

Výchova k mediálnej gramotnosti

Diplomová práca

Peter Weisenbacher

Univerzita Komenského v Bratislave

Filozofická fakulta

Katedra knižničnej a informačnej vedy

Študijný odbor: knižničná a informačná veda

Školiteľ: PhDr. Anna Čabrunová

Predseda komisie: Prof. Ing. Štefan Kimlička, CSc.

Stupeň kvalifikácie: Magister (Mgr.)

Dátum odovzdanie práce: 25. 4. 2003

Dátum obhajoby: 5. 6. 2003

Bratislava 2003

Abstrakt

WEISENBACHER, Peter: *Výchova k mediálnej gramotnosti*. [Diplomová práca] / Peter Weisenbacher. - Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta; Katedra knižničnej a informačnej vedy. - Školiteľ: Anna Čabrunová. Bratislava: FiF UK, 2003. 75 s.

Hlavnou témou práce je výchova k mediálnej gramotnosti. Práca je rozdelená na štyri kapitoly, obsahuje tri obrázky a jednu tabuľku. V prvej kapitole vysvetľujeme pojem media literacy a porovnávame rôzne chápania a smery ako i zmeny, ktorými prešli v čase, načrtávame možné smery vývoja v budúcnosti. Vysvetľujeme i ďalšie pojmy v oblasti mediálnej komunikácie a dávame ich do súvislosti s pojmami v informačnej vede, prikladáme grafické zobrazenie media literacy v kontexte objektívnej a mediálnej reality. Prinášame vlastné definície pojmov mediálna gramotnosť a výchova k mediálnej gramotnosti. V druhej kapitole analyzujeme základné teoretické východiská a prístupy a prezentujeme ich na prípadovej štúdií na aktuálnu tému. Vyjadrujeme náš názor na vzťah media literacy a informačnej vedy. Zhrňame doterajší vývoj media literacy. Identifikujeme okruhy problémov, ktoré tvoria v súčasnosti hlavné témy odbornej diskusie a sú kľúčové pre ďalší vývoj v tejto oblasti. Polemizujeme s kritikmi výchovy k mediálnej gramotnosti. V tretej kapitole objasňujeme súčasné teoretické koncepcie mediálnej gramotnosti v Kanade, Veľkej Británii, Austrálii, Spojených štátoch amerických a Nemeckej spolkovej republike a porovnávame aplikácie v praxi. Návrh koncepcie výchovy k mediálnej gramotnosti v podmienkach Slovenskej republiky pre základné, stredné a vysoké školy je obsahom štvrtej kapitoly. Uvádzame základné okruhy vhodných tém a metód realizácie a načrtávame miesto a úlohu knižníc v programe výchovy k mediálnej gramotnosti.

Kľúčové slová: media literacy, mediálna gramotnosť, výchova k mediálnej gramotnosti, vývoj, základné východiská a teoretické prístupy, súčasné trendy, Kanada, Austrália, Veľká Británia, návrh uplatnenia v Slovenskej republike, informačná hygiena, informačná veda.

Predhovor

Niet úniku, napísal George Orwell vo svojom slávnom anti-utopistickom románe Tisícdeväťstoosemdesiatštyri a dôkazom o priam futurologickej pravdivosti tohto tvrdenia by pre vnímavého človeka mala byť prechádzka po bratislavskej promenáde (Korze), návšteva niektorého nákupného centra, alebo dlhšia cesta verejnou dopravou. "Na mincích, na známkách, na obálkách kníh, na plakátoch, na transparentoch a na krabičkách cigaret-všude. Stále vás sledovali ty oči a obklopoval ten hlas. Ak človek spal alebo bděl, pracoval alebo jedl, uvnitř nebo venku, ve vaně nebo v posteli-nebylo úniku. Nic nepatřilo člověku osobně, kromě několika kubických centimetrů uvnitř jeho lebky." [15, s. 35] V totalitnom režime nežijeme už štrnásť rokov, no snahy o manipulovanie a ovládanie nás nie sú v žiadnom prípade výsadou diktatúr, ale integrálnou súčasťou kapitalizmu, ktorý prerastá demokraciu a v niektorých prípadoch ju dokonca ani nepotrebuje [16]. Jednotný uhol pohľadu na politické otázky môže ľahko vystriedať jednotný pohľad na pracie prášky, šampóny či mobilné telefóny. Namiesto "veľkého brata" z Moskvy sa môže objaviť "veľký brat" z Hollywoodu či odinakadiaľ. "Tyran dnes nevládne holí nebo pěstí, ale v převleku za průzkumníka trhu vede svá stáda cestami užitku a pohodlí". [12, s. 29]

Ak sa voľakedy hovorilo, že tlač je siedmou veľmocou tak dnes je možné tvrdiť, že médiá sú prvou. Vďaka digitálizácii, globalizácii a internetizácii sú všade a s výnimkou obyvateľov najmenej rozvinutých oblastí a niekoľko málo nonkonformistov patria a spoluvytvárajú svety, v ktorých ľudia žijú. Informačné prostredie je dnes-minimálne v urbanizovaných častiach-takmer totožné so životným. Najmä elektronické médiá patria neoddeliteľne do života a sveta veľkej väčšiny populácie a môže sa zdať, že to je tak prirodzené, s'á by vyrástli ako stromy v lese. Hádám poslednou významnou oblasťou, na ktorú nemá žiaden vplyv jej medializácia je počasie.

Ako hovorí vo svojej eseji Kultura bez gramotnosti Marshall McLuhan: "Běžné přání člověka, aby všichni ostatní mysleli stejně jako on, má dnes několik výbušních

následků. Zdokonalováním komunikačních prostředků dostal tento průměrný mocenský komplex lidské bytosti obludně široké možnosti naplnění." [12, s. 283]

Či už zdieľame predošlé obavy a názory, alebo nie, je zrejmé, že tradičné chápanie gramotnosti sa vzťahuje výhradne na textové formy. V súčasnosti však existuje omnoho širšia paleta informačných kanálov a značná časť komunikácie sa textovým formám úplne vyhýba. Z tohto logicky vyplýva potreba rozšíriť pojem gramotnosť. Ak tradične chápaná gramotnosť zvyšovala schopnosti a efektivitu ľudí v prostredí, v ktorom žili, tak rozšírená gramotnosť by mala viesť k podobnému výsledku v informačnom prostredí, v ktorom žijú dnes. Z tejto potreby vzniklo hnutie, ktoré sa neskôr nazvalo Media Literacy.

Za odborné vedenie, cenné rady a pripomienky k tejto práci ako aj trpezlivosť, podporu a ľudský prístup patrí vďaka školiteľke, PhDr. Anne Čabrunovej, bez ktorej by táto práca nemohla vzniknúť.

Obsah

0 Úvod	9
1 Základné teoretické prístupy	10
1.1 Základné pojmy	10
1.2 Čo je Media Literacy	13
1.2.1 Vlastná definícia	18
1.2.2 Grafické zobrazenie Media Literacy v kontexte objektívnej a mediálnej reality	20
1.3 Vývoj Media Literacy	24
1.4 Základné východiská a teoretické prístupy	25
1.5 Vzťah Media Literacy a informačnej vedy	33
2 Súčasné teoretické smery	36
2.1 Súčasné trendy vývoja	36
2.2 Kritici Media Literacy	38
3 Mediálna gramotnosť v jednotlivých krajinách	40
3.1 Kanadský štruktúrny model	40
3.2 Konceptcia mediálneho vzdelávania vo Veľkej Británii	44
3.3 Austrálsky konceptuálny model mediálnej gramotnosti	46

3.4 Problémy zavádzania výchovy k mediálnej gramotnosti v Spojených štátoch amerických	49
3.5 Pragmatický prístup v Nemeckej spolkovej republike	51
3.6 Aplikácie v praxi v ďalších krajinách	52
4 Návrh uplatnenia pre Slovenskú republiku	54
4.1 Výučba v rámci prvého a druhého stupňa základnej školskej dochádzky	56
4.2 Výučba na stredných školách	58
4.3 Výučba na univerzitách	60
4.4 Vzdelávanie dospelých	63
4.5 Príprava pedagógov a knihovníkov na realizáciu výchovy k mediálnej gramotnosti	65
5 Záver	68
6 Zoznam bibliografických odkazov	70

Zoznam obrázkov a tabuliek

Obrázok 1 Grafické zobrazenie pojmu mediálna gramotnosť v kontexte objektívnej a mediálnej reality	23
Obrázok 2 Kanadsky štrukturálny model chápania mediálnej gramotnosti, tzv. mediálny trojuholník	43
Obrázok 3 Austrálsky konceptuálny model mediálnej gramotnosti	48
Tabuľka 1 Rozloženie výchovy k mediálnej gramotnosti a obsah výučby na jednotlivých stupňoch	67

0 Úvod

"Žijeme v masmediálnom svete, takže potrebujeme disponovať nástrojmi, ktoré nám túto skutočnosť pomôžu zvládnuť. Výchova k mediálnej gramotnosti nám ich poskytuje." [37] hovorí John Pungente, popredný kanadský odborník na media literacy. Spoločenská potreba výchovy k mediálnej gramotnosti na počiatku dvadsiateho storočia je teda viac než zreteľná a to obzvlášť v Slovenskej republike, kde sa téme masmediálnej komunikácie všeobecne venuje pramálo pozornosti v odborných kruhoch.

Cieľom tejto práce je vysvetliť pojem media literacy ako aj ďalšie pojmy v oblasti masmediálnej komunikácie a dať ich do súvislosti s pojmami v informačnej vede. Analyzovať základné teoretické východiská a prístupy media literacy a jej vývoj. Objasniť súčasné teoretické koncepcie mediálnej gramotnosti v rôznych krajinách a navrhnúť koncepciu výchovy k mediálnej gramotnosti v podmienkach Slovenskej republiky.

Spôsob spracovania tvoril najmä výskum literárnych prameňov, a to ako tradičných, včítane využitia špeciálneho fondu zameraného na mediálnu komunikáciu v Univerzitnej knižnici v Bratislave, tak i elektronických. Internet, konkrétne World Wide Web, sa vzhľadom na svoju aktuálnosť a hypertextovosť ukázal ako najefektívnejší informačný kanál pri spracovaní tejto dynamicky sa vyvíjajúcej témy. Použili sme metódy: analýzu, komparáciu, indukciu, dedukciu a syntézu.

Ako najproblematickejšie sa v priebehu prípravy a tvorby práce ukázali terminologické otázky. Neprimerane malá pozornosť, ktorá sa masmediálnej komunikácii u nás venuje a s tým súvisiaci nedostatok slovenskej odbornej literatúry z tejto oblasti sa prejavuje akútnym nedostatkom slovenských ekvivalentov k cudzojazyčným, najmä anglickým odborným termínom. Pri terminologickej analýze sme teda boli odkázaní na vytvorenie vlastných prekladov.

1 Základné teoretické prístupy

1.1 Základné pojmy

Pojmy, ktoré sme zaradili do tejto práce, patria k najfrekvencovanejším, a preto pravdepodobne aj k ťažiskovým v oblasti media literacy. Výber samotný sme podriadili účelu tejto práce, a to najmä vzhľadom na množstvo a vzájomné vzťahy medzi pojmami. Oblasť záujmu a pôsobnosti media literacy je ako široká tak i mimoriadne komplexná. Táto práca si preto nenárokujú na úplnosť v kvantitatívnom zmysle. Rovnako nami prezentovaný uhol pohľadu v grafickom zobrazení pojmovej štruktúry je len jeden z viacerých možných.

funkcia ustanovenia témy (agenda-setting function): prisudzuje médiám úlohu vytvárania a ustanovenia tém, ktoré sa v spoločnosti považujú, alebo naopak nepovažujú za dôležité [8, s. 487]

behaviorálny efekt (behavioral effect): vplyv na konanie osôb ako reakcia na mediálny obsah [8, s. 489]

vysielanie (broadcasting): vytváranie a konštruovanie mediálneho obsahu oslovujúceho široké segmenty recipientov, ako technológia vysielania sa používa m.i. vlnový prenos [6]

kuželový efekt (cone effect): konceptuálny model vytvorený na pochopenie mediálnej reality, v ktorej je vykonštruovaná mediálna realita (CMR), vytvorená z elementov objektívnej reality zveličením, alebo zintenzívnením niektorých spomedzi ich vlastností [8, s. 492]

vykonštruovaná mediálna realita (constructed mediated reality, CMR): výtvar mediálnej reality z elementov objektívnej reality [8, s. 492]

spätná väzba (feedback): proces komunikácie, v ktorom jedinec môže vyjadriť nesúhlas, položiť otázku, zopakovať informáciu pre lepšie zapamätanie, alebo inak odpovedať v inak jednosmernom komunikačnom procese [6]

forma (form): spôsob, akým je mediálna informácia komunikovaná a v akom je prijímaná recipientom [8, s. 495]

vrátnik-regulátor (gatekeeper): osoba, v ktorej právomoci je kontrolovať tok informácií, ktorá môže vyberať, ktoré informácie alebo časti prijať a ktoré odmietnuť vo verejnej komunikácii [6]

informačná hygiena (information hygiene): súbor opatrení a prostriedkov, ktoré majú zmierniť dosah spoločenského informačného problému na jednotlivca [9, s. 119]

mediálny obsah (media content): obsahy vytvárané niekoľkými a určené mnohým jednotlivcom, odovzdávané súčasne širokým skupinám recipientov [6]

mediálna ekológia (media ecology): poukazuje na to, že mediálna komunikácia sa vyskytuje v komplexných prostrediach podobných ekosystémom, výskum mediálnej ekológie je preto možné realizovať v domácnostiach/rodinách, alebo v konkrétnych subkultúrach [8, s. 500]

mediálne ciele (media targets): cieľmi médií sú skupiny recipientov, skupiny recipientov sú cieľavedome zameriavané, predávané a doručované zadávateľom reklamy prostredníctvom mediálnych agentúr, skupiny sú zameriavané na základe

demografických kritérií, charakteristiky/profilu mediálneho správania, bydliska a potreby predať, alebo presvedčiť [6]

používanie médií (media use): spôsob akým jednotlivci vstupujú do interakcie s médiami, tento spôsob je rôzny medzi jednotlivcami, vekovými a inými skupinami navzájom [6]

mediálne ovplyvnené očakávania (mediated expectations): hodnotenie skúseností a zážitkov v objektívnej realite cez prizmu vzorov a štandardov, stanovených masovými médiami [8, s. 500]

vnímaná mediálna realita (perceived mediated reality, PMR): mediálna realita tak ako je vnímaná jednotlivcom, alebo sociálnou skupinou [8, s. 506]

odraz (reflection): ponímanie médií ako odrazov myslenia a cítenia recipientov, založených na spoločnosti a jej hodnotách [8, s. 506]

refrakcia (refraction): ponímanie médií ako tvoriacich správanie, myslenie a cítenie recipientov, interaktívnych so spoločnosťou [8, s. 506]

reprezentácia (representation): vzťah medzi skutočnými miestami, ľuďmi, udalosťami a myšlienkami a mediálnym obsahom, rozšíreným typom mediálnej reprezentácie sú stereotypy [6]

1.2 Čo je Media Literacy

Ak chceme zistiť čo media literacy je, najprv musíme povedať čím nie je. Najčastejším omylom je považovanie media literacy za určitú novú "ľudovú cenzúru", alebo za hnutie snažiace sa niekoho, napr. deti izolovať pred niečim nevhodným. Oboje je rovnako nesprávne. Prvé ponímanie vychádza z neinformovanosti a nepochopenia základných postulátov, na ktorých je media literacy založená. Media literacy totiž na obligátnu otázku, kto by mal kontrolovať médiá, nedáva žiadnu z obligátnych odpovedí (vláda, neviditeľná ruka trhu, občianske, alebo náboženské organizácie) ani ich kombinácií a variácií, ale zastáva názor, že najlepším riešením je individuálna vôľa a zodpovednosť jednotlivca-primerane vzdelaného, teda mediálne gramotného.

Druhé je pravdepodobne reakcia na široko medializované kvázi-puritánske a kvázi-paternalistické snahy niekoľkých málopočetných fanatických skupín najmä v USA, vystupujúcich v zásade ad hoc proti určitým jednotlivým mediálnym produktom (obsahom). Tieto skupiny (často aj jednotlivci) sa na media literacy v niektorých prípadoch síce odvolávajú, no je to len snaha chytiť sa stebľa trávy-podoprieť vlastné idey niečím, čo sa aktuálne teší širšej akceptácii a zaručuje "serióznosť". Ide však len o jednostranné snahy, pripomínajúce skôr vulgarizáciu komplexnejších myšlienok ako o nejakú spoluprácu a je teda scestné media literacy stotožňovať napr. s fanatickými aktivistami snažiacimi sa o zavedenie úplnej cenzúry televízie a podobne.

Menej častým omylom, s ktorým sa však vo vysokej miere stretávame v našom prostredí je domnienka, že media literacy tým či oným spôsobom zapadá (a súvisí, spolupracuje) so súčasným ľavicovým antiamerikanistickým a antiglobalistickým hnutím (v tejto súvislosti je nutné upozorniť, že spájanie týchto dvoch fenoménov do jedného, čoho sme svedkami, je absolútne nesprávne), objavujúcim sa čoraz častejšie a výraznejšie na rôznych miestach vo svete. Na vyvrátenie domnienky, že ide o protiamerické hnutie postačí uviesť, že svoj pôvod má media literacy práve v anglo-americkom prostredí. Antiglobalistickou media literacy takisto nie je a ku globalizácii má "analytický" vzťah, ktorý je z objektívneho hľadiska možné

považovať za mierne proglobalistický. V tomto smere je však možné očakávať vývoj, a to najmä v súvislosti s prenikaním media literacy do ne-anglicky hovoriacich krajín.

Samotný pojem media literacy však neustále ostáva predmetom diskusie. V niektorých prípadoch sa chápe ako synonymum mediálnej výchovy, v iných čisto ako mediálna gramotnosť-schopnosť človeka. Otvorené sú aj otázky, do akej hĺbky by sa mediálna gramotnosť mala týkať mediálnych obsahov, tvorby, recipientov, alebo či je vhodné vytváranie vlastných diel. Potreba chrániť deti prostredníctvom mediálnej gramotnosti voči negatívnym efektom spôsobených médiami, zameranie na populárne obsahy, alebo prítomnosť politického a ideologického prvku, sú predmetom mnohých sporov.

a)staršie definície

Prvú, širšie akceptovanú definíciu tohto pojmu, vytvorili v roku tisícdeväťstodevät'desiatdva účastníci (prevažne z USA a Kanady) National Leadership Conference on Media Literacy zvolaného Aspenským inštitútom a to v znení:

"Mediálna gramotnosť je schopnosť pristupovať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať správy v rôznych formách." [2]

Táto jednoduchá definícia je akceptovaná najmä v USA a má pragmatický účel, nakoľko je možné ju použiť v rámci tamojších vzdelávacích inštitúcií a media literacy sa tak stáva akceptovateľnou a kompatibilnou so študijnými osnovami, v ktorých už figurujú m.i. napr. computer literacy a information literacy. Termín prístup (access) je v definícií na prvom mieste, pričom v pôvodnom návrhu sa nevyskytoval vôbec. Tento termín je často chápaný ako najvýznamnejšia zložka pojmu, najmä zo strany odborníkov z USA. S touto definíciou sa aj v súčasnosti stotožňujú významní autori, ako napr. David Considine, predsedajúci First National Media Literacy Conference v roku tisícdeväťstodevät'desiatpäť [2].

Profesor Art Silverblatt, vedúci katedry Mediálnej komunikácie na Webster University definuje pojem media literacy prostredníctvom cieľov, ktoré je-podľa jeho názoru-žiadúce dosiahnuť takto:

"Schopnosť lepšie porozumieť informáciám prepravovaným kanálmi masovej komunikácie—tlačou, fotografiou, filmom, rozhlasom a televíziou a uskutočniť zdravú nezávislosť od prenikavého vplyvu médií a vytvoriť si vlastný názor na dôležité záležitosti." [4]

Uprednostnenou myšlienkou v tejto definícii je mediálna gramotnosť ako mediálna sloboda (schopnosť oslobodiť sa), t.z. nezávislosť od efektov a vplyvov, ktoré rôzne médiá môžu mať. Schopnosť samostatného rozhodovania a vlastnej tvorby názorov je v tejto definícii kľúčová. Na rozdiel od staršej definície National Leadership Conference on Media Literacy sa tu nevyskytuje (explicitne) termín prístupu, čo je jasným znakom, že profesor Silverblatt sa prikláňa k smeru media literacy, ktorý by sme mohli nazvať ako "občiansky" a je zameraný najmä na mediálny obsah a jeho dôsledky pre spoločnosť. Zároveň sa vzd'aluje vnášaniu technických aspektov do obsahu mediálnej gramotnosti-tento prístup v súčasnosti prevažuje.

Odborník na mediálnu výchovu Gary Ferrington z University of Oregon a vedúci Media Literacy Online Project (MLOP), ktorý patrí k najkvalitnejším a najvyhl'adávanejším zdrojom informácií v tejto oblasti sa prikláňa k definícii:

"Mediálna gramotnosť je oblasť výskumu zaoberajúca sa napomáhaním mládeži chápať úlohu médií v bežnom živote a prispievať k hodnoteniu mediálnych vplyvov na osobné potreby, výber a rozhodnutia." [1]

Zameranie na mládež a učenie je signálom, že autor sa prikláňa k "pedagogickému" smeru v rámci hnutia media literacy, ktorý prevažoval až do polovice 90. rokov. Chápanie Garyho Ferringtona v tomto smere patrí k tým umiernenejším a pokrokovejším, nakoľko sa nestretávame s termínmi ako ochrana, čo je možné pripisovať faktu, že vznikla až v záverečnej fáze pedagogického smeru, v roku tisícdeväťstodevät'desiatpäť. Výrazne odlišná je táto definícia v porovnaní s "občianskou" profesora Silverblatta, nakoľko nepodsúva (priamo či nepriamo) akú úlohu médiá tvoria a nenachádzame tu ani náznaky snahy o zmenu takýchto úloh, alebo vplyvov. Celkovo sa táto definícia dá označiť za neutrálnu a pragmatickú a do určitej miery nahrádzujúcu pozície definície National Leadership Conference on

Media Literacy z roku tisícdeväťstodeväťdesiatdva a to najmä v USA.

b) súčasné definície

W. James Potter autor prvej-široko uznávanej a vysoko cenenej-učebnice mediálnej gramotnosti z roku tisícdeväťstodeväťdesiatdeväť ju definuje takto:

"Uhol pohľadu, z ktorého sme vystavení vnímaniu samých seba vo vzťahu k médiám a interpretovaniu obsahu správ, s ktorými sa stretávame. Vysoko mediálne gramotní jednotlivci sú schopní umiestniť mediálny obsah (správu) do kontextu vysoko prepracovanej poznatkovej štruktúry a sú schopní mnohodimenzionálnej interpretácie akéhokoľvek obsahu. Táto schopnosť im dáva možnosť výberu spomedzi viacerých možných významov." [5, s. 36]

Rozlišovanie úrovní mediálnej gramotnosti (u jedinca) otvára problém merateľnosti, vyjadriteľnosti mediálnej gramotnosti ako schopnosti, zručnosti. V spojitosti s týmto problémom sa vynárajú ďalšie otázky, ako hodnotiť mediálnu gramotnosť, aká je minimálna prípustná úroveň mediálnej gramotnosti. Dôraz je jasne kladený na mediálnu gramotnosť ako schopnosť, zručnosť konkrétneho jedinca, alebo skupiny. Rozdiel od staršej definície Garyho Ferringtona, ktorý chápe mediálnu gramotnosť primárne, ako niečo vonkajšie a svojím spôsobom neúplné (zaoberajúce sa napomáhaním), ilustruje zmeny, ku ktorým v chápaní mediálnej gramotnosti došlo od polovice do konca 90. rokov minulého storočia. Definícia Jamesa Pottera patrí k najpokrokovejším a pravdepodobne aj najperspektívnejším.

Oficiálny dokument ministerstva školstva v kanadskej provincii Ontario pod názvom Media Literacy Resource Guide obsahuje formuláciu:

"Výchova k mediálnej gramotnosti sa zaoberá napomáhaním študentom v tvorbe informovaného a kritického chápania podstaty masmédií, techník, ktoré používajú a ich dopadu. Konkrétnejšie, ide tu o vzdelávanie, ktoré si dáva za cieľ umocniť u študentov pochopenie a potešenie z toho, ako médiá pracujú, ako produkujú význam, ako sú organizované a ako konštruujú objektívnu realitu. Takisto si kladie za cieľ

poskytnúť študentom schopnosti vytvárať mediálne produkty (diela)."[6]

Táto definícia je jedinou oficiálne záväznou, a preto je mimoriadne dôležitá i keď z teoretického hľadiska možno nepatrí k tým najprepracovanejším a inšpirácia staršou definíciou Garyho Ferringtona je zreteľná. Definícia je implicitne zameraná proti "občianskemu" prístupu, nakoľko nehovorí o možných negatívnych efektoch médií, alebo ich eliminácii práve prostredníctvom vyučovania media literacy. Dokonca je tu použitá formulácia "pochopenie a potešenie" (understanding and enjoyment), ktorá je v rámci media literacy ojedinelá. V závere sa definícia prikláňa k názoru, že integrálnou súčasťou mediálnej gramotnosti je tvorba vlastných diel (dokumentov a obsahov). Napriek všetkému patrí táto definícia vďaka puncu oficiálnosti k najcitovanejším, a to i mimo územia Kanady.

Chápanie pojmu media literacy prešlo od svojho vzniku, ktorý je možné datovať začiatkom deväťdesiatych rokov dvadsiateho storočia viacerými zmenami. Mnohé otázky ostali bez odpovede, viaceré diskusie sú stále otvorené, a preto nie je možné zjednodušovať a označiť konkrétnu definíciu za prevládajúcu, alebo inú za úplne prekonané. Niektoré staršie definície sú akceptované dodnes, a preto je možné pomenovať len niektoré trendy. Prvým- a to i z chronologického hľadiska - je postupný odklon od technických aspektov-znalostí ako primárnej súčasti mediálnej gramotnosti. Súbežne prebiehal aj vnútorný prerod "pedagogického" smeru z extrémnych pozícií ochrany (protekcionalizmu) k širšie akceptovanej dnešnej podobe reprezentovanej napr. definíciou Ontarijského ministerstva školstva. V druhej polovici deväťdesiatych rokov a trvajúc až do súčasnosti, sa zmierňujú i niektoré formulácie "občianskeho" smeru a dá sa predpokladať ich postupné splynutie s pragmatickejším chápaním W. James Pottera v blízkej budúcnosti.

Ďalší vývoj definície pojmu media literacy v budúcnosti bude závisieť od toho, aké názory a riešenia prevládnu v otvorených otázkach, ktoré sú predmetom diskusií a mnohokrát i sporov medzi odborníkmi. V súčasnosti je možné tieto rozdeliť: mala by sa media literacy zaoberať ochranou detí, alebo nie, vyžaduje si výučba tvorbu

vlastných diel (médií, obsahov) študentmi, mala by byť media literacy primárne zameraná na populárnu kultúru súčasnosti, mala by mať silnejší a jednoznačnejší ideologický náboj, je prípustné, aby iniciatívy v tejto oblasti boli finančne, alebo materiálne podporované médiami, má výučba sama o sebe zmysel bez zvažovania jej efektov? [7] Nezanedbateľným faktorom pri formovaní odpovedí na tieto otázky bude mať rozšírenosť výchovy k mediálnej gramotnosti v ďalších krajinách a vznik nových interpretácií a sporných bodov, ktoré týmto nepochybne vzniknú.

1.2.1 Vlastná definícia

Vytvoriť synkretickú definíciu na základe všetkých (alebo viacerých) predošlých uvedených, teda uznávaných definícií by sa na prvý pohľad mohlo zdať v našej situácii ako vhodné, ba dokonca žiadúce. Opak je však pravdou, a to najmä preto, že pri podrobnejšom štúdiu jednotlivých definícií nachádzame významné rozdiely, a to i medzi tými, ktoré zdanlivo patria do totožného smeru. Hlavné rozdiely nie sú ani tak v tom čo definície hovoria, ako v tom, čo zámerne zamlčujú. Viaceré a často protichodné smery v rámci mediálnej gramotnosti takúto snahu dokonca robia nemožnou a zaručujú, že potenciálna synkretická definícia by ostala len lacným a nezodpovedným pokusom.

Rozhodli sme sa preto vytvoriť vlastnú definíciu, ktorá napriek tomu, že je od počiatku tvorená v slovenskom jazyku nechce byť "slovenskou cestou". Netajíme sa inšpiráciou v staršej definícii z roku tisícdeväťstodevät'desiatdva, ktorá vnikla na National Leadership Conference on Media Literacy, zvolanej Aspenkým inštitútom [2] a radí sa medzi pragmatické so širokým záberom. Domnievame sa totiž, že nie je vhodné zbytočne vytvárať nové definície, ktoré by v konečnom dôsledku i tak mohli iba inak zopakovať čo už bolo viac ráz povedané. Mediálnu gramotnosť na základe uskutočnenej analýzy definujeme následovne:

mediálna gramotnosť: súbor vedomostí a znalostí, umožňujúci vedomé využívanie, analyzovanie a hodnotenie rôznych médií a ich obsahov.

Neprítomnosť pojmov ako deti, ochrana, alebo negatívne následky vyjadruje naše presvedčenie, že mediálnu gramotnosť nie je vhodné obmedzovať iba na nižšie vekové skupiny a už vonkoncom nie a priori hodnotiť funkcie a pôsobenie médií v živote ľudí negatívne. Technologický aspekt mediálnej gramotnosti, ktorý je relevantný najmä pri vzdelávaní dospelých resp. seniorov je zastúpený vyjadrením "vedomé využívanie", pod ktorým rozumieme využívanie založené na znalostiach o zložení, fungovaní, pôsobení a súvislostiach, v ktorých médium jestvuje. Stručnosť definície si dáva za cieľ jednak jej zrozumiteľnosť, ale i zachovanie aktuálnosti, nakoľko už v minulosti sa ukázalo, že tzv. enumeratívne definície snažiace sa o obsiahnutie všetkých jestvujúcich médií, ich druhov, alebo spôsobov používania rýchlo zastarávajú vzhľadom na prekotný vývoj vo svete médií. Nakoľko definícia zámerne neobsahuje prvok výchovy, alebo vzdelávania je nutné zdefinovať i pojem výchova k mediálnej gramotnosti:

výchova k mediálnej gramotnosti: cieľavedomá činnosť poskytujúca subjektu možnosť získať vedomosti a znalosti vedúce k vytvoreniu mediálnej gramotnosti.

Nepriamosťou definície sme chceli vyjadriť fakt, že mediálna gramotnosť je len veľmi ťažko (ak vôbec) kvantifikovateľná, a preto v konečnom dôsledku jej prítomnosť, alebo neprítomnosť, resp. úroveň nie je možné v celistvosti hodnotiť vonkajšiemu pozorovateľovi, nakoľko sa nachádza iba vo vedomí jednotlivca (subjektu výchovy k mediálnej gramotnosti). Do okolitého prostredia t.z. objektívnej reality a mediálnej reality (informačného prostredia) sa premieta iba nepriamo, a to najčastejšie formou správania jednotlivca v styku s médiami, obsahmi, alebo v ich selekcii, odmietaní.

Mediálne gramotný jedinec by teda mal mať [5, s. 68]:

- a) vedomosti o tom, akými spôsobmi sa používajú médiá v pracovnom i osobnom živote
- b) vedomosti o komplexných vzťahoch medzi recipientmi a mediálnymi obsahmi
- c) vedomosti o závislosti mediálnych obsahov od sociálneho a kultúrneho kontextu, v ktorom vznikajú
- d) vedomosti o komerčných stránkach médií
- e) znalosti umožňujúce používanie médií na komunikáciu

1.2.2 Grafické zobrazenie Media Literacy v kontexte objektívnej a mediálnej reality

Grafickým zobrazením, ktoré na Obrázku 1 uvádzame, chceme prehľadne, vizuálne prezentovať naše chápanie pojmu mediálna gramotnosť, tak ako ho uvádzame v predošlej časti. Ďalším zámerom je vložiť tento pojem do súvislostí a ukázať vzájomné vzťahy medzi najčastejšie používanými pojmami v literatúre o mediálnej gramotnosti, ktorých definície uvádzame v časti 1.1.

Rozdelenie na štyri časti znázorňuje štyri základné časti oblasti záujmu media literacy. Prerušovaná čiara medzi časťami mediálna realita-médiá a recipienti-objektívna realita je použitá vzhľadom k tomu, že tieto nie sú v skutočnosti oddelené a určenie ich hraníc a presahov-čo i len v teoretickej rovine-je mimoriadne ťažké. Toto rozdelenie, čo do priestorového rozmiestnenia, je účelové a rovnako by si bolo možné predstaviť aj iné. Grafické prvky s výnimkou šípok sú ilustratívne a nemajú priamu väzbu na jednotlivé pojmy.

Šípky majú za cieľ označiť smer, cieľ, alebo činnosť. Text písaný menším písmom než samotné pojmy, popisuje prvky grafického zobrazenia na nejednoznačných, vysvetlenia hodných miestach.

Výchova k mediálnej gramotnosti je tu uvedená ako element objektívnej reality a procesom učenia preniká do vedomia jedinca (recipienta) a spoluvytvára informačnú hygienu (návyky, opatrenia a pod.), vnímanú mediálnu realitu (PMR) a následne spolupodmieňuje mediálne stereotypy a očakávania (mediated expectations).

Recipients su uvádzaní ako samostatná kategória oddelená od objektívnej reality, nakoľko recepcia mediálnych obsahov vytvára v ich vedomí vlastné-mediálne svety, takže vlastne žijú v zvláštnej rozpoltenosti medzi objektívnou a mediálnou realitou. Ako príklad môžeme použiť tzv. Mean World Syndrome. Obsahová analýza programov ukázala, že v televízii je podstatne vyššia frekvencia násilia ako v reálnom svete, následný výskum publika potvrdil, že najviac násilia vo svojom okolí pociťujú práve horliví diváci-sledovanie televízneho násilia teda vedie k tomu, že svet považujú títo ľudia za nebezpečnejší, ako v skutočnosti je [10, s. 23]. Opačne, no rovnako intenzívne pôsobí tzv. Marcus Whelby Syndrome (slovenský preklad by hádam mohol znieť Syndróm doktora Sovu), ktorý podmieňuje očakávania medicínskej starostlivosti na základe mediálnych zážitkov, ktoré sú obvykle v príkrom rozpore s objektívnou realitou-lekári, zdravotné sestry sú často zobrazované ako neobmedzene kladní hrdinovia a zdravotnícke zariadenia ako centrá najmodernejších technológií s takmer absolútnou úspešnosťou v liečení a odstraňovaní problémov pacientov [8, s. 329]. Výsledok takýchto (ale aj iných) syndrémov sa nazýva behaviorálny efekt a v grafickom zobrazení je znázornený na rozhraní časti recipienti a objektívna realita, nakoľko presahuje do objektívnej reality, napr. chorobným strachom vychádzať vo večerných hodinách z domu.

Časť médiá v tomto grafickom zobrazení nie je príliš dôležitá, nakoľko sa jedná "iba" o médiá ako technológie a pre mediálnu gramotnosť je dôležitejšia mediálna realita (obsah). S týmto ponímaním sa stotožňujeme, i keď na druhej strane súhlasíme i so slávnym výrokom Marshalla McLuhana: "Médiom je posolstvo (The medium is the message)", ktorý vyjadruje poznatok, že už samotné médium resp. jeho používanie výrazne mení kultúrne vzorce spoločnosti. Týmto sa však zaoberá technologický aspekt mediálnej gramotnosti.

Náplň mediálnej reality je tým, čo by mediálne gramotný jedinec mal analyzovať v prvom rade (v druhom rade behaviorálne stereotypy vzťahujúce sa na používanie médií, následne fungovanie média samotného, a to ako z technického tak i spoločenského hľadiska). Rozdelenie na formu a obsah vyjadruje fakt, že vykonštruovaná mediálna realita (CMR) je tvorená oboma týmito zložkami a nie je možné podceňovať formu, a to najmä preto, že nezriedka býva kontradiktórna voči obsahu. Na strane recipienta je však problematické tieto dva elementy od seba navzájom odlíšiť, a preto sú zobrazené ako dva póly jedného celistvého objektu napriek tomu, že na strane média (ako inštitúcie, jednotlivého, alebo kolektívneho autora) sú tieto jasne diferencované a mnohokrát spájané do jedného celku napriek odlišnému pôvodu a vývoju-umelo.

[Grafické zobrazenie Media Literacy v kontexte objektívnej a mediálnej reality
sa z technických dôvodov nachádza v súbore graf_zobrazenie]

1.3 Vývoj Media Literacy

Výchova k mediálnej gramotnosti nie je vo svojej podstate ničím novým, veď už v roku tisícdeväťstošesťnásť psychológ Hugo Munsterberg rozpoznal a pomenoval potrebu vzdelávania v oblasti médií. V priebehu dvadsiateho storočia v rôznych častiach sveta prebiehali viaceré pokusy o uskutočnenie tejto predstavy, no bez významnejších úspechov [1]. Vznik samotného hnutia media literacy je možné datovať do doby pred tridsiatimi rokmi. V Európe je tieto snahy možné spájať s bezprecedentným rozvojom a rozkvetom európskej filmovej tvorby v šesťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Nasledujúce desaťročie bolo v znamení semiotiky, nakoľko mediálne vzdelávanie bolo pod vplyvom osobností ako deSaussure, Barthes a Golay. Medzi ďalšie oblasti záujmu v sedemdesiatych rokoch patrili otázky ideológie a kultúrnej hegemonie. Osemdesiate roky zasa preniesli záujem na médiá ako priemyselnú výrobu a vytváranie rôznorodých významov recipientami [24].

Zlom nastal v deväťdesiatych rokoch, keď sa objavilo niekoľko nových, determinujúcich faktorov:

- a) sústavný nárast globálneho vysielania (šírenia spoločného mediálneho obsahu spoločnými, alebo previazanými informačnými kanálmi)
- b) medzinárodná zhoda na vytvorení študijných osnov media literacy
- c) zvýšená dostupnosť lacných technológií umožňujúcich študentom výrobu vlastných mediálnych produktov (diel).

V prvej polovici deväťdesiatych rokov sa uskutočnili viaceré dôležité a z dnešného hľadiska "zakladajúce" podujatia najmä v Kanade, Spojených štátoch a Austrálii, na ktorých sa po prvýkrát stretli odborníci z viacerých krajín a vytvorili prvé nadnárodné definície, stratégie a programy mediálnej gramotnosti. Medzi najvýznamnejšie patrili National Leadership Conference on Media Literacy zvolaná Aspenským inštitútom v roku tisícdeväťstodevät'desiatdva a First National Media Literacy Conference na Appalachian State University v septembri tisícdeväťstodevät'desiatpäť za predsedníctva Davida Considinea.

Akceptácie v širších odborných kruhoch sa media literacy dostalo v roku tisícdeväťstodevät'desiatosem, keď prestížny časopis Journal of Communication venoval jedno vydanie výhradne tejto téme.

Vývoju mediálnej gramotnosti v niektorých vybraných krajinách jednotlivo sa venujeme v časti 3.

1.4 Základné východiská a teoretické prístupy

Dva rozpory je možné považovať za základ media literacy. Rozpor medzi vykonštruovanou mediálnou realitou a objektívnou realitou, z čoho vyplýva základný postulát, že médiá nie sú odrazom, ale reprezentáciou reality, a teda nie je možné ich mechanicky označovať za zrkadlá reality, bližšie k pravde má prirovnanie k oknu. Pravdepodobne najpoužívanejším príkladom používaným na demonštráciu tohto rozporu je vojna v Perzskom zálive v roku tisícdeväťstodevät'desiatjeden, na jednej strane tu boli neostré nazelenalé zábery pohybujúcich sa svetiel a čiernobiele zábery vybuchujúcich budov zasiahnutých presne navádzanými strelami bez akýchkoľvek náznakov násilia, alebo utrpenia a na strane druhej, viac než stotisíc mŕtvych Iračanov, ktorých našli humanitárne organizácie po príchode do vojnou zničenej krajiny [36]. Nakoľko jednou zo základných charakteristík media literacy je dynamický vývoj, pokúsime sa základné východiská prezentovať pomocou príkladov z druhej vojny v Perzskom zálive, a tak tieto aktualizovať.

Druhým rozporom, ktorý do značnej miery tvoril a tvorí aktivizujúci prvok media literacy je množstvo médií, foriem a mediálnych obsahov, s ktorými sa jedinec stretáva v súčasnom svete, niektorí autori hovoria až o mediálnom svete, Marshall McLuhan použil vyjadrenie o neviditeľnom prostredí, ktoré nás ovplyvňuje bez nášho vedomia ("the environment is invisible") [11, s. 14] a minimum poznatkov, a to ako z kvantitatívneho tak i kvalitatívneho hľadiska, ktoré má o tejto oblasti k dispozícii. S

tohto neproporčného pomeru v spojitosti s narastajúcou dôležitosťou mediálnej komunikácie ako pre jednotlivca tak i pre celú spoločnosť vznikajú disfunkčné vzťahy, ktorých dôsledky môžu byť ďalekosiahle [20]. Nie je na tomto mieste asi nutné zdôrazňovať aké veľké množstvo času a aký význam vo svojich životoch pripisuje väčšina populácie masmédiám. Rovnako prebytočné by bolo zdôrazňovať fakt, že absolútna väčšina masmédií sa dávno vzdala akýchkoľvek snáh vzdelávať, kultúrne povznášať, alebo dokonca informovať svojich recipientov a sústredí sa výhradne na zábavu vo veľmi úzkom chápaní. John Pungente, popredný kanadský odborník na media literacy v tejto súvislosti povedal: "Žijeme v masmediálnom svete, takže potrebujeme disponovať nástrojmi, ktoré nám túto skutočnosť pomôžu zvládnuť. Výchova k mediálnej gramotnosti nám ich poskytuje." [37]. Súčasťou tohto aktivizujúceho prvku je i historická skúsenosť o "nemožnosti" zmeniť médiá a to aj preto, že už samotné médium bez uvažovania obsahu, ako technológia vplýva a mení jedinca, najmä jeho percepčné stereotypy [12]. V tejto súvislosti je ako príklad možné uviesť vplyv internetu na televíziu, najmä na spravodajstvo. Pohyblivé informačné "pruhy", ktoré sa dnes vyskytujú vo vysielaní takmer všetkých televíznych staníc totiž pochádzajú práve z internetu a po prvýkrát sa tu objavili v roku tisícdeväťstodeväťdesiatšesť ako aplikácia vtedy novej technológie Java a mali slúžiť na priebežné zobrazovanie kurzov akcií na ekonomických stránkach. Úspešnosť tejto aplikácie (samotná technológia je omnoho širšie špecifikovaná) však prekonala všetky očakávania a rozšírila sa i na všeobecne orientované stránky (tzv. horizontálne portály), v spojitosti s obrovským nárastom účastníkov internetu v tomto období pozmenili sa percepčné stereotypy značnej časti populácie vo vyspelých krajinách v neprospech televízie, ktorá pôsobila málo "dynamicky" a musela sa prispôbiť.

Východiská spoločné pre všetky prístupy v rámci výchovy k mediálnej gramotnosti sa v tejto, relatívne pokročilej fáze s prepracovanou teóriou dajú vyjadriť ôsmimi postulátmi.

I. Média sú konštrukcie. Ako sme konštatovali vyššie, medzi vykonštruovanou mediálnou realitou a objektívnou realitou jestvuje významný rozpor. Cieľom výchovy

k mediálnej gramotnosti je poskytnúť jedincovi možnosť mediálne posolstvá dekonštruovať, a tak objaviť a poznať tento rozpor. Základnou metódou je kritická analýza toho ako mediálne posolstvá vznikajú a čím sú tvorené.

Rovnako ako Mona Lisa nie je mladá žena, ale jej obraz, reportáž vojnového spravodajcu nie je vojna, ale reprezentácia toho fragmentu skutočnosti, s ktorým bol spravodajca konfrontovaný.

II. Médiá spoluvytvárajú realitu. Väčšina informácií a poznatkov, z ktorých si jednotliviec tvorí vlastné chápanie sveta a toho ako funguje, pochádza z médií. Tieto informácie a poznatky prichádzajú vo forme mediálnych obsahov, ktoré boli vopred vykonštruované, obsahujú stanoviská, interpretácie a vložené závery. Spôsob akým jednotliviec vníma svet, a to najmä mimo svoje bezprostredné okolie, je teda v rôznej miere tvorený mediálnymi posolstvami.

Pozoruhodným paradoxom je, že množstvo ľudí si na základe mediálneho obsahu vytvára názory a postoje na problémy a situácie, s ktorými reálne nikdy neboli konfrontovaní. Mnohokrát venujú väčšiu pozornosť a námahu práve týmto "virtuálnym problémom", ako situáciám a otázkam z vlastného života [12].

III. Recipienti tvoria vlastné významy mediálnych posolstiev. Každý jednotliviec je unikátny a na základe svojich individuálnych charakteristík vytvára z mediálnych posolstiev v rámci procesu recepcie vlastné významy. Krása je v oku pozorovateľa, hovorí staré príslovie, a tak je to i s mediálnym obsahom. Napriek neutíchajúcej snahe mediálnych profesionálov význam, ktorý dajú jednotlivému posolstvu recipienti je problematické predvídať, nakoľko sa navzájom líšia a sú determinované veľkým množstvom rôznorodých a dynamických faktorov. Čím je skupina recipientov heterogénnejšia, tým sa zvyšuje množstvo individuálnych významov. Signifikantné sú rozdiely vo významoch utvorených rozdielnymi etnickými skupinami. Používanie princípu LOP (least objectionable programming), teda obsahu s najmenším koeficientom odporu býva častým prostriedkom na prekonanie týchto ťažkostí [8, s.

324]. Podľa princípu LOP je najvhodnejšie vytvoriť také posolstvo, ktoré síce nebude pre žiadneho potencionálneho recipienta resp. skupinu ideálne, no pre veľkú časť recipientov nebude neprijateľné, a teda bude v konečnom dôsledku prijateľnejšie ako iné, čo mu zabezpečí úspech.

Rozdielne interpretácie udalostí sú významné pre druhú vojnu v Perzskom zálive podobne ako bol rozpor medzi "čistou" mediálne prezentovanou a krvavou vojnou v skutočnosti pre prvú. V prípade mediálnych posolstiev je možné dokonca hovoriť o dvoch vojnách, o oslobodzovacej-humanitárnej akcii a chirurgickom zásahu ako ju prezentovali najmä americké médiá a nelegitímnym útokom sprevádzaným vojnovými zločinmi a kolonizáciou suverénneho štátu, ako ich prezentovali arabské. Jednotlivec vystavený takto rozporuplným posolstvám, ak nie je mediálne gramotný, sa jednoducho môže stať schizofrenikom. Nezanedbateľný vplyv na túto situáciu malo i "posledné slobodné" médium internet. Ďalším zaujímavým paradoxom teda je možnosť koexistencie dvoch navzájom opačných, no pravdivých tvrdení vytvorených na základe mediálnych obsahov.

Z hľadiska media literacy je však mimoriadne dôležité, že po prvýkrát v histórii sa úloha médií stala významnou témou celospoločenskej komunikácie na globálnej úrovni. Otázky, ktorým sa media literacy venuje už celé desaťročia, aspoň na určitý čas zamestnávali široké vrstvy obyvateľstva. Mimo iné to dokazuje, že recipienti nie sú jedna veľká anonymná a nemá masa, ako by si to mnohí želali a iní predpokladali, a teda efektívna realizácia výchovy k mediálnej gramotnosti je možná.

IV. Mediálne posolstvá majú komerčné implikácie. Skutočné pochopenie médií a obsahu nie je možné bez pochopenia ekonomických súvislostí, v ktorých jestvujú. Väčšina médií sú komerčné inštitúcie a tieto potrebujú vytvárať zisk, inak by zanikli a tie, ktoré nie sú komerčné, sú v konečnom dôsledku odkázané na spoluprácu s nimi, alebo zastupovanie záujmov i ekonomických, tých čo zabezpečujú ich prevádzku. Kľúčovou otázkou je teda vlastníctvo médií. Sme svedkami postupného spájania

médií do obrovských konglomerátov [10, s. 69], čo má za následok, že relatívne malá skupina jednotlivcov vytvára, alebo rozhoduje o obsahoch prijímaných miliardami recipientov.

Rupert Murdoch, jeden z najväčších mediálnych magnátov súčasnosti, majiteľ televíznych staníc a novín v Austrálii, USA a Veľkej Británii sa ešte pred začatím útoku na Irak v marci dvetisíctri vyslovil v zmysle, že túto vojnu schvaľuje a podporuje. Následne jeho médiá prinášali obsah, ktorý mnohí označili za vojnovú propagandu a v USA sa dokonca opakovane uskutočnili protestné mítingy pred sídlom jeho televíznej stanice a demoštrujúci ju hodnotili ako "hlásnu trúbu Pentagonu". Vplyv takéhoto mediálneho obsahu je možné dávať do súvislosti s výsledkami prieskumov verejnej mienky, ktoré tesne pred začatím vojenského konfliktu práve v týchto krajinách ukazovali na prevažujúci súhlas a naopak v krajinách, kde mediálna skupina Ruperta Murdocha nemala žiadne, alebo iba nepatrné zastúpenie výsledky ukazovali silný nesúhlas [38].

V. Mediálne posolstvá obsahujú hodnoty a ideológie. Všetky mediálne posolstvá obsahujú hodnoty a ideológie, explicitne či implicitne, nakoľko viac či menej odrážajú názory a postoje tvorcov a iných skupín spolupodieľajúcich sa na realizácii mediálnej komunikácie. Komplexnosť systémov hodnôt a ideológií narastá s narastajúcim počtom jednotlivcov a skupín zúčastnených na tvorbe a komunikácii takéhoto posolstva. Špecifickým prípadom sú produkty populárnej kultúry určené primárne na zábavu a obsahujúce implicitné hodnoty, ktoré je problematické identifikovať vzhľadom na povahu obsahu, ktorý má tendenciu nepripúšťať kritickú analýzu. Typickými hodnotami implicitne obsiahnutými v produktoch populárnej kultúry sú uprednostňovanie konzumného spôsobu života, rodovo podmienené úlohy v spoločnosti, akceptovanie určitej autority, nemennosť status quo a podobne. Pochopenie a rozpoznanie hodnôt a ideológií obsiahnutých v mediálnych posolstvách je kľúčovou súčasťou mediálnej gramotnosti.

VI. Mediálne posolstvá majú spoločenské a politické implikácie. Vplyv mediálnych posolstiev na politiku a sociálne zmeny je obrovský. Mediálne posolstvá v globalizovanom svete komunikujú v jednej chvíli obsah pre mnohonásobne väčšie množstvo recipientov, ako by bolo možné informovať interpersonálnou komunikáciou počas celých generácií. Základom tohto postulátu sú vzťahy medzi posolstvom a vplyvom, obsahom a dôsledkom. Koho sa obsahom posolstva týka, kým je posolstvo vytvorené, prečo a s akým účinkom?

Koncom druhej vojny v Perzskom zálive, aspoň z mediálneho hľadiska, bolo zničenie sochy ("zvrhnutého") prezidenta Iraku v nadživotnej veľkosti na jednom z mnohých námestí v päťmilionovom Bagdade. Význam tejto udalosti nespočíval v zničení sochy, akých stáli a možno aj stoja v celej krajine tisíce, tankom americkej armády. Nespočíval ani v nadšenom prijatí tohto činu zo strany niekoľkých stoviek prítomných obyvateľov Bagdadu. Spočíval v dosahu a prezentácii mediálneho posolstva. Na základe fyzickej blízkosti dejiska tejto udalosti k hotelu, v ktorom bývali vojnoví spravodajci, bolo toto posolstvo sprostredkované stovkám miliónov recipientom. Spoločenské a politické implikácie tejto udalosti sú teda d'alekosiahle a priami účastníci ani priame následky o sebe by tieto nemohli spôsobiť.

VII. Obsah a forma sú v mediálnom prostredí úzko spojené. Vykonštruovaná mediálna realita (CMR) je tvorená oboma týmito zložkami a nie je možné podceňovať ani jednu z nich. Forma býva nezriedka kontradiktórna voči obsahu, obsah zatienený, alebo naopak podporený formou. Odlíšiť od seba tieto dva elementy dokáže len mediálne gramotný jedinec, vzhľadom na komplexnosť techník a technológií použitých na strane média.

Dôležitú úlohu v dosiahnutí významu udalosti, o ktorej sme hovorili vyššie, netvoril len dosah, ale i prezentácia, teda forma posolstva. Posolstvo o tejto udalosti bolo zo strany amerických médií prezentované ako vyjadrenie vôle a názoru Iračanov a to i napriek tomu, že sa jej zúčastnilo len niekoľko stoviek obyvateľov. Častou

metódou zamieňania názoru určitej skupiny za názor celku je v prípade tlačných médií (textu), zámerné vynechanie niektorých súvislostí a faktografických údajov, ako je v tomto prípade napríklad počet účastníkov a počet obyvateľov Bagdadu, alebo počet tých čo mali opačný názor. V prípade elektronických médií (vizuálnych) sa zasa uplatnila metóda "úzkeho záberu" teda objektív nepojal v zábere celý dav, z ktorého by bolo jasne viditeľné aké množstvo ľudí sa na danom mieste zdržuje, ale zameril (zaostri) sa do centra. Opačný postup sa používa v prípadoch, keď je názor demonštrujúcich v rozpore s názorom médiá, použije sa stredne široký záber a zameria sa na okraje davu, kde je hustota účastníkov veľmi nízka, čo má za cieľ vzbudiť dojem, že na danom mieste sa objektívne zdržovalo málo ľudí. V prípade tlačných médií je zasa možné použiť odhad počtu účastníkov vytvorený ešte pred začiatkom demonštrácie, alebo inej udalosti a túto informáciu zamlčať, alebo zahmlieť, napríklad uvedením času kedy bol odhad vytvorený a vynechaním informácie o posunutí začiatku udalosti z objektívnych dôvodov a podobne.

Informácie o prebiehajúcej vojenskej akcii z pohľadu americkej strany prezentovalo počas konfliktu špeciálne informačné stredisko vytvorené v Katare. Kvalitu informácií považovali mnohí žurnalisti za prinajmenšom otáznu, no kvalita prezentácie uspokojila i najnáročnejších. Americká armáda usporiadala špeciálny casting na pozíciu hovorca, poverila hollywoodskeho dizajnéra návrhom pódia pre tlačové konferencie a na jeho vybudovanie vyčlenila sumu dvestotisíc dolárov [38]. Pikantné je, že takmer identickú kulisu si po niekoľkých dňoch zaobstarala i druhá strana, takže pri prestrihoch tak typických pre televízne spravodajstvo mohol recipient nadobudnúť dojem, že sa menia "len hlavy".

VIII. Každé médium má vlastnú estetickú formu. Pochopenie tohto postulátu umožňuje mediálne gramotnému jedincovi vnímať nielen čo sa v mediálnom posolstve hovorí, ale i ako sa to hovorí a chápať závislosti a obmedzenia jednotlivých médií. Ako povedal Marshall McLuhan, každé médium má vlastnú gramatiku a kodifikuje realitu svojím vlastným spôsobom [12].

Najpôsobivejšou a zároveň najefektívnejšou formou pre televíziu je bezpochyby priamy prenos vzbudzujúci pocit spoluúčasti na danej udalosti. Analyzovaná udalosť z deviateho apríla dvetisíctri je toho signifikantným príkladom. Priamy prenos, simultánne vysielaný takmer všetkými televíznymi stanicami sveta sa začal v dobe, keď námestie zívalo prázdnotou a socha prezidenta stála nedotknutá uprostred. Ďalšou fázou bol príchod obrnených vozidiel a tankov americkej armády. Po určitom čase sa na námestí začali zhromažďovať desiatky najmä mladých mužov (čo je možné takisto považovať za dôsledok priameho televízneho prenosu) a začali na sochu hádzať topánky (v arabských krajinách výraz hlbokého opovrhovania), následne jeden z nich začal demolovať podstavec (sokel), na ktorom bola socha postavená. Po krátkom čase sa pridali ďalší vyzbrojení kladivami a krompáčmi. Vyvrcholenie tejto udalosti bolo zhodenie a definitívne zničenie sochy po priviazaní o americký tank. Televízny divák teda mohol sledovať celý vývoj udalosti a nadobudnúť pocit, že sa zúčastnil historickej udalosti, zvrhnutia irackého režimu. V skutočnosti však v dobe, keď sa stala táto udalosť nebolo v Iraku po tomto režime ani chýru ani slychu a väčšinu územia zachvátil chaos, anarchia, rabovanie a ničenie. Mestská štvrť, v ktorej sa nachádzalo ono námestie bola ľudoprázdna, nakoľko nebola obývaná a ak áno, tak obyvateľmi spriaznenými s režimom a títo sa báli opustiť svoje domovy.

Formu akčného filmu zasa použili vojnoví spravodajci "spojení" (embedded) s bojujúcimi jednotkami priamo na fronte. Subjektívne pocity, fragmentálne informácie a nezainteresovanému nič nehovoriace roztrasené zábery ručnej kamery mnohokrát digitálne roztrasené, tvorili obsah reportáží, ktoré poskytovali. Inak to byť ani nemohlo, nakoľko všetci títo žurnalisti podpísali viac než päťdesiat stránkové zmluvy, ktorými sa zaviazali nezverejňovať akékoľvek informácie, ktoré by mohli ohroziť "bezpečnosť alebo úlohy jednotky", čo reálne zahrňuje všetky relevantné informácie včítane počtu padlých a ranených. Obsah bol teda takmer úplne nahradený formou a pocitom, pocitom spoluúčasti a spolupatričnosti. Vedľajším produktom takéhoto

sprostredkovávania pocitov bol podľa názoru mnohých odborníkov nedostatok odstupu a strata akejkol'vek objektivity [38].

Dodatkom k predošlým postulátom, ktorý je však pre media literacy mimoriadne dôležitý a v istom zmysle výlučný, nakoľko ju jasne oddeľuje od cenzúry, propagandy, alebo indoktrinácie, je prístup zohľadňovania rozmanitých uhlov pohľadu na mediálne posolstvá. Je teda možné povedať, že používanie jediného uhlu pohľadu pri analýze mediálneho obsahu nie je výchova k mediálnej gramotnosti. Rovnako výchova k mediálnej gramotnosti neučí odmietaniu a zavrhovaniu médií, výchova k mediálnej gramotnosti učí podrobiť kritickej analýze každý mediálny obsah, ktorý mediálne gramotný jedinec recipuje.

Samozrejme nie je možná absolútna relativizácia a uprednostňovanie slov pred vecami ako pôvodcami pravdy, pretože "když už jednou člověk popře principy věd a začne nedůvěřovat nejzřetelnějším věcem, každý ví, že může dokázat, co chce, a obhájí jakýkoli paradox." [12, s. 12].

1.5 Vzťah Media Literacy a informačnej vedy

Informačná veda je teoreticko-praktický interdisciplinárny vedný odbor zameraný na výskum a zabezpečenie informačno-komunikačných procesov v spoločnosti. Informačná veda plní v spoločnosti dôležitú úlohu: zabezpečuje informačné funkcie spoločenskej informácie-komunikačnú, poznávaciu, riadiacu a uchovávaciu, ktoré sú základným predpokladom vývoja spoločenských procesov [9, s. 123].

Veľká väčšina informačno-komunikačných procesov v spoločnosti však v súčasnosti neprebíha kanálmi odbornej komunikácie inštitucionalizovanými v knižniciach, alebo informačných strediskách, ale pomocou masmédií, a to najmä

elektronických. V tomto bode sa pretínajú záujmy informačnej vedy a media literacy, informačná veda by preto mohla poskytnúť svoju teoretickú základňu ako východisko pre media literacy, a tak aktualizovať a umocniť plnenie svojej úlohy v spoločnosti-zabezpečenie efektivity informačných procesov. Media literacy rovnako ako informačná veda rieši problémy ako spoločenský informačný problém, informačná hygiena, informačné bariéry a šumy, i keď terminológia sa môže miestami líšiť.

Pokým informačná veda sa venuje najmä budovaniu a riadeniu systémov a kanálov odbornej komunikácie, hlavným problémom súčasnosti sú prostriedky masovej komunikácie, ktoré nie je možné uspokojivo regulovať, a preto je nutná samoregulácia jednotlivca a na tomto mieste vstupuje do hry výchova k mediálnej gramotnosti. Výchova k mediálnej gramotnosti pristupuje k spoločenskému informačnému problému z opačnej strany, teda z pozície používateľa (recipienta), to však neznamená, že by nemali navzájom spolupracovať, práve naopak. Informačná veda by mohla poskytnúť poznatky o psychosociálnych aspektoch používateľa informácií a informačnej hygieny, a týmto zefektívniť metódy používané výchovou k mediálnej gramotnosti. Kritický bod súčasnej fázy prechodu na informačnú spoločnosť totiž spočíva v neschopnosti človeka prijať, ako hovorí Al Gore "hory dát", pričom táto neschopnosť je determinovaná ako fyziologicky tak mentálne. Obzvlášť vypuklý je tento problém v prípade neschopnosti nájsť rovnováhu medzi všeobecnými a odbornými informáciami. Technické a technologické otázky v tomto probléme nezohrávajú takmer žiadnu úlohu. Vo výchove k mediálnej gramotnosti vidíme možnosť riešenia, alebo aspoň začiatok riešenia tohto nezanedbateľného, pre ďalší vývoj kľúčového problému. Mediálne gramotný jedinec je schopný rozlíšiť odborné a celospoločenské (mainstream) informácie a regulovať informačné toky, ktorým je vystavený, rovnako ako je schopný si vybudovať osobný informačný systém. O takomto jedincovi sa teda dá povedať, že je schopný aplikovať informačnú hygienu, ktorú chápeme ako výsledok výchovy k mediálnej gramotnosti.

Informačná gramotnosť (information literacy) vytvorená informačnou vedou sa podľa Online dictionary of library and information science definuje ako "schopnosť vyhľadať informácie, ktoré jedinec potrebuje, včítane vedomostí o usporiadaní knižníc, znalosť poskytovaných zdrojov a bežných rešeršných techník, tento pojem

zahrňuje i schopnosť kriticky hodnotiť informačný obsah a porozumenie technickej infraštruktúre, na ktorej je prenos informácií založený, včítane sociálneho, politického a kultúrneho kontextu a dopadu" [39]. Nakoľko má informačná gramotnosť tendenciu zameriavať sa výhradne na posolstvá v textovej forme, zdá sa nám byť v súčasnosti svojím záberom príliš úzka, a preto nepostačujúca pre používateľa vzhľadom na jeho informačné potreby, resp. prekonávanie informačných bariér a vysporiadanie sa s celospoločenským informačným problémom. V konečnom dôsledku teda nie je dostatočne efektívna. V informačnej spoločnosti, akej vzniku sme svedkami v súčasnosti, v ktorej splývajú rôzne, mnohokrát nesúrodé, informačné systémy a kanály do jedného, bude pre jednotlivca významnejšia a prospešnejšia mediálna gramotnosť, ktorá sa zaoberá širokou paletou foriem a kanálov, ktorými sa komunikujú posolstvá.

2 Súčasné teoretické smery

2.2 Súčasné trendy vývoja

Masmediálna komunikácia sama o sebe je oblasťou vyvolávajúcou mnohé nezodpovedané otázky, spory a kontraverzné vyjadrenia. Ak pridáme ďalšie elementy, ako výučba na školách, vzdelávanie dospelých, alebo informačná spoločnosť a celoživotné vzdelávanie, jednotlivé rozpory sa môžu iba zväčšiť a rozšíriť. Tak je tomu i vo výchove k mediálnej gramotnosti. V súčasnosti prebieha množstvo rôznych diskusií na mnohých úrovniach.

Okruhy problémov, ktoré sme identifikovali ako v súčasnosti hlavné témy odbornej diskusie a ktoré považujeme za kľúčové pre ďalší vývoj v tejto oblasti, je možné vyjadriť šiestimi otázkami.

Ochraňuje media literacy deti? Základ takéhoto chápania vychádza z protekcionistického chápania a nadväzujú naň cyklicky sa opakujúce snahy v tomto smere, ktorých sme svedkami i v súčasnosti. Vychádza sa tu z predpokladu, že ak deti budú schopné dekonštrukcie mediálnych obsahov, nebude možné nimi manipulovať. Obvykle sa tento prístup vzťahuje na tématické oblasti ako napr. násilie, materializmus, výživa a stereotypy. V praxi, najmä vo Veľkej Británii, sa však takýto prístup neosvedčil, nakoľko viedol k mechanickému reprodukovaniu učiva a názorov vyučujúceho zo strany žiakov a dusil akékoľvek snahy o aktívny prístup [40].

Vyžaduje si výučba media literacy tvorbu vlastných mediálnych produktov študentmi? Podľa názoru niektorých odborníkov nie je možné stať sa mediálne gramotným bez praktických skúseností s tvorbou mediálnych produktov, nakoľko len týmto spôsobom môže jedinec získať priame poznatky o procesoch, požiadavkách a obmedzeniach, ktoré sú pri tvorbe mediálneho produktu prítomné. Tento názor prevláda v Kanade a Veľkej Británii. Na druhej strane sú tu obavy, že nakoľko prakticky orientovaná výučba sa môže "rozpadnúť" na navzájom nesúvisiace

čiasťkové úkony vedúce k vytvoreniu niekoľkých úzko zameraných praktických zručností. Následkom čoho sa stráca z výchovy k mediálnej gramotnosti perspektíva kritickej analýzy.

Má byť media literacy primárne zameraná na populárnu kultúru súčasnosti? Dekonstruácii mediálneho obsahu môžu byť podrobené ako diela klasickej literatúry tak i v súčasnosti populárne televízne programy, napr. seriály pre mládež. Niektorí odborníci sa preto domnievajú, že je vhodnejšie používať produkty populárnej kultúry, ktoré sú súčasťou každodenného života študentov, nakoľko len takto získajú praktické skúsenosti a je predpoklad aktívneho prístupu k výučbe z ich strany. Je však nutné zvážiť mieru v akej sa vo výučbe populárne obsahy vyskytujú, nakoľko extenzívne používanie môže viesť k strate pôvodného významu výchovy k mediálnej gramotnosti a k premene na diskusné fórum bez akýchkoľvek pravidiel a riadenia.

Mala by mať media literacy silnejší a jednoznačnejší ideologický náboj? Výchova k mediálnej gramotnosti zahŕňa otázky vlastníctva a ovládania médií, manipulácie verejnou mienkou a politickými súvislosťami týchto problémov, je teda len pochopiteľné, že vytvára priestor pre občianske aktivity a budovanie občianskej spoločnosti. Druhou stranou mince je, že cieľom výchovy k mediálnej gramotnosti by malo byť vytvorenie tejto gramotnosti u jedinca. Spôsob, akým tieto poznatky a vedomosti využije by malo ostať vecou osobnej zodpovednosti každého jednotlivca. Inak sa media literacy vystavuje nebezpečenstvu označenia za politické hnutie.

Mala by výchova k mediálnej gramotnosti tvoriť samostatný predmet, alebo sa integrovať do ostatných už existujúcich predmetov? Integrovanie výchovy k mediálnej gramotnosti do už existujúcich predmetov je z hľadiska uvedenia do praxe nepochybne cestou menšieho odporu. Tento prístup sa i preto použil v Spojených štátoch amerických, v súčasnosti však už vieme aké rozporuplné výsledky prináša. V praxi sa totiž ukazuje, že mediálna gramotnosť ostáva často na okraji záujmu ako menejcenný doplnok "klasických" predmetov [40]. Namiesto integrácie sa teda udeje vaporizácia.

Mali by byť iniciatívy v media literacy finančne podporované médiami? Mediálne spoločnosti nepochybne patria k najziskovejším odvetviám súkromného podnikania, a

preto by materiálo-technické zabezpečenie napr. škôl, alebo knižníc pre ne nebol príliš veľký problém. Zástanci tohto prístupu argumentujú, že mediálne spoločnosti majú spoločenskú zodpovednosť za vybudovanie kritického myslenia u recipientov, a preto by sa mali spolupodieľať na výchove k mediálnej gramotnosti. Realita, ako dokladajú skúsenosti z anglo-amerických krajín [40], však ukazuje, že v prípade spoluúčasti medií sa účel a cieľ media literacy často vytrácajú, alebo dokonca sú obrátené naruby. Mediálne spoločnosti totiž sofistikovanými metódami používajú a zameriavajú takéto snahy vo svoj vlastný prospech, ktorý môže, no nemusí byť v súlade so záujmami recipientov.

2.3 Kritici Media Literacy

Najpočetnejší a azda i "najhlasnejší" kritici media literacy pochádzajú zvnútra mediálnych koncernov. Hlavná námietka voči media literacy je recyklovaný, desaťročia starý argument o nevyhnutnej správnosti počínania médií vzhľadom k tomu, že prinášajú len to, čo si ľudia želajú, a keďže v konečnom dôsledku každý človek robí len to, čo sám považuje za správne, je výchova k mediálnej gramotnosti prebytočná a nevhodne očierňuje a demonizuje médiá, najmä vo vzťahu k deťom a mládeži. Proti takejto argumentácii vystúpil m.i. jeden z najvýznamnejších filozofov dvadsiateho storočia Karl Popper, ktorý hovorí: "je drzé a cynické zároveň tvrdiť, že [médiá] dávajú ľuďom to čo chcú, akoby mohli chcieť niečo iné, keď im to nikdy nebolo ponúknuté" [13]. K. Popper vo svojich úvahách vychádza z faktu, že človek sa nenarodí s vopred danými kultúrnymi a spoločenskými stereotypmi, ale tieto získava až v priebehu dospievania v rámci socializácie a enkulturácie. Na základe tohto sa cíti byť oprávnený tvrdiť, že média ako významný (v mnohých prípadoch najvýznamnejší) činiteľ socializácie a enkulturácie detí a mládeže, majú možnosť i zodpovednosť spoluvytvárať stereotypy, ktoré v neskoršom období budú formovať ich kultúrne záujmy, potreby a ich úroveň.

Na základe najnovších vedeckých poznatkov o ľudskom genóme je nepopierateľné,

že človek sa skutočne rodí ako "tabula rasa", no Popper vo svojej argumentácii nezohľadnil fakt, že intelligenčné a emocionálne schopnosti sú rôzne u každého jedinca, a teda u niektorých sú vyššie ako u iných. Otvorenou otázkou však ostáva či skutočne u väčšiny populácie sú natoľko nízke, ako tvrdia mediálni bossovia.

Z iného hľadiska vyjadrujú skeptický názor na mediálnu gramotnosť Stanley J. Baran a Dennis K. Davis vo svojej knihe *Mass Communication Theory : Foundations, Ferment, and Future*. Tvrdia, že ak sa výchova k mediálnej gramotnosti niekedy dostane do fázy plnej realizácie spôsobí iba ďalšie "kvasenie" (ferment) a bude nutné vytvoriť nové teórie zohľadňujúce jej vplyv na vzťahy recipientov a médií [14, s. 360].

I keď je nepopierateľné, že výchova k mediálnej gramotnosti ovplyvní vzťahy recipientov k médiám a možno bude aj nutné toto zohľadniť v teoretickej rovine, nedomnievame sa, že by to bolo na škodu veci-ba práve naopak-z vyššie spomenutého kvasenia by mohli vzniknúť funkčné (na rozdiel od v súčasnosti prevažujúcich disfunkčných) vzťahy k médiám. Kvasenie, ktoré autori mali na mysli a ktorého výsledky spochybňujú na základe predošlých skúseností, je totiž diametrálne odlišné od všetkých predošlých pokusov meniť usporiadanie vzťahov recipientov a médií, nakoľko cieľom mediálnej gramotnosti nie je meniť médiá.

3 Mediálna gramotnosť v jednotlivých krajinách

Snahy o zavedenie výchovy k mediálnej gramotnosti je možné badať v rôznych krajinách už viac ako polstoročie, napriek tomu, že sa nejedná o nijako prepojené skupiny, alebo organizácie a že i prostredia, v ktorých pôsobia sú geograficky, historicky, kultúrne i ekonomicky mimoriadne rozdielne, je možné nájsť spoločné charakteristiky. Najmä v prvotných obdobiach vývoja sa jednoznačne objavujú protekcionistické tendencie (od slova chrániť, ochraňovať), pričom smery, ktorými sa uberajú, sa dajú rozdeliť podľa toho či ide o snahy v USA, alebo iných krajinách. V Spojených štátoch sa protekcionizmus vzťahuje na deti, t.z. jedná sa o snahy ochraňovať deti pred negatívnymi účinkami a následkami médií. V iných, najmä európskych krajinách, sa protekcionizmus upieral na ochranu pred americkými mediálnymi obsahmi, ako hovorí Robert Kubey: "... v niektorých krajinách (napr. Škótsko, Kanada, Španielsko) sa dúfa, že mediálne vzdelávanie pomôže mladým generáciám pochopiť, že hodnoty obsiahnuté v amerických a iných cudzích mediálnych produktoch nemusia byť ich vlastné" [24], a pred populárnymi obsahmi. Takéto snahy boli založené na elitárskom zmýšľaní stredných a vyšších vrstiev, založenom na triedne silne rozdelenej spoločnosti minulých storočí a s rôznou intenzitou pretrvalo až do šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia. Konkrétne sa jednalo o odsudzovanie príjmu populárnej kultúry, a teda svojím spôsobom o výchovu "proti médiám"[24].

3.1 Kanadský štrukturálny model

Severný sused USA, kultúrne a jazykovo rozdelená Kanada, je v súčasnosti podľa všetkých ukazovateľov svetovým lídrom v oblasti výchovy k mediálnej gramotnosti. Mnohí pozorovatelia považujú za hlavný dôvod práve tesné prepojenie so Spojenými

štátmi na jednej strane a kultúrnu spätosť s európskymi "domovinami" Francúzskom a Anglickom na strane druhej a z toho plynúce úvahy a obavy o zachovanie vlastnej kultúrnej identity. Počiatky media literacy v Kanade je možné nájsť už v šesťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia pod názvom screen education. Táto "prvá vlna" však mala len obmedzený dosah a trvanie, stroskotala na znižovaní rozpočtov pre školy a zužovaní učebných osnov na začiatku sedemdesiatych rokov. Opätovný nárast snáh v tomto smere sa prejavil začiatkom osemdesiatych rokov, viedol až k širokému rozšíreniu výučby mediálnej gramotnosti v deväťdesiatych rokoch a pokračuje až dodnes [26].

Základné teoretické východiská (pochádzajúce z provincie Ontario), ktoré tvoria základ kanadského chápania media literacy a sú používané učiteľmi ako rámcová štruktúra diskusií :

- médiá sú konštrukcie*
- médiá tvoria realitu*
- recipienti tvoria vlastné významy mediálnych posolstiev*
- mediálne posolstvá majú komerčné implikácie*
- mediálne posolstvá obsahujú ideológie, hodnoty, životné štýly a názory*
- mediálne posolstvá majú sociálne a politické dôsledky*
- obsah a forma sú v mediálnom prostredí neoddeliteľne spojené*
- každé médium má vlastnú estetickú formu*

Tieto základné teoretické východiská sa vyskytujú v rámci všetkých aktivít, spojených s výchovou k mediálnej gramotnosti v rôznej miere [28].

Kanada je rozdelená do viacerých provincií, ktoré majú de facto právomoci autonómnych územných celkov, a preto sa kvalita i kvantita výchovy k mediálnej gramotnosti vo vnútri Kanady líši, no priepastné rozdiely ako sú známe napríklad z USA, tu nenachádzame. Najväčšia pozornosť sa mediálnej gramotnosti venuje v provincii Ontario, kde je súčasťou vyučovacieho procesu od roku 1987, ktorá sa preto dá považovať za, v tomto smere, najvyspelejšiu časť sveta. Výučba sa týka žiakov

siedmeho až dvanásteho ročníka sekundárnej školy, teda štvrtého ročníka stredoškolskej dochádzky, z nášho pohľadu ako súčasť anglického jazyka. Kvantitatívne tvorí výchova k mediálnej gramotnosti jednu desatinu výučby v prvých dvoch rokoch a jednu tretinu v ostatných štyroch. Osnovy sa od počiatku aktualizujú a prispôsobujú, naposledy sa tak stalo v roku dvetisícjedna [25]. Významnú úlohu pri presadzovaní, ale i realizácii výchovy k mediálnej gramotnosti zohráva Kanadská asociácia pre mediálnu gramotnosť (Canada Association for Media Literacy).

Na nasledujúcej strane, na Obrázku 2, uvádzame kanadsky štrukturálny model chápania mediálnej gramotnosti, tzv. mediálny trojuholník, ktorý bol odvodený zo škótskeho modelu autora Eddieho Dicka. Dekonstrukcia mediálnych obsahov je tu umiestnená do kontextu procesu výroby mediálnych produktov a rôznych možných interpretácií recipientov [22].

[Kanadský štrukturálny model sa z technických dôvodov nachádza v súbore
kanad_model.jpg]

Obrázok 2 Kanadsky štrukturálny model chápania mediálnej gramotnosti, tzv.
mediálny trojuholník [22]

3.2 Koncepcia mediálneho vzdelávania vo Veľkej Británii

V Spojenom kráľovstve sa tradične pre oblasť, ktorú nazývame výchova k mediálnej gramotnosti používal termín media education (mediálna výchova), v súčasnosti sa tieto dva termíny používajú takmer súbežne bez výraznejších obsahových rozdielov. Zotrvávanie na prekonanom a medzinárodne neakceptovanom termíne mediálna výchova v niektorých kruhoch je možné odvádzať od známeho anglického konzervativizmu a tradicionalizmu.

Výchova k mediálnej gramotnosti má vo Veľkej Británii dlhú tradíciu, no je nutné podotknúť, že v čase prešla výraznými zmenami-evolúciou. Tento vývoj je možné rozdeliť do štyroch fáz:

I. Mediálne vzdelávanie ako ochrana: Počiatočné prístupy k mediálnemu vzdelávaniu v päťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia boli typicky protekcionistické a paternalistické. Médiá boli chápané ako "zloduchovia" a recipienti, najmä deti a mládež ako obeť. Ako náprotivok zlým a manipulatívnym médiám boli prezentované "večné" hodnoty "skutočnej" kultúry obsiahnuté najmä v literatúre. [22]

II. Stret mediálneho vzdelávania a populárnej kultúry: Väčšia časť šesťdesiatych a prvá polovica sedemdesiatych rokov bola poznačená prienikom mladých pedagógov, ktorí už dospeli v prostredí dominovanom populárnou kultúrou, a preto boli lepšie pripravení skutočne vyučovať a nie len bezbreho uprednostňovať tlačené médiá. Pod povrchom však ostávali určité elitárske postoje, ktoré sa prejavovali uprednostňovaním mediálnych produktov vyhovujúcich vkusu učiteľov ako reprezentantov strednej vrstvy a opovrhovanie "nevhodným" vkusom robotníckych vrstiev. [22]

III. Stret mediálneho vzdelávania a semiotiky: Zmysluplnejší a demokratickejší prístup s väčším zameraním na študentov sa začal formovať v druhej polovici sedemdesiatych rokov a v plnej miere sa prejavil v rokoch osemdesiatych, čo sa vo všeobecnosti pripisuje prieniku princípov semiotiky do mediálneho vzdelávania. Objavujú sa nové otázky a uhly pohľadu, po prvýkrát sa dôraz nekladie na otázky vkusu a estetiky, ale na jazyk médií, významy, ktoré produkujú a techniky s tým

súvisiace. Predmetom záujmu sa stali i otázky koho médiá reprezentujú, čie názory a hodnoty šíria a koho ignorujú. Tieto nové aspekty nakoniec viedli k vzniku centrálneho princípu media literacy spoločného pre všetky západné krajiny-princípu nejasnosti. Podľa tohto princípu nemožno mediálne obsahy chápať ako zrkadlá reality, ale ako konštrukcie.[22]

IV. Multidisciplinárna mediálna gramotnosť: V druhej polovici deväťdesiatych rokov sa vedúcou organizáciou v oblasti media literacy stal British Film Institute, ktorý vytvoril osnovy, vydal viacero publikácií a organizuje školenia učiteľov. Prichádza s konštatovaním spájania informačného a zábavného priemyslu a technológií. V tomto chápaní je mediálna gramotnosť hlavným elementom gramotnosti pre dvadsiateprvé storočie. Mimo škôl boli do procesu tvorby tejto gramotnosti zahrnuté i knižnice, múzeá a kiná [22].

Program výchovy k mediálnej gramotnosti, platný v súčasnosti na celom území Veľkej Británie, rozdeľuje jej obsah do štyroch základných oblastí [35]:

- a) pôvod a determinujúce faktory mediálnych konštrukcií, iniciátor, povôdca, realizátor
- b) techniky a spôsoby kódovania použité na vytvorenie mediálnej reprezentácie, formy prezentácie a ich vplyv na recipienta, vplyv a následky na informácie samotné
- c) podstata vykonštruovanej mediálnej reality, implicitné hodnoty, vlastnosti mediálnej reality
- d) spôsob, akým si recipienti tvoria vlastný význam mediálnych konštrukcií

Hlavným cieľom výchovy k mediálnej gramotnosti je naučiť deti, ale aj dospelých, kritickému mysleniu vo vzťahu k médiám, ktoré sa nazýva "kritická autonómia". Kritická autonómia je chápaná ako schopnosť jednotlivca uplatniť kritické myslenie na všetky mediálne posolstvá a formy bez rozdielu [35].

3.3 Austrálsky konceptuálny model mediálnej gramotnosti

Výchova k mediálnej gramotnosti je v Austrálii od polovice deväťdesiatych rokov prítomná vo výchove a vzdelávaní od predškolského veku (kindergarten) až po maturitu (final exam) [24]. Z historického hľadiska prešla media literacy podobným vývojom ako vo Veľkej Británii, silné väzby bývalej kolónie k bývalej koloniálnej veľmoci nie sú žiadnym tajomstvom. Prelom znamenali šesťdesiate roky dvadsiateho storočia, keď do vzdelávacích inštitúcií prenikli mladí pedagógovia, ktorí už dospeli v prostredí dominovanom populárnou kultúrou a túto zahrnuli do osnov ako legitímnu súčasť vyučovacieho procesu.

Výučba prebieha v dvoch na sebe nezávislých formách, a to buď ako súčasť výučby anglického jazyka, alebo ako samostatný predmet, pričom možnosť voľby je daná samotným študentom. Kompetentná inštitúcia, Victoria`s Board of Studies, deklaruje potrebnosť výchovy k mediálnej gramotnosti takto: "Média majú podstatný vplyv na životy ľudí. Ovplyvňujú ako ľudia trávajú svoj voľný čas, spoluvytvárajú spôsob, akým vnímajú seba samých i ostatných a zohrávajú rozhodujúcu úlohu v tvorbe osobnej, spoločenskej, kultúrnej a národnej identity" [22].

Hodnotenie prebieha formou dvojhodinového testu, tvoreného podľa Victorian Standards, pozostávajúceho zo štyroch častí:

- a) epická časť (narrative): skúmanie uhlu pohľadu, vývoja postáv a vizuálnej štruktúry (visual composition)
- b) tvorba médií
- c) spoločenské hodnoty: vzťahy medzi tvorbou a konzumáciou, vplyv mediálnych posolstiev na spoločenské hodnoty a inštitúcie
- d) vplyv médií: komunikačné teórie a modely ako napr. teória kultúrnych efektov, teória recepcie, hypodermický model, model použitia a uspokojenia (uses and gratification), chápanie a tvorenie významu recipientmi a pod.

Prvé tri okruhy vyžadujú krátke odpovede, posledný, ktorého zadanie sa každoročne mení, napísanie slohovej práce-eseje [22].

Na nasledujúcej strane, na Obrázku 3, uvádzame austrálsky konceptuálny model mediálnej gramotnosti [22]. Tento model sa skladá z centrálného obdĺžnika a siedmych pripojených a vzájomne prepojených kružníc. Obdĺžnik reprezentuje médiá resp. mediálne obsahy a obsahuje elementy film, televízia, videokazeta, zvukový nosič ako elektronické médiá a elementy kniha, časopis, noviny ako tradičné-tlačené médiá. Obsahom kružníc sú tieto elementy-aspekty:

- recipienti* (audience): Komu je obsah určený?, Čo s tým ľudia urobia?
- zobrazenie* (representation): Aké skupiny ľudí sa tam objavujú, Ako sú zobrazovaní?
- epika* (narrative): Ako sú jednotlivé časti usporiadané do príbehu?, Kto sú kladní a kto záporní hrdinovia?
- sprostredkovanie* (mediation): Aké zariadenia sú použité na vytvorenie posolstva?, Aký pohľad na svet ponúkajú?
- žáner* (genre): Aké rozlišovacie črty tu nachádzame?, V čom sa zhodujú s inými obsahmi?
- ideológia* (ideology): Aké hodnoty obsah jasne (explicitne) vyjadruje?, Aké hodnoty sú (implicitne) zahrnuté v obsahu?
- inštitúcia* (institution): Komu patria výrobné prostriedky použité na tvorbu?, Aký efekt to má na konečný produkt?

Otázky, ktoré sú obsahom kružníc, by si mal klásť každý mediálne gramotný jedinec v súvislosti s jednotlivými aspektmi mediálneho obsahu, ktorý znázorňujú.

[Austrálsky konceptuálny model sa z technických dôvodov nachádza v súbore
austral_model.jpg]

3.4 Problémy zavádzania výchovy k mediálnej gramotnosti v Spojených štátoch amerických

Výchova k mediálnej gramotnosti v USA sa vyznačuje dvoma základnými charakteristikami, aké nenachádzame v žiadnej inej vyspelej západnej krajine, a to konkrétne priepastnými rozdielmi medzi jednotlivými geograficky i politicky oddelenými vnútornými celkami, teda štátmi únie a evolučnou stratégiou prieniku do vyučovacích osnov a procesov [24]. Viac než inovácia, bola media literacy postavená do pozície rozšírenia, obohatenia už jestvujúcich predmetov a celkov na školách [22]. Tento prístup má za následok, že niektoré časti výchovy k mediálnej gramotnosti sa vyskytujú v osnovách až štyridsiatich ôsmich z päťdesiatich štátov únie [27], no práx tomu nezodpovedá. V súčasnosti výchova k mediálnej gramotnosti v praxi existuje v piatich štátoch, a to Nové Mexiko, Severná Karolína, Wisconsin, California a Minnesota. Výučba tu prebieha ako súčasť rôznych iných predmetov.

Faktory zapríčiňujúce takýto stav sú najmä veľkosť Spojených štátov, silne heterogénna populácia, odpor voči federálnym (celoštátnym-centralizovaným) vzdelávacím stratégiám a v neposlednom rade príkry nepomer medzi množstvom mediálnych produktov, ktoré USA exportuje a tými čo importuje. Austrálsky odborník na výchovu k mediálnej gramotnosti Peter Greenaway, pôsobiaci určitú dobu aj v Spojených štátoch, v tejto súvislosti podotkol: "Ak chceme pochopiť nejakú kultúru, musíme z nej vystúpiť. Američania nikdy neopúšťajú svoju vlastnú kultúru. To je aj dôvod, prečo tam výchova k mediálnej gramotnosti takmer nejestvuje" [24]. Za jednu z príčin označujú niektorí autori i dlhodobé odmietanie zaoberať sa populárnou kultúrou vo vedeckých kruhoch. Takéto postoje mali za následok podceňovanie populárnej kultúry a neschopnosť podrobiť mediálne obsahy kritickej analýze a ponímať ich ako súčasť kultúry. Prevláda teda názor, že produkty populárnej kultúry sú "iba zábava", nejakým neznámym spôsobom oddelené od historických, politických, ideologických či iných vplyvov [33].

Zaujímavým "dvojitým" paradoxom vo vzťahoch mediálnej gramotnosti a

Spojených štátov amerických je fakt, že najviac informačných zdrojov, dokumentov a aktívnych organizácií, s ktorými sme sa počas prípravy a tvorby tejto práce stretli, pochádza práve z USA. Napriek značnej zaostalosti, v tomto smere sa prejavuje dominancia amerického vplyvu i v mediálnej gramotnosti, ktorá sa týmto fenoménom kriticky zaoberá, no ani sama sa mu nevyhla.

Z hľadiska vývoja prekonal USA viac než ktorákoľvek iná krajina v počiatočných fázach pomerne dlhú fázu protekcionistického chápania mediálnej gramotnosti, čo niektorí autori dávajú do súvislosti s puritánskymi tradíciami tamojšej spoločnosti. Zlomom vo vývoji bola National Leadership Conference on Media Literacy zorganizovaná v roku tisícdeväťstodeväťdesiatdva Aspenským inštitútom, na ktorej sa zišli odborníci z USA a Kanady a okrem v časti 1.2 spomínanej, prvej širšie akceptovanej definície mediálnej gramotnosti, vytvorili aj stratégiu ďalšieho postupu. Nie je samozrejme možné vývoj mechanicky zjednodušovať a tvrdiť, že táto konferencia definitívne ukončila protekcionistické snahy a umlčala "ochrancov detí", nakoľko tieto sa cyklicky objavujú až dodnes. Vývoj dnes dospel do štádia, kedy nie sú hlavné otázky teoretické, ale praktické, nakoľko napriek vyvinutým a v praxi prevereným osnovám, postupom a metódám výučby k mediálnej gramotnosti veľká väčšina štátov únie tieto odmieta zahrnúť do svojích učebných programov. Väčšina verejných škôl teda media literacy nevyučuje, pričom najväčšie nedostatky sú v osnovách middle schools, teda druhého stupňa základnej školskej dochádzky z nášho pohľadu, kde sa takéto prvky vôbec neobjavujú [22].

V súčasnosti sú pre vývoj a rozšírenie výchovy k mediálnej gramotnosti kľúčové dve inštitúcie a to Appalachian State University v Severnej Karolíne, na ktorej prebieha od roku dvetisíc výučba v tomto odbore, prvá na území Spojených štátov amerických a Centrum pre mediálnu gramotnosť (Center for Media Literacy) so sídlom v Kalifornii. Appalachian State University bola v roku tisícdeväťstodeväťdesiatpäť spoluorganizátorom Prvej národnej konferencie o mediálnej gramotnosti (First National Media Literacy Conference). Kurz mediálnej

gramotnosti na tejto univerzite navštevujú v súčasnosti aj viacerí zahraniční študenti a výučbu zabezpečujú významní odborníci ako napríklad David Considine, alebo zakladateľ Kanadskej asociácie pre mediálnu gramotnosť (Canada Association for Media Literacy) Barry Duncan.

Činnosť Centra pre mediálnu gramotnosť sa zasa sústreďuje na tvorbu učebných osnov, pômocok, vývoj vzorových prednášok a seminárov, vzdelávanie pedagógov a široké publikovanie. Mimoriadne kvalitná a hodnotná je webová stránka centra na adrese <http://www.medialit.org>. Prezidentka a výkonná riaditeľka centra Tessa Jolls hovorí: "Mediálna gramotnosť v sebe zahŕňa i informačnú gramotnosť, no zaoberá sa väčším množstvom foriem posolstiev. Informačná gramotnosť sama o sebe má tendenciu zaoberať sa iba obsahom v podobe textu, čo je v súčasnom mediálne saturovanom svete nedostatočné." [27]. S týmto názorom sa stotožňujeme.

3.5 Pragmatický prístup v Nemeckej spolkovej republike

Výchova k mediálnej gramotnosti pod názvom Medienkompetenz, je v Nemecku tradične orientovaná prakticky, teda na vytváranie vlastných médií, takýto prístup sa nazýva aj "hands-on" a mimo oficiálnych inštitúcií. Ako príklad je možné použiť občianske združenie Landesverband Jugend und Film v spolkovej republike Nordrhein-Westfalen, ktoré s podporou miestneho ministerstva práce, zdravotníctva a sociálnych vecí organizuje workshopy pre skupiny mladých a pracovné kolektívy [29]. Náplňou týchto workshopov je tvorba videofilmov, rozhlasových programov, digitalizácia a práca s fotografiami a podobne.

V rámci univerzitného vzdelávania sa výchova k mediálnej gramotnosti vyskytuje v súčasnosti tiež, od februára dvetisícjeden ponúka Univerzita vo Freiburgu tento kurz ako voliteľný pre všetky študijné odbory, v predošlom období ho bolo umožnené absolvovať iba študentom designu [30]. Kurz je prakticky orientovaný a obsahuje v sebe aj informačnú gramotnosť. Zlomom v chápaní významu a dôležitosti výchovy k mediálnej gramotnosti vo vysokoškolskom vzdelávaní, bolo publikovanie

Dortmundskej štúdie v roku dvetisícjedna, ktorá vo svojich záveroch mediálnu gramotnosť označila za kľúčovú pre rozvoj a fungovanie informačnej spoločnosti.

Významnú úlohu vo výchove k mediálnej gramotnosti hrajú i v Nemecku verejné knižnice, ako to dokumentuje článok Medienkompetenz und öffentliche Orte der Mediennutzung (Mediálna gramotnosť a miesta verejného používania médií) v knihovníckom časopise Buch und Bibliothek z júna dvetisíc. Autor Sigfried Schmidt tu popisuje spoluprácu verejných knižníc a zariadení pre prácu s mládežou a hodnotí ju ako vhodnú a efektívnu, a to pre všetkých zúčastnených [31]. Ideu knižníc ako miestnych centier mediálnej gramotnosti prezentuje v rovnomennej práci Harald Gapski z Európskeho centra pre mediálnu gramotnosť (Europäisches Zentrum für Medienkompetenz) [32].

V Nemecku sa až dnes vytvára ucelený program a centralizovaný systém pre výchovu k mediálnej gramotnosti, obsahujúci všetky stupne a formy vzdelávania a prácu s dospelými, ako je tomu v iných vyspelých západných krajinách už dlhšiu dobu, pričom významnú úlohu v týchto snahách zohráva Európske centrum pre mediálnu gramotnosť so sídlom v Marle. Dôvody je možné hľadať v tradične silnom postavení nemeckých mediálnych koncernov, ako aj akcelеровanom prieniku americkej populárnej kultúry do vtedajšieho "západného" Nemecka po druhej svetovej vojne.

3.6 Aplikácie v praxi v ďalších krajinách

Výchova k mediálnej gramotnosti sa v praxi aplikuje v množstve krajín, no nie je v tejto práci možné sa zaoberať všetkými z nich jednotlivo, nakoľko by to bolo priestorovo i z hľadiska informačného zabezpečenia náročné. Navyše nepovažujeme za nutné venovať sa modelom, ktoré sú odvodené od krajín uvedených v predošlých častiach.

V pokročilom stupni aplikácie výchovy k mediálnej gramotnosti v praxi sa nachádzajú škandinávské krajiny a Dánsko, Španielsko, Nový Zéland a dokonca niektoré juhoamerické krajiny. Spomedzi škandinávskych krajín je pozoruhodný prístup Fínska, kde do výchovy k mediálnej gramotnosti, a to už na základných školách, zaraďujú i politické súvislosti existencie a pôsobenia médií, teda ideologický náboj, ktorý vyvoláva spory medzi odborníkmi, je tu jednoznačne prítomný. Francúzsko vzhľadom na svoju históriu a kultúru celkom pochopiteľne patrí k najaktívnejším západoeurópskym krajinám v tejto oblasti, ministerstvo školstva organizuje program "mediálneho povedomia" [35]. Mimoriadna pozornosť sa venuje mediá literacy v Japonsku, a to najmä v súvislosti s celoživotným vzdelávaním nutným v informačnej spoločnosti, čo v súvislosti s tradičným dôrazom na vzdelanie v japonskej spoločnosti a kultúre neprekvapuje [34]. Určité, veľmi rôzne a rozporuplné náznaky v tomto smere sa objavujú i v Ruskej federácii [24].

Príkladom pre Slovenskú republiku by z hľadiska uvedenia výchovy k mediálnej gramotnosti do praxe mohol byť štát Izrael. V roku tisícdeväťstodeväťdesiattri tamjšie ministerstvo školstva rozhodlo o potrebe túto výchovu do škôl zaviesť a iniciovalo vytvorenie učebných osnov, o dva roky neskôr sa výučba realizovala v praxi [24].

4 Návrh uplatnenia pre Slovenskú republiku

Mediálna gramotnosť ako schopnosť človeka vstupovať do interakcie s médiami, a to ako tradičnými tak i novými, v úlohe rovnocenného partnera a nie iba ako cieľa ich pôsobenia, ktorý nie je schopný cieľavedomého konania a mentálneho uchopenia informačného prostredia v ktorom žije, pracuje, alebo sa vo všeobecnosti pohybuje, by mala patriť k základnému penzu poznatkov kultúrneho človeka žijúceho na začiatku dvadsiatehoprvého storočia v civilizovanej krajine. Záujmom každej civilizovanej krajiny by teda malo byť toto svojim obyvateľom umožniť, pričom vhodným spôsobom môže byť školský systém a knižničná sieť, ktorá týmto dostáva dokonca v určitom smere nové a dôležité poslanie. Dosiachnutie takéhoto cieľa istotne nie je jednoduché ani lacné a je nutné preň získať ako verejnú mienku tak i širokú politickú podporu, zabezpečujúcu priebežné finančné zabezpečenie.

Náklady na vyučovanie výchovy k mediálnej gramotnosti by však v porovnaní napríklad so známym projektom Infovek predstavovali len nepatrný zlomok. Projekt Infovek, ktorý už z verejných zdrojov odčerpал a neekonomicky použil niekoľko miliárd korún, je pritom nesystematický a nekonceptný, jeho realizácia vedie k mnohým problémom a jeho výsledky je možné s úspechom spochybniť. V súčasnosti už nepostačuje poskytnúť žiakom a študentom prístup k technológiám, ku ktorým majú navyše prístup aj mimo školy, ale treba ich naučiť ako ich efektívne používať, čo presahuje technické vedomosti.

V praxi mnohokrát končí poslanie tohto projektu na umožnení "surfovania" na internete, čo samozrejme nemá so skutočným používaním siete nič spoločné, podobne ako nemá hranie hier nič spoločné s prácou na počítači. Výnimkou nie sú ani prípady, keď jediným výsledkom tohto projektu sú rozhorčení rodičia reagujúci na fakt, že ich deti boli v rámci povinnej školskej dochádzky vystavené na internete obsahom, ktoré neprislúchajú ich vekovej skupine-ak prislúchajú vôbec nejakému psychicky zdravému človeku a väčšina z nich je na území Slovenskej republiky zákonom regulovaná. Nie je však účelom tejto práce zaoberať sa finančnými, alebo politickými

(v širšom zmysle slova) otázkami. Ad hoc budeme vychádzať z predpokladu, že tieto problémy sú už vyriešené.

Realizácia výchovy k mediálnej gramotnosti v podmienkach Slovenskej republiky, alebo aj inej krajiny so zhodnými, alebo podobnými hlavnými charakteristikami, by bola možná a podľa nášho názoru aj vhodná viacstupňovo. Pod viacstupňovosťou máme na mysli najmä rozdelenie a rozloženie informácií, vedomostí a poznatkov, s ktorými by žiaci a študenti v tejto oblasti mali byť oboznámení do všetkých stupňov a typov škôl. Nakoľko sa domnievame, že mediálna gramotnosť je jeden z hlavných okruhov poznatkov, ktoré by súčasný človek mal ovládať, mala by byť výchova k mediálnej gramotnosti zaradená už na prvom stupni základnej školskej dochádzky. V prípade dospelých jednotlivcov by sa počítalo s prednáškami, seminármi a kurzami, organizovanými verejnými a vedeckými knižnicami, pod metodickým vedením odborníkov na mediálnu gramotnosť.

Z časového hľadiska by implementácia do praxe prebiehala v niekoľkých etapách. V prvej etape by boli vypracované učebné osnovy na základe skúseností zo zahraničia, kde výchova k mediálnej gramotnosti prebieha už niekoľko rokov a je možné z nich čerpať a pripravené učebné pomôcky, a to najmä učebnice (čiastočne aj prekladom a upravením zahraničných publikácií, ktoré sa osvedčili v praxi a získali uznanie odbornej verejnosti) a multimediálne pomôcky. V druhej etape by boli v spolupráci so zahraničnými inštitúciami pripravovaní odborníci, ktorí by následne školili učiteľov a knihovníkov z praxe. Uskutočnila by sa skúšobná výučba vo vybraných školách a knižniciach a táto by sa hodnotila a v prípade potreby sa pozmenila celková koncepcia, alebo osnovy. V tretej fáze by bolo zavedené vzdelávanie pedagógov a knižničných pracovníkov na príslušných inštitúciách. V záverečnej fáze by sa prešlo k rutinnej výučbe výchovy k mediálnej gramotnosti na všetkých typoch škôl a vo vybraných knižniciach. Priebeh a výsledky výchovy k mediálnej gramotnosti by sa po určitých časových etapách hodnotili a podľa potreby by sa menila stratégia a aktualizovali sa učebné osnovy, nakoľko táto oblasť záujmu sa v čase mimoriadne mení a na rozdiel od umenia, alebo vedy jednoduchšie podlieha najrôznejším trendom, či už spoločenským, technologickým, alebo módnym a tieto je nutné v primeranej miere reflektovať, inak by sa i mediálna gramotnosť mohla stať nedostatočnou.

4.1 Výučba v rámci prvého a druhého stupňa základnej školskej dochádzky

V rámci prvého a druhého stupňa školskej dochádzky by výchova k mediálnej gramotnosti bola realizovaná pedagógom, ktorý by bol v tomto smere vyškolený (v neskoršom období by výchova k mediálnej gramotnosti už bola samozrejmom súčasťou pedagogického štúdia) a postupoval podľa osnov, ktoré by okruhy mediálnej gramotnosti vhodne zakomponovali do ostatného učiva preberaného na tomto stupni.

Vedomosti nadobudnuté na tomto stupni by mali tvoriť určitý minimálny základ pre ďalšie vzdelávanie. Vzhľadom na silné mediálne saturované prostredie, v ktorom žijú súčasné deti, by bolo vhodné začleniť ich priame poznatky do teoretických súvislostí a oboznámiť ich s niekoľkými abstraktnými pojmami. Vhodnou metódou by podľa nášho názoru mohla byť indukcia, na základe konkrétneho populárneho televízneho programu by žiaci boli zoznámení s pojmami relácia, program, stanica atď. Podobným spôsobom je možné použiť ako východiskový bod počítačovú hru, alebo obrázkový časopis.

Na druhom stupni základnej školskej dochádzky by bola výchova k mediálnej gramotnosti zastúpená blokom tém preberaným v rámci predmetu Občianska náuka, obohatená multimediálnymi ukážkami. Na toto vyučovanie by bolo nutné vybaviť školy potrebným technickým vybavením a pomôckami.

Počiatkové témy by boli vytvorené v nadväznosti na učivo prebrané na prvom stupni a toto by ďalej rozvinuli a prehĺbili, a tak umožnili vznik základných teoretických súvislostí a abstraktného chápania médií. Väčšia časť vyučovania by bola však určená konkrétnym okruhom tém, ktoré by poskytovali stručné informácie o vzniku a vývoji najpoužívanejších médií, ich fungovaní, funkciách a význame. Multimediálne ukážky by boli používané ilustratívne na vhodných miestach, teda boli by integrované do jednotlivých celkov a nemali samostatnú výpovednú hodnotu ani nemohli nahradiť úlohu učiteľa v tomto procese.

Zaujímavý návrh projektu pre vyučovanie media literacy pod názvom Media Literacy for Development & Children`s Rights (Mediálna gramotnosť pre vývoj a

práva dieťaťa) vypracoval a na svojich webstránkach zverejnil detský fond Organizácie spojených národov Unicef [17]. Celý projekt je rozdelený do troch častí:

I. Looking Through Lenses (Pohľad cez objektív),

II. Whose Lenses? (Čí objektív?),

III. Adjusting the Focus (Zaostrenie).

Navrhujú sa tu workshopy, pri ktorých by deti mali dostávať rôzne zadania ako napríklad posudzovanie fotografií detí v novinách v spojitosti s Listinou práv dieťaťa, posudzovanie prístupu k zdravotným otázkam v populárnych časopisoch, miesto a kontext názorov detí v spravodajstve, zobrazovanie detí žijúcich v krajinách tretieho sveta v spravodajstve a s tým spojené aktivity. Pozoruhodný je workshop zameraný na cenzúru, jedna z hlavných otázok, ktorou sa majú deti v rámci diskusie zaoberať je, či je vhodnejšia cenzúra, alebo výučba mediálnej gramotnosti, a to najmä v spojitosti s právom na informácie, zakotvenom vo vyššie spomínanej Listine práv dieťaťa a ktoré práva su dotknuté cenzúrou, alebo mediálnou gramotnosťou. Unicef teda dáva nepriamo výučbu k mediálnej gramotnosti do protikladu s cenzúrou, čo sa nám zdá dôležité zdôrazniť najmä kvôli snahám niektorých paternalistických kruhov v USA a iných krajinách používať media literacy ako nástroj cenzúry a izolácie detí od pravdivých informácií. Výchova k mediálnej gramotnosti by teda mala chrániť deti (ako jedincov s nedokončeným telesným a psychickým vývojom), na základe ich vlastných vedomostí a znalostí, nie vonkajšími reštriktívnymi zásahmi, a takto by aj mala byť chápaná, aby neprichádzalo k nedorozumeniam ohľadom jej funkcií, alebo významu.

Žiaci po absolvovaní povinnej školskej dochádzky by teda disponovali základným penzom vedomostí, umožňujúcim pri aktívnom prístupe vytvorenie štruktúry poznatkov hraničiacich s mediálnou gramotnosťou-na ktorú je možné v neskoršej dobre nadviazať, a to či už výučbou na ďalších stupňoch školskej dochádzky, alebo v rámci celoživotného vzdelávania.

4.2 Výučba na stredných školách

Na stredných školách by výučba bola tvorená v porovnaní s druhým stupňom základnej školskej dochádzky obsažnejším blokom tém v rámci posilneného predmetu Náuka o spoločnosti, doplneným prípadovými štúdiami, včítane multimedialných ukážok a diskusií. V treťom a štvrtom ročníku štúdia by výchova k mediálnej gramotnosti prebiehala ako samostatný povinne voliteľný predmet s dôrazom na samostatnú prácu študentov, z ktorého by malo byť študentom umožnené zložiť štátnu maturitnú skúšku. Táto výučba by mimo všetkých vyššie spomenutých elementov obsahovala aj diskusie s hosťami z externého prostredia, ako sú psychológovia a sociológovia, zaoberajúci sa problematikou pôsobenia medií a mediálnych obsahov na jednotlivca a spoločnosť, kulturológovia, zaoberajúci sa globalizáciou, amerikanizáciou a sprievodnými javmi.

Tematické celky, ktorých výučba by bola obohatená o prípadové štúdie spojené s prezentáciou rôznych (signifikantných) mediálnych obsahov, včítane populárnych, ak by si to povaha problému vyžadovala:

-informačné prostredie, informačné kanály, informačná spoločnosť, informačná veda

-knihnice ako kultúrne, sociálne a informačné inštitúcie

-forma a obsah mediálnych posolstiev

-tradičné a elektronické médiá

-komerčné a nekomerčné médiá, nezávislé a závislé médiá

-cenzúra, ochrana, regulácia médií a legislatíva

-globalizácia, amerikanizácia, digitalizácia

-reklama, sponzorstvo, konzumná spoločnosť a teória trvalo udržateľného rozvoja

-populárna a vysoká kultúra, informácie a zábava

-internet ako masmédiu, štandardizácia vs. microsoftizácia

-internet ako alternatívne médiu

-internet ako nástroj multikultúrnej komunikácie

Prípadové štúdie by sa zakladali na podrobení prezentovaných mediálnych obsahov tzv. štandardnému setu otázok mediálne gramotného človeka [5, s. 69]:

- a) Kto vytvoril toto mediálne posolstvo a prečo?
- b) Aké techniky boli použité na vyvolanie/udržanie pozornosti?
- c) Aký životný štýl, aké hodnoty a uhly pohľadu prezentuje?
- d) Ako by mohli toto posolstvo vnímať iní ľudia?
- e) Čo bolo vynechané v tomto mediálnom posolstve?

Ako už bolo povedané, dôraz by bol kladený na samostatnú prácu študentov, pričom táto by v druhej polovici štúdia dokonca mala prevažovať, nakoľko výchova k mediálnej gramotnosti si kladie za cieľ vytvorenie mediálnej gramotnosti vo vedomí jednotlivca. Na základe skúseností zo zahraničia, [5] najefektívnejšie to umožňuje práve samostatná práca. Vo Veľkej Británii sa napríklad vyskytol problém s nedostatkom tvorivého prístupu a memorovaním u študentov výchovy k mediálnej gramotnosti, ktorí v testoch uvádzali presné formulácie z učebných textov a žiadne vlastné myšlienky, alebo analýzy [22]. Testy by teda podľa nášho názoru mali byť tvorené otázkami, zahrňujúcimi v sebe rôzne aspekty z viacerých tematických celkov, alebo umožňujúce viac ako jednu správnu odpoveď. Učiteľ by študentom nemal predkladať predžuté názory na diskutované problémy, ale viac sa sústreďovať na kladenie vhodných otázok. Výchova k mediálnej gramotnosti totiž na rozdiel od mnohých iných predmetov ani neumožňuje dogmatické prednášanie učiva, nakoľko podstata väčšiny tém, nie je povahy jasne definovateľného problému, následného konečného riešenia a predloženia výsledku. Práve naopak v čase sa mení, a to na základe len málo predvídateľných faktorov.

O študentovi, ktorý absolvoval výchovu k mediálnej gramotnosti-v predkladanom rozsahu a obsahu-na strednej škole, by sa pri zachovaní aktívneho prístupu dalo povedať, že je človekom mediálne gramotným, a teda vybaveným začať život v

mediálne saturovanom svete. Mediálna gramotnosť však nie je uzavretý súbor vedomostí a znalostí, a preto je nutné ju aktualizovať v rámci celoživotného vzdelávania, tak potrebného v informačnej spoločnosti.

4.3 Výučba na univerzitách

Je ťažké predstaviť si druh ľudskej činnosti, pre ktorú nie je nutné efektívne pracovať s informáciami a komunikovať-obzvlášť, ak je to činnosť vyžadujúca univerzitné vzdelanie. Zdá sa nám preto len logické, že mediálna gramotnosť by mala byť jednou zo základných kategórií poznania, ktorým by mali vysoké školy učiť, a to bez rozdielu zamerania.

Samozrejme je nutná vzájomná špecializácia medzi jednotlivými odbormi, nakoľko výchova k mediálnej gramotnosti na tomto-vyššom-stupni štúdia nie je postačujúca vo všeobecnej rovine ako na stredných školách. Obsah výučby by sa teda viac zamerlal na identifikáciu posolstiev a kanále odbornej komunikácie a ich efektívne používanie, a to ako z hľadiska recipienta tak i autora, v prípade internetu na problematiku neostrosti týchto dvoch kategórií. Veľká časť výučby by sa zameriavala na vyhľadávanie informácií, a to ako v tradičných tak i elektronických dokumentoch. Dôraz by sa kládol na prácu s internetom, nakoľko v súčasnosti prevažuje mylné stotožňovanie schopnosti pracovať s počítačom a internetom, ako technológiou a schopnosťou jeho efektívneho používania na vyhľadávanie informácií [18]. Rovnako potrebné je študentov oboznámiť s kritériami hodnotenia kvality webstránok, rozšírené kritériá používané pre výučbu mediálnej gramotnosti sú [19]:

a) Výzor:

- Aký je výzor a dojem, ktorý stránka vyvoláva?
- Sú typy písma, pozadie, farebnosť a ilustrácie v súlade s predošlým?

b) Úprava:

- Ako je stránka usporiadaná?

-Je usporiadanie zhodné na jednotlivých podstránkach?

-Je čitateľnosť každej podstránky dobrá?

-Je jednoduché nájsť na stránke informácie?

c) Multimediálne prvky:

-Obsahuje stránka grafické prvky, zvuk a animácie?

-Čo vyjadrujú?

-Čím tieto prvky zvyšujú výpovednú hodnotu stránky?

d) Navigácia:

-Je orientácia na stránke vyhovujúca?

-Uvádza úvodná stránka informácie o usporiadaní podstránok?

-Obsahuje stránka mapu? Sú prepojenia medzi podstránkami ľahko rozoznateľné?

-Obsahuje stránka viacero spôsobov navigácie?

-Vyjadrujú ikony a ilustrácie predkladaný obsah jasne?

Nevyhnutnou sa pre človeka pracujúceho s informáciami v súčasnej dobe informačnej explózie stala informačná hygiena, študenti by teda mali byť oboznámení s jej zásadami a predpokladmi. Pričom informačnú hygienu chápeme ako výsledok mediálnej gramotnosti, prejav v informačnom prostredí (tak ako je to znázornené v grafickom zobrazení v časti 1.2.2). Vzhľadom k informačnej hygiene a budovaniu osobného informačného systému je pre študentov dôležitá schopnosť nájsť rovnováhu medzi všeobecnými masovokomunikačnými (mainstream) prostriedkami, ktoré sú, či sa nám to páči, alebo nie, pre život spoločnosti na tomto stupni civilizácie nevyhnutné a zdrojmi odborných, vedeckých informácií, ktoré sú nevyhnutné pre profesionálny rast a všeobecné masovokomunikačné prostriedky ich neposkytujú vôbec, alebo len marginálne. Agresivita najmä elektronických mainstreamových médií je vo všeobecnosti známym a zásadným problémom a prekážkou pre vyrovnanosť informačných tokov, jednotlivец prakticky nemá možnosť sa vymaniť z dosahu

niektorých médií, alebo niektorého druhu informačných tokov napriek tomu, že o ne nemá záujem. Agresivita médií začína umiestňovaním a verejným šírením ich obsahu (verejné, obchodné miesta, doprava), vsúvaním samopropagácie určitého obsahu v rámci iného a končí až v ostatnom čase hojne rozšírením tzv. bundlovaním informácií a obsahu podľa potreby nie používateľ a informácií (recipienta), ale média. Ako dobrý príklad môže poslúžiť forma designu veľkého počtu internetových stránok, kde je mimo zvoleného obsahu vkladajú aj iný, alebo minimálne odkaz naň (obvykle formou stĺpcov po stranách, alebo hlavičiek a pätičiek stránok) alebo tzv. split screen v televíznom vysielaní. Pre tvorbu internetových stránok by vzhľadom na informačnú gramotnosť mala platiť tzv. internetová dogma a cez túto spätne hodnotiť kvalitu: forma je vždy podriadená obsahu, obsah je vždy podriadený informácii, alebo službe, informácia je vždy podriadená poznatku a vedomosti, služba je vždy podriadená účelu.

Mediálne gramotný jedinec-študent-oboznámený s predpokladmi a zásadami informačnej gramotnosti by mal pri prijímaní informácií dodržiavať nasledovné pravidlá:

- byť si vedomý všetkých informačných tokov, ktorým sme vystavení (najmä tých, ktoré nepatria medzi nami vybrané zdroje)
- dávať nové, alebo neznáme informácie do kontextu, hľadať kontext
- vyberať, zužovať a priebežne posudzovať informačné zdroje, ktoré používame
- vyvarovať sa používania informácií z tzv. bundlovaných obsahov a nedostávať sa nevedome do pôsobenia agresívnych médií.

Takéto aktivity je ale nutné realizovať uvážene, pretože ako hovorí M. Stránsky: "Redukce informačných podnetů z vnějšího světa má však své úskalí-zvyšuje psychickou zátěž. Následně dochází k chybám a omylům, neboť v časové tísní se nedaří vždy správně rozlišit mezi důležitou a nedůležitou informací." [20]. Následky spomínanej psychickej záťaže môžu v niektorých vyhrotených prípadoch spôsobovať zdravotné problémy, medicínske otázky však nie sú predmetom záujmu tejto práce, a preto sa im nebudeme ďalej venovať.

4.4. Vzdelávanie dospelých

Nakoľko na základe poznatkov z andragogiky v prípade dospelých jedincov nie je jednoznačne jasné či je vhodné alebo možné hovoriť o výchove alebo iba o vzdelávaní, tohto slova sa zdržíme. Mediálna gramotnosť by sa realizovala formou prednášok, seminárov a kurzov organizovaných verejnými a vedeckými knižnicami, pričom najväčší dôraz by sa kládol na prípadové štúdie a diskusie s odborníkmi z rôznych oblastí (napr. politológia, história a kunsthistoria, psychológia, marketingová komunikácia a pod.). Realizácia by prebiehala pod metodickým vedením odborníkov na túto oblasť, resp. v neskorších štádiách pod vedením knižničného pracovníka, ktorý sa špecializoval v tomto smere.

V prípade verejných knižníc by bolo možné mediálnu gramotnosť zlúčiť s informačnou výchovou, nakoľko množstvo používateľov, ktorí čítajú stále klesá, kdežto množstvo používateľov "konzumujúcich" najmä elektronické médiá sa sústavne zvyšuje a nie je preto vhodné, aby knižnica strkala hlavu do piesku a ignorovala svoje informačné okolie. Práve naopak, je vhodné, aby zohľadnila vlastnosti informačného prostredia, v ktorom sa používateľ pohybuje, pretože inak sa odsúdi na neúspech a v dôsledku toho jej hrozí marginalizácia. V prípade vedeckých knižníc takéto spojenie samozrejme vhodné nie je, nakoľko väčšinová časť výchovy k mediálnej gramotnosti sa priamo či nepriamo zaoberá populárnym obsahom, ktorý nie je zlučiteľný so zameraním vedeckej knižnice, a preto k prieniku ako v prípade verejných knižníc nedochádza a spojenie by bolo umelé a kontraproduktívne.

Rovnako ako v prípade škôl, by pre realizáciu bolo nutné technické dovybavenie, a to najmä verejných knižníc, takisto navýšenie ich rozpočtov a vo väčšine prípadov i zvýšenie stavov zamestnancov-interných či externých.

V prípade úspešného počínania v tomto smere by však výsledky ako pre knižnicu tak i pre jej používateľov boli mnohonásobné vyššie ako prostriedky a úsilie vložené. Z hľadiska knižnice by sa zvýšil jej spoločenský status, ktorý je ako je známe na Slovensku veľmi nízky. Rovnako mimoriadne pozitívne by pre knižnice bolo obohatenie jej poslania a "aktualizácia" významu pre modernú spoločnosť začiatku

21. storočia, nakoľko poslanie a budúcnosť tradičných kamenných knižníc sú pre mnohých súčasníkov veľkým otáznikom a v niektorých prípadoch je dokonca možné hovoriť i o zamietavom stanovisku k existencii knižníc, v dobe keď informácie sú "prístupné všade a všetkým". Knižnica by teda neposkytovala "len" informácie, alebo len (tentokrát v pravom slova zmysle) technológiu-kanál (ako sme toho dnes svedkami najmä v súvislosti s verejnými internetovými terminálmi), ale i vedomosti a poznatky ako s informáciami, technológiami a nástrojmi pracovať, a tým si v najlepšom možnom zmysle plnila svoje základné úlohy a dosahovala požadované ciele.

Z hľadiska používateľa by úspešný výsledok prinášal "kľúč" k správne použitiu množstva rôznych médií, technológií a nástrojov (pričom hranice medzi týmito už dnes nie sú ostré) a "kompas" na orientáciu v informačnom prostredí, v ktorom je inak odkázaný spoliehať sa iba na vlastné schopnosti, ktoré nie sú nijako vhodne usmerňované a aktualizované. V optimálnom prípade by sa knižnica v rámci spätnej väzby stala "majákom", na ktorý sa používateľ môže spoľahnúť, ak stratí smer v informačnom prostredí.

Samotný obsah mediálnej gramotnosti by tvorili zhodné tematické okruhy ako pre základné a stredné školy, ako sú uvedené v častiach 4.1 a 4.2, samozrejme vo forme a prezentácii prispôbenej dospelému jedincovi. Zároveň by mohli byť obohatené o ďalšie vhodné okruhy [23]:

- vytváranie verejnej mienky
- zaujatosť vs. objektivita spravodajstva
- politické spravodajstvo a politická reklama
- vojnové spravodajstvo a propaganda
- rovnoprávnosť medzi pohlaviami
- úloha násilia v médiách
- globálne médiá ako šíritelia slobody a kultúry vs. konzumného spôsobu života a amerikanizácie
- stereotypy, predsudky a kliše ako metóda zobrazenia

V spojitosti s týmito aktivitami by knižnica mala možnosť doporučovať súvisiacu (relevantnú) literatúru i ďalšie dokumenty a následne organizovať diskusie o jednotlivých témach, čo by podporilo myšlienku komunitného centra a v neposlednom rade poskytlo možnosť získať ďalšie prostriedky z grantov.

4.5 Príprava pedagógov a knihovníkov na realizáciu výchovy k mediálnej gramotnosti

Príprava pedagógov by v počiatočnej fáze realizácie výučby výchovy k mediálnej gramotnosti prebiehala priebežne formou školení a neskôr na pedagogických fakultách, kde by sa výchova k mediálnej gramotnosti zaradila medzi ostatné predmety vyučované na základných a stredných školách, pričom by bola integrálnou časťou štúdia pre pedagógov, pripravovaných pre prvý stupeň výučby na základných školách a jednou z možností kombinácií pre pedagógov, pripravovaných pre druhý stupeň a stredné školy.

Príprava knihovníkov by prebiehala jednak priebežne formou školení a inštruktáží, rovnako aj ako súčasť výučby na katedre Knižničnej a informačnej vedy. Výchova k mediálnej gramotnosti, ktorá má v súčasnosti ešte niektoré dôležité teoretické a terminologické otázky nezodpovedané, by mohla byť podľa nášho názoru veľmi efektívne obohatená inštrumentáriom informačnej vedy a spojená s informačnou výchovou. Mnohí významní autori z oblasti média literacy ako David M. Considine ju už dnes spájajú s knižničnou vedou (library science) [22]. Robert Kubey vo svojom článku o vývoji média literacy vo významnom časopise *Journal Of Communication* hovorí: "Zástanci výchovy k mediálnej gramotnosti by urobili múdro, ak by do nej zahrnuli informačnú gramotnosť a začali bližšie spolupracovať s knižničnými a informačnými pracovníkmi, ktorí sú majstrami v tom, čo bude v dvadsiatomprvom storočí znamenať byť gramotný"[24], pričom podobné stanovisko zastávajú aj ďalší významní odborníci ako David Considine a Renee Hobbs.

Takisto pôda, na ktorej sa kurzy mediálnej gramotnosti konajú je pôdou knižníc,

najmä akademických. Autorky Ashley Robinson a Elizabeth Nelson považujú vo svojom článku Plug-Ins for critical media literacy: a collaborative program [18] informačnú gramotnosť (information literacy) za integrálnu súčasť mediálnej gramotnosti (media literacy), ktorá je obsahom informačnej výchovy študentov v akademických knižniciach, ktorá ako ďalej uvádzajú, sa zdá byť samozrejmom odpoveďou na informačnú explóziu, vstup nových nosičov-technológií a formátov. Navrhujú predprípravu študentov na začiatku-alebo ešte pred začiatkom-ich štúdia v rámci kurzov mediálnej gramotnosti, obsahujúcej informačnú gramotnosť. V náväznosti podrobujú kritike tradičné metódy informačnej výchovy, ktoré niektoré akademické knižnice realizujú-m.i. exkurzie-a spochybňujú ich efektívnosť, a to ako z pohľadu knižnice tak aj používateľa-študenta a argumentujú, že "ideálny" študent, ktorý je dychtivý po vzdelaní a otvorený všetkým novým informáciám a vplyvom je len nereálna predstava a konštatujú neochotu študentov zaoberať sa komplexnejšími otázkami a preferovanie poskytovania hotových riešení.

Stupeň štúdia	Obsah
<i>prvý stupeň základnej školskej dochádzky</i>	začlenenie priamych poznatkov do teoretických súvislostí a oboznámenie s niekoľkými abstraktnými pojmami, metóda-indukcia
<i>druhý stupeň základnej školskej dochádzky</i>	blok tém preberaný v rámci predmetu Občianska náuka, obohatený multimediálnymi ukážkami, stručné informácie o vzniku a vývoji najpoužívanejších médií, ich fungovaní, funkciách a význame
<i>stredné školy</i>	obsažnejší blok tém v rámci posilneného predmetu Náuka o spoločnosti, doplnený prípadovými štúdiami, včítane multimediálnych ukážok a diskusií, v treťom a štvrtom ročníku ako samostatný povinne voliteľný predmet s dôrazom na samostatnú prácu študentov a z ktorého by malo byť študentom umožnené zložiť štátnu maturitnú skúšku
<i>vysoké školy</i>	špecializácia medzi jednotlivými odborními, nakoľko nie je postačujúca vo všeobecnej rovine, zameranie viac na identifikáciu posolstiev a kanály odbornej komunikácie a ich efektívne používanie, a to ako z hľadiska recipienta tak i autora, v prípade internetu na problematiku neostroty týchto dvoch kategórií, veľká časť by sa zameriavala na vyhľadávanie informácií, a to ako v tradičných tak i elektronických dokumentoch, kritériá hodnotenia kvality webstránok, informačná hygiena, budovanie osobného informačného systému
<i>vzdelávanie dospelých</i>	realizácia formou prednášok, seminárov a kurzov, organizovaných verejnými a vedeckými knižnicami, pričom ťažisko by tvorili prípadové štúdie a diskusie s odborníkmi z rôznych oblastí, v prípade verejných knižníc by bolo možné mediálnu gramotnosť zlúčiť s informačnou výchovou, zhodné tematické okruhy ako pre základné a stredné školy vo forme prispôbenej dospelému jedincovi, knižnica by mala možnosť doporučovať súvisiacu literatúru a následne organizovať diskusie

Tabuľka 1 Rozloženie výchovy k mediálnej gramotnosti a obsah výučby na jednotlivých stupňoch

5 Záver

Na základe zdrojov, ktoré sme v súvislosti s touto prácou preštudovali, sa zdá, že media literacy sa jednoznačne chápe prakticky, t.z. ako naučená schopnosť, alebo získaná zručnosť. Najvšeobecnejšie by sa podľa nášho názoru dala definovať ako súbor vedomostí a znalostí, umožňujúcich vedomé využívanie, analyzovanie a hodnotenie médií a ich obsahov, pričom výchova k mediálnej gramotnosti je cieľavedomá činnosť, poskytujúca subjektu možnosť získať vedomosti a znalosti vedúce k vytvoreniu mediálnej gramotnosti. Názory na zmysel a význam media literacy sa rôznia vo vyjadrení, všetky však v sebe obsahujú postulát, že v súčasnej dobe je to jediný reálny a zároveň efektívny spôsob ako umožniť jedincovi slobodne myslieť a rozhodovať sa.

Východiská spoločné pre všetky prístupy v rámci výchovy k mediálnej gramotnosti sa v tejto, relatívne pokročilej fáze s prepracovanou teóriou, dajú vyjadriť nasledovne: médiá su konštrukcie, médiá spoluvytvárajú realitu, recipienti tvoria vlastné významy mediálnych posolstiev, mediálne posolstvá majú komerčné implikácie, mediálne posolstvá obsahujú hodnoty a ideológie, mediálne posolstvá majú spoločenské a politické implikácie, obsah a forma sú v mediálnom prostredí úzko spojené, každé médium ma vlastnú estetickú formu.

Okruhy problémov, ktoré tvoria v súčasnosti hlavné témy odbornej diskusie a sú kľúčové pre ďalší vývoj v tejto oblasti, je možné vyjadriť šiestimi otázkami: ochraňuje media literacy deti, vyžaduje si výučba media literacy tvorbu vlastných mediálnych produktov študentmi, má byť media literacy primárne zameraná na populárnu kultúru súčasnosti, mala by mať výchova k mediálnej gramotnosti silnejší a jednoznačnejší ideologický náboj, mala by výchova k mediálnej gramotnosti tvoriť samostatný predmet, alebo sa integrovať do ostatných, už existujúcich predmetov, mali by byť iniciatívy v media literacy finančne podporované médiami?

Teoretické prístupy i formy realizácie výchovy k mediálnej gramotnosti v praxi rôznych krajín sa líšia a zahŕňajú širokú paletu foriem od klasického vyučovania

prednášaním vopred určených a pripravených celkov, cez názorné ukážky mediálnej produkcie spojené s riadenou diskusiou až po maximálne možné kreatívne workshopy, na ktorých sú študenti tvorcami vlastných mediálnych produktov. Rovnako sa rôznia aj predpoklady pre takéto vyučovanie-priprava učiteľov, tvorba učebných osnov.

Realizácia výchovy k mediálnej gramotnosti v podmienkach Slovenskej republiky by bola možná a podľa nášho názoru aj vhodná viacstupňovo. Pod viacstupňovosťou máme na mysli najmä rozdelenie a rozloženie informácií, vedomostí a poznatkov, s ktorými by žiaci a študenti v tejto oblasti mali byť oboznámení vo všetkých stupňoch a typoch škôl. Nakoľko sa domnievame, že mediálna gramotnosť je jeden z hlavných okruhov poznatkov, ktoré by súčasný človek mal ovládať, mala by byť výchova k mediálnej gramotnosti zaradená už na prvom stupni základnej školskej dochádzky. V prípade dospelých jednotlivcov by sa počítalo s prednáškami, seminármi a kurzmi, organizovanými verejnými a vedeckými knižnicami pod metodickým vedením odborníkov na mediálnu gramotnosť, resp. knihovníkov, ktorí by sa na túto oblasť špecializovali.

6 Zoznam bibliografických odkazov

1. FERRINGTON, Gary. *What Is Media Literacy?* [online]. [cit. 16. 10. 2001]. Dostupné na internete: <<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/MLArticleFolder/whatism.html>>.
2. CONSIDINE, David. *An Introduction to Media Literacy : The What, Why and How To's* [online]. [cit. 19. 10. 2001]. Dostupné na internete: <<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit/article.html>>.
3. *National Communication Association* [online]. [cit. 17. 2. 2002]. Dostupné na internete: <http://www.natcom.org/Instruction/new_page_1.html>.
4. SILVERBLATT, Art. *Media Literacy in an Interactive Age* [online]. [cit. 17. 2. 2002]. Dostupné na internete: <<http://www.readingonline.org/newliteracies/silverblatt/index.html>>.
5. POTTER, W. James. *Media Literacy*. 2nd ed. London : Sage Publications, 2001. 439 p. ISBN 07 6192 3152.
6. *Media Literacy Online Project* [online]. [cit. 18. 10. 2001]. Dostupné na internete: <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/home_index.html>.
7. HOBBS, Renee. *The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement* [online]. [cit. 16. 10. 2001]. Dostupné na internete: <<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/mlhobbs/debates.html>>.

8. WHETMORE, Edward Jay. *American Electric-Introduction to telecommunications and electronic media*. Fullerton : McGraw-Hill, 1992. 534 p. ISBN 0-07-069998-4.
9. KATUŠČÁK, Dušan - MATTHAEIDESOVÁ, Marta - NOVÁKOVÁ, Marta. *Informačná výchova : Terminologický a výkladový slovník odboru knižničná a informačná veda*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. 376 s. ISBN 80-08-02818-1.
10. RANKOV, Pavol. *Masová komunikácia : masmédiá a informačná spoločnosť*. Levice : L.C.A., 2002. 84 s. ISBN 80-88897-89-0.
11. LEVINSON, S. *Digital McLuhan : A Guide to the Information Millenium*. London : Routledge, 1999. 226 p. ISBN 0-415-19251-x.
12. MCLUHAN, Herbert Marshall. *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno : Jota, 2000. 424 s. ISBN 80-7217-128-6.
13. POPPER, Karl. *On Media*. [online]. [cit. 19. 10. 2001]. Dostupné na internete: <<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/phil/popper/popmed.html>>.
14. BARAN, S. J. - DAVIS, D. K. *Mass Communication Theory : Foundations, Ferment, and Future*. 2nd ed. Scarborough : Wadsworth. 2000, 400 p. ISBN 0-534-56088-1.
15. ORWELL, George. *Tisícdeväťstoosemdesiatšyri*. Praha : Levné knihy KMa, 2000. 336 s. ISBN 80-7309-002-3.

16. BARBER, Benjamin R. *Jihad vs. McWorld : How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*. New York : Ballantine Books, 1995. 392 p.
ISBN 0-345-38304-4.
17. *Media Literacy for Development & Children's Rights* [online]. [cit. 8. 10. 2002].
Dostupné na internete: <<http://www.unicef.ca/eng/unicef/lessons/media/activ3.htm>>.
18. ROBINSON, Ashley - NELSON, Elizabeth. Plug-Ins for critical media literacy : a collaborative program. In *Online*, 2002, vol. 26 no. 4, p. 29.
19. *Evaluating Web sites Project* [online]. [cit. 16. 10. 2002]. Dostupné na internete: <<http://www.kn.pacbell.com/wired/21stcent/lmevalwebsites.html>>.
20. STRÁNSKY, Miroslav. Zdravě žít s přiměřenými informacemi. In *Salvo*, 1991, č. 9, s. 2-3.
21. KLING, Rob. *Computerization and Controversy : Value Conflicts and Social Choices*. San Diego : Academis Press, 1996. 962 p. ISBN 0124150403.
22. CONSIDINE, David M. Media Literacy : National Developments and International Origins. In *Journal of Popular Film & Television*, 2002, vol. 30, p. 7-15.
23. *Strategies for Integrating Media Literacy into the Social Studies Curriculum* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete: <<http://www.mediaed.org/studyguides/StrategiesForIntegratingMediaLiteracy/html>>.
24. KUBEY, Robert. Obstacles to the development of media education in the United States. In *Journal of Communication*. ISSN 0021-9916 , Winter 1998, vol. 48, p. 110-122.

25. *Media Education in Ontario : Curricular Overview* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete:
<http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/ont_curricular_overview.cfm>.
26. PUNGENTE, John J. *The Second Spring : Media Literacy in Canada's Schools* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete:
<<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/articles/secondspring.html>>.
27. YATES, Bradford L. *Applying Diffusion Theory : Adoption of Media Literacy Programs in Schools* [online]. [cit. 16. 10. 2002]. Dostupné na internete:
<<http://www.westga.edu/~byates/applying.htm>>.
28. PUNGENTE, John. *Canada's Key Concepts of Media Literacy* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete:
<http://www.medialit.org/reading_room/article210.html>.
29. *Medienkompetenz* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete:
<<http://www.lkj-nrw.de/aktion.htm/medkomp.htm>>.
30. SUHL-STROHMENGER, W. - BECHT, M. - LEITHOLD, F. - OHLHOFF, R. Medienkompetenz in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In *Bibliotheksdienst*, 2002, vol. 36, s. 150-159.
31. SCHMIDT, Siegfried. Medienkompetenz und öffentliche Orte der Mediennutzung. In *Buch und Bibliothek*. ISSN 0340-0301, 2000, vol. 52, s. 418-423.

32. GAPSKY, Karl. *Bibliotheken als lokale Medienkompetenzentren* [online]. [cit. 23. 1. 2003]. Dostupné na internete: <[http://www.ekz-bibliotheksservice.de/ekz/files.nsf/lookup/de/konzepte/\\$file/gapskih-arald.pdf](http://www.ekz-bibliotheksservice.de/ekz/files.nsf/lookup/de/konzepte/$file/gapskih-arald.pdf)>.
33. ROCKLER, Naomi R. Overcoming "it's just entertainment" : perspective by incongruity as strategy for media literacy. In *Journal of Popular Film and Television*, 2002, vol. 30, p. 16-22.
34. NIER-UIE *International Seminar on Lifelong Learning in the Information Age : Transnational Study on Media Literacy in the Advent of Learning Societies* [online]. [cit. 3.10. 2002]. Dostupné na internete: <<http://www.mlpj.org/archive/keynote.html>>.
35. SKAGGS, Mary C. - SKAGGS, L.J. *Foundation Media Education Around the World : What are other countries doing?* [online]. [cit. 7. 10. 2002]. Dostupné na internete: <http://www.medialit.org/reading_room/article127.html>.
36. *The Gulf War : A Lesson in Media Literacy* [online]. [cit. 16. 10. 2002]. Dostupné na internete: <<http://www.newsworld.cbc.ca/flashback/1991/gulfclass.html>>.
37. SWICK, David. TV's not bad, says man behind media literacy : Children need to talk about what they see on the screen. In *Halifax Daily News*, June 13 1997, p. 2.
38. ČULÍK, Jan. *Válečná propaganda* [online]. [cit. 17. 3. 2003]. Dostupné na internete: <<http://www.blisty.cz/txt.php?id=13735&iid=1855>>.
39. ODLIS : *Online Dictionary of Library and Information Science* [online]. [cit. 23.1.2003]. Dostupné na internete: <<http://www.wcsu.edu/library/odlis.html#I>>.

40. HOBBS, Renee. The seven great debates in the media literacy movement. In *Journal of Communication*. ISSN 0021-9916, Winter 1998, vol. 48, p. 16-32.

41. HERMAN, Edward S. - MCCHESENEY, Robert W. *The Global Media : The New Missionaries of Corporate Capitalism*. London : Cassell, 1999. 262 p.
ISBN 0-304-33434-0