manipulativním taktikám, propagandě a schopnost na ně odpovídajícím způsobem reagovat (obranný rozměr); jednak schopnost vytvořit si a uchovat si vlastní názor a nenechat si vnutit jiný názor silou (osobnostní rozměr). Opět se jedná o souhrn znalostí (povědomí o existujících manipulativních technikách a způsobech, jak na ně reagovat) a schopností (při příjmu informací nebýt naprosto imunní ve smyslu neustrnout u jednoho názoru po celý život, ale být pevný ve svých dlouhodobých názorech navzdory manipulaci).

Manipulace byla v souvislosti s mediální gramotností velmi často zmiňována, ať už šlo o manipulaci prostřednictvím médií (např. ze strany politiků, marketingových a reklamních pracovníků), či ze strany médií (např. prezentace názorů některých novinářů či celých redakcí). Organizátor mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Marek dokonce rozšířil záběr tohoto rozměru mediální gramotnosti i na mimomediální manipulace: „Takže určitě odolnost ze strany nějaký politický manipulace. Ale nejenom politický, tak to už může bejt i v rámci marketingu nějakých firem, že jo, to s tím souvisí. A nakrásně když to úplně zobecníme, tak manipulace ze strany rodiny, dětí, lidí okolo nich, už není rozdíl, jestli čtu manipulativně podanou informaci v novinách, nebo si vyslechnu sousedku nebo já nevím, někoho jiného.“ (Marek, ř. 86)

Informanti uvažovali i o celospolečenských dopadech manipulace prostřednictvím či ze strany médií. Například úřednice RRTV Helena dává tento rozměr mediální gramotnosti do souvislosti s vlivem propagandy a hrozbou pro vnitřní

bezpečnost státu: „No a pak je ta celospolečenská ochrana a ta je právě před tím, že když ta společnost bude náchylná k tomu, aby podléhala nějaký dezinformační kampani, nějaký hybridní války a tak dále, vlivu cizích mocností a tak dále, tak to může mít celospolečenský hrozně hluboký důsledek.“ (Helena, ř. 18) Ta má navíc pocit, že tento rozměr mediální gramotnosti je v současnosti stále důležitější: „...Já cítím, jak se to posouvá, vnímání toho, co je potřeba nebo na co se je třeba soustředit v mediální gramotnosti, tak úplně cítím ten posun k problematice dezinformačních kampaní, manipulace v médiích, fejkky a tak dále.“ (Helena, ř. 14) Obranný rozměr tak nezahrnuje pouze úroveň jednotlivce a jeho schopnost bránit se manipulaci, ale i celospolečenskou úroveň, kdy je možné z pohledu některých informantů ovlivňovat prostřednictvím médií celou společnost a ohrožovat její bezpečnost.

Osobnostní rozměr mediální gramotnosti dopodrobna vysvětlil pouze úředník MŠMT Stanislav: „Osobně mediální výchovu považuju za velmi důležité téma, a to především z důvodu zachování jakési míry svobody člověka, jeho ochrany před manipulací a možnosti člověka, aby šel v životě, jak v soukromém, tak veřejném, případně občanském, aby šel svou vlastní cestou, kterou si sám zvolí a aby si uvědomoval, byl si vědom těch vlivů, které na něj prostřednictvím médií působí, aby je dokázal odlišit od svého názoru, dokázal se s nimi nějakým způsobem... Je konzultovat, konfrontovat se s nimi, ale vždycky zůstal svobodným člověkem, kterej dokáže na věci mít svůj vlastní názor a není manipulovaný druhými lidmi.“ (Stanislav, ř. 8) Proto je podle Stanislava důležité vzdělávání, které „by nemělo nutit určité názory, ale mělo by otvírat otázky a vést mladé lidi k tomu, aby si svůj názor, svůj pohled, který potom budou diskutovat, prezentovat, obhajovat, aby si dokázali vytvářet. To vytváří potom určitou i svobodu člověka v tom, aby dokázal porovnat svůj pohled, svůj názor, svůj postoj, které samozřejmě vycházejí z hodnot, které jsou za všemi názory a postoji, které člověk zaujímá, a dokázal je konfrontovat s názorem, který je mu prostřednictvím médií nabízen.“ (Stanislav, ř. 14) Klíčové je proto podle Stanislava zaměřit se ve vzdělávání zejména na „rozvoj osobnosti, rozvoj sociální dimenze člověka, která potom vytváří i určitou odolnost nebo opravdu tu gramotnost vůči různým fake news a cíleným manipulacím.“ (Stanislav, ř. 24)

5. Občanský rozměr mediální gramotnosti

Ve snaze charakterizovat mediální gramotnost informanti často zmiňovali provázanost mediální a občanské gramotnosti zejména v tom ohledu, že k tomu, aby mohl být člověk dobrým občanem (získávat kvalitní informace o veřejném dění, správně se rozhodovat, volit, politicky se angažovat), potřebuje být mediálně gramotný. Občanský rozměr mediální gramotnosti tedy v jejich pohledu zahrnuje spíše aplikaci znalostí a dovedností z mediální oblasti na oblast občanskou. Příkladem může být vyjádření úřednice RRTV Heleny: „...Právě proto mluvím o tom prolínání té občanský s tou mediální, protože když bude nízká mediální gramotnost, lidi budou mít tendenci podléhat nějakým dezinformačním kampaním nějakých prostě serverů, který šíří nějaký polopравdy nebo úplný lži, tak se to projeví v nějaký té občanský úrovni, že prostě budou voleny nějaký autoritářský strany a tak dále. Takže určitě na tohle bych asi důraz dala.“ (Helena, ř. 18) Opět se ve výpovědích informantů objevuje jak osobní rovina jedince (vliv informací z médií na jeho konkrétní občanské a politické chování), tak celospolečenská rovina (vliv informací z médií na nárůst oblíbenosti extremismu, populismu atd.). Jak poznamenal úředník MŠMT Stanislav: „...Otázky mediální gramotnosti, to znamená, když to zúžím na manipulovatelnost s lidmi, jsou otázky zachování demokratické společnosti, občanské společnosti. Čili jsou taky důležité.“ (Stanislav, ř. 26)

Organizátor mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Marek považuje mediální gramotnost za základ občanství, to se odráží i v jeho motivaci, proč seminář pořádal: „Tak úplně ta nejzákladnější osobní motivace je ta napomocť všem lidem k tomu, aby byli méně manipulovatelní, aby více využívali svůj kritický rozum, k tomu, aby dokázali ty, ty sdělení rozklíčovat, dokázali tam nalézt ty, nějaký ty vedlejší, vedlejší... ambice těch... těch pisatelů, respektive těch vydavatelských domů a prostě dokázali to sdělení relativizovat, protože to je základ. Základ občanství. Takže chceme napomocť prostě tomu, aby se tady v té republice lépe žilo. I když je to miniaturní střípeček do mozaiky, tak jako taková je úplně jako skrytá nebo ta nejjobecnější motivace – napomocť mam... minimem prostě k tomu, aby... Aby tady byli prostě sebevědomí občani, který budou dobře, dobře a smysluplně volit například.“ (Marek, ř. 52)

Zatímco většina informantů se o občanském rozměru mediální gramotnosti vyjadřovala spíše jako o důležitém aspektu mediálního vzdělávání či jako o možnosti jeho aplikace, jediný informant Karel, účastník mediálně vzdělávacího kurzu pro seniory, si mediální gramotnost asocioval nejvíce s politickým chováním jednotlivce. Mediálně

gramotného totiž charakterizoval takto: „Tak asi ví, koho volit. I když volby, to je asi to nejdůležitější. Případně se aktivizuje v nějaký demokratický straně nebo hnutí. (...) No, tak i když má jiný názor třeba, tak je to demokrat a dává si dohromady souvislosti a právě jde po těch, jak říkali, kontrolovat si ty zdroje a tak...“ (Karel, ř. 69)

6. Uživatelský rozměr mediální gramotnosti

Spíše vzácně informanti zmiňovali, že součástí mediální gramotnosti je také schopnost média a mediální prostředky používat ve smyslu být schopen pracovat s nejrůznějšími typy médií, ovládat všechny jejich (z pohledu jedince) důležité funkce.

Lektor mediálně vzdělávacího kurzu pro seniory Tomáš vnímal tento rozměr jako jeden ze dvou základních rozměrů mediální gramotnosti. Mediálně gramotný je z jeho pohledu: „Prostě člověk, kterej některý ty prostředky umí ovládat, ale zároveň je umí přijímat nějakým způsobem jako kriticky, aspoň v nějaký míře kritičnosti.“ (Tomáš, ř. 42) Podle Tomáše se ale bez uživatelského rozměru člověk dokáže obejít: „Jedna věc je učit člověka, jak se používá něco a počítač a Skype a WhatsApp a všechno, to je jedna možnost, jako ho učit a mediálně ho vzdělávat, jako zgramotňovat. Ale to bych řekl, že není ta důležitá...Úplně jako, že k tomu nějak člověk přijde nebo mu to vysvětlí vnuk nebo mu to vysvětlí... Nějak se... Nebo mu to ten vnuk udělá, jo?“ (Tomáš, ř. 46)

K uživatelskému rozměru mediální gramotnosti autorka disertační práce zařadila ještě výpovědi dalších tří informantů, u nichž však nebyl uživatelský rozměr explicitně vyjádřen. První dva z nich uvedli, že součástí mediální gramotnosti je schopnost pracovat s médii, aniž by blíže specifikovali, co tím myslí.⁸⁹ A třetí informant – účastník mediálně vzdělávacího kurzu pro seniory Jiří – po otázce, jestli slyšel někdy pojem mediální gramotnost, začal hovořit o nejrůznějších technických prostředcích, s nimiž umí pracovat: „Tak jako sám sleduju, že jo... Audiovizuální technika by k tomu patřila taky, protože jsou média, jako je třeba satelitní vysílání, že jo, jsou dapa, dia, jsou různý média, že jo...“ (Jiří, ř. 122)

Z toho, že informantů, kteří uživatelský rozměr mediální gramotnosti zmiňovali, nebylo tak mnoho, autorka vyvozuje, že v očích informantů zřejmě nemá takovou hodnotu jako ostatní rozměry (viz dále v části o vztazích mezi rozměry).

⁸⁹ Autorka si je vědoma možnosti, že mohli myslet práci s médii obecně, tedy nikoliv pouze schopnost je ovládat ve smyslu používat konkrétní technologie či elektroniku.

7. Tvůrčí rozměr mediální gramotnosti

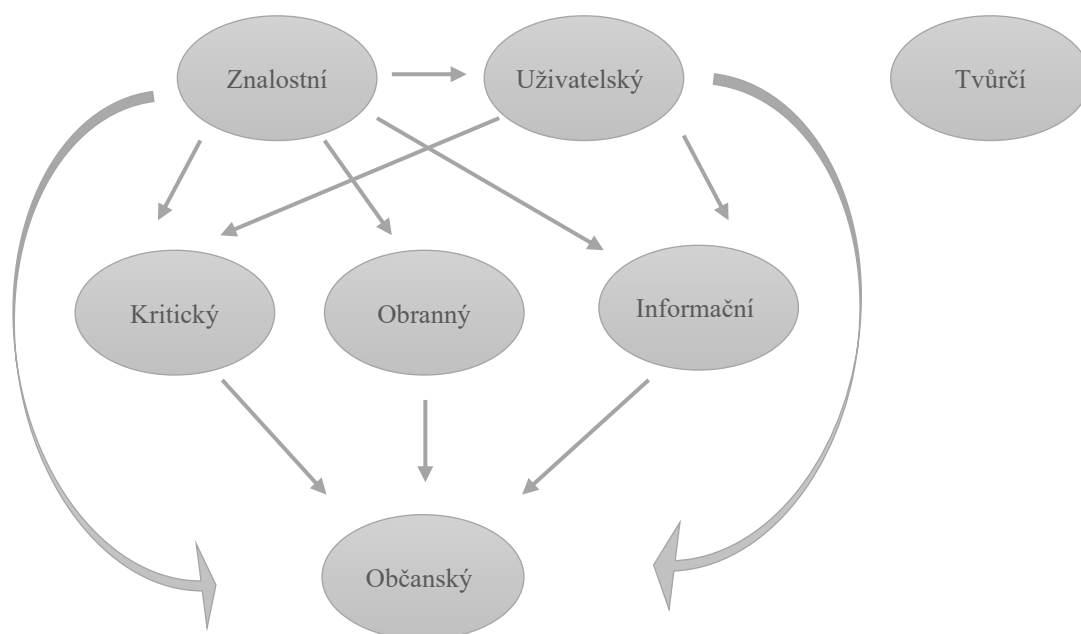
Prakticky opomíjeným při charakteristice mediální gramotnosti mezi informanty zůstal tvůrčí rozměr mediální gramotnosti, tedy schopnost do médií přispívat, podílet se na mediální produkci nějakým vlastním dílčím způsobem, ať už by to bylo napsání článku, příspěvku na blog, nebo diskusního příspěvku pod článkem na internetovém zpravodajském portálu. Nebýt lektorky mediálně vzdělávacího kurzu pro seniory Dana nemohla by ho autorka disertační práce ani zařadit mezi rozměry mediální gramotnosti. Dana byla totiž jediná, kdo tvůrčí prvek zmínil: „...A zároveň že to má i tu kreativní složku, že prostě člověk jako nemusí být jenom pasivním příjemcem těch médií, ale že sám do nich může jako nějakým způsobem přispívat. Ať už tím příspěvkem může být, že napíše něco do diskuse, že si myslím, že i to je vlastně... Že i tím se jako vyznačuje nějaký jako aktivní příjemce médií, že jako to nemusí bejt, že jako sám nabízí texty nějakým médiím nebo něco, ale že třeba jako přispěje něco do diskuse a a a tak.“ (Dana, ř. 54)

Neznamená to, že by informanti sami do médií nikdy nijak nepřispěli, právě naopak. Někteří z nich se v minulosti či v současnosti (v době konání rozhovoru) do mediální tvorby aktivně zapojovali či zapojují (např. účastník Jiří dlouhá léta přispíval do několika deníků, živil se jako šéfredaktor firemních novin, účastnice Hana se živila jako OSVČ v oblasti grafiky a reklamy, někteří ze zpovídaných úředníků i organizátorů vystupují v médiích, někteří z organizátorů/lektorů mají zkušenosti s novinářskou či filmovou tvorbou). S mediální gramotností se jim ale zkrátka tvůrčí rozměr neasociuje. Z výpovědí informantů se také zdá, že pro ně není tak úzce napojený na další rozměry mediální gramotnosti.

Vztahy mezi rozměry mediální gramotnosti

Rozměry mediální gramotnosti, které byly zmíněny ve výpovědích informantů, autorka disertační práce znázornila v diagramu níže. Snažila se v něm naznačit vztahy jednotlivých prvků mediální gramotnosti mezi sebou, resp. do jaké míry je jeden předpokladem druhého. Při tvorbě diagramu se snažila co nejvíce vcítit do logiky, kterou prezentovali informanti během rozhovorů. Autorka si však uvědomuje, že diagram nemusí odpovídat úplně všem výpovědím informantů, protože někdy se mezi sebou informanti v pojetích mediální gramotnosti velmi lišili (např. Karlovo pojetí občanského rozměru výše). V takovém případě se autorka rozhodovala podle názoru většiny, i když to v kvalitativním výzkumu není příliš ideální.

Obrázek 4. Vztahy mezi rozměry mediální gramotnosti



Zdroj: autorka disertační práce.

Znalostní rozměr je předpokladem pro všechny další rozměry mediální gramotnosti, snad až na tvůrčí, který je pro nezáměr informantů ponechán stranou. Znalosti jedinec upotřebí dokonce i jako uživatel médií, protože se vyzná v dostupných možnostech mediálních prostředků a bude schopen pochopit širší souvislosti používání médií. Pro kritický, informační, obrano-osobnostní a občanský rozměr jsou znalosti o fungování médií velmi důležité, protože na nich jedinec staví své úvahy a rozhodování o dalším jednání.

Uživatelský je vhodným základem pro kritický a informační v tom smyslu, že jedinec má lepší představu o tom, jaké jsou možnosti a omezení daná jednotlivými médii, když je umí sám používat, nebo skrze ně čerpá informace, a tato představa může být základem pro posuzování informací či hodnocení médií. Uživatelský rozměr je užitečný také pro občanský rozměr, schopnost používat média usnadňuje i občansko-politické chování jedince (např. tím, že se dostane k informacím, které potřebuje pro rozhodování ve volbách).

Kritický rozměr sám o sobě předpokládá alespoň minimální znalosti o fungování médií (např. povědomí o nejrůznějších faktorech, které mohou ovlivňovat podobu i vyznění mediálního sdělení), aby bylo možné kriticky posuzovat jejich výstupy, relativizovat jejich absolutní pravdivost, uvažovat o nich v kontextu. Zároveň je kritický přístup předpokladem pro občanský přístup, protože kriticky myslící jedinec má větší pravděpodobnost činit dobrá (ve smyslu poctivě zvažovaná a promyšlená) rozhodnutí v oblasti občanské a politické.

Podobné je to i u obranného a osobnostního rozměru. I k němu je potřeba určitou sumu znalostí, aby bylo možné identifikovat snahu někoho mnou manipulovat a vědět, jak se proti tomu postavit. Zároveň je obranný a osobnostní rozměr základem pro občanský rozměr v tom, že jedinec, který nebude manipulovaný ostatními (skrze média, či přímo), učiní rozhodnutí v politické a občanské oblasti podle sebe, na základě vlastních názorů a přesvědčení.

I informační rozměr předpokládá určitou sumu znalostí, která je nutná pro to, aby byl člověk schopen z médií čerpat informace, třídit je, posuzovat a vyhodnocovat. Všechny tyto činnosti pak využije v občanské a politické oblasti, ať už bude vybírat mezi politiky či politickými stranami, nebo se bude občansky angažovat za dobrou věc v místní komunitě.

Občanský rozměr mediální gramotnosti je určitou nadstavbou nad ostatní rozměry mediální gramotnosti, je oblastí, v níž se mohou všechny znalosti a schopnosti aplikovat v praxi.

Tvůrčí rozměr mediální gramotnosti zůstává osamocen bez návaznosti na ostatní rozměry. Ačkoliv autorka disertační práce sama by tvůrčí rozměr viděla podobně navázaný na ostatní, jako je třeba ten uživatelský, z výpovědí informantů nic takového nevyplývá. Jediná informantka, která se o něm zmínila, vztahy s ostatními znalostmi a schopnostmi nijak nenaznačila.

5.6.2 Podobnosti a odlišnosti v pojetích mediální gramotnosti

Znění druhé výzkumné otázky:

Shodují se informanti v pojetí či vnímání mediální gramotnosti, nebo mezi nimi v tomto existují rozdíly?

Dílčí výzkumné otázky:

V čem rozdíly spočívají? Existují pouze mezi informanty-jednotlivci, nebo se objevují i mezi vybranými skupinami informantů?

Jak již bylo vysvětleno v předchozí části, která se věnovala první výzkumné otázce a pojetí mediální gramotnosti dle informantů, mediální gramotnost má dle vzorku informantů celkem sedm rozměrů: kritický, znalostní, informační, obranný a osobnostní, občanský, uživatelský a tvůrčí. Ne všichni ale zmiňovali ve svých vyjádřeních o mediální gramotnosti všechny rozměry, každý informant prezentoval pouze určitou kombinaci těchto rozměrů, přičemž všech sedm rozměrů nezmínil nikdo z nich. Druhá výzkumná otázka se týkala právě toho, jaké kombinace informanti uváděli, jestli mezi nimi existují podobnosti či odlišnosti v tom, jak mediální gramotnosti rozumí, a jestli se v tomto nějak shodují vybrané skupiny informantů (organizátoři, účastníci, úředníci). Autorka disertační práce se v následujícím textu pokusí najít odpovědi na všechny tyto otázky.

Mediální gramotnost jako kombinace x prvků

Informanti se lišili v tom, jaké kombinace 7 rozměrů mediální gramotnosti volili, aby vyjádřili, co podle nich je mediální gramotnost. Nalezeny byly ale i podobnosti. Obvykle se jednalo o kombinaci dvou až čtyř prvků, z nichž nejčastěji byly zmiňovány: kritický a znalostní (3x), kritický a informační (3x), kritický, informační a znalostní (3x), kritický, znalostní, občanský, obranný a osobnostní (3x), informační a znalostní (3x). Další kombinace už se mezi informanty neopakovaly a vyskytovaly se vždy pouze jednou, jak ukazuje i tabulka č. 3 na následující straně.

Z kombinací v tabulce je patrné, že **nejvýrazněji si informanti spojují mediální gramotnost s kritickým, znalostním a informačním rozměrem**. To je vidět i při pohledu na to, kolikrát se v pojetích mediální gramotnosti na straně informantů vyskytovaly jednotlivé prvky. Celkově ve všech pojetích se znalostní rozměr objevil 17x, kritický rozměr 15x, informační rozměr 16x, zatímco méně byly zmiňovány občanský

(6x), obranný a osobnostní (6x) a uživatelský (4x). Nejméně, tedy pouze jednou, byl zastoupen tvůrčí rozměr, na což bylo upozorněno už v předchozí kapitole.

Tabulka 3. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti dle informantů

Kombinace rozměrů mediální gramotnosti	Informanti
Kritický, znalostní	Petr, Eduard, Lenka a Denisa ⁹⁰
Kritický, informační	Josef, Filip, Jan
Kritický, znalostní, informační	Petra, Nikola, Kateřina
Informační, znalostní	Marie, František, Milada
Kritický, znalostní, občanský, obranný a osobnostní	Marek, Alena, Stanislav
Znalostní, informační, obranný a osobnostní	Hana
Znalostní, občanský, obranný a osobnostní	Helena
Informační, obranný a osobnostní	Marcela
Informační, uživatelský, občanský	Martin
Informační	Martina
Informační, uživatelský	Jiří
Informační, občanský	Karel
Kritický, znalostní, informační, uživatelský	Tomáš
Kritický, znalostní, uživatelský, obranný a osobnostní	Anna
Kritický, znalostní, tvůrčí	Dana

Zdroj: Autorka disertační práce.

Odlíšnosti mezi skupinami informantů

Co platí pro celek, neplatí tak úplně pro jednotlivé skupiny informantů. Například mezi organizátory je rozšířená představa o tom, že mediální gramotnost má zejména kritický a znalostní rozměr. Tyto se objevily téměř ve všech pojetích organizátorů (kritický 7x, znalostní 5x). Informační byl zmíněn třikrát a ostatní rozměry (uživatelský, tvůrčí, občanský, obranný a osobnostní) pouze jednou. Organizátoři obvykle charakterizovali mediální gramotnost pomocí dvou prvků (4 z nich), ve dvou případech pomocí čtyř prvků a v jednom případě pomocí tří prvků. Mezi sedmi organizátory byla nalezena shoda na pojetí mediální gramotnosti v případě kombinace kritického a znalostního rozměru (Petr, Lenka a Denisa) a v případě kombinace kritického

⁹⁰ Tyto organizátorky trvaly na tom, že chtějí být u rozhovoru najednou, bohužel to mělo za následek to, že měla nakonec autorka disertační práce problémy odlišit jejich výpovědi (hodně se doplňovaly a notovaly si). Proto se rozhodla je v analýze brát jako jednoho účastníka výzkumu.

a informačního rozměru (Jan a Filip). Ačkoliv pojetí ve skupině organizátorů nebyla úplně shodná, častým jmenováním kritického a znalostního rozměru má pojetí mediální gramotnosti u většiny organizátorů minimálně stejný základ. Přehledně je zachycuje tabulka č. 4.

Tabulka 4. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině organizátorů

Informant	Kombinace rozměrů mediální gramotnosti
Petr	Kritický, znalostní
Lenka a Denisa	Kritický, znalostní
Jan	Kritický, informační
Filip	Kritický, informační
Tomáš	Kritický, znalostní, informační, uživatelský
Dana	Kritický, znalostní, tvůrčí
Marek	Kritický, znalostní, občanský, obranný a osobnostní

Zdroj: autorka disertační práce.

Účastníci podobně jako organizátoři často jmenovali znalostní rozměr (9x), ale kritický už tak často nezazníval (5x). Mezi účastníky oproti organizátorům mnohem více rezonoval informační rozměr, který byl zmíněn 8 účastníky. V menší míře se pak objevil uživatelský (2x), obranný a osobnostní (2x) a občanský (1x). Účastníci chápali mediální gramotnost nejčastěji jako kombinaci dvou nebo tří prvků. Shoda byla nalezena v případě kombinace kritického, znalostního a informačního rozměru mediální gramotnosti (Nikola, Petra, Kateřina) a v případě kombinace informačního a znalostního rozměru (Marie, Milada a František). Přehledně jsou kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině účastníků ukázány v tabulce č. 5 na následující straně.

Tabulka 5. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině účastníků

Informant	Kombinace rozměrů mediální gramotnosti
Kateřina	Kritický, znalostní, informační
Petra	Kritický, znalostní, informační
Nikola	Kritický, znalostní, informační
Marie	Informační, znalostní
František	Informační, znalostní
Milada	Informační, znalostní
Anna	Uživatelský, kritický, znalostní, obranný a osobnostní
Eduard	Kritický, znalostní
Jiří	Uživatelský, informační
Karel	Informační, občanský
Hana	Znalostní, informační, obranný a osobnostní

Zdroj: autorka disertační práce.

Úřednická skupina informantů se pak odlišovala od organizátorů a účastníků tím, že jejich pojetí se obvykle skládalo z tří až čtyř prvků. V jejich pojetích nevystupují do popředí některé prvky, které by byly častěji zmiňovány než ostatní, naopak se zdá, že až na uživatelský (zmíněn jednou) a tvůrčí (nezmíněn) se v jejich výpovědích objevují všechny ostatní prvky stejně často: obranný 4x, občanský 4x, informační 4x, kritický 3x, znalostní 3x. Zajímavé však je, že se neopakuje nějaká stejná kombinace prvků, která by se dala charakterizovat jako typická pro úředníky – shoda byla nalezena pouze v pojetí Aleny a Stanislava – kombinace kritického, znalostního, občanského, obranného a osobnostního rozměru mediální gramotnosti. Přehledně kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině úředníků zachycuje tabulka č. 6.

Tabulka 6. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině úředníků

Informant	Kombinace rozměrů mediální gramotnosti
Alena	Kritický, znalostní, občanský, obranný a osobnostní
Stanislav	Kritický, znalostní, občanský, obranný a osobnostní
Josef	Kritický, informační
Marcela	Informační, obranný a osobnostní
Martin	Informační, uživatelský, občanský
Martina	Informační
Helena	Znalostní, občanský, obranný a osobnostní

Zdroj: autorka disertační práce.

Odpovědí na druhou výzkumnou otázku tedy je, že informanti se v pojetích mediální gramotnosti shodují pouze částečně a částečně se tak děje i v rámci jednotlivých skupin informantů (organizátorů, účastníků a úředníků). Je tedy možné vysledovat určité tendence, jak informanti či zástupci skupin informantů na mediální gramotnost nahlíží.

5.6.3 Podobnosti mezi zástupci pojetí mediální gramotnosti

Znění třetí výzkumné otázky:

Jakým způsobem pojetí mediální gramotnosti na straně informantů souvisí s jejich dalším jednáním, s jejich přesvědčeními, hodnotami či názory?

Dílčí výzkumné otázky:

Co je pro zástupce určitých pojetí mediální gramotnosti společné (pro zástupce určitých kombinací)? Jsou si zástupci určitých pojetí mediální gramotnosti v nějakém ohledu podobní?

K zodpovězení třetí výzkumné otázky sloužily autorce disertační práce zejména ty části rozhovorů s informanty, které zahrnovaly další informace o jejich zvyklostech při používání médií, hodnocení médií, ale i jejich vyjádřené názory, zájmy, hodnoty nebo přesvědčení, tedy veškeré další informace, které autorka získala nad rámec jejich pojetí mediální gramotnosti. Autorka často nechávala informanty samotné mluvit o tom, co je zajímavá nebo co je zaujalo při mediálně vzdělávací akci, a poté se na jejich další názory, hodnoty, motivace atd. doptávala. Domnívala se totiž, že pokud by nějaké podobnosti v těchto oblastech mezi informanty byly, dokázala by je v rámci rozhovorů s informanty tímto způsobem odhalit. Následující část pojedná o tom, jak v této části analýzy postupovala a co zjistila.

Hledání podobností mezi zástupci pojetí mediální gramotnosti

Nejdříve autorka disertační práce zaměřila svou pozornost na zástupce pojetí mediální gramotnosti a prostudovala si vše, co o nich v rámci rozhovorů zjistila. Hledala nějaké podobnosti v názorech, hodnotách, postojích, zájmech, motivacích či zvyklostech. V následujícím textu představí podobnosti, které našla u všech zástupců daného pojetí mediální gramotnosti zároveň (některé podobnosti se totiž týkaly pouze dvou ze tří zástupců, ty však podrobněji rozebrány nebudou). Podobnosti budou v textu vždy tučně zvýrazněny.

Kombinace kritického a znalostního rozměru mediální gramotnosti

Kombinaci kritického a znalostního rozměru použili při charakteristice mediální gramotnosti organizátor mediálně vzdělávací konference Petr, účastník mediálně vzdělávací diskuse Eduard a organizátorky mediálně vzdělávací konference Lenka

a Denisa. Všichni zmínění informanti vyjádřili shodný **názor, že je vhodnější mít na mediálně vzdělávací akci rozmanité hosty s různými pohledy na dané téma**, aby si účastníci této akce mohli vytvořit vlastní názor a porovnat různé argumenty. Podle Petra bylo důležité poskládat program celé konference, kterou s kolegy pořádali, tak, aby byl pestrý, ať už z hlediska hostů a jejich profesního zaměření, jednoduchosti či složitosti jejich vystoupení, tak z hlediska vyváženosti jejich přednášky. „Každej je prostě někde jinde, takže věřím, že to spektrum těch řečníků, který tam byli, tak nějak každej si tam našel aspoň jednu nebo dvě přednášky, který ho oslovily a ten zbytek třeba pro něj bylo aspoň nějaký rozšíření jako obzor.“ (Petr, ř. 37) Eduarda dokonce názorová pestrost hostů a možnost vidět jejich diskusi naživo přiměla, aby se mediálně vzdělávací diskuse zúčastnil: „A chtěl jsem si teda poslechnout názory pana bývalýho šéfredaktora Balšínska... (...) A tak mě docela zajímalo, jak to tam... Jak mi obohatí moje smýšlení o tomhle problému zkrátka. Přišlo mi to, že tam určitě padne pár jako pádnejch argumentů. Zároveň Jindřich Šídlo, toho hodně respektuju, akorát je to Sparta teda, ale to... (smích) Taky rád čtu jeho komentáře. A pana Pojara jsem vlastně viděl poprvý, ale vím, že to je takovej jako umírněnej pravicovej člověk, takže si taky rád poslechnu jeho názor na tuhle problematiku, která mě osobně teda taky tíží.“ (Eduard, ř. 8) Lenka a Denisa, organizátorky mediálně vzdělávací konference, uvažovaly o rozmanitosti hostů při jejich výběru do diskusních panelů: „Naše idea byla, proto jsme tam měli třeba tu vstupní přednášku toho profesora Jiráka, tak aby vlastně... protože byl realizovaný nějaký výzkum k mediální gramotnosti, tak to nám přišlo zajímavý, že to bude vlastně takovej jakoby vstup k té konferenci a potom vlastně dát prostor pro tu diskusi nad tím, jak ji která ta strana vidí. A domnívali jsme se, že to spektrum těch panelistů je různorodé, jednak, že jsou z různých oblastí a zároveň, že i tak, jak třeba jsme je znali, co oni píší, takže třeba se ne vždycky shodnou, což nám přišlo pro tu diskusi zajímavé.“ (Lenka a Denisa, ř. 22)

Dalším společným bodem všech tří byl **intenzivní zájem o téma mediálně vzdělávací akce**. Pro Petra je téma (kritické myšlení a objektivita) mediálně vzdělávací konference, kterou pořádali, velmi blízké, zabývá se jím profesně, vyučuje o něm na vysoké škole, ale zdá se, že ho studium tohoto tématu naplňuje i v jeho volném čase. Během rozhovoru jmenoval řadu knih, webových projektů, odborníků, které sleduje, aby si rozšířil své obzory v daném tématu a dále sám na sobě pracoval. „...Vnímám třeba kritický myšlení jako jeden z těch hlavních akceleratorů nějakýho růstu. Často se tak jako brzdíme vlastně sami v tom rozvoji tím, že třeba si myslíme, že jsme vlastně jako super

a že nepotřebujeme nic řešit. Ale je to spíš jenom nějaká naše jako iluze, která je nám jako příjemná.“ (Petr. ř. 20) Eduard jako důvod účasti na mediálně vzdělávací diskusi na téma vlastnictví médií uvedl: „...protože mě to zajímá, leží mi to na srdci.“ (Eduard, ř. 8) Dále v rozhovoru pak vysvětloval, že se velmi zajímá o politiku a často rozebírá s přáteli nebo s rodinou, co se aktuálně děje. Nejvíce během rozhovoru řešil možný vliv Andreje Babiše na média, která přibyla do jeho portfolia (v té době několik měsíců stará událost) a která měl do té doby Eduard i jeho přátelé v oblibě. Lenka a Denisa zdůvodnily výběr tématu mediálně vzdělávací konference (tématem bylo mediální vzdělávání dospělých) tím, že chtěly, aby se týkala „opravdu něčeho, co je aktuální, ať už teda ve vzdělávání dospělých, nebo ve společnosti“ (Lenka a Denisa, ř. 6). Mediální gramotnost pak vyhodnotily jako tu z gramotností, které není věnováno tolik pozornosti, kolik by si podle nich zasloužila. Jejich zájem o téma mediální gramotnosti a její další rozvoj se promítl i do vytčeného cíle konference – přimět ty, kteří na rozvoj mediální gramotnosti mají vliv, k nějaké akci: „To jsme si říkali, že to je naše jakoby ideálně cílová skupina, pokud by tam přišlo co nejvíc lidí, těch... My jim říkáme policy makeři, těch, co rozhodují, aby se nějakým způsobem třeba tady to téma dostávalo jako do, já nevím, vzdělávacích programů nebo já nevím... Nebo i třeba do grantový nějaký politiky a tak. Takže třeba i my, hodně Ministerstvo školství, Ministerstvo práce a sociálních věcí a další instituce, který mají vliv teda jako na to, aby prostě se s tím nějakým způsobem dál pracovalo.“ (Lenka a Denisa, ř. 16) Z dalšího rozhovoru s oběma se ale zdá, že rozvoj mediální gramotnosti považují za důležité téma zejména kvůli vlastnictví médií Andrejem Babišem, jejich emotivní vyjadřování naznačuje, že jim to „leží na srdci“ podobně jako Eduardovi: „Tak ale jako ministr financí by prostě neměl vlastnit největší jako média. – A neměl by zároveň podnikat z mého pohledu. To je střet zájmů jako blázen. Ještě když přijímá dotace. Já se přiznám, že my tady všichni podepisujeme jako státní zaměstnanci nějaký střety zájmů a je to směšný, že jo, když my jako podepisujeme střety zájmů, že třeba kdyby náhodou náš manžel nebo kdoví co, by neměl bejt příjemce grantů. A jako koukám na ty kauzy v televizi, tak to se mi z toho chce opravdu zvracet. (...) – A asi evidentně z Lidových novin i ten šéfredaktor odešel prostě a že jo, koneckonců prostě ten Ištván Léko, tak on teda zrovna... Tak ten, že jo, byl předtím v internetovém médiu, o kterým se ani nevědělo, kdo ho vlastní. Pak se zjistilo, že teda ho vlastní Babiš, takže... A ten si tam potom přetáhne svoje lidi, no tak asi prostě... Takže tohle to samozřejmě byl taky trošku podnět pro tu naši konferenci, no.“ (Lenka a Denisa, ř. 74)

Kombinace kritického a informačního rozměru mediální gramotnosti

U zástupců tohoto pojetí mediální gramotnosti – úředníka ČŠI Josefa, organizátora mediálně vzdělávací diskuse Jana a organizátora mediálně vzdělávací série diskusí Filipa – našla autorka jedinou oblast, o které se zmínili všichni, a to je **mezigenerační mediální učení**. Josef uvažoval o další mediálně vzdělávací příležitosti, která se nabízí v případě mediální výchovy ve škole – to je mediální vzdělávání rodičů – a uvedl, že je sám v této oblasti aktivní: „Pokud ten žák, ten mladý člověk, prostě se naučí nějakým způsobem fungovat, tak může nepochybně v různé míře, to je jasné, ale může působit i na rodiče a své okolí. (...) Já to třeba dělám jako směrem ke svým rodičům, ale jestli to je běžná praxe, to já nevím.“ (Josef, ř. 82) Jan spíše využívá opačného směru mezigeneračního přenosu informací, vyjádřil se spíše o mezigenerační mediální výpomoci, kterou zajišťují jeho děti v případě používání nové techniky nebo učení se s ní v domácnosti, všimá si také rozdílů mezi svou generací a generací jeho dětí: „Ale každopádně vnímání a vůbec příjem informací a vnímání prostě jako ty, ty mladší generace je úplně jako jiné. Ty mimochodem se na televizi tak, jak ještě já jí znám, a jako rodiče prostě se na ni dívali, no, to absolutně nebudou prostě. Ty pustěj si televizi... Televize je jenom větší počítačová obrazovka prostě a televizi budou používat jako počítač, teď si to musej spojit drátem, ale v budoucnosti to všechno budou mačkat a bude to jedna ta prostě jako obrazovka jako. A všechno propojené ještě s mobilem a se vším jako. Takže to bude úplně jako jiný fungování. A oni to umí samozřejmě daleko líp. Oni dokážou ten počítač s tou televizí propojit. Já ne. Proto je mám, aby to udělali, když jako někdy je to potřeba.“ (Jan, ř. 108)

Filip zmiňuje, že se snaží o médiích a politice bavit se svou babičkou. „Třeba kupříkladu s tou babičkou jako dlouhodobě se bavím o těch tématech, ale vždycky to skončí právě u nějakých jako emocí, že uherák stál deset korun a ne dvacet jako dneska třeba.“ (ř. 64) Ze špatné zkušenosti se svou babičkou a z pasivity vlastních rodičů usuzuje, že starší generace je ve všech oblastech výrazně ovlivněná komunismem a to ji odlišuje od mladé generace: „Ale abych se vrátil k těm generacím, tak tohle si myslím, že je základní rozdíl a to se pak odráží i v těch médiích. Rodiče prostě nevyhledávají ty informace, nemají potřebu hledat, kde je jaký autor. Říkají – stejně to nemá smysl, stejně... Proč bych šel volit? Vždyť to stejně jako nemá smysl. A ta naše generace je trošku jako jinak nastavená. Prostě – pojďme volit, pojďme si srovnat volební programy, podívat se, jak jsou relevantní, pojďme zvolit nějakou stranu, která nás opravdu bude

zastupovat, pojd'me číst (...) A pojd'me si najít, kdo je teda autor pod tím, jestli jsou tam nějaké odkazy na nějaké relevantní servery a tak dál a tak dál.“ (ř. 140–141) Filip je přesvědčený, že rozdíly jsou dané hlavně odlišnými režimy, v nichž jednotlivé generace vyrůstaly a žily: „Tedy prostě demokracie, jak má velké nevýhody, tak vás zároveň tlačí do nějaké proaktivity. Ten socialismus vás tlačil jako do pasivity, tady máte práci a o nic víc se nestarejte, máte peníze a jed'te si na chatu o víkendu. Tenhle ten systém vás jako tlačí, což má určité svoje nevýhody, ale myslím si, že tu obrovskou výhodu, že máte svobodu a sám člověk musí prostě tu společnost nějakým způsobem ovlivnit a posouvat dopředu.“ (Filip, ř. 143)

Kombinace kritického, znalostního a informačního rozměru mediální gramotnosti

Kritický, znalostní a informační rozměr při charakteristice mediální gramotnosti zmínily tři informantky – účastnice mediálně vzdělávací diskuse Nikola, účastnice mediálně vzdělávacího kurzu Kateřina a účastnice mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Petra. Opět jsou to ženy v různých životních etapách a různých názorů a zkušeností, zatímco Nikola ještě studuje a názory na věci kolem sebe (včetně médií) si teprve utváří, Kateřina už je po studiích v plném pracovním nasazení a Petra už zase svou profesi opustila a je v důchodu. Z velkého množství informací, které o sobě poskytly, byly identifikovány dvě výraznější podobnosti: zájem o veřejné dění a zájem o sebevzdělávání.

Zájem o veřejné dění se sice vyskytuje u všech, pouze u Nikoly se ale zdá, že je trochu nucený – bere to spíš jako povinnou součást své přípravy na vysněné budoucí povolání: žurnalistiku. „Já si každé den čtu Metro, to je jako moje maximum, jako to ne, ale prostě přiznám se, že chodím na Novinky a teďka jsem začala chodit na iDnes, se snažím.“ (Nikola, ř. 94) Ze čtení Novinek však má kvůli názoru druhých lidí trochu špatné svědomí: „...Mně přijde, že téma Novinkama všichni opovrhují, tak se prostě snažím přijít na to proč.“ (Nikola, ř. 108) Přitom uvádí, že se v nich jako ve zdroji informací zatím neklamala, znepokojuje ji ale, že má odlišný názor od ostatních. To důchodkyně Petra se naopak domnívá, že myslet si to, co si myslí většina, není výhra: „...Tak jako hodně lidí se obrací, nebo získává, nebo pozměňuje svůj pohled na základě toho, co říká většina. A já jsem přesvědčená, že většina musí říkat úplnou blbost.“ (Petra, ř. 193) Také se v průběhu rozhovoru přiznala, že se na mediálně vzdělávacím semináři pokusila o malý experiment – říct nahlas názor, který evidentně nezastává většina účastníků (zastala se

Andreje Babiše a kritizovala zaujatost předvolebního zpravodajství proti němu), a sledovat, jak se ostatní zachovají. A potvrdilo se jí to, co očekávala: „...Jaký bylo rázem znepráteleštní. A jak rázem začali mě jakoby manipulovat, že takhle bych si to neměla myslet a to jsem si tedy určitě myslela špatně. A že teda vůbec jak je to možný, že si takovýho něco můžu myslet.“ (Petra, ř. 109) Politiku sleduje z různých zdrojů, zejména na internetu a v rozhlase, ale spokojená s nimi není, nejsou prý obvykle neutrální, vyjadřují názor a snaží se diváka manipulovat. Kateřinu zajímala politika a veřejné dění natolik, že ho šla dokonce i studovat jako vysokoškolský obor. Zájem má hlavně o zahraniční politiku a dění: „Já musím třeba říct, že českou politiku nesleduju, protože mě úplně irituje. Prostě to je jenom – a tenhle ten prostě zkorumpoval tohleto a tenhleten okradl tamhle toho a Kalousek se hádá s tímhle tím. Tak říkám – hehe, to vůbec nepotřebuju vědět. (smích)“ (Kateřina, ř. 48) Oproti té české sledovat zahraniční politiku ji zkrátka baví. Alespoň základní orientace v české politice je ale podle ní potřeba už kvůli volbám, v rozhovoru navrhla zavést volitelný předmět na základní škole, který by se médií a politikou zabýval. Informační zdroje uvádí různé, české i zahraniční: „Český rozhlas Plus. Takže to poslouchám vždycky ráno a pak nějak jako zhodnotíš, co by kdyžtak stálo za to se v tom nějak ještě pohrabat potom přes den a večer. Takže poslouchám hodně rádio a pak teda... Potom hodně teda, co jsem si... Z Facebooku mám víceméně udělanej takovej zpravodajskej portál, protože jsem olajkovala ty různý zahraniční média.“ (Kateřina, ř. 128) K vyhledávání konkrétních témat, která ji blíže zajímají, pak používá další nástroje: „A když si vyloženě chci jako hledat něco, tak se koukám asi na Aktuálně a pak ještě dělám to, že si dám vlastně... (...) To je Google, news a za tu tečku se dá vlastně koncovka tý země, ze který chceš ty zprávy. Takže tam si dám cz a ono mi to vyselektuje prostě jakoby zprávy ze všech různějak jakoby portálů vlastně ze země, kterou si zadáš.“ (Kateřina, ř. 144)

Druhou nalezenou podobností je **zájem o sebevzdělávání**, a to nejen v médiích. Nikola si vyhledává vzdělávací příležitosti týkající se její vysněné novinářské profese (zúčastnila se konference o vlastnictví médií, workshopu o ověřování informací), ale vzdělává se i v jiných oblastech: „Jestli znáš toho spisovatele Johna Greena, napsal Hvězdy nám nepřály. Tak on má bráčku a s tím bráčkou vlastně dělají... Vytvářejí vzdělávací kanál na YouTube, vlastně vypadá to tak, že vlastně ten John si tam prostě sedne na židli a začne prostě vyprávět o čemkoliv, já nevím, o chemii, biologii, historii a dělá to strašně zajímavě a hrozně vtipně. (...) A právě, že ta stránka Kahnova škola, ta vlastně ty videa překládá do češtiny s titulky. A je to vtipný a rychlý.“ (Nikola,

ř. 120–122) U Kateřiny je důvodů sebevzdělávání vícero. Při studiu vysoké školy se velmi zklamala, a tak nyní hledá způsob, jak se vzdělávat efektivně (k čemuž ji ale nutí i její aktuální pracovní zaneprázdnění). „Vlastně já jsem z toho byla v depresi, protože můj přítel grafik věděl o aktuální situaci víc než já, protože během toho, co on někde v Autocadu něco modeloval, tak poslouchal každé den zprávy, kdežto já jsem četla knížky od Palackýho a byla jsem úplně mimo, že jo. (smích) Takže já se jako... V tomhle mě školství tak nějak jako zradilo, takže já se teďka snažím trošku jinou cestou na to.“ (Kateřina, ř. 58) Mediálně vzdělávací kurz si zaplatila proto, že věřila, že jí pomůže se zlepšit v psaní textů pro média (čímž se aktuálně také žíví). Není to však jediná oblast, která ji zajímá: „Já jsem určitě chtěla ještě na ten jejich jeden kurz na kreativní psaní. Protože mám takovej sen napsat knížku, mám strašně jako živý sny a baví mě psychoanalýza a někdy bych prostě chtěla, aby jakoby jsem jeden ten svůj sen dokázala nějak přenést do nějaký ty knížky. (...) Takže já jsem teď ve stádiu, kdy mi přijde, že mám spoustu nápadů, ale na zpravodajství jsem málo jako úderná a na napsání knihy zase neumím rozepisovat dialogy. Takže jsem si říkala, že teďka budu chodit tak různě a vstřebávat inspiraci od odborníků, který mě třeba odkážou na další jako zajímavý knihy, co bych si mohla přečíst, co by mi mohlo nějak pomoci.“ (Kateřina, ř. 50–52)

Petra se na mediálně vzdělávací seminář pro seniory přihlásila zejména proto, že nebyla spokojená se způsobem, jakým ji v předvolebním období média informovala o aktuálním dění, a chtěla slyšet názory odborníků. Druhým důvodem pak byl fakt, že ji s nabídkou semináře oslovila organizace, k níž má důvěru. Jinak se však přiznala, že se o médiích dále nevzdělává, protože je to pro ni složité téma: „Ten, ten zájem o ty média není moc velkej právě proto, že se v tom nevyznám.“ (ř. 16) V minulosti však studovala univerzitu třetího věku zaměřenou na témata moc, peníze a právo, ale také psychologii, o níž si i nyní čte ráda odborné knihy. „Hodně mě zajímá právě psychologie. Hodně mě zajímá psychosomatická medicína, protože ta psychika, když je narušená, tak je pravda, že to tělo se pak podle toho chová... To ani možná... To prostě přes tu psychickou stránku. Pak mě zajímá psychoterapie, takže já hodně čtu.“ (Petra, ř. 301)

Kombinace znalostního a informačního rozměru mediální gramotnosti

Zástupci kombinace znalostního a informačního rozměru mediální gramotnosti jsou opět tři – účastník mediálně vzdělávací konference František, účastnice mediálně vzdělávací přednášky Milada a účastnice mediálně vzdělávací konference Marie. Zatímco

František často chodí na mediálně vzdělávací akce, Milada a Marie byly na takové akci poprvé. Všichni však vyjádřili spokojenost nad tím, jak akce proběhla a co se dozvěděli nového. Společných bodů tito tři účastníci opět příliš mnoho nemají, byl nalezen konkrétně jeden prvek, který se objevoval u všech zároveň, a to **nespokojenost s tvorbou českých médií a jejich kritika**.

Důchodkyně Marie kritizuje česká média za to, jak informovala o migrační krizi. Porovnává informace z médií s informacemi od známých v Německu a zdá se jí, že česká média (nezmiňuje konkrétní) neinformují o všem důležitém, co se tam děje. „Jako já i moje rodina i jako širší rodina, radši bysme teda byli informovaný a když, tak se jako pídím, volám známejm – co vy na to? Jsem zvědavá. Jako třeba v tom Německu, tam to bylo evidentní, že tam jsou nějaký vzpoury přece, když mají pohromadě tolik těch běženců.“ (Marie, ř. 205) Domnívá se, že média prezentovala útoky jinak, než měla, ale situace už se trochu zlepšila: „Že ty útoky byly už... Že byly větší. Že o těch menších jednotlivostech se neinformovalo. No a až teď už se to nedalo zastít.“ (Marie, ř. 209) Není také spokojená s tím, jaké osobnosti ve zpravodajských a publicistických pořadech vystupují, jakým odborníkům je dáván prostor, proto si raději sama vyhledává osobnosti, jejichž názory ji zajímají, i když je to na různých platformách (např. diskuse, přednášky na YouTube, sledování stránek na Facebooku). Například názory Petra Robejška čte pravidelně na Facebooku od té doby, co byla na jeho přednášce v Městské knihovně v Praze.

Milada se mediálně vzdělávací přednášky v knihovně zúčastnila na doporučení knihovnice a potvrdila si, co dříve spíše tušila: „A opravdu si myslím to, co tam zaznělo, že v těch hlavních médiích teď je vyložene podávaná nějakým prostě daným směrem a není to ta žurnalistika, která by nechávala na člověku si vytvořit vlastní názor, protože dostaneme informace z jedné strany. Tak to vnímám já v současné době.“ (Milada, ř. 8) Aby si udělala vlastní názor na dané téma, dohledává si k němu další informace a názory: „A postrádám tu druhou stranu, to se samozřejmě snažím hledat v nezávislých zdrojích jako na internetu nebo v nějakých jakoby alternativních časopisech a tak dále. Ale snažím se hledat i ten druhý pohled, abych si mohla udělat ten svůj vlastní názor, protože opravdu té první zprávě jakoby z těch médií... Jsem vůči tomu rezervovaná a úplně to pro mě neznamená tu pravdu, kterou bych měla převzít jako na sto procent.“ (Milada, ř. 10) Milada o fungování médií uvažuje analogicky k fungování zdravotnického systému, v němž se díky své bývalé profesi orientuje: „Takže jakoby tam mám tu knowledge a vím, že to opravdu, tam jsem si potvrdila, že ty... Že to je úplně jiný, že tam je opravdu cíleně

vybíráno a prezentováno a ty kauzy jsou zosnovány a točený kolem nepodstatnejch věcí mnohdy a to důležitý je úplně jakoby... Tomu se nevěnuje pozornost.“ (Milada, ř. 32) Její příklon k alternativním médiím souvisí ale s celkovou proměnou, kterou prošla díky zklamání z farmaceutického průmyslu, v němž působila. „Já jsem odcházela z jedné do druhé a do třetí, že to bude někde jiné, jo? Ale ono to tak nebylo. Ani nebyla možnost jakoby v rámci té firmy něco změnit, pokud člověk chtěl změnit názor a prezentoval jiný názor...“ (Milada, ř. 42) A tak to nakonec vyřešila tak, že podniká v úplně jiné oblasti a v oblasti médií sleduje jen to, co ji skutečně zajímá. Kromě krátkého přehledu zpráv v mainstreamových médiích sleduje i ta alternativní: „Třeba je Kampa divadlo, kde vlastně je pan Dušek, Duše K a má vždycky pozvané hosty a je to tam záznam pak jakoby třeba tříhodinový na nějaké téma zpracovaný a právě takové diskuse. A je to pro mě obohacující, že to není jakoby jenom jednotlivý monolog jedné strany a že tam je ta diskuse a že to je obohacený prostě názory a myšlenkami těch dalších lidí. Takže takový ty jakoby, kde se sdílí informace, tak to mě hodně zajímá. Pravý domácí časopis, tak to je takový prostě... Jo?“ (Milada, ř. 94)

František mainstreamová média sice sleduje, ale má k nim velké výhrady. Nejvíce mu asi vadí, jak se bulvarizují veřejnoprávní média. Byl velkým fanouškem Českého rozhlasu 6, když ještě existoval, a dodnes se nesmířil s tím, že byl přeměněn v Český rozhlas Plus. Ten sice poslouchá, ale podle jeho vyjádření je to spíš proto, že nic lepšího v nabídce není. „Občas někde jinde slyším Radiožurnál a tak dále, tak ten je dobrej si chvilku poslechnout a jít od něj, protože nějaký důkladnější rozbor... Tam skutečně jsou takzvaně hlavní zprávy a ne všechny jsou opravdu hlavní, tak tam jako se člověk něco dozví a pak hurá teda někam pryč na ten Plus, kde přece jenom ještě něco je. Analytická publicistika se tomu říct nedá, ale přece jenom něco, co se snaží to napodobit, tak tam se odehrává. Na tom Radiožurnálu to už nebude, že jo. Jo? Tam... Tam budou akorát recitovat z Facebooku, abych byl slušnej...“ (František, ř. 70) V programu rozhlasu postrádá delší pořady, diskuse, rozhovory atd., které by nebyly přerušovány neustálými souhrny zpráv. Zpravodajství na České televizi sice nesleduje tak často, ale bulvarizace si v něm všiml také: „...Moje otázka (...), kdy se na České televizi stane, že tam přijde potravinový inspektor a bude přehrabovat shnilý brambory, tak už je dávno zodpovězena, protože takový věci už se na České televizi dějou, už to není jako doména Primy. Čili Česká televize jde také tímto směrem, že teda není... Že teda to zpravodajství se přelévá v jakýsi hybrid, kdy teda část toho jsou... Je opravdu předávání zpráv z domova a ze světa a část toho je, jak se máte chovat...“ (František, ř. 80) František by neustálou snahu

veřejnoprávních médií mít určitou míru sledovanosti, v jejímž důsledku se bulvarizují, vyřešil po svém – vytvořil by vždy jeden veřejnoprávní kanál, kde by běžela reklama a kde by se dbalo o sledovanost, a vedle toho by existovaly další, méně sledované veřejnoprávní kanály, které by byly očištěné od reklamy, ale mohly si dovolit i méně populární formáty.

Kombinace kritického, znalostního, občanského, obranného a osobnostního rozměru mediální gramotnosti

Zástupcem tohoto pojetí mediální gramotnosti je organizátor mediálně vzdělávacího semináře pro seniory Marek, úřednice MKČR Alena a úředník MŠMT Stanislav. Autorce disertační práce se podařilo najít pouze jednu podobnost – Marek, Alena i Stanislav totiž **považovali téma mediální gramotnosti za velmi důležité**. Například Stanislav vidí důležitost mediální gramotnosti ve spojitosti s rozvojem osobnosti, který považuje za jeden z klíčových cílů vzdělávání vůbec: „Osobně mediální výchovu považuju za velmi důležité téma, a to především z důvodu zachování jakési míry svobody člověka, jeho ochrany před manipulací a možnosti člověka, aby šel v životě, jak v soukromém, tak veřejném, případně občanském, aby šel svou vlastní cestou, kterou si sám zvolí, a aby si uvědomoval, byl si vědom těch vlivů, které na něj prostřednictvím médií působí, aby je dokázal odlišit od svého názoru, dokázal se s nimi nějakým způsobem... Je konzultovat, konfrontovat se s nimi, ale vždycky zůstal svobodným člověkem, kterej dokáže na věci mít svůj vlastní názor a není manipulovaný druhými lidmi.“ (Stanislav, ř. 8) Dále vysvětluje, že klíčové jsou „názory, které... Ve kterých mě ovlivňují média, například na... Aktuální otázka migrantů k jiným kulturám, otázka k různým politickým otázkám. Asi málokdo bude ovlivňovat nějaký vztah k tomu, jestli je lepší být ševcem, anebo kovářem, anebo učitelem. Čili řekl bych, že v té osobnostní a sociální výchově je mediální gramotnost a mediální kompetence, čili schopnost kritického myšlení, kritického posuzování názorů, postojů, pohledů, které jsou mi nabízeny a tím kritickým posuzováním s mým názorem, s mými předchozími zkušenostmi, s tím, co vím, tak jsou daleko nejdůležitější.“ (Stanislav, ř. 22)

Podle Aleny mediální gramotnost nabývá na důležitosti spíše ve spojitosti s vnitřní bezpečností státu: „Oni to už opravdu nazývají jako informační válka, jako co se tady teď třeba vede, že se jako... V dnešní době, že se těch cílů některých... Některý prostě ty země dosahují nebo jakoby nějakým... Nějakou silou jakoby zjevnou, ale

prostě takovou jako v rámci i třeba prostřednictvím i tý informační války, jakoby změnou třeba smýšlení těch lidí. A s tím má právě hrozně důležitou souvislost ta mediální výchova, že jo, protože člověk, kterej má nějaký povědomí, tak asi se nenechá jakoby ovlivnit nějakějma třeba serverama nebo informacema, který prouděj z nějaký jedný strany, že jo, asi tak lehce jako prostě někdo, kdo jakoby věří všemu, co se objeví prostě tištěný nebo někde jakoby v jakýmkoliv vysílání nebo na internetu, že jo. Takže s tím jako ta mediální výchova podle mě teda hrozně nabývá jako na důležitosti.“ (Alena, ř. 26) Význam mediální gramotnosti a výchovy se podle Aleny natolik zvýšil, že by jeho výuku posílila i ve školách: „...Myslím si, že třeba je čas na to prostě tohle nějak třeba přehodnotit a třeba posílit výuku nebo výchovu těch dětí v těchhle oblastech, v tý občanský, potažmo i teda její součástí, mediální výchovy.“ (Alena, ř. 28)

Marek je přesvědčený o důležitosti mediální gramotnosti vzhledem ke snaze druhých s člověkem manipulovat. „Jenom je třeba se v tom jako vyznat, jo? I to Aktuálně mě někdy manipuluje nějakým směrem, jako jo? Nebo spíš jako apriori, apriori vlastně pracuje s nějakějma předem nastavenějma schématama a tam je potřeba to jenom jako prohlídnout, jo?“ (Marek, ř. 176) Manipulace může být podle něj různého druhu: „Takže určitě odolnost ze strany nějaký politický manipulace. Ale nejenom politický, tak to už může bejt i v rámci marketingu nějakějch firem, že jo, to s tím souvisí. A nakrásně když to úplně zobecníme, tak manipulace ze strany rodiny, dětí, lidí okolo nich, už není rozdíl, jestli čtu manipulativně podanou informaci v novinách, nebo si vyslechnu sousedku nebo já nevím, někoho jiného.“ (Marek, ř. 86) Marek se pak jako organizátor mediálně vzdělávacího semináře pro seniory vyjadřuje zejména ke zranitelnosti seniorů vůči mediální či jiné manipulaci, protože to je skupina, která ho primárně zajímá. Odolnost vůči mediální a politické manipulaci je podle něj důležitá proto, aby byl člověk dobrým občanem. „...Protože to je základ. Základ občanství. Takže chceme napomocť prostě tomu, aby se tady v té republice lépe žilo. I když je to miniaturní střípeček do mozaiky, tak jako taková je úplně jako skrytá nebo ta nejobecnější motivace... Napomocť... Minimem prostě k tomu, aby... Aby tady byli prostě sebevědomí občani, který budou dobře, dobře a smysluplně volit například.“ (Marek, ř. 52)

Podobnosti napříč vzorkem informantů

Na první pohled by se mohlo zdát, že podobnosti mezi zástupci jednotlivých pojetí mediální gramotnosti opravdu existují a že je tedy možné je těmito společnými body do jisté míry charakterizovat. Autorka disertační práce si však při hledání podobností u zástupců jednotlivých pojetí mediální gramotnosti všimla, že některé charakteristiky jsou společné nejen pro zástupce jednoho pojetí mediální gramotnosti, ale že je vykazují i zástupci dalších pojetí. Začala tedy systematicky dohledávat další informanty se stejnou charakteristikou nehlédě na jejich pojetí mediální gramotnosti. Tímto způsobem dospěla postupně k tabulce č. 8 (viz příloha č. 2). Ta ukazuje, že všechny podobnosti, které autorka našla u zástupců vybraných pojetí mediální gramotnosti (popsané v textu výše), lze nalézt i u informantů s dalšími pojetími. V tabulce jsou u konkrétní podobnosti uvedeny i kódy, které autorka během procesu kódování vytvořila a které do podobnosti tematicky spadaly. Čtenáři mohou poskytnout lepší představu o tom, o čem se informanti zmiňovali.

Autorka disertační práce si už při vedení a kódování rozhovorů všimla, že informanti mají určité společné body, které se ve vzorku neustále opakují. Kromě výše zmíněných ale našla ještě další podobnosti, které pak dohromady ve svém celku charakterizují vzorek informantů. Další podobnosti informantů napříč pojetími mediální gramotnosti ukazuje tabulka č. 9 v příloze č. 3. V téže příloze také po této tabulce následuje i bližší popis společných charakteristik všech informantů.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku tedy zní, že nějaké podobnosti mezi zástupci jednotlivých pojetí mediální gramotnosti skutečně existují, nicméně podle autorky disertační práce je není možné chápat jako charakteristické rysy zástupců pojetí mediální gramotnosti, ale spíše jako charakteristiky celého vzorku informantů. Z dostupných dat o informantech tedy nelze říct, že určité pojetí mediální gramotnosti zastává určitý typ lidí (s podobnými názory, zkušenostmi nebo zvyklostmi).

6 Diskuse

Diskusi autorka strukturovala do dvou hlavních částí. První se věnuje zasazení výsledků výzkumu a dalších zjištění do teoretického kontextu prezentovaného v první kapitole této práce. Druhá část reflektuje kroky autorky jako výzkumnice – tedy pokouší se vysvětlit některá její rozhodnutí týkající se výzkumu, shrnuje limity vlastního výzkumu a navrhuje další možná zpracování tématu.

6.1 Mediálně vzdělávací nabídka pro dospělé v kontextu veřejného diskursu v ČR

Ve čtvrté kapitole autorka představila přehled nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, z něhož vyvodila v kapitole 4.3 tři závěry, jejichž platnost by bylo vhodné dále ověřit. V této části diskuse se autorka k těmto závěrům opět vrátí a pokusí se je reflektovat.

První závěr se týkal pravděpodobného rozložení nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí napříč republikou. Z přehledu se ukazuje, že ačkoliv řadu příležitostí se nabízí i v regionech a malých městech (např. v rámci Týdnů vzdělávání dospělých), dospělý zde nenajde takové množství a rozmanitost akcí jako právě v krajských městech a zejména v hlavním městě, kde sídlí většina velkých organizátorů. V regionech jde spíše o kurzy nebo workshopy pomáhající zvládnout určité softwary nebo techniku (např. kurzy fotografování, počítačové kurzy, kurz práce s elektronickou čtečkou, nakupování on-line), diskuse nebo přednášky na témata, která by mohla zajímat většinu běžných lidí (např. bezpečnost dětí na internetu), případně drobné podnikatele a živnostníky (např. téma marketingu na sociálních sítích a internetu obecně). Ve větších městech je kromě výše zmíněného řada příležitostí zúčastnit se diskusí, přednášek, workshopů nebo kurzů na mnohem rozmanitější témata. Kromě bezpečnosti na internetu se zde objevují nejvýrazněji témata související s fake news, dezinformacemi a propagandou, ale i řada dalších dílčích témat (např. Jak napsat bestseller, Média z pohledu novinářek, Erik Tabery o budoucnosti médií). Stejně tak ve velkých městech dostávají prostor zájemci o účast na konferencích nebo seminářích pro učitele nebo knihovníky. Dospělí zde najdou i mediálně vzdělávací divadelní představení, autorská čtení, diskuse s novinářskými osobnostmi. Senioři v hlavním městě dokonce mohou využít i možnost PC konzultací nebo výpomoci díky aktivitě nadšených „ajtáků“ (Moudrá sovička). Autorka si rozdíl mezi množstvím nabídky v regionech a velkých městech interpretuje tak, že organizátoři

jednak očekávají větší množství zájemců o takové akce ve velkých městech a nemají tedy obavu, že by naplnili kapacitu, jednak je to pro ně výhodné i z hlediska nákladů (cestovní náklady, pronájem prostor v regionech atd.), protože v místě jejich působení je pro ně obvykle jednodušší něco takového uspořádat (místo konání může být např. v jejich prostorách). Je však otázka, jestli poptávku po mediálně vzdělávacích akcích v regionech někdo z nich vůbec kdy zkoumal. Co se týče rozmanitosti témat, zřejmě se předpokládá, že debaty filosofičtějšího rázu nebudou „prostého člověka z venkova“ zajímat, to ale nemusí být vůbec pravda. A takový člověk je pak odkázán pouze na on-line přenosy mediálně vzdělávacích akcí odjinud nebo na webové projekty. Autorka vidí do budoucna příležitost ve větší spolupráci organizátorů mediálně vzdělávacích akcí, případně i díky podpoře těchto aktivit ze strany státu, se sítě českých knihoven, které často představují jedno z mála kulturních míst v obci nebo na malém městě a mohou tak přinést větší množství témat rozmanitějšího charakteru i tam, kde se toho jiní bojí.

Druhý závěr se týkal témat, která jsou pro mediálně vzdělávací příležitosti nejčastěji volena. Z široké palety témat, která by bylo možné rozebírat, si organizátoři ve sledovaném období vybírali nejčastěji téma bezpečného internetu (dlouhodobě stabilní téma), fake news, dezinformací, propagandy a hybridních hrozeb (intenzivněji volené v letech 2017, 2018 a 2019) a otázku zvládnání nejrůznější mediální techniky (dlouhodobě stabilní téma – jde o počítače obecně nebo počítačové softwary, elektronické čtečky atd.), případně schopnost používání počítače a další techniky pro osobní účely (internetové bankovníctví, e-mail, sociální sítě, on-line nakupování, aplikace v telefonu). Ve všech případech jde o témata, u nichž lze interpretovat mediální negramotnost (v této dílčí oblasti) jako hrozbu – jak pro jednotlivce (pro jeho fungování v běžném životě), tak pro společnost (bezpečnost, konkurenceschopnost atd.). Dle autorky jsou tedy dvě možné interpretace tohoto stavu. 1. Organizátoři se danému tématu věnují, protože jsou sami přesvědčení o tom, že téma je důležité, a věří tomu, že nedostatečné povědomí o něm ohrožuje (či komplikuje) život lidí kolem nich, možná i jejich blízkých či jich samotných. 2. Organizátoři důležitosti tématu kvůli eliminaci hrozby mohou, ale nemusí věřit, jeho naléhavost však mohou využít k financování svých aktivit – na řešení problému, který v neřešeném stavu představuje riziko či hrozbu pro jednotlivce či společnost, je snazší získat nějaké prostředky. Ať už je to tak, či tak, odpovídá to podle autorky současnému českému veřejnému diskursu o mediální výchově a gramotnosti, který je zaměřen spíše protekcionisticky, hnán obavami z následků mediální negramotnosti. Zejména v médiích je oblast téměř přejmenována na „výchovu k rozpoznávání fake news“ (např. Hronová,

2017; Režňáková, Brzybohatá, 2019; Matějka, Svoboda, 2017). Takto postavené téma se do médií dostává různými způsoby, např. díky tiskové konferenci či tiskové zprávě neziskových organizací, které se tématem zabývají (jedna z neaktivnějších je v posledních letech Člověk v tísni a jeho odnož Jeden svět na školách), případně díky veřejnému prohlášení politiků či představitelů státních organizací (např. ČŠI) nebo zveřejněnými výstupy nadnárodních organizací (EU, OECD atd.). Jak bylo vysvětleno v kapitole 1.4, důraz na téma falešných zpráv v mediální výchově je patrný jak v českém prostředí, tak v zahraničí (v EU).

Třetí závěr se týkal cílové skupiny, na kterou se v posledních letech zaměřuje stále větší pozornost – seniorů. Mediálně vzdělávací příležitosti určené seniorům se nejčastěji zaměřovaly na zlepšení počítačových dovedností, na povědomí o bezpečnosti na internetu a opatřeních, která je možné přijmout, na rozlišování informací a orientaci ve světě médií. Méně pak se mohli zapojit do nějaké tvůrčí aktivity – např. tvorby Wikipedie (v síti českých knihoven) nebo vlastní umělecké či publicistické tvorby (např. Inventura, o.s.). Mezi organizátory byly kromě neziskových organizací zaměřených na bezpečnost na internetu nebo na vzdělávání seniorů například i krajské centrály Policie ČR, Národní úřad pro kybernetickou bezpečnost nebo knihovny. Podobně jako u předchozího závěru i zde se autorka domnívá, že nabídka mediálně vzdělávacích příležitostí pro tuto skupinu se odvíjí jak od toho, jak je prezentována mediální gramotnost a mediální výchova v médiích (viz výše), ale i od toho, jak je český senior vnímán ve veřejném diskursu (zejména mediálním) a co je tedy pro něj potřeba udělat. Odborné studie už dávno popsaly, že média prezentují seniory spíše jako zranitelné, snadno oklamatelné osoby. Renáta Sedláková (2008) reflektovala výsledky dvou takových studií a konstatovala: „Výsledný mediální obraz není k seniorům příliš příznivý a spíše přispívá ke stereotypní představě stáří jako nezajímavého až nepříjemného období života, které nepřináší příliš nového ani pozitivního, jen úbytek mentálních schopností, fyzických sil, přátel, peněz i zajímavých zážitků.“ (Sedláková, 2008, s. 202) Od té doby se dle názoru autorky⁹¹ situace příliš nezměnila, objevila se dokonce i nová mediální témata související se zranitelností seniorů, např. praktiky tzv. „šmejdu“ a jejich úspěšné snahy klamat seniory a připravovat je o peníze (medializováno zejména dokumentem Šmejdi z roku 2013 od Silvie Dymákové) nebo nově také práce některých seniorů s informacemi – v médiích jsou dle názoru autorky v posledních letech senioři prezentováni jako ti nejméně schopní

⁹¹ Autorka si však uvědomuje, že jde o názor nepodložený žádnou obsahovou analýzou, může tedy skutečný mediální obraz seniorů zkreslovat. Níže uvedené argumenty je tedy třeba brát čistě jako názory autorky.

rozlišit kvalitní a nekvalitní informace nebo jako nejčastější šířitelé fake news, hoaxů či řetězových e-mailů. Takovou představu například podpořila reportáž pořadu České televize „168 hodin“, v níž se redaktorovi podařilo vypátrat důchodce, který nejen šířil, ale i vytvářel dezinformace o prezidentském kandidátovi Drahošovi (MKA, 2018). Důchodce Oldřich Lukáš pak byl dále zpovídan i redaktorem Českého rozhlasu, aby bylo názorně ukázáno, jak pracuje s informacemi a z jakých zdrojů čerpá (Golís, 2018). Vedlejším důsledkem takového zájmu médií bylo nejen znemožnění zmíněného důchodce před českou veřejností a znovupotvrzení neschopnosti či dezorientace seniorů v této oblasti, ale i zájem Policie ČR o prošetření možného činu šíření pomluvy, kterého se mohl dopustit (JH, 2018). Dalším příkladem takto medializovaného důchodce může být Petr Černý, který dle Blesku.cz pravidelně vysílal hoaxy prostřednictvím vlastní České nezávislé televize a sledovaly ho tisíce uživatelů (ABA, 2017). Představu seniora jako neschopného rozpoznat falešné zprávy a jako jejich nadšeného šířitele podporují také odborné studie, které byly v posledních letech v médiích zveřejněny. Jednou z nich byla studie Starci na netu, kterou realizovalo Centrum prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci spolu se společností Seznam.cz. Hlavním závěrem studie, který se pak objevil v řadě médií, bylo, že s přibývajícím věkem lidé více a více šíří spamy. Kamil Kopecký, jeden z autorů výzkumu, v tiskové zprávě k výzkumu uvedl: „V řadě případů si senioři informace, které sami šíří, vůbec neověří, důvěřují autoritě, která jim e-mail poslala, například jejich přátelé, kamarádi, spolužáci, kolegové. To s sebou nese celou řadu rizik – starší uživatele internetu lze snadno ovlivnit a ti potom aktivně ovlivňují své přátele a známé prostřednictvím spamu.“ (E-bezpeci.cz, 2018) Další podobný výzkum, který zaujal média a potvrdil již dříve zmíněné, byl ten, který si nechaly zpracovat Nadace O2 a Elpida. Například na zpravodajském portálu Aktuálně.cz bylo k této studii uvedeno: „Přes 90 procent seniorů užívajících internet se také setkala s tzv. řetězovými e-maily. Každý pátý senior zároveň ve výzkumu udává, že se sám podílí na jejich šíření, a více než 40 procent seniorů se přiznalo, že si neověřují informace ze svých oblíbených zdrojů.“ (Hronová, 2019) Ačkoliv autorka nepopírá, že lidé staršího věku mohou mít větší potíže orientovat se v záplavě informací, která se k nim na internetu dostává, nejsou v tom sami. Jak ukázal nejnovější výzkum agentury STEM, mezi šířiteli dezinformací nejsou jen senioři, ale jde o mnohem rozmanitější skupinu uživatelů. Senioři jsou pouze jedním z šesti typů uživatelů, které mohou dezinformace šířit (Dragoun, 2020).

6.2 Pojetí mediální gramotnosti informantů ve světle teorie

V této části diskuse by autorka disertační práce ráda reflektovala výsledky svého výzkumu (druhé fáze) vzhledem k teoretickým poznatkům prezentovaným v první kapitole. Zabývat se bude zejména pojetím mediální gramotnosti a cílů mediální výchovy z pohledu informantů a vědců zabývajících se mediální gramotností.

6.2.1 Rozdíly a shody v pojetí mediální gramotnosti informantů a vědců

Při pohledu na pojetí informantů a vědců zabývajících se mediální gramotností je možné najít shodu v tom, že znalostní, kritický a informační rozměr považují obě skupiny za důležité prvky mediální gramotnosti. Ať už se podíváme na pojetí Sonii Livingstonové (2004, s. 3 – též s. 12 a 54 této práce), Jamese Pottera (2011, s. 19 – s. 13 této práce), komunitu odborníků zabývajících se mediální gramotností pod hlavičkou National Association for Media Literacy Education (NAMLE, 2007 – s. 17 této práce), nebo autory představující nové pojetí mediální gramotnosti – Henryho Jenkinse a jeho kolegy (2009 a 2013 – s. 54 a 55 této práce) nebo Michaela Hoechsmanna a Stuarta R. Poyntze (2012 – s. 55 a 56 této práce), u všech je znatelný důraz na znalosti z oblasti fungování médií, kritickou reflexi a schopnosti práce s informacemi, pouze to každý z nich trochu jinak pojmenovává. To ostatně shrnuje i Hans Martens (2010, s. 3), který uvádí, že většina vědců charakterizuje mediální gramotnost z hlediska znalostí a dovedností, které jedinec potřebuje k analýze, hodnocení a tvorbě mediálních sdělení.

V čem se však informanti od teoretiků liší, je nezájem či ignorace uživatelského a tvůrčího rozměru. Zatímco uživatelský rozměr berou teoretici spíše jako předpoklad pro používání médií pro vlastní potřebu a pro mediální tvorbu, která může vést k pochopení principů fungování médií, ale také k větší občanské participaci, tvůrčí složka se zejména v nových přístupech k mediální gramotnosti a mediální výchově stává klíčovým principem (např. Hoechsmann, Poyntz, 2012; Jenkins a kol., 2009). Je to zejména povahou současné mediální krajiny a intenzivním používáním nejrůznějších médií dětmi a dospívajícími, což si vyžaduje jiný pedagogický přístup ze strany učitele i pozměněné oblasti zájmů mediální výchovy. Například Hoechsmann a Poyntz (2012, s. 167–170) se domnívají, že mladí budou do budoucna potřebovat čerpat znalosti z mnoha zdrojů, produkovat a konzumovat vědění napříč platformami a modalitami, zapojovat se do různých úkolů najednou a používat nejrůznější technologie. Tím

podtrhují důležitost uživatelského i tvůrčího rozměru. Tvůrčí rozměr pak navíc vyzdvihují, když hovoří o kreativním mediálním umění, kreativním zapojení do používání technologií skrze hraní her a vůbec způsobech, jak mladí tvoří mediální obsahy on-line: remix a mash-up (Hoechsmann, Poyntz, 2012, s. 174–182).

Autorka si tento rozdíl vysvětluje několika způsoby: 1) Je pravděpodobné, že informanti se neorientují v nových přístupech k mediální gramotnosti publikovaných v zahraničí, tedy neměli kde se takovými myšlenkami inspirovat. 2) Je možné, že určitý vliv na jejich pojetí mediální gramotnosti může mít veřejný diskurs o mediální gramotnosti v českém prostředí, v němž se asi nejvíce projevuje mediálněvědní pojetí, jehož určitá podoba se dostala i do oficiálních dokumentů MŠMT. Jak již bylo dříve upozorněno, v rámcových vzdělávacích programech převažuje kriticko-analytický princip, zatímco kreativně participativní složka je zastoupena minimálně (Jiráček, Šťastná, Zezulková, 2018, s. 10 – s. 61 této práce). Ačkoliv s tím zastánci tohoto pojetí nemusí souhlasit a kriticky se vůči tomu vymezují i zastánci alternativních pojetí mediální gramotnosti (např. mediálně pedagogického a kritického), zůstává tato odborná diskuse pravděpodobně za „zdmi univerzit“ a do veřejného diskursu nepronikne. 3) Informanti si mohou také tvůrčí a uživatelský rozměr více spojovat s jinými gramotnostmi (např. počítačovou či ICT gramotností) a vztahy jednotlivých gramotností mezi sebou nemusí mít až tak promyšlené. 4) Je také možné, že někteří informanti sami od sebe tvůrčí a uživatelské složce nepřikládají tak velký důraz, protože je už berou jako samozřejmost (jak již bylo zmíněno při prezentaci výsledků analýzy, mnozí z nich mediální obsahy tvořit umí a jsou pokročilí uživatelé různých médií a technologií).

6.2.2 Cíle mediální výchovy z pohledu informantů a vědců

Jak bylo představeno v kapitole 1.1.1, existují dva základní přístupy k vymezení cíle mediální výchovy: protekcionistický a posilující. Zatímco protekcionistický přístup má studenty ochránit před předpokládanými negativními účinky médií a nebezpečím mediální manipulace a závislosti (Buckingham, 2003, Share, 2009 – s. 19 této práce), posilující přístup nabízí rozvoj dovedností potřebných pro myšlení o médiích a používání médií za účelem plné participace v demokratické společnosti, ekonomii a kultuře (RobbGrieco, 2014, s. 5 – s. 19 této práce).

Ačkoliv ve výpovědích informantů nebyly tyto přístupy explicitně pojmenovány ani autorkou cíleně zjišťovány, některé jejich výpovědi naznačují, jakým způsobem

o mediální gramotnosti uvažují. Je to zejména protekcionistický přístup, který vyznívá z vyjádření informantů zastávajících obranný a osobnostní přístup, ale i z řady dalších. Patrný je například u těch, kteří hovoří o hrozbě mediální nebo politické manipulace a v této souvislosti o zranitelnosti určitých skupin obyvatel (zejména seniorů), o nebezpečích a rizicích spojených s médii (na úrovni jednotlivce i celé společnosti). Prvky protekcionistického přístupu objevují ve výpovědích informantů i v souvislosti s nebezpečím šíření dezinformací a propagandy. Zatímco ve výpovědích účastníků a organizátorů jde spíše o náznaky takového přístupu, u úředníků byly konkrétněji artikulované (např. úřednice RRTV Helena).

Jak uvedla Hobbsová (2011, s. 423 – s. 19 této práce), mezi odborníky na mediální gramotnost převažuje spíše posilující přístup, mezi informanty ale tak rozšířený nebyl. Autorce se ho podařilo zachytit pouze v minimu výpovědí informantů. Za náznak posilujícího přístupu vnímá autorka například zmínky o pozitivním působení médií, pozitivní přístup k mediální tvorbě dětí a dospívajících nebo úvahy o důležitosti používání médií k občanské participaci. Jako příklad může být uvedena účastnice mediálně vzdělávacího kurzu Kateřina, která sice vyjádřila odpor k násilí v počítačových hrách, ale zároveň v nich dokázala najít i přínos – vyprávěla totiž, jak se synovcem při společném hraní počítačové hry sblížili. Kateřina rovněž ocenila informační roli reklamy nebo zprostředkovatelskou roli médií obecně. Podobné to bylo i u dalších informantů, u nichž byly nalezeny náznaky posilujícího přístupu – vždy hovořili jak o pozitivních, tak o negativních, které média přináší.

Podle autorky disertační práce může být protekcionistický přístup u informantů častější i z toho důvodu, že se ve veřejném diskursu v posledních letech se vyzdvihují hrozby a nebezpečí související s šířením falešných zpráv, dezinformací a propagandy cizích mocností na našem území. A jak už dříve uvedla autorka spolu s Janem Jirákem a Markétou Supou (2020), může tím být zcela zastíněn tvůrčí a občansko-participativní rozměr mediální gramotnosti a mediální uživatelé mohou být vnímáni pouze jako pasivní oběti a ne jako aktivní aktéři. Může jít ale také o začarovaný kruh, v němž se všichni aktéři mediálního vzdělávání utvrzují v tom, že nejdůležitějším cílem mediální výchovy je chránit cílové skupiny před nebezpečími, která média představují (vzájemným ujišťováním se v tom, že nebezpečné jevy v populaci existují a že jedním z nástrojů boje proti nim je mediální gramotnost).

6.3 Reflexe výzkumnice

V této části diskuse se autorka zaměří na omezení vyplývající z povahy výzkumu, který realizovala, a z některých jejích rozhodnutí v průběhu realizace výzkumu. A pokusí se též načrtnout možnosti, co a jakým způsobem by mohlo být v oblasti mediálního vzdělávání dospělých dále zkoumáno.

6.3.1 Limity první fáze výzkumu

Co se týče rešerše a analýzy nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé, autorka cítí potřebu vyjádřit se ke dvěma aspektům této fáze svého výzkumu: hloubce zpracování vytvořené typologie a z toho vyplývajícímu chybějícímu hodnocení mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé.

Jak již bylo zmíněno na konci čtvrté kapitoly, cílem rešerše a analýzy mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé bylo především vytvořit typologii mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé pro základní představu o šíři spektra možností, které se dospělým nabízí, aby si autorka práce mohla vybrat co nejrozmanitější vzorek akcí, a tedy i informantů pro druhou fázi výzkumu. Pokud by však byla první fáze výzkumu více propracovaná, mohla by být samostatným disertačním výzkumem. Místo druhé fáze výzkumu, který zvolila autorka v této disertační práci, by jistě šlo hlouběji prozkoumat vytvořenou typologii v rámci kvantitativního výzkumu a pokusit se například o zachycení početnosti v rámci jednotlivých vzdělávacích forem, případně zjišťovat jejich zastoupení v jednotlivých regionech ČR a vypracovat mapu mediálně vzdělávací nabídky pro dospělé. Zajímavé by bylo analyzovat získaná data s ohledem na to, jaká témata organizátoři pro své vzdělávací akce volili (např. jaké mají jednotlivá témata zastoupení v celkovém vzorku), případně na jaké cílové skupiny se mediálně vzdělávací příležitosti nejčastěji zaměřují (děti a dospívající, střední generace, senioři, profesní skupiny atd.). Zajímavé by jistě bylo sledovat i nabízené vzdělávací akce dle míry rozvíjení různých vrstev mediální gramotnosti (jaké dovednosti a znalosti slibují akce rozvíjet). Autorčina typologie mediálně vzdělávacích příležitostí může být dobrým odrazovým můstkem pro takový kvantitativně zaměřený výzkum.

Autorka si také při vytváření typologie mediálně vzdělávacích příležitostí nekladla za cíl hodnotit „kvalitu“ těchto příležitostí. Ze zkušenosti autorky i z výpovědí informantů v druhé fázi výzkumu však lze předpokládat, že úroveň kvality poskytnutých „služeb“ na straně organizátorů mediálně vzdělávacích akcí bude různá. Nejen že každá

se může lépe či hůře vydařit v důsledku neočekávaných situací (např. problémy s technikou na místě konání akce, odřeknutí hosta na poslední chvíli), ale organizátoři/moderátoři/lektoři mohou mít také různé schopnosti, znalosti o dané problematice (mohou to být například pouze nadšenci mající základní přehled o problematice) a různé záměry, proč se v mediálním vzdělávání dospělých takto angažují (např. pořádající organizace si může chtít danou akci pouze udělat reklamu sama na sebe, vystupující novinář může více hanět konkurenci – tedy jiné novináře – ve snaze, aby jeho domovské médium bylo čtenější, důvěryhodnější atd.). Autorka nechce předkládat závěry nepodložené prezentovanou analýzou, chce však na tomto místě upozornit, že i v mediálním vzdělávání dospělých by mělo platit, že nelze spoléhat na jediný zdroj a že je vhodnější si získané informace ověřovat i jinde, dále doplňovat a uvažovat o nich v kontextu (např. nebrat názory jednoho přednášejícího novináře jako stoprocentní pravdu, ale spíš jako určitý pohled na ni).

6.3.2 Limity druhé fáze výzkumu

Druhá fáze výzkumu má podle autorky tři zásadní omezení, a to záměrný výběr vzorku informantů, nedostatek kontextuálních dat o úřednících a (re)formulace třetí výzkumné otázky. Ke všem se v následujícím textu postupně vyjádří.

Ačkoliv se autorka maximálně snažila o rozmanitost vzorku, limitem druhé fáze výzkumu může být právě vzorek a výběr informantů. Za účelem vytvoření rozmanitého vzorku si autorka v první fázi výzkumu vytvořila typologii nabídky mediálně vzdělávacích akcí pro dospělé a v rámci ní si vybrala různé typy akcí na různá témata, které pak osobně navštívila. V rámci výběru informantů na místě z řad účastníků se snažila o rozmanitost zejména s ohledem na věk a pohlaví, protože to jsou obvykle na první pohled zřejmé kategorie. V rámci výběru informantů z řad organizátorů se snažila oslovit více osob s různými rolemi, např. organizátory, lektory či moderátory. Někdy se však stávalo, že tyto role zastávala jedna osoba zároveň (např. Jan nebo Filip). U úředníků se při výběru soustředila zejména na to, aby byly zastoupeny klíčové rezorty či státní instituce, které se mediální gramotností alespoň do určité míry zabývají. U samotných osob úředníků pak byla důležitá jejich pozice v instituci (preferovanější byla vyšší pozice v hierarchii, která by dle autorky mohla znamenat větší vliv) i to, zda se daná osoba v rámci pracovních povinností mediální gramotností zabývá.

U všech potenciálních informantů bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, však platí, že ať se mohla autorka snažit o rozmanitost, jak chtěla, konečné slovo (souhlas s účastí ve výzkumu) měly oslovené osoby. Když tedy někdo účast odmítl hned na místě, pokoušela se autorka disertační práce pro výzkum rychle získat někoho jiného, dokud ještě byli nějakí účastníci akce přítomní. Například u kurzu univerzity třetího věku, který vedl Tomáš, sice účastníci neodcházeli po skončení kurzu tak rychle, ochotu zúčastnit se výzkumu projevil jen jeden z nich – shodou okolností jediný muž, který kurz navštěvuje. Autorka si tedy v tomto případě nemohla příliš vybírat.

Autorka rovněž připouští, že výběr samotné akce mohl být pro výsledky výzkumu poměrně zásadní, neboť na téma, kterému se akce věnovala, půjdou nebo ho budou pořádat pravděpodobně lidé, kteří se o takové téma zajímají. A takoví lidé to budou zřejmě reflektovat i ve svých výpovědích nejen o akci, ale může se to promítnout i do jejich pojetí mediální gramotnosti (např. u konference o kritickém myšlení a objektivitě důraz účastníků i organizátora na kritický rozměr, u diskuse o médiích, byznysu a politice důraz účastníků i organizátora právě na znalosti v oblasti médií v souvislosti s byznysem a politikou). Je tedy možné, že výběrem jiných akcí by autorka mohla získat jiné spektrum informantů s jinými názory. Ačkoliv jde o spekulaci, domnívá se, že typologie rozměrů mediální gramotnosti, jak je načrtla v odpovědi na první výzkumnou otázku, by se pravděpodobně nezměnila. U druhé a třetí výzkumné otázky by už nějaké změny nastat mohly. Je to však omezení výzkumu, jemuž je velmi těžké čelit, protože jakýkoliv vzorek, byť by byl sebelepší, by bylo možné takto zkritizovat.

Druhé omezení týkající se druhé fáze výzkumu, konkrétně druhé a třetí výzkumné otázky, je nedostatek kontextuálních dat o úřednících. Tím jsou myšlena data, která úředník či úřednice zmínili nad rámec informací o své profesi, působnosti instituce, kterou zastupuje, nebo obecných tvrzení na téma mediální gramotnosti a mediální výchovy/mediálního vzdělávání. Jde zejména o data o jeho osobě, jeho názorech, zvyklostech, hodnotách atd., které autorka potřebovala zjistit v průběhu rozhovoru, aby pak mohla mezi sebou srovnávat charakteristiky zástupců jednotlivých pojetí mediální gramotnosti nehledě na skupinu informantů a hledat mezi nimi podobnosti. To se však nedostatkem tohoto typu dat u úředníků zkomplikovalo. Problém nastal už při vytváření scénářů rozhovorů pro jednotlivé skupiny informantů. Autorka si už při přípravě rozhovoru stanovila kontextuální data u úředníků jako ta s nejmenší prioritou. Příliš nepomohl ani přístup samotných úředníků, kteří se z většiny nechtěli vyjadřovat o své osobě, i když se autorka na nějaké takové informace ptala. Někteří dokonce nechtěli

sdělovat své názory nebo dojmy, protože měli pocit, že jako zástupci dané instituce si nemohou říkat jen tak, co chtějí (např. úředník Josef). Autorka by tedy příště jednak věnovala větší prostor kontextuálním otázkám při rozhovorech s úředníky, ale zároveň by si jejich ochotu odpovídat na dotazy osobnější povahy pokusila zajistit tím, že by je více dopředu informovala o tom, co konkrétně je pro ni důležité vědět a proč potřebuje získat i osobnější data (snad by se tak na to více připravili a počítali s tím), a více se snažila je ujistit, že data zůstanou anonymní a nebudou nikde zveřejněna jejich jména (to sice udělala, ale zřejmě ne dost důrazně).

Třetí omezení disertačního výzkumu se týká formulace třetí výzkumné otázky. Její znění totiž musela autorka disertační práce v průběhu 2. fáze výzkumu změnit, což však povaha kvalitativního výzkumu umožňuje. Původní znění výzkumné otázky bylo následující: „Jakým způsobem pojetí mediální gramotnosti na straně informantů determinuje jejich další jednání?“ U různých skupin informantů se pak chtěla zaměřit na různé jednání – účastníků se ptala na motivaci k účasti na akci a na důvody jejího výběru, organizátorů se ptala na výběr tématu akce a strategie při přípravě akce, u úředníků pak zjišťovala, do jaké míry mají na rozvoj mediální gramotnosti vliv, jestli podnikají nějaké kroky z vlastní iniciativy, jakou prioritu pro ně mediální gramotnost představuje apod. Autorka disertační práce původně předpokládala, že bude možné vysledovat některé informace, které se budou ve výpovědích opakovat, a že je bude moct poté zhodnotit z hlediska toho, jak to souvisí s jejich pojetím mediální gramotnosti. Při analýze rozhovorů se však ukázalo, že i kdyby autorka nějaké takové informace zjistila, nemohla by nikdy tvrdit, že příčinou určitého jednání bylo právě pojetí mediální gramotnosti. Ve hře by totiž mohla být celá řada jiných faktorů, navíc pojetí mediální gramotnosti by klidně mohlo být až následkem nějakého jednání, nikoliv jeho příčinou. Proto nakonec autorka z tohoto záměru ustoupila a výzkumnou otázku přeformulovala na verzi: „Jakým způsobem pojetí mediální gramotnosti na straně informantů souvisí s jejich dalším jednáním, s jejich přesvědčeními, hodnotami či názory?“ Zjišťovala tedy spíše to, jestli jsou si zástupci určitých pojetí mediální gramotnosti do nějaké míry podobní, co jsou společné charakteristiky a jestli je mohou vystihovat jako specifickou skupinu. Ačkoliv nezjistila u všech informantů vždy stejnou sumu informací, některé podobnosti opravdu objevila, protože se v rozhovorech určité charakteristiky opakovaly.

6.3.3 Náměty pro příští výzkumy

Kromě návrhů na další či jiné zpracování zvoleného tématu, které autorka prezentovala v této kapitole výše, vidí ještě další dvě možnosti, jak s tématem dále pracovat.

V návaznosti na realizovaný kvalitativní výzkum, představené rozměry mediální gramotnosti a jejich kombinace (pojetí mediální gramotnosti) by bylo jistě zajímavé pokusit se ověřit na širším vzorku, jak časté je zastoupení jednotlivých prvků a kombinací prvků mezi veřejností. Nabízí se zaměřit se na širší veřejnost, tedy mít obecně reprezentativní vzorek populace, aby bylo možné zanalyzovat, do jaké míry jsou určité kombinace a prvky zastoupené. Jinou možností je zaměřit se na úžeji vymezenou skupinu dospělých, např. širší vzorek veřejnosti zangažované v oblasti mediálního vzdělávání dospělých (organizátory a účastníky), případně učitele realizující na školách mediální výchovu.

Druhou možností, jak téma dále uchopit, by bylo zaměřit se více na andragogické aspekty mediálního vzdělávání dospělých, tedy pokusit se například zjistit, jaké formy vzdělávání dospělých preferují účastníci a jaké organizátoři a jestli existuje nějaká souvislost mezi pojetím mediální gramotnosti a preferencí určité formy vzdělávání dospělých.

Závěr

Předložená disertační práce se zabývala mediální gramotností z pohledu aktérů mediálního vzdělávání dospělých. Mediální gramotnost je pojem, na který může být nahlíženo různě a jehož obsah se v čase mění. Z tohoto důvodu je pojem v práci představen v celé své šíři – kromě teoretických přístupů odborníků zabývajících se mediální gramotností je zmíněn i kontext konvergujících médií a dalších gramotností souvisejících s médii. Objasněno je dále, z jakých dosavadních výzkumů v oblasti mediálního vzdělávání dospělých disertační práce vychází a o jaké andragogické koncepty se opírá. Zatímco pohledy politiků a teoretiků lze odvodit z publikované legislativy a odborné literatury, pohledy lidí, kterých se rozvoj mediální gramotnosti dospělých v praxi nejvíce týká, známé nejsou. Proto se disertační výzkum zaměřil právě na to, jak jednotliví aktéři mediálního vzdělávání dospělých (organizátoři, účastníci a úředníci) vnímají pojem mediální gramotnost, jestli se v náhledu na mediální gramotnost shodují a jestli je možné zástupce jednotlivých pojetí nějak charakterizovat. Smysl výzkumu rámuje zejména myšlenka Andrewa Harta (1998), že je důležité poznat názory a přístupy k mediální gramotnosti lidí, kteří se jejím rozvíjením v praxi zabývají, protože jsou dle autorky disertační práce klíčem k tomu, jak bude mediální výchova/vzdělávání probíhat a jak bude následně mediálně vzdělaná naše společnost.

Této (hlavní) fázi výzkumu předcházela první fáze, v rámci níž byla provedena kvalitativní obsahová analýza webových stránek vyhledaných ve snaze vytvořit přehled nabídky mediálně vzdělávacích příležitostí pro dospělé. Tato část výzkumu ukázala nejen to, že přehled nejrůznějších příležitostí k mediálnímu vzdělávání dospělých je v ČR skutečně pestrý, ale i tři dílčí závěry, které by bylo vhodné ověřit dalším (kvantitativním) výzkumem: a) větší a rozmanitější nabídka mediálně vzdělávacích příležitostí je ve velkých městech a hlavním městě, zatímco v menších městech a obcích je omezená; b) velké množství z nalezených mediálně vzdělávacích příležitostí se týká témat bezpečného internetu; fake news, dezinformací a propagandy; zvládání nejrůznější mediální techniky, schopnosti používání počítače a další techniky pro osobní účely; c) v posledních letech sledovaného období narostl počet mediálně vzdělávacích příležitostí určených seniorům.

Představená typologie měla rovněž posloužit pro výběr co nejrozmanitějšího vzorku vzdělávacích příležitostí a informantů pro hlavní fázi výzkumu. V kvalitativním výzkumu vycházejícím ze sociálního konstruktivismu Bergera s Luckmannem (1999)

bylo využito polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s klíčovými aktéry mediálního vzdělávání dospělých (organizátoři, účastníci a úředníci). Výsledkem analýzy dat (vycházející z tematické analýzy dle Braunové a Clarkeové, 2006) byla identifikace sedmi rozměrů mediální gramotnosti, jejichž různé kombinace tvořily pojetí mediální gramotnosti jednotlivých informantů. Někteří informanti se v pojetích mediální gramotnosti shodovali, jiní měli vlastní unikátní pojetí. Ve všech pojetích mediální gramotnosti však byl výrazně zastoupen zejména znalostní, informační a kritický rozměr mediální gramotnosti. Byly nalezeny také rozdíly mezi jednotlivými skupinami informantů, u organizátorů byl větší důraz na kritický a znalostní rozměr, u účastníků spíše na znalostní a informační a teprve poté kritický a u úředníků nebyl žádný z rozměrů výrazně více zmiňován než ostatní. U zástupců jednotlivých pojetí mediální gramotnosti byly identifikovány i některé podobnosti v názorech, postojích, přesvědčeních nebo zvyklostech, nelze je však považovat za charakteristické rysy zástupců jednotlivých pojetí.

V diskusi byly reflektovány výsledky obou fází výzkumu s ohledem na teoretický i jiný kontext. V rámci reflexe výsledků druhé fáze výzkumu bylo mimo jiné doplněno, že informanti a teoretici se v náhledu na pojetí a cíl mediální gramotnosti částečně liší. Pojetí mediální gramotnosti informantů nesdílí stejný důraz na uživatelskou a tvůrčí složku mediální gramotnosti, která se naopak často vyskytuje v úvahách teoretiků. Co se týče cíle mediální výchovy či vzdělávání, ve většině výpovědí informantů byly nalezeny náznaky protekcionistického přístupu, zatímco mezi vědci převládá (dle Hobbsové, 2011) spíše posilující přístup. Protekcionismus se dle autorky práce v posledních letech dostal do veřejného diskursu zejména v důsledku důrazu politiků a zahraničně politických či bezpečnostních odborníků na téma falešných zpráv, dezinformací a propagandy cizích států na našem území. Hodí se zároveň i do logiky, na základě které média vytvářejí zpravodajské obsahy: je negativní, umožňuje vyvolávat emoce a dramatizovat situaci – tedy přitáhnout pozornost publika. Může tak ale ovlivnit i smýšlení a jednání všech tří skupin informantů, ať už jejich vnímání mediální gramotnosti, cílů mediální výchovy/vzdělávání, či jejich zájem o určitá témata z této oblasti. Ačkoliv tedy protekcionismus může být prospěšný v tom, že podtrhne důležitost mediální výchovy či vzdělávání obecně, může být zároveň limitující v tom, že se do popředí budou dostávat hlavně témata bezpečnostního charakteru a na jiná důležitá nezbyde prostor.

Přínos disertační práce spočívá nejen v tom, že obohatila teorii o nový pohled na pojetí mediální gramotnosti (jako různé kombinace sedmi identifikovaných prvků), ale

těž ve zjištění pojetí a přístupů k mediální gramotnosti ze strany aktérů mediálního vzdělávání dospělých, na které doposud nebyla zaměřena výzkumná pozornost. Na příkladech rozdílů ve vnímaném pojmu a cíli mediální gramotnosti mezi teoretiky a informanty je vidět, že jak důležité je naslouchat lidem „z terénu“ a více je začleňovat do diskuse o tom, jak má mediální vzdělávání (nejen) dospělých v ČR vypadat. Jinak může docházet ke stavu, že budou do praxe prosazovány koncepty či témata, které nejsou uznávány lidmi, jež mají samotné mediální vzdělávání realizovat či se ho mají účastnit.

Summary

The dissertation deals with media literacy from the perspective of actors of adult media education. Media literacy is a term that can be viewed differently and whose content changes over time. For this reason, the concept is introduced in its entirety – in addition to the theoretical approaches of experts dealing with media literacy, the context of converging media and other media-related literacies is mentioned. The text also clarifies its foundation in research in the field of media education of adults and in specific andragogical concepts. While the views of politicians and theorists can be derived from published legislation and scientific literature, the views of people most affected by the development of adult media literacy in practice are not known. Therefore, the dissertation focuses on how the individual actors of adult media education (organizers, participants and officials) perceive the concept of media literacy, whether they share a common perspective on media literacy and whether it is possible to somehow characterize representatives of individual concepts. The direction of the research primarily follows Andrew Hart's (1998) notion that it is important to know how media literacy is approached and understood by people who develop it in practice, because the author of the dissertation sees this as a key to how media education is implemented within our society.

This (main) phase of the research was preceded by an initial phase, which consisted of a qualitative content analysis of websites located via efforts to create an overview of the offer of media education opportunities for adults. This part of the research shows that the overall opportunities for adult media education in the Czech Republic are highly varied, but it also provides three partial conclusions that should be verified by further (quantitative) research: a) a larger and more diverse offer of media education opportunities for adults is in large cities and the capital, while smaller cities and towns are more limited; b) a large number of the discovered media education opportunities relate to safe internet topics; fake news, misinformation and propaganda; mastering various media techniques, computer skills and other techniques for personal purposes; c) in the last years of the observed period, the number of media educational opportunities for seniors increased.

However, the presented typology mainly served to select the most diverse sample of educational opportunities and informants for the main phase of research. The qualitative research based on Berger and Luckmann's (1999) social constructivism

used semi-structured in-depth interviews with key actors in adult media education (organizers, participants and officials). The result of the data analysis (based on the thematic analysis according to Braun and Clarke, 2006) was the identification of seven dimensions of media literacy, the various combinations of which formed the concept of media literacy of individual informants. Some informants agreed on the concepts of media literacy, others had their own unique concept. In all conceptions of media literacy, the knowledge, information and critical dimensions of media literacy were widely represented. Differences were also found between the groups of informants; the organizers placed a greater emphasis on the critical and knowledge dimensions, while the participants preferred the knowledge and information dimensions; the officials did not mention any of the dimensions to a markedly greater extent than the others. Although some similarities in opinions, attitudes, beliefs or habits were also identified among representatives of the different concepts of media literacy, they were not sufficiently delineated to be considered characteristic features.

The discussion reflects the results of both phases of the research with regard to theoretical and other contexts. As part of the reflection on the results of the second phase of the research, it was noted that informants and theorists differ in part in their view of the concept and goal of media literacy. In the informants' perspective, media literacy does not place equal emphasis on the user and on the creative component, whereas, conversely, this often appears in the thinking of theorists. As for the goal of media education, most of the informants' statements evince signs of a protectionist approach, while among scientists, a more empowering attitude prevails (according to Hobbs, 2011). According to the author of the thesis, protectionism has entered the public discourse in recent years mainly due to the emphasis of politicians and foreign policy or security experts on the topic of fake news, disinformation and the propaganda of foreign states in our territory. At the same time, this fits into the logic applied by the media to create news content: it is negative, it allows them to evoke emotions and dramatize the situation – that is, to attract the audience's attention. However, it can also influence the thinking and actions of all three groups of informants, be it their perception of media literacy, the goals of media education, or their interest in certain topics in this area. Thus, although protectionism can be beneficial in underlining the importance of media education in general, it can also be limiting in that security issues will come to the fore and leave no room for other important topics.

The dissertation highlights how media literacy is conceived and approached by the actors of adult media education, as this area had not received any research attention previously. Examples of differences in the perceived concept and goals of media literacy between theorists and informants show that it is important to listen to people “on the ground” and include them more in the discussion about the present and future of adult (and other) media education in the Czech Republic. Otherwise, there is a risk that concepts or topics will be promoted that are not recognized by the people who are to actually implement them or participate in media education itself.

Použitá literatura

#DATAMAZE / Datové bludiště. *Dox.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.dox.cz/cs/vystavy/datove-bludiste?utm_source=bulletinmv&utm_medium=smartemailing&utm_campaign=bulletinmv_leden_2019

#FollowMe. *Jedensvet.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.jedensvet.cz/2019/filmy-a-z/38844-followme>

5x5 x Triumvirát 2019. *Mlp.cz* [online]. Organizováno 2019-04-27 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mlp.cz/cz/akce/e24035-5x5-x-triumvirat-2019/>

ABA, 2017. Důchodce z Děčína šíří po Česku nepravdivé zprávy: Jeho „televizi“ sledují tisíce. *Blesk.cz* [online]. 2017-05-02 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-krimi/466250/duchodce-z-decina-siri-po-cesku-nepravdive-zpravy-jeho-televizi-sleduji-tisice.html>

Aktuální číslo: Level 307. *Level.cz* [online]. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <http://www.level.cz/starsi-cisla/level-307/>

ALA-MUTKA, Kirsti, 2011. *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné také z: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf

ALLCOTT, Hunt a Matthew GENTZKOW, 2017. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, roč. 31, č. 2, s. 211–236. ISSN 0895-3309.

ALTMANOVÁ, Jitka et al., 2011a. Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné také z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

ALTMANOVÁ, Jitka et al., 2011b. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

ASHLEY, Seth, Adam MAKSL a Stephanie CRAFT, 2013. Developing a News Media Literacy Scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, roč. 68, č. 1, s. 7–21. ISSN 1077-6958.

AUFDERHEIDE, Patricia, 1993. A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy. In: AUFDERHEIDE, Patricia a Charles M. FIRESTONE, eds. *Media Literacy. A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown: Aspen Institute. ISBN 0-89843-137-9. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>

AUSTIN, Erica Weintraub, MULDROW, Adrienne a Bruce W. AUSTIN, 2016. Examining How Media Literacy and Personality Factors Predict Skepticism Toward Alcohol Advertising. *Journal of Health Communication*, roč. 2016, č. 21, s. 600–609. ISSN 1081-0730.

AVGERINO, Maria a John ERICSON, 1997. A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, roč. 28, č. 4, s. 280–291. ISSN 1467-8535. Dostupné také z: https://www.researchgate.net/publication/229792471_A_Review_of_the_Concept_of_Visual_Literacy

BABBIE, Earl, 2016. *The Practice of Social Research*. Boston: Cengage Learning. ISBN 978-1-305-10494-5.

BAWDEN, David, 2008. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, Colin a Michele KNOBEL, eds. *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang Publishing, s. 17–32. ISBN 978-1-4331-0168-7.

BAZELEY, Pat, 2013. *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE. ISBN 978-1-84920-302-9.

BEDNAŘÍK, Petr, JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ, 2011. *Dějiny českých médií*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3028-8

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4824-5.

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN, 1999. *Sociální konstrukce reality*. Praha: CDK. ISBN 80-85959-46-1.

BERTRAND, Yves, 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.

Bezpečně online. Stránky pro všechny zájemce o bezpečný internet. *Bezpečně online.saferinternet.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://bezpecne-online.saferinternet.cz/>

BFI, 2015. *A Framework for Film Education* [online]. [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>

BÍNA, Daniel et al., 2005. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 80-7040-844-8.

BÍNA, Daniel, 2010. Mediální gramotnost v „českém jazyce a literární výchově“. In: MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*, s. 201–204. Plzeň: Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku. ISBN 978-80-7043-851-0.

- BLAŽÍČEK, Marek, 2018. V Kolíně se uskuteční vzdělávací cyklus o mediální gramotnosti. *Inspirante.cz* [online]. 2018-10-15 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.inspirante.cz/index.php/2018/10/15/v-koline-probehne-vzdelavaci-cyklus-o-medialni-gramotnosti/?WPACFallback=1&WPACRandom=1559739313213>
- BOLAS, Terry, 2009. *Screen education: from film appreciation to media studies*. Bristol: Intellect Books. ISBN 978-1-84 150-237-3.
- BOLTER, Jay David a Richard GRUSIN, 1999. *Remediation*. MIT Press. ISBN 0-262-02452-7.
- BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE, 2012. Thematic Analysis. In: COOPER, Harris et al. (eds.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*, s. 57–71. Washington DC: American Psychological Association.
- BRIAN, Denis, 2001. *Pulitzer. A Life*. New York: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 0-471-33200-3.
- BRIGGS, Asa a Peter BURKE, 2005. *A Social History of the Media. From Gutenberg to the Internet*. Cambridge: Polity Press. ISBN 0-7456-3511-3.
- BRONACK, Stephen C., 2011. The Role of Immersive Media in Online Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, roč. 59, č. 2, s. 113–117. ISSN 0737-7363.
- BRYMAN, Alan, 2012. *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-958805-3.
- BUCKINGHAM, David, 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press, Blackwell Publishing. ISBN 0-7456-2829-X.
- BUCKINGHAM, David, 2006. Is There a Digital Generation? In: BUCKINGHAM, David a Rebekah WILLETT, eds. *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. New York, London: Routledge, s. 1–13. ISBN 0-8058-5980-2.
- BUCKINGHAM, David, 2007. Media education goes digital: an introduction. *Media and Technology*, roč. 32, č. 2, s. 111–119. ISSN 1743-9884.
- BUCKINGHAM, David, 2013a. Making Sense of the „Digital Generation“: Growing Up with Digital Media. *Self & Society*, roč. 40, č. 3, s. 7–15. ISSN 0306-0497.
- BUCKINGHAM, David, 2013b. Challenging Concepts: Learning in the Media Classroom. In: FRAZER, Pete a Jonathan WARDLE, eds. *Current Perspectives in Media Education. Beyond the Manifesto*. New York, Palgrave Macmillan, s. 24–40. ISBN 978-1-137-30020-1.

- BUCKINGHAM, David, 2017. Fake news: Is media literacy the answer? *Davidbuckingham.net* [online]. 2017-12-01 [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/>
- BURN, Andrew a Mark REID, 2012. Screening Literacy: Reflecting on Models of Film Education in Europe. *Nordic Journal of Digital Literacy*, roč. 2012, č. 4, s. 314–323. Dostupné také z: https://www.idunn.no/dk/2012/04/screening_literacy_reflecting_on_models_of_film_education_
- Být v obraze. *Ceskatelevize.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10214728740-byt-v-obraze/>
- CALTOVÁ, Aneta. Odborníci z IKSŽ spolupřádali veřejné slyšení v Senátu PČR. *Fsv.cuni.cz* [online]. 2018-09-25 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://fsv.cuni.cz/odbornici-z-iksz-spoluporadali-verejne-slyseni-v-senatu-pcr>
- CEBE, Jan, Jan JIRÁK, Radka KOHUTOVÁ, Tomáš TRAMPOTA, Lenka VOCHOCOVÁ a Radim WOLÁK, 2011b. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Fáze II. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva do 15 let*. Praha: RRTV, CEMES.
- CEBE, Jan, Jan JIRÁK, Tomáš TRAMPOTA, Radim WOLÁK, 2011a. *Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let*. Praha: RRTV, CEMES.
- CELOT, Paolo a José Manuel Pérez TORNERO, 2009. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels* [online]. [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Celý Ovčáček čtveráček na YouTube! *Divadlozlin.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.divadlozlin.cz/cs/novinky/cely-ovcacek-ctveracek-na-youtube.html>
- CLAREMBAUX, Michel, 2010. Film Education: Memory and Heritage. *Comunicar*, roč. 18, č. 35, s. 25–31. ISSN 1134-3478.
- Co nabízíme? *Inventura.org* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://inventura.org/cz/kurzy>
- COPE, Bill a Mary KALANTZIS, 2000. Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, Bill a Mary KALANTZIS, eds. *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, s. 3–8. London: Routledge. ISBN 0-415-21420-3.
- COPE, Bill a Mary KALANTZIS, 2009. „Multiliteracies“: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, roč. 4, č. 3, s. 164–195. ISSN 1554-480X.
- CORBIN, Juliet a Anselm STRAUSS, 2008. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 9781412906449.

CRESWELL, John W., 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. 2. vyd. London / Thousand Oaks / New Delhi: SAGE. ISBN 978-1-4129-1606-6.

ČESKO. Vládní návrh: zákon o službách platformem pro sdílení videonahrávek a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o službách platformem pro sdílení videonahrávek). *Psp.cz* [online]. 2020-08-26 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=180887>

ČESKO. Zákon č. 132 ze dne 13. dubna 2010 o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání a o změně některých zákonů (zákon o audiovizuálních mediálních službách na vyžádání). *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 47, s. 1722.

ČESKO. Zákon č. 231 ze dne 17. května 2001 o provozování rozhlasového a televizního vysílání a o změně dalších zákonů. *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 87, s. 5038.

Česko-slovenská konference EPALÉ na téma „MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST ve vzdělávání dospělých“. *Naerasmusplus.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.naerasmusplus.cz/cz/site-a-centralizovane-aktivity-epale/cesko-slovenska-konference-epale-na-tema-medialni-gramotnost-ve-vzdelavani-dospelych-6/>

Český žurnál. Dělníci bulváru. *Ceskatelevize.cz* [online]. 2014-04-16 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10408111009-cesky-zurnal/21356226260002-delnici-bulvaru>

Čí média, čí zájmy? Vlastnictví, veřejná sféra a online prostor. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2016-09-18 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/1659182257743011/>

Člověk před mikrofonem a kamerou. *Ctk.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ctk.cz/akademie-ctk/kurzy/clovek-pred-mikrofonem-a-kamerou/>

ČSÚ, 2018. Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci – 2018. *Czso.cz* [online]. 2018-11-19 [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/pristup-jednotlivcu-k-vybranym-informacnim-a-komunikacnim-technologim>

ČŠI, 2013a. Koncepční rámec čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2012. *Csicer.cz* [online]. 2013-09-19 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.csicer.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Methodika-setreni/Koncepcni-ramec-ctenarske-gramotnosti-v-setreni-PI>

ČŠI, 2013b. *Mezinárodní šetření počítačové a informační gramotnosti ICILS 2013. Koncepční rámec šetření*. [online]. [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.csicer.cz/Csicer/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ICILS_2013_koncepcni_ramec.pdf

- ČŠI, 2014. Česká školní inspekce zveřejňuje výsledky šetření informační a počítačové gramotnosti ICILS 2013. *Csicer.cz* [online]. 2014-11-20 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-vysledky-setreni>
- ČŠI, 2015. Mezinárodní šetření PISA 2015 v České republice. *Csicer.cz* [online]. 2015-09-04 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Informace-o-setreni/Mezinarodni-setreni-PISA-2015-v-Ceske-republice>
- ČŠI, 2017. Mezinárodní šetření PIRLS 2016 – NÁRODNÍ ZPRÁVA. *Csicer.cz* [online]. 2017-12-05 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Narodni-zprava/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2016-Narodni-zprava>
- ČTK, 2020. Vláda schválila zákon o platformách typu YouTube. *Mediaguru* [online]. 2020-08-23 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2020/08/vlada-schvalila-zakon-o-platformach-typu-youtube/>
- Den otevřených dveří. *Ceskatelevize.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/den-otevrenych-dveri/>
- Děti a média. *Detiamedia.cz* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/>
- Dezinformace v médiích aneb jak vzniká „blbá nálada“. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2018-05-15 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/184297612199727/>
- Digitální Česko v. 2.0. Cesta k digitální ekonomice*, 2012. [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Digitalni-Cesko-v--2-0_120320.pdf
- DINEVSKI, Dejan a Marko RADOVAN, 2013. Adult Learning and the Promise of New Technologies. *New Directions for Adult and Continuing Education*, roč. 2013, č. 138, s. 61–69. ISSN 1536-0717.
- Divadelta. *Divadelta.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://divadelta.cz>
- Divadlo na Šantovce – archiv. *Listovani.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/component/eventlist/venueevents/305-divadlo-na-santovce/archive.html>
- DOBOSIOVÁ, Martina, 2016a. Přednáška Sociální síť pro rodiče. *Stremev.cz* [online]. 2016-11-08 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.stremev.cz/prednaska-socialni-site-pro-rodice/>
- DOBOSIOVÁ, Martina, 2016b. Akce Stremevu na Týdnu vzdělávání dospělých 2016. *Stremev.cz* [online]. 2016-08-31 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.stremev.cz/akce-stremevu-na-tydnu-vzdelavani-dospelych-2016/>

- DOLEŽALOVÁ, Jana, 2009. Gramotnost. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 223–229. ISBN 978-80-7367-546-2.
- DOMBROVSKÁ, Michaela, Hana LANDOVÁ a Ludmila TICHÁ, 2004. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna, knihovnická revue*, roč. 15, č. 1, s. 7–18. ISSN 1214-0678. Dostupné také z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401007.html#3p>
- DRAGOUN, Radek, 2020. Osamělý senior i zachránce světa. Výzkum STEM zjistil, kdo v Česku šíří dezinformace. *Aktualne.cz* [online]. 2020-06-25 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/osamely-senior-i-zachrance-sveta-vyzkum-stem-zjistil-kdo-v-c/r~91d3e732b56b11eab0f60cc47ab5f122/>
- EACEA, 2011. *Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě*. Brusel: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA P9 Eurydice). ISBN 978-92-9201-170-3. Dostupné také z: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f8d1465a-38e4-418e-be51-17d41ccb64bb/language-cs>
- E-Learning. *Mediapodlupou.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mediapodlupou.cz/e-learning>
- E-learningové kurzy. *Kpbi.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.kpbi.cz/elearning>
- ELO, Satu a Elvi KYNGÄS, 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, roč. 62, č. 1, s. 107–115. ISSN 1365-2648.
- EP, Rada, 2018. Směrnice Evropského Parlamentu a Rady (EU) 2018/1808 ze dne 14. listopadu 2018, kterou se mění směrnice 2010/13/EU o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách) s ohledem na měnící se situaci na trhu. *Úřední věstník Evropské unie*, L 303, sv. 61, s. 69. ISSN 1977-0626. Dostupné také z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=OJ:L:2018:303:TOC>.
- EUROPEAN AUDIOVISUAL OBSERVATORY, 2016. *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28* [online]. [cit. 2017-04-06]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>
- EVROPSKÁ KOMISE, 2009. Doporučení Komise ze dne 20. srpna 2009 o mediální gramotnosti v digitálním prostředí pro vyšší konkurenceschopnost audiovizuálního průmyslu a průmyslu obsahu a otevřenou znalostní společnost (2009/625/ES). *Úřední věstník Evropské unie*, L 227, sv. 52, s. 9–12. ISSN 1725-5074. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex:32009H0625>.
- EVROPSKÁ KOMISE, 2016. Společné sdělení Evropskému Parlamentu a Radě. Společný rámec pro boj proti hybridním hrozbám. *Eur-lex.europa.eu* [online].

2016-04-06 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52016JC0018>

EVROPSKÁ KOMISE, 2018a. Experts appointed to the High-Level Group on Fake News and online disinformation. *Ec.europa.eu* [online]. 2018-01-12 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/experts-appointed-high-level-group-fake-news-and-online-disinformation>

EVROPSKÁ KOMISE, 2018b. Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation. *Ec.europa.eu* [online]. 2018-03-12 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/experts-appointed-high-level-group-fake-news-and-online-disinformation>

EVROPSKÁ KOMISE, 2018c. Commission Staff Working Document: Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (COM(2018)24 final) [online]. 2018-01-17 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

EVROPSKÝ PARLAMENT, 2016. Usnesení Evropského parlamentu ze dne 23. listopadu 2016 o strategické komunikaci EU s cílem bojovat proti propagandě, kterou proti ní vedou třetí strany (2016/2030(INI)). *Europarl.europa.eu* [online]. 2016-11-23 [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0441+0+DOC+XML+V0//CS>

EVROPSKÝ PARLAMENT, RADA, 2006. Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). *Úřední věstník Evropské unie*, L 394, s. 10–18. ISSN 1725-5074. Dostupné také z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

EVROPSKÝ PARLAMENT, RADA, 2010. Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2010/13/EU ze dne 10. března 2010 o koordinaci některých právních a správních předpisů členských států upravujících poskytování audiovizuálních mediálních služeb (směrnice o audiovizuálních mediálních službách). *Úřední věstník Evropské unie*, L 95/1, sv. 53, s. 1. ISSN 1725-5074. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=celex:32010L0013>.

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD. Oblasti vzdělávání: Mediální a komunikační studia (18). *Karolinka.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2020-11-03]. Dostupné z: <https://karolinka.fsv.cuni.cz/KFSV-1213.html>

FALTÝN, Jaroslav, Katarína NĚMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, eds., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>

FEDOROV, Alexander, 2003. *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. [online]. [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/278667927_MEDIA_EDUCATION_AND_MEDIA_LITERACY

FELD, Fridrich, 1984. *Mistr z Mohuče. Dobrodružný příběh jednoho vynálezu*. Praha: Albatros.

FERRARI, Anusca, 2012. *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. ISBN 978-92-79-25093-4. Dostupné také z: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>

FINK, Maxwell A. a Deborah C. FOOTE, 2007. Using The Simpsons to Teach Humanities with Gen X and Gen Y Adult Students. *New Directions for Adult and Continuing Education*, roč. 2007, č. 115, s. 45–54. ISSN 1052-2891.

Fotografický ateliér. *Ntm.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.ntm.cz/expozice/fotograficky-atelier>

FRAU-MEIGS, Divina, 2012. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Medijske Studije*, roč. 3, č. 6, s. 14–27. ISSN 1847-9758. Dostupné také z: <https://hrcak.srce.hr/file/141821>

GIEBISCH, Roman. Seminář „Mediální výchova, informační gramotnost a knihovníci“. *Rostemesknihou.cz* [online]. 2017-01-06 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/seminar-medialni-vychova-informacni-gramotnost-a-knihovnici-abf3253/>

GILSTER, Paul, 1997. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-0471249528.

Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies, 2013. Paris, UNESCO. ISBN 978-92-3-001221-2.

GOLDBERG, Bernard, 2005. *Jak novináři manipulují*. Praha: Ideál. ISBN 80-901017-8-X

GOLIS, Ondřej, 2018. Zdroj informací je mi ukradený, říká autor masivně šířeného dezinformačního e-mailu. *Irozhlás.cz* [online]. 2018-02-08 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/autor-dezinformacniho-textu-oldrich-lukas_1802080615_ogo

GREGER, David a Eliška WALTEROVÁ, 2007. In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, roč. 1, č. 2, s. 11–44. ISSN 1802-4637. Dostupné také z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_2_02.pdf.

GREGOR, Miloš, VEJVODOVÁ, Petra a ZVOL SI INFO, 2018. *Nejlepší kniha o FAKE NEWS, dezinformacích a manipulacích!!!* Praha: Albatros. ISBN 9788026418054.

- GUTIÉRREZ, Alfonso a Kathleen TYNER, 2012. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, roč. 19, č. 38, s. 31–39. ISSN 1134-347.
- HART, Andrew. Introduction: Media Education in the Global Village. In HART, Andrew, ed., 1998. *Teaching the Media: International Perspectives*. New York: Routledge. ISBN 0-8058-2476-6.
- HARTAI, László, 2014. *Report on Formal Media Education in Europe (WP3)* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/Media-Education-in-European-Schools-2.pdf>
- HAŠKOVÁ, Hana, ed., VOHLÍDALOVÁ, Marta, MAŘÍKOVÁ, Hana, DUDOVÁ, Radka, UHDE, Zuzana, KŘÍŽKOVÁ, Alena a Lenka FORMÁNKOVÁ, 2014. *Vlastní cestou? Životní dráhy v pozdně moderní společnosti*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-178-7.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2011. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HOBBS, Renee a Amy JENSEN, 2009. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, roč. 1, č. 1, s. 1–11. ISSN 2167-8715.
- HOBBS, Renee, 1998. The Seven Great Debates in the Media literacy Movement. *Journal of Communication*, roč. 48, č. 1, s. 16–32. ISSN 1460-2466.
- HOBBS, Renee, 2011. The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, roč. 55, č. 3, s. 419-430. ISSN 0883-8151.
- HOBBS, Renee, ed., 2016. *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. Philadelphia, Pennsylvania, USA: Temple University Press. ISBN 9781439911587.
- Hodinový ajťák. *Moudrasovicka.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.moudrasovicka.cz/hodinovy-itak/>
- HOECHSMANN, Michael a Stuart R. POYNTZ, 2012. *Media Literacies. A Critical Introduction*. Chichester, UK: Blackwell Publishing. ISBN 9781405186117.
- HOPWOOD, Toby a Rowena MERRITT, 2011. *Big Pocket Guide: to using social marketing for behaviour change* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.thensmc.com/sites/default/files/Big_pocket_guide_2011.pdf
- HORTON, Woody Forest, 2008. *Understanding Information Literacy: A Primer*. [online]. UNESCO [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>

HOŘEJŠ, Nikola a Jaroslav VALŮCH, 2019. *Souhrnná analýza: Mediální gramotnost a důvěra v média* [online]. [cit. 2020-10-28]. Dostupné také zde: <https://blisty.cz/video/STEM.pdf>

HRONOVÁ, Markéta, 2017. Mezinárodní testy budou prověřovat, zda žáci odhalí fake news. Česko se jich neúčastní, je to prý drahé. *Ihned.cz* [online]. 2017-03-31 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65679850-mezinarodni-testy-proveri-zda-zaci-odhali-fake-news>

HRONOVÁ, Milada, 2017. Univerzita Palackého představuje novou aplikaci zaměřenou na rizikové chování a bezpečnost na internetu. *Zurnal.upol.cz* [online]. 2017-10-30 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/univerzita-palackeho-predstavuje-novou-aplikaci-zamerenou-na-rizikove-chovani-a-bezpecnost-na-intern/>

HRONOVÁ, Zuzana, 2019. Řetězové maily posílá pětina seniorů. Je v našem zájmu odnaučit je to, míní lektori. *Aktualne.cz* [online]. 2019-10-19 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/seniori-retezove-emaily-trollove-elpida/r~4bc1f5faef4a11e99d020cc47ab5f122/>

CHAUVEL, Patrick, 2009. *Válečný reportér*. Praha: Garamond. ISBN 978-80-7407-057-0.

CHOBOTOVÁ, Kateřina, 2012. K čemu slouží sociální marketing? *Mediaguru.cz* [online]. 2012-09-03 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2012/09/k-cemu-slouzi-socialni-marketing/>

CHRISTAKIS, Dimitri A., FRINTNER, Mary Pat, MULLIGAN, Deborah A., FULD, Gilbert L. a Lynn M. OLSON, 2013. Media Education in Pediatric Residencies: A National Survey. *Academic Pediatrics*, roč. 13, č. 1, s. 55–58. ISSN 1876-2859.

Inscenace Tanecbook zpět na Nové scéně. *Tanecniaktuality.cz* [online]. 2013-04-10 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.tanecniaktuality.cz/zpravy/inscenace-tanecbook-zpet-na-nove-scene>

iRádio. Audioarchiv. Média Plus. *Hledani.rozhlas.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://hledani.rozhlas.cz/iRadio/?stanice%5B%5D=%C4%8CRo+Plus&porad%5B%5D=M%C3%A9dia+Plus&zobrazNevysilane=0>

Jak na internet. *Jaknainternet.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.jaknainternet.cz/>

Jak poznat tzv. falešné zprávy (fake news)? In: *Facebook* [online]. Organizováno 2017-05-11 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/816696598485092/>

Jak psát jednoduše o ekonomice a financích – a nenudit. *Ctk.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ctk.cz/akademie-ctk/kurzy/jak-psat-o-ekonomice-a-financich/>

JARVIS, Peter, 2004. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3. vyd. New York, London: Routledge. ISBN 0-415-31492-5.

JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH. Seminář pro vyučující: Role médií ve válečných konfliktech. [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/seminare/2018/role_medii_program_final.pdf

JENKINS, Henry, 2006. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University. ISBN 978-0-8147-4281-5.

JENKINS, Henry, Ravi PURUSHOTMA, Margaret WEIGEL, Katie CLINTON a Alice J. Robison, 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. London: MIT Press. ISBN 978-0-262-51362-3.

JH, 2018. Policie prověřuje seniora, který v e-mailech varoval, že „Drahoš podporuje masivní islamizaci“. *Ct24.ceskatelevize.cz* [online]. 2018-03-05 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2409241-police-proveruje-seniora-ktery-pred-volbami-siril-dezinformace-za-svymi-zmizelymi>

JÍLEK, Viktor, 2005. *Lexikologie a stylistika nejen pro žurnalisty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1246-2.

Jindřich Šídlo: Role novináře ve společnosti. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2019-09-29 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/292757914441091/>

JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ, 2011. *Doporučené očekávané výstupy: Mediální výchova v gymnáziích. Metodická podpora* [online]. [cit. 2018-06-23]. Dostupné také z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>

JIRÁK, Jan a Helena PAVLIČÍKOVÁ, 2013. Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání. In: JIRÁK, Jan, PAVLIČÍKOVÁ, Helena a kol. *Média pod lupou. Mediální výchova jako téma celoživotního vzdělávání*, s. 5–14. Praha: Powerprint. ISBN 978-80-87415-70-2. Dostupné také z: <https://docplayer.cz/1207658-Media-pod-lupou-jan-jirak-helena-pavlicikova-a-kol-medialni-vychova-jako-tema-celozivotniho-vzdelavani-jihoceska-univerzita-v-ceskych-budejovicich.html>

JIRÁK, Jan a Lucie ŠŤASTNÁ, 2012. K periodizaci vývoje mediální výchovy a mediálního vzdělávání v českém prostředí v evropském kontextu. *Sborník Národního muzea v Praze. Řada C – Literární historie*, roč. 57, č. 4, s. 67–72. ISSN 0036-5351.

JIRÁK, Jan a Pavel KUCHAR, 1997. Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělávání. *KMIT*, roč. 1997, č. 12, s. 17–18.

- JIRÁK, Jan, 2004. Žít s médii. In: *Potřebujeme mediální výchovu? Sborník příspěvků*, s. 8-10. Praha: kongres Člověk a média. Dostupné také z: http://www.clovekamedia.cz/konference/sborniky/cm_2004_podzim.pdf
- JIRÁK, Jan, 2010. Podmínky a limity zvyšování mediální gramotnosti v českém prostředí. In: MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*, s. 12–16. Plzeň: Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku. ISBN 978-80-7043-851-0.
- JIRÁK, Jan, 2015a. Obsah a tematická struktura mediální výchovy. In: PASTOROVÁ, Markéta, JIRÁK, Jan et al. *K integraci mediální výchovy*, s. 11–20. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4624-0.
- JIRÁK, Jan, 2015b. Mediální výchova ve výhledu. In: PASTOROVÁ, Markéta, JIRÁK, Jan et al. *K integraci mediální výchovy*, s. 143–146. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4624-0.
- JIRÁK, Jan, Lucie ŠTASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ, 2016. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob mladších 15 let* [online]. [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/studie_medialni_gramotnosti_populace_CR.pdf
- JIRÁK, Jan, ŠTASTNÁ, Lucie a Markéta ZEZULKOVÁ, 2018. Mediální výchova jako průřezové téma (podkladová studie – revidovaná verze). Praha: NÚV. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/file/3222_1_1/
- JIRÁK, Jan, Vlastimil NEČAS, Lucie ŠTASTNÁ a Markéta ZEZULKOVÁ, 2016. *Studie mediální gramotnosti populace ČR. Mediální gramotnost osob starších 15 let* [online]. [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: https://www.rrtv.cz/cz/files/monitoring/MG2015_zaverecna%20zprava_prvni_faze.pdf
- JONÁK, Zdeněk, 2006. Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu? *Rvp.cz* [online]. 2006-12-06 [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html/>
- JONES, Steve, ed., 1999. *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*. London: SAGE. ISBN 9780761915942.
- KABÁTEK, Aleš, 2017. Sociologická encyklopedie: Dospělost. *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online]. Aktualiz. 2017-12-11 [cit. 2019-12-23]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Dosp%C4%9Blost>
- KACHLÍK, Pavel, 2016. Český rozhlas otevře dveře a nabídne hudební scénu v Balbínově ulici. *Rozhlas.cz* [online]. 2016-10-09 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.rozhlas.cz/informace/press/_zprava/cesky-rozhlas-otevre-dvere-a-nabidne-hudebni-scenu-v-balbinove-ulici--1657786

- Katedra mediálních studií. Interní akademičtí pracovníci. *Mup.cz* [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <https://www.mup.cz/o-univerzite/katedry/katedra-medialnich-studii/>
- Katedra slovanských jazyků a literatur. Oddělení českého jazyka a literatury. Publikace. *Pfjcu.cz* [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <https://www.pfjcu.cz/stru/katedry/cj/publikace.phtml>
- KELLNER, Douglas a Jeff SHARE, 2005. Towards Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, roč. 26, č. 3, s. 369–386. ISSN 0159-6306.
- KISK. Informační gramotnost. *Kisk.phil.muni.cz* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://kisk.phil.muni.cz/cs/co-resime/informacni-gramotnost>
- KISS, Tamara a Ken MIZUSAWA, 2018. Revisiting the Pedagogy of Multiliteracies: Writing Instruction in a Multicultural Context. *Changing English*, roč. 25, č. 1, s. 59–68. ISSN 1358-684X.
- Klára Šedřová. *Muni.cz* [online]. 2018-02-07 [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/23233-klara-sedova/zivotopis>
- Knihovna – Centrum vědeckých informací, Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova. *Knihovna.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <https://knihovna.fsv.cuni.cz/>
- KNOTOVÁ, Dana, 2008. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 169–187. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, CHLUP, Otokar, VÁŇA, Josef a Jaromír ČERVENKA, 1966. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV, Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských a z Věcného pansofického slovníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMÍNKOVÁ, Magda, 2019. Jaké akce plánuje EU proti dezinformacím? *Euroskop.cz* [online]. 2019-03-01 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9047/32753/clanek/jake-akce-planuje-eu-proti-dezinformacim/>
- KONČELÍK, Jakub, 2004. Dezinformace. In: REIFOVÁ, Irena et al. *Slovník mediální komunikace*, s. 45–46. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-926-7.
- Konference Digimedia 2019. *Acra-mk.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.acra-mk.cz/konference-digimedia-2019>
- Konference Kritické myšlení. *Konference.krimys.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://konference.krimys.cz/konference/>

- KONTRÍKOVÁ, Věra, ČERNÍKOVÁ, Martina a David ŠMAHEL, 2015. *Byl jednou jeden tablet. Děti (0–8) a digitální technologie. Kvalitativní studie. Národní report – Česká republika*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné také z: https://webcentrum.muni.cz/media/3081365/0-8__national_report_final_cz.pdf.
- KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI, 2016. Edukace seniorů v oblasti bezpečného využívání internetových služeb (zkušenosti z praxe). In: TOMCZYK, Lukasz, HATÁR, Ctibor a Naděžda ŠPATENKOVÁ, eds. *Edukace a gramotnost seniorů*, s. 51–61. Krakow: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. ISBN 978-83-941568-6-2.
- KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI, 2017. *Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru (výzkumná zpráva)* [online]. [cit. 2018-07-27]. Dostupné z: https://www.e-bezpecni.cz/index.php/ke-stazeni/doc_download/96-
- KOSINSKI, Michal, MATZ, Sandra C., GOSLING, Samuel D., POPOV, Vesselin a David STILLWELL, 2015. Facebook as a research tool for the Social Sciences: Opportunities, Challenges, Ethical Considerations, and Practical Guidelines. *The American psychologist*, roč. 70, č. 6, s. 543–556. ISSN 0003-066X.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Lucie, 2018. Dvě třetiny našeho života jsou dnes virtuální. Ježíš by měl radost, všechno je v Cloudu. *Helenavkrabici.cz* [online]. 2018-03-21 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.helenavkrabici.cz/clanky/dve-tretiny-naseho-zivota-jsou-dnes-virtualni-jezis-by-mel-radost-vsechno-je-v-cloudu/>
- Kreativní Evropa MEDIA. O programu. *Mediadeskcz.eu* [online]. [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <https://www.mediadeskcz.eu/o-programu/>
- KRIPPENDORFF, Klaus, 2004. *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: SAGE. ISBN 0-7619-1544-3.
- KRŠIAK, Filip a Jana KÖNIGSMARKOVÁ, 2014. Co je a co není filmová výchova – a proč ji potřebujeme. *Eduin.cz* [online]. 2014-05-02 [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/co-je-a-co-neni-filmova-vychova-a-proc-ji-potrebujeme/>
- Kurz žurnalistiky. *Ctk.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ctk.cz/akademie-ctk/kurzy/zaklady-zurnalistiky/>
- LABISCHOVÁ, Denisa, 2013. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-418-4. Dostupné také z: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Labischova_Didaktika.pdf.
- LANKSHEAR, Colin a Michele KNOBEL, 2011. *New Literacies. Everyday Practices and Social Learning*. Bershire: Open University Press. ISBN 978-0-33-524216-0.
- LEHEČKA, Michal, BÍROVÁ, Barbora a Alžběta WOLFOVÁ, 2018. *Média, informační technologie a lidé 55+*. Kvalitativní výzkum. Transitions, Anthro Pictures.
- LENOUE, Marvin, HALL, Tom a Myron A. EIGHMY, 2011. Adult Education and the Social Media Revolution. *Adult Learning*, roč. 22, č. 2, s. 4–12. ISSN 1045-1595.

- LENSTRA, Noah, 2017. The Community-Based Information Infrastructure of Older Adult Digital Learning. A Study of Public Libraries and Senior Centers in a Medium-sized City in the USA. *Nordicom Review*, roč. 38, speciální číslo „Being Old in the Age of Mediatization“, s. 65–77. ISSN 1403-1108. Dostupné také z: <https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/nordicom-review/nordicom-review-38-special-issue-1-2017-being-old-age-mediatization>
- LEU, Donald J., 2010. Foreword. In: BAKER, Elizabeth A. *The New Literacies. Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: The Guilford Press, s. VIII–XI. ISBN 978-1-60623-604-8.
- LEWIS, Justin a Sut JHALLY, 1998. The Struggle Over Media Literacy. *Journal of Communication*, roč. 48, č. 1, s. 109–120. ISSN 0021-9916.
- LISSMANN, Konrad Paul, 2015. *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2530-2.
- LIVINGSTONE, Sonia a Nancy THUMIN, 2003. *Assessing the Media Literacy of UK Adults. A Review of the Academic Literature* [online]. [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/94823.pdf>
- LIVINGSTONE, Sonia, 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, roč. 7, č. 1, s. 3–14. ISSN 1071-4421. Dostupné také z: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/>
- LIVINGSTONE, Sonia, Elizabeth VAN COUVERING a Nancy THUMIN, 2008. *Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://eprints.lse.ac.uk/23564/>
- Louč. *Louc.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.louc.cz/>
- LOUREIRO, Ana, MESSIAS, Inês a Maria BARBAS, 2012. Embracing Web 2.0 & 3.0 tools to support lifelong learning – Let learners connect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, roč. 46, s. 532–537. ISSN 1877-0428.
- LUNT, Peter a Sonia LIVINGSTONE, 2012. *Media Regulation. Governance and the interests of citizens and consumers*. London: SAGE. ISBN 978-0-85702-569-2.
- Lupa.cz. *Lupa.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.lupa.cz/>
- LUPAČ, Petr, 2015. *Za hranice digitální propasti. Nerovnost v informační společnosti*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-231-9.
- MARBOE-HRABINCOVÁ, Marcella, 2001. *Bitva na Kavčí hoře. Soukromá zpověď členky televizní rady*. Pardubice: Filip Trend Publishing. ISBN 80-86282-09-0.
- Marketing & Media. *Mam.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://mam.cz/>

- Marketing, reklama a komunikace – rekvalifikační kurz pro začátečníky. *Sluzbyapodnikani.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.sluzbyapodnikani.cz/kurzy/marketing-pro-praxi-souhrnny-rekvalifikacni-kurz-pro-zacatecniky/>
- MARTENS, Bertin, AGUIAR, Luis, GOMEZ-HERRERA, Estrella a Frank MUELLER-LANGER, 2018. *The digital transformation of news media and the rise of disinformation and fake news*. European Commission, Joint Research Centre. Dostupné také z: <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/jrc111529.pdf>
- MARTENS, Hans, 2010. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, roč. 2, č. 1, s. 1–22. ISSN 2167-8715.
- MARTIN, Allan a Jan GRUDZIECKI, 2006. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, roč. 5, č. 4, s. 249–267. ISSN 1473-7507.
- MASTERMAN, Len, 1985. *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group. ISBN 0-415-03974-6.
- MASTERMAN, Len, 1993. The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, roč. 22, č. 1, s. 5–14. ISSN 0710-4340.
- MAŠEK, Jan, 2010. Mediální didaktika: Významná subdisciplína české mediální pedagogiky? In: MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*, s. 74–79. Plzeň: Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku. ISBN 978-80-7043-851-0.
- MATĚJKA, Martin a Vítěk SVOBODA, 2017. Mediální výchova na školách: Fake news jsou problém, ale i příležitost, myslí si odbornice. *Plus.rozhlas.cz* [online]. 2017-03-13 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/medialni-vychova-na-skolach-fake-news-jsou-problem-ale-i-prilezitost-mysli-si-6519675>
- MAYRING, Philipp, 2004. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, Uwe, VON KARDORFF, Ernst a Ines STEINKE, eds. *A Companion to Qualitative Research*, s. 266–269. London: SAGE. ISBN 0-7619-7375-3.
- MCELREATH, Mark P., 1974. Developing a Strategy for Adult Education via Mass Media. *Adult Education*, roč. 25, č. 1, s. 23–33.
- MCQUAIL, Denis, 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-574-5.
- Média a my. *Akademie.literarky.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://akademie.literarky.cz/kurz/detail/4>

- Média a politika. Jak média ovlivňují svět politiky a naopak. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2016-09-21 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/1819554824952186/>
- Media literacy. *Ec.europa.eu* [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy>
- Média v měnícím se světě. *Skautskyinstitut.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.skautskyinstitut.cz/media-v-menicim-se-svete/>
- Média vs. realita. *Mlp.cz* [online]. Organizováno 2017-10-18 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mlp.cz/cz/akce/e18215-media-vs.-realita/?knihovna=&knihovna=0&knihovna=0&knihovna=0>
- Média z pohledu novinářek. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2018-10-03 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/1103068543192725/>
- Mediagram. *Mediagram.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://mediagram.cz/>
- Mediaguru. *Mediaguru.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/>
- Mediální gramotnost.cz. *Medialnigramotnost.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/hlavni-tema/novinky/>
- Mediální gramotnost: její obsah, přesahy, vazby a perspektivy*, 2017. (Přepis odborného semináře konaného v prostorách Senátu PČR 12. 7. 2017)
- Médiář. *Mediar.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mediar.cz/>
- Médiím na kloub. *Sensen.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://sensen.cz/mediim-na-kloub>
- Meetings of the Media Literacy Expert Group. *Ec.europa.eu* [online]. 2016-11-15 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/meetings-media-literacy-expert-group>
- MESSARIS, Paul, 1998. Visual Aspects of Media Literacy. *Journal of Communication*, roč. 48, č. 1, s. 70–80. ISSN 0021-9916.
- Metodická a informační podpora mediální výchovy. *Mediasetbox.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.mediasetbox.cz/cs/>
- Metodický portál Rvp.cz. *Rvp.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>
- MÍČIENKA, Marek, JIRÁK, Jan a kol., 2007. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-315-4.

Miloš Gregor: Nejlepší kniha o fake news!!! *Mightysounds.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mightysounds.cz/other-band/milos-gregor-nejlepsi-kniha-o-fake-news/>

Mimořádná zpráva s Petrou Procházkovou. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2018-12-03 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/268631960522619/>

MIRRA, Nicole, Ernest MORRELL a Danielle FILIPIAK, 2018. From Digital Consumption to Digital Invention: Toward a New Critical Theory and Practice of Multiliteracies. *Theory Into Practice*, roč. 57, č. 1, s. 12–19. ISSN 0040-5841.

MKA, 2018. Zdroje jsem měl, ale někdo se mi vloupal do počítače, říká autor dezinformací. Lživé e-maily cílily na seniory. *Ct24.ceskatelevize.cz* [online]. 2018-01-29 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2375818-zdroje-jsem-mel-ale-zrovna-vcera-mi-zmizely-rika-autor-dezinformaci-lzive-e-maily>

MLEZIVA, Emil, 2000. *Encyklopedie lži, podvádění a klamání s příklady a ochrana proti nim*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-391-4.

Mocenské cíle kybernetických útoků (cyklus Mediální gramotnost). In: *Facebook* [online]. Organizováno 2019-03-13 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/kultura-v-m%C4%9Bstsk%C3%A9-knihovn%C4%9B-v-praze/mocensk%C3%A9-c%C3%ADle-kybernetick%C3%BDch-%C3%BAtok%C5%AF-cyklus-medi%C3%A1ln%C3%AD-gramotnost/1523218427808336/>

MPSV, 2015. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

MŠMT, 2007. *Strategie celoživotního učení*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-254-2218-2.

MŠMT, 2009. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)* [online]. [cit. 2018-06-23]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc.

MŠMT, 2010. *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/PV_Filmova_audiovizualni_vychova_VUP.pdf

- MŠMT, 2014. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf
- MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54860/>
- MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Vzdelavani2020.cz* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- MŠMT. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Msm.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MVČR, 2016. *Audit národní bezpečnosti* [online]. [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Audit-narodni-bezpecnosti-20161201.pdf>
- MVČR. Dezinformační kampaně. Centrum proti terorismu a hybridním hrozbám. *Mvcr.cz* [online]. [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/cthh/clanek/centrum-proti-terorismu-a-hybridnim-hrozbam.aspx>
- NAMLE, 2007. *Core Principles of Media Literacy Education in the United States* [online]. [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: https://cmes.uchicago.edu/sites/cmes.uchicago.edu/files/uploads/MediaLiteracy/NAMLE_Core%20Principles%20%28Teachers%29.pdf
- NEDVĚDOVÁ, Silvie, VIRTOVÁ, Tereza a Miroslava KAZDOVÁ, 2016. *Katalog kurzů Univerzity třetího věku v akademickém roce 2016/2017*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Dostupné také z: <https://ipsc.cuni.cz/IPSC-79-version1-u3v1617.pdf>
- NEUENDORF, Kimberly A., 2017. *The Content Analysis Guidebook*. London: SAGE. ISBN 9781412979474.
- NEUMAJER, Ondřej, 2017. Být digitálně gramotný už neznamená jen ovládat počítač. *Rvp.cz* [online]. 2017-03-20 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21311/BYT-DIGITALNE-GRAMOTNY-UZ-NEZNAMENA-JEN-OVLADAT-POCITAC.html>
- NEUMAJER, Ondřej, ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jiří ZOUNEK, 2015. *Učíme se s tabletem. Využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-768-3.

- NEWMAN, Nicki a Caroline J. OATES, 2014. Parental mediation of food marketing communications aimed at children. *International Journal of Advertising*, roč. 33, č. 3, s. 579–598. ISSN 0265-0487.
- Newsroom ČT24. *Ceskatelevize.cz* [online] [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11030967025-newsroom-ct24/>
- Nežerme jim kachny. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2017-10-24 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/272027356651162/>
- NFA, 2015. Charakteristika pojetí filmové výchovy, příklady dobré praxe v evropských zemích a možnosti implementace v ČR. *Filmvychova.cz* [online]. [cit. 2018-04-29]. Dostupné z: <http://filmvychova.cz/wp-content/uploads/2015/05/Charakteristika-FAV-a-p%C5%99%C3%ADklady-dobr%C3%A9-praxe-EU-final-kor2.pdf>
- NIKLESOVÁ, Eva, 2007. *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7040-995-4.
- NIKLESOVÁ, Eva, 2010. Výchova k mediální gramotnosti při přípravě budoucích vyučujících českého jazyka. In: MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*, s. 205–208. Plzeň: Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku. ISBN 978-80-7043-851-0.
- NÚV. Gramotnosti. *Nuv.cz* [online]. [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/gramotnosti-1>
- O časopisu. *Medialnistudia.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://medialnistudia.fsv.cuni.cz/nadpis>
- O prohlídkové trase. *Ceskatelevize.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/prohlidkova-trasa/o-prohlidkove-trase/>
- O projektu. *Storyfactory.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.storyfactory.cz/oprojektu.php>
- PÁLSDÓTTIR, Ágústa, 2017. Media and Health Information Literacy among Senior Citizens in Iceland. *Romanian Journal of Library and Information Science*, roč. 13, č. 3, s. 59–74. ISSN 2559-5490.
- PATTON, Michael Quinn, 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE. ISBN 978-1-4129-7212-3.
- PETERSON, Tina L., 2012. Exploring Baseline Food-Media Literacy of Adult Women. *Journal of Media Literacy Education*, roč. 4, č. 1, s. 3–11. ISSN 2167-8715.
- PETRANOVÁ, Dana, 2014. Úroveň mediálnej gramotnosti slovenských seniorov. *Communication Today*, roč. 5, č. 1, s. 70–85. ISSN 1338-130X.

Pirates of Silicon Valley [film]. Režirováno: Martyn BURKE. USA: Turner Network Television, 1999.

Podpora rozvoje digitální gramotnosti. *Digigram.cz* [online]. [cit. 2020-10-24].
Dostupné z: <https://digigram.cz/>

PODRÁZKÁ, Michala, 2018. Druhá minikonference odborného panelu digitální gramotnosti. *Rvp.cz* [online]. 2018-01-19 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21680/druha-minikonference-odborneho-panelu-digitalni-gramotnosti.html/>

PORTER, Kathleen J., CHEN, Yvonne, LANE, Hannah G. a Jamie M. ZOELLNER, 2018. Implementation of Media Production Activities in an Intervention Designed to Reduce Sugar-Sweetened Beverage Intake Among Adults. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, roč. 50, č. 2, s. 173–179. ISSN 1499-4046.

POSPÍŠIL, Jiří a Naděžda ŠPATENKOVÁ, 2016. Čeští senioři a ICT: výsledky empirického šetření. In: TOMCZYK, Lukasz, Ctibor HATÁR a Naděžda ŠPATENKOVÁ. *Edukace a gramotnost seniorů*. Krakov: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, s. 63–96. ISBN 978-83-941568-6-2. Dostupné také z: <https://gerontolodzy.files.wordpress.com/2016/03/tom6last.pdf>

POTTER, James W., 2010. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, roč. 54, č. 4, s. 675–696. ISSN 0883-8151.

POTTER, James W., 2011. *Media Literacy*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE. ISBN 978-1-4129-7945-0.

POTTER, John a Julian MCDOUGALL, 2017. *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-55314-0.

Používej MoZeK. *Mzk.cz* [online]. Aktualiz. 2019-06-07 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mzk.cz/pouzivej-mozek>

Pražská deklarace „Směrem k informačně gramotné společnosti“, 2004. *Národní knihovna, knihovnická revue*, roč. 15, č. 1, s. 19. ISSN 1214-0678. Dostupné také z: <http://full.nkp.cz/nkkr/NKKR0401/0401019.html>

PRENSKY, Marc, 2011. Digital Natives, Digital Immigrants. In: BAUERLEIN, Mark, ed. *The Digital Divide. Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking*, s. 3–11. New York: Penguin Group. ISBN 978-1-58542-886-1.

Pro koho Rozpravy organizujeme. *Rozpravy.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://rozpravy.fsv.cuni.cz/pro-koho-rozpravy-organizujeme>.

Pro rodiče. Mediální výchova. *Educationrepublic.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://educationrepublic.cz/produkt/rz1014/>

Prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc. *Ucjt.kff.cuni.cz* [online]. [cit. 2018-07-25]. Dostupné z: <https://ucjt.kff.cuni.cz/ustav/lide/zamestnanci/prof-phdr-karel-sebesta-csc/>

Program konference (Ne)bezpečí na síti [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialni-vzdelavani/konference-a-seminare/konference_nebezpeci_na_siti.pdf

Program: Nejlepší kniha o fake news!!! *Listovani.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/program/details/2263-nejlepsi-kniha-o-fake-news.html>

Programme ICA Preconference 2018. *Cymecrea.wordpress.com* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://cymecrea.wordpress.com/2018/04/18/programme-ica-preconference-2018/>

Projekt E-Bezpečí. Národní projekt prevence rizikového chování v online prostředí. *E-bezpeci.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/>

Projet ANR-AA-PPPP-000 TRANSLIT, 2017. [online]. [cit. 2018-05-07]. Dostupné z: http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/translit-rapport-2017_1507020766306.pdf?INLINE=FALSE

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Přednášky a workshopy. Přednášková činnost. *Medialnivychova.org* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.medialnivychova.org/p345ednaacutescaronky.html>

Přednášky o dezinformacích. In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/prednaskyfake/news/?eid=ARCwtfQ8cYRxjjNCvSfultexZoeJtjCaDR3ywmMMhklkPI35U5OjMA0hj-z9brd4ctlnQCBqKdF42ITPi>

Přihlaste se na kurz Mediální výchova v praxi – nová média. *Medialnigramotnost.cz* [online]. 2012-09-10 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/zobraz/clanek/prihlaste-se-na-kurz-medialni-vychova-v-praxi-nova-media>

QUILL, Lawrence, 2011. *The Disappearance of Adulthood. Studies in Philosophy and Education*, roč. 30, č. 4, s. 327–341. ISSN 0039-3746.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. Teoretický kontext a metodologická východiska. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*, s. 25-40. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0.

- RABUŠICOVÁ, Milada, KAMANOVÁ, Lenka a Kateřina PEVNÁ, 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RADA, 2018. Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP). (2018/C 189/01). *Úřední věstník Evropské unie*, C 189, s. 1–13. ISSN 1725-5074. Dostupné také z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání (RVP SOV). *Edu.cz* [online]. [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>
- RANDÁKOVÁ, Růžena, 2017. #SayNo! - Celoevropská kampaň proti zneužívání dětí online. *Policie.cz* [online]. 2017-06-19 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/sayno-celoevropska-kampan-proti-internetovemu-sexualnimu-natlaku-a-vydirani-deti-rekni-ne>
- RED. Ztracená čest Kateřiny Blumové. Švandovo divadlo uvede hru o médiích a terorismu. *Tyden.cz* [online]. 2017-11-04 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/kultura/divadlo/svandovo-divadlo-uvede-hru-o-mediich-a-terorismu_453167.html
- REIFOVÁ, Irena et al., 2004. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-926-7.
- REKOVÁ, Taťána, 2017. Přijďte se podívat, kde vznikají pořady České televize. *Ceskatelevize.cz* [online]. 2017-04-28 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-ostrava/novinky-ze-studia/353035-prijdte-se-podivat-kde-vznikaji-porady-ceske-televize/>
- Repertoár. *Listovani.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/repertoar.html>
- REŽŇÁKOVÁ, Lada a Anna BRZYBOHATÁ, 2019. V záplavě informací se děti ztrácí, mediální výchova není pro školy prioritou. *Idnes.cz* [online]. 2019-09-06 [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/medialni-vychova-skoly-vyucujici-moderni-technologie-fake-news.A190808_123516_domaci_brzy
- ROBBGRIECO, Michael, 2014. Why History Matters for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, roč. 6, č. 2, s. 3–22. ISSN 2167-8715. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1046519.pdf>
- Rozpravy o českých médiích. *Rozpravy.fsv.cuni.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://rozpravy.fsv.cuni.cz/>
- RRTV. Vaše dítě, vaše televize, vaše odpovědnost. *Rrtv.cz* [online]. [cit. 2018-06-24]. Dostupné z: <https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/televizni-kampan-rrtv.htm>

RŮŽIČKOVÁ, Daniela, 2016. Inovace ICT kurikula. *Blogy.rvp.cz* [online]. 2016-04-30 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <http://inict.blogy.rvp.cz/>

SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ, 2006. Počítačová gramotnost a způsoby jejího získávání. *Lupa.cz* [online]. 2006-11-28 [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <https://www.lupa.cz/clanky/pocitacova-gramotnost-zpusoby-ziskavani/>

SARANTAKOS, Sotirios, 1998. *Social Research*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 0333738683.

Sdílime zkušenosti z mediální výchovy (soukromá facebooková skupina). In: *Facebook* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/groups/169891826996456/?ref=bookmarks>

SEDLÁKOVÁ, Renáta, 2008. Obraz seniorů a stáří v českých médiích aneb přispívají mediální obsahy k vytváření věkově inkluzivní společnosti? In BOČÁK, Michal a Juraj RUSNÁK, eds. *Médiá a text II.*, s. 196–208. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej university. ISBN 978-80-8068-730-4. Dostupné také z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bocak1/subor/23.pdf>

Seminář animovaného filmu. *Acz-kurzy.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/tvurci-kurzy/tvurci-seminar-animovaneho-filmu>

Seminář Mediální výchova v roce 2015 [online]. [cit. 2018-07-24]. Dostupné z: http://www.medialnivychova2015.cz/wp-content/uploads/2015/10/Ostrov-2015_semin%C3%A1%C5%99.pdf

Senioři píší Wikipedii – začátečníci 2019. *Mlp.cz* [online]. Organizováno 2019-04-04 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mlp.cz/cz/akce/e24532-seniori-pisi-wikipedii-zacatecnici-2019/>

SHARE, Jeff, 2009. *Media Literacy is Elementary. Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. New York: Peter Lang Publishing. ISBN 978-1-4331-0402-2.

SCHORB, Bernd a Zdeněk SLOBODA, 2010. Teorie mediální pedagogiky. In: MAŠEK, Jan, SLOBODA, Zdeněk a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ, eds. *Mediální pedagogika v teorii a praxi. Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice*, s. 7–11. Plzeň: Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku. ISBN 978-80-7043-851-0.

SCHUBERT, Martin, 2012. Skrytá tvář celoživotního učení. In: ŠERÁK, Michal a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*, s. 10–21. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-3-5.

SIDDIQUE, Haroon, 2017. Teach schoolchildren how to spot fake news, says OECD. *The Guardian* [online]. 2017-03-18 [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/media/2017/mar/18/teach-schoolchildren-spot-fake-news-says-oecd>

- Sídlíště ve filmu. *Mlp.cz* [online]. Organizováno 2018-12-03 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mlp.cz/cz/akce/e23545-sidliste-ve-filmu/?knihovna=>
- SILVERBLATT, Art, Jane FERRY a Barbora FINAN, 2009. *Approaches to media literacy: a handbook*. New York: M.E. Sharpe, Inc. ISBN 978-0-7656-2264-8.
- SLOBODA, Zdeněk, 2012. Diskurs mediální gramotnosti v ČR po roce 1989. In: MLČOCH, Miloš a STRÁNSKÁ, Eva, eds. *Komunikační výchova v teorii a praxi*, s. 116–125. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3264-9.
- SLOBODA, Zdeněk, 2013. *Mediální výchova v rodině. Postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4496-3.
- SLOBODA, Zdeněk, 2018. Considering Historical (Dis)Continuities of Media (Literacy) Education in the Czech Republic for the Future Approach. *Communication Today*, roč. 9, č. 1, s. 4–19. ISSN 1338-130X.
- Sněmovní tisk 981/0, část č. 1/8 Vl.n.z. o službách platform pro sdílení videonahrávek, 2020. *Psp.cz* [online]. 2020-08-26 [cit. 2020-10-25]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=981&CT1=0>
- SOCIAL MEDIA RESEARCH GROUP, 2016. Using social media for social research: An introduction [online]. [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524750/GSR_Social_Media_Research_Guidance_-_Using_social_media_for_social_research.pdf
- SOCHOROVÁ, Dagmar, 2016. *Mediální výchova. Reflexe učitelů českého jazyka a literatury*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8523-7.
- SPITZER, Manfred, 2014. *Digitální demence*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-872-7.
- ST. CLAIR, Ralf, 2010. *Why Literacy Matters. Understanding the Effects of Literacy Education for Adults*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. ISBN 978-1-86201-450-3.
- Starci na netu (2018). Pravdivé i nepravdivé zprávy emailem šíří nejvíce senioři. *E-bezpeci.cz* [online]. 2018-02-05 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/veda-a-vyzkum/starci-na-netu-vyzkum-2018>
- STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela a Iva JUNOVÁ, 2015. *Nová generace. Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-567-7.
- Statcounter GlobalStats, 2019. Search Engine Market Share Czech Republic. *Gs.statcounter.com* [online]. [cit. 2019-07-27]. Dostupné z: <http://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/czech-republic/2018>

STŘEDNÍ ŠKOLA MEDIÁLNÍ GRAFIKY A TISKU. O střední škole mediální grafiky a tisku. *Medialnigrafika.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.medialnigrafika.cz/>

Studenti versus... Světlana Witowská. *Ctk.cz* [online]. 2019-01-24 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.ctk.cz/novinky/?id=2815>

SUDWEEKS, Fay a Simeon J. SIMOFF, 1999. Complementary Explorative Data Analysis: The Reconciliation of Quantitative and Qualitative Principles. In: JONES, Steve, ed. *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net*, s. 29–56. London: SAGE. ISBN 9780761915942.

SUCHOMEL, Petr, 2009. Čtete dětem, vyzývá rodiče televizní reklama. Stačí 20 minut denně. *Idnes.cz* [online]. 2009-01-03 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ctete-detem-vyzyva-rodice-televizni-reklama-staci-20-minut-denne.A090103_084320_domaci_lf

SUKOVIC, Suzana, 2017. *Transliteracy in Complex Information Environments*. Cambridge/Kidlington: Elsevier. ISBN 978-0-08-100875-1.

SUPA, Markéta, ŠŤASTNÁ, Lucie a Jan JIRÁK, 2020. Media Education Policy Developments in Times of „Fake News“: Case of the Czech Republic. In: FRAU-MEIGS, Divina et al., eds. *The Handbook of Media Education Research*, s. 373–378. John Wiley & Sons. ISBN 9781119166924.

Svět médií. *Svetmedii.info* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://svetmedii.info/>

ŠAFR, Jiří a Věra PATOČKOVÁ, 2010. Trávení volného času v ČR ve srovnání s evropskými zeměmi. *Naše společnost*, roč. 2010, č. 2, s. 21–27. ISSN 1214-438X.

ŠAMANOVÁ, Gabriela, 2010. *Volný čas (tisková zpráva)*. [online]. Aktualiz. 2010-01-14 [cit. 2019-12-23]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a496/f9/100994s_OZ100114.pdf

ŠEBESTA, Karel, 2005. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0948-7.

ŠEBESTA, Karel, 2009. Jazyková a komunikační kompetence české mládeže. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*, s. 348–353. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠEĐOVÁ, Klára, 2004. Média jako pedagogické téma. *Pedagogika*, roč. 54, č. 1, s. 19-33. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1769&edmc=1769

ŠEĐOVÁ, Klára, 2006. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/23233/ff_d/.

- ŠEĎOVÁ, Klára, 2009. Mediální pedagogika. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*, s. 787–791. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠIMONÍK, Pavel a Jan BURIANEC, n. d. *Mediální gramotnost*. [online]. [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/sites/default/files/2221556-vyzkum_mg_konferencemsmt_ct_fin.pdf
- ŠIMŮNEK, Michal, 2009. Několik námětů pro rozvíjení vizuální gramotnosti. In: PAVLIČÍKOVÁ, Helena, Martin ŠEBEŠ a Michal ŠIMŮNEK, eds. *Mediální pedagogika. Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*, s. 87–100. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-190-1.
- Šmejdi* [film]. Režirováno: Silvie DYMÁKOVÁ. ČR, 2013.
- ŠŤASTNÁ, Lucie a Radim WOLÁK, 2014. Media Education in a Family: Do Parents Have Anything to Rely on? *European Journal of Science and Theology*, roč. 10, č. 5, s. 225–236. ISSN 1841-0464.
- ŠŤASTNÁ, Lucie, 2014a. Potřebují rodiče k výchově svých dětí „mediální minimum“? *Andragogika*, roč. 18, č. 1, s. 17–24. ISSN 1211-6378.
- ŠŤASTNÁ, Lucie, 2014b. The Challenges of Media Education of the Adult Population within the Czech Context. In CARPENTIER REIFOVÁ, Irena a Tereza PAVLIČKOVÁ, eds. *Media, Power and Empowerment - Central and Eastern European Communication and Media Conference CEECOM Prague 2012*, s. 47–52. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- ŠŤASTNÁ, Lucie, 2017a. Challenges in Parental Mediation Research and Opportunities for Advancing of the Field. In: Lee, A. Y. L., Zhang, K. & Chan, K. *Multidisciplinary Approach to Media Literacy Research and Practice*, s. 152–174. Peking: Communication University of China Press.
- ŠŤASTNÁ, Lucie, 2017b. *Mediální gramotnost v kontextu občanského vzdělávání. Podkladový materiál pro kulatý stůl Národního konventu o EU* [online]. [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <https://bit.ly/2xhvB5O>
- ŠŤASTNÁ, Lucie, 2018. Média a novináři jako aktéři mediálního vzdělávání. *Cz.ejo-online.eu* [online]. 2018-01-11 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://cz.ejo-online.eu/5351/etika-a-kvalita-zurnalistiky/media-a-novinari-jako-akteri-medialniho-vzdelavani>
- ŠŤASTNÁ, Lucie, Radim WOLÁK a Jan JIRÁK, 2014. *Media and Information Literacy Policies in Czech Republic* [online]. [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/CZECH_2014.pdf

ŠVARŤÍČEK, Roman, 2007a. Triangulace. In: ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*, s. 202–206. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVARŤÍČEK, Roman, 2007b. Hlubkový rozhovor. In: ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*, s. 159–184. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVRČKOVÁ, Marie, 2012. Zjišťování kvality počáteční čtenářské gramotnosti žáků primární školy. In: WILDOVÁ, Radka et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Vydavatelství PEDF UK, s. 37–63. ISBN 978-80-7290-579-9.

Televizní studio. *Ntm.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <http://www.ntm.cz/expozice/televizni-studio>

THIBAUT, Patricia a Jen Scott CURWOOD, 2018. Multiliteracies in Practice: Integrating Multimodal Production Across the Curriculum. *Theory Into Practice*, roč. 57, č. 1, s. 48–55. ISSN 0040-5841.

THOMAN, Elizabeth a Tessa JOLLS, 2004. Media Literacy – A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, roč. 48, č. 1, s. 18–29. ISSN 0002-7642.

THOMAS, Sue, Chris JOSEPH, Jess LACCETTI, Bruce MASON, Simon MILLS, Simon PERRIL a Kate PULLINGER, 2007. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, roč. 12, č. 12. ISSN 1396-0466. Dostupné také z: <http://www.ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908#t2>

THOMPSON, Patricia M., 2007. The Influence of Popular Culture and Entertainment Media on Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, roč. 2007, č. 115, s. 83–90. ISSN 1052-2891.

TISDELL, Elizabeth J. a Patricia M. THOMPSON, 2007a. „Seeing from a different angle“: the role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, roč. 26, č. 6, s. 651–673. ISSN 0260-1370.

TISDELL, Elizabeth J. a Patricia M. THOMPSON, eds., 2007b. Popular Culture and Entertainment Media in Adult Education. (Special issue of) *New Directions for Adult and Continuing Education*, roč. 2007, č. 115. ISSN 1052-2891.

TISDELL, Elizabeth J., 2007. Popular Culture and Critical Media Literacy in Adult Education: Theory and Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, roč. 2007, č. 115, s. 5–13. ISSN 1052-2891.

TOMCZYK, Łukasz, 2015. *Vzdělávání seniorů v oblasti nových médií*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR Praha. ISBN 978-80-904531-9-7.

TORNERO, José Manuel Pérez a Mirea PI, 2011. A New Horizon. Media Literacy Assessment and Children in Europe. In: VON FEILITZEN, Cecilia, Ulla CARLSSON

a Catharina BUCHT, eds. *New Questions, New Insights, New Approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010*. Göteborg: NORDICOM, s. 69–81. ISBN 978-91-86523-21-3.

Tvůrčí fotografování I. *Acz-kurzy.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/tvurci-kurzy/kurz-tvurci-fotografvani-i>

Týden vzdělávání dospělých: Program Jičín. [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: http://www.tydenyvzdelavani.cz/sites/default/files/tvd_plakat_jc_web.pdf

UNESCO. Developing MIL Policy and Strategy. *Unesco.org* [online]. [cit. 2019-12-22]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/developing-mil-policy-and-strategy/>

VALENTA, Petr, 2016. *Kritická mediální pedagogika – teoretická východiska a přínos pro mediální výchovu*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/104077/>

VALENTA, Petr, 2017. Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace*, roč. 27, č. 3, s. 473–494. ISSN 1805-9511.

VANČÁT, Jaroslav, 2015. Podněty vizuální kultury a vizuální komunikace pro mediální výchovu. In: PASTOROVÁ, Markéta, JIRÁK, Jan et al. *K integraci mediální výchovy*, s. 33–37. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4624-0.

Vaše dítě, vaše televize, vaše odpovědnost. *Rrtv.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/televizni-kampan-rrtv.htm>

Večer nakladatelství Argo. *Mlp.cz* [online]. Organizováno 2019-06-27 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.mlp.cz/cz/akce/e25197-vecer-nakladatelstvi-argo/?knihovna=>

VERNIER, Matthieu, CÁRCAMO, Luis a Eliana SCHEIHING, 2018. Critical thinking of young citizens towards news headlines in Chile. *Comunicar*, roč. 54, č. 16, s. 101–110. ISSN 1134-3478.

Věřte, nevěřte. *Elpida.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.elpida.cz/verte-neverte>

VESELÝ, Arnošt, 2019. *Příprava hlavních směrů vzdělávací politiky ČR 2030+*. *Shrnutí dosavadní práce*. [online]. 2019-04-29 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1W19DEn3RPDU30XH3a6F6z6oYCKvOgwzq/view>

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VOLEK, Jaromír, 2015. Od mediální výchovy ke kritické mediální gramotnosti. In: SILVERBLATT, Art a Jaromír VOLEK. *Mediální gramotnost. Jak rozumět obsahům médií*. New York, London: Digital International Media Literacy eBooks, KOBO Rakuten, s. 1–15. ISBN 0-275-96727-1. Dostupné také z: http://www.dimle.org/img/copertine/Interpret_Digital_Keys__20150308045245_DCHA_BGFA.pdf

VOLEK, Jaromír, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ, 2006. Mediální studia: východiska a výzvy. *Mediální studia*, roč. 1, č. 1, s. s. 8–20. ISSN 1801-9978.

VRABEC, Norbert, 2013. *Mediální výchova: teoretické východiska a trendy*. Prešov: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Vydavatelství Michala Vaška. ISBN 978-80-8105-498-3.

VUORIKARI, Riina, Yves PUNIE, Stephanie CARRETERO a Lieve VAN DEN BRANDE, 2016. *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné také z: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf

VÚP, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2020-10-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

VÚP, 2011. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. [cit. 2018-06-23]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>.

VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA PUBLICISTIKY. Denní studium. *Vosp.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.vosp.cz/o-studiu/studium-na-vosp>

Wag the Dog [film]. Režirováno: Barry LEVINSON. USA: Baltimore Pictures, TriBeCa Productions, 1997.

WEARE, Christopher a Wan-Ying LIN, 2000. Content analysis of the World Wide Web: Opportunities and challenges. *Social Science Computer Review*, roč. 18, č. 3, s. 272–292. ISSN 0894-4393.

WILDOVÁ, Radka, 2012. Čtenářská gramotnost a možnost podpory jejího rozvoje. In: WILDOVÁ, Radka et al. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*, s. 5–14. Praha: Vydavatelství PEDF UK. ISBN 978-80-7290-579-9.

WRIGHT, Robin Redmon a Jennifer A. SANDLIN, 2009. Cult TV, Hip Hop, Shape-Shifters, and Vampire Slayers. A Review of the Literature at the Intersection of Adult

Education and Popular Culture. *Adult Education Quarterly*, roč. 59, č. 2, s. 118–141. ISSN 0741-7136.

ZA BEZPEČNÝ A SVOBODNÝ INTERNET, 2017. „SDÍLEJ BEZPEČNĚ!“ radí nová kampaň [online]. 2017-03-09 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: https://www.sdilejbezpecne.cz/wp-content/uploads/2017/05/TZ_Sdilej_bezpecne.pdf

Základní informace. Popis akce. *Letnizurnalistickaskola.cz* [online]. [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.letnizurnalistickaskola.cz/o-projektu/zakladni-informace/>

Zápas o veřejnoprávní média. In: *Facebook* [online]. Organizováno 2016-06-07 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/events/1155977601120536/>

ZEZULKOVA, Marketa a Lucie STASTNA, 2018. Parental Ethnotheories in Children's Digital and Media Lives: Case of Romanipen. In MASCHERONI, Giovanna, Cristina PONTE a Ana JORGE, eds. *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*, s. 69–79. Göteborg: Nordicom. ISBN 978-91-88855-00-8. Dostupné také z: <https://www.nordicom.gu.se/en/node/39893>.

ZEZULKOVÁ, Markéta, 2015. Media Learning in Primary School Classrooms. Following the Teacher's Pedagogy and the Child's Experience. In: KOTILAINEN, Sirkku a Reijo KUPIAINEN, eds. *Reflections on Media Education Futures. Contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014*, s. 159–169. Gothenburg: Nordicom. ISBN 978-91-87957-16-1.

ZIKL, Pavel, BENDO VÁ, Petra, MANĚNA, Václav a Martina MANĚNOVÁ, 2011. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3852-9.

Změřte si mediální gramotnost. *Jsns.cz* [online]. 2019-05-24 [cit. 2019-07-30]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/aktuality/312137-zmerte-si-medialni-gramotnost>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9715-6.

ZOUNEK, Jiří a Klára ŠEĎOVÁ, 2009. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4.

ZOUNEK, Jiří, JUHAŇÁK, Libor, STAUDKOVÁ, Hana a Jiří POLÁČEK, 2016. *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-27-7.

Seznam tabulek

Tabulka 1. Seznam navštívených mediálně vzdělávacích akcí se získanými informanty na těchto akcích.....	139
Tabulka 2. Seznam úředníků a státních institucí, které zastupovali	141
Tabulka 3. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti dle informantů	165
Tabulka 4. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině organizátorů	166
Tabulka 5. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině účastníků	167
Tabulka 6. Kombinace rozměrů mediální gramotnosti ve skupině úředníků	167
Tabulka 7. Základní struktura rozhovoru s tématy a příklady otázek pro jednotlivé typy informantů.....	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 8. Nalezené podobnosti u zástupců jednotlivých pojetí mediální gramotnosti doplněné o další informanty.....	Chyba! Záložka není definována.
Tabulka 9. Přehled dalších podobností informantů nehledě na pojetí mediální gramotnosti	Chyba! Záložka není definována.

Seznam obrázků

Obrázek 1. Překryvy jednotlivých gramotností s doplněním specifických dovedností pro 21. století (černou barvou).	45
Obrázek 2. Model mediální a informační gramotnosti.	46
Obrázek 3. Transgramotnost jako průnik kompetencí spojených s třemi informačními kulturami.	48
Obrázek 4. Vztahy mezi rozměry mediální gramotnosti	162

Seznam příloh

Příloha č. 1: Základní struktura rozhovoru s tématy a příklady otázek pro jednotlivé typy informantů (tabulka)	234
Příloha č. 2: Podobnosti u zástupců jednotlivých pojetí mediální gramotnosti doplněné o další informanty (tabulka)	236
Příloha č. 3: Další podobnosti informantů nehledě na pojetí mediální gramotnosti (tabulka a podrobnější popis)	239