

mediares

2/2013

JOURNAL FOR MEDIA RESEARCH - RESOURCE - RESPONSIBILITY - RESIDUUM - RESPECT - RESEMBLANCE - RESOLVE

- 
- › Mediální orbis pictus
 - › Genre analysis of TED talks
 - › „Koalícia ochotných“ a príznak neposlušnosti
 - › Realizace Mediální výchovy na českých školách
 - › Nezapomínejme na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení
 - › Kyberšikana: co ní víme

Media Res

Odborný studentský časopis pro mediální studia a žurnalistiku

Editor čísla: Pavel Sedláček (pavelsedlacek@mail.muni.cz)

Redakční rada: Tomáš Bártek, Kateřina Kirkosová, Jan Motal, Pavel Sedláček, Marína Urbániková.

Korektury: Karolína Bělohávková, Anna Zdráhalová (český a slovenský jazyk), Robert Helán (anglický jazyk)

Grafika a sazba: Petr Barták

Kontakt: casopis.munitv.cz

Periodicita: 2x ročně

Místo vydávání: Brno

Vydavatel: Katedra mediálních studií a žurnalistiky, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Joštova 10, 602 00, Brno

Ročník 1, číslo 2, září 2013.

Tento časopis vznikl za finanční podpory:

MUNI/D/0992/2012, Studentský časopis Media res

Program rektora - kategorie D - Podpora tvorby studentských časopisů zaměřených na vzdělávání, vědu a akademické dění

Použité fotografie:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/64/Iris_-_left_eye_of_a_girl.jpg

http://farm5.staticflickr.com/4099/4908052332_3ba9a3e267_o.jpg

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/32/Big_Ben_and_London_Double-Decker_Bus_\(processed\),_13_May_2011.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/32/Big_Ben_and_London_Double-Decker_Bus_(processed),_13_May_2011.jpg)

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/06/US_Navy_050619-N-6551H-005_U.S._Navy_Journalist_1st_Class_Philip_Beaufort_makes_final_adjustments_to_his_video_camera_as_he_prepares_to_interview_Commander_U.S._Army_Pacific_Lt_Gen_John_M._Brown_III.jpg

http://fc01.deviantart.net/fs70/f/2012/331/1/6/alien_encounter_by_dumaker-d5md0m9.jpg

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Whitehead-link-alternative-sexuality-symbol.svg>

http://farm2.staticflickr.com/1190/5099718716_162139de7f_o.jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/33/TV_highquality.jpg

http://farm1.staticflickr.com/4/7405066_bd8173b378.jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/Red_House_School_English_class.jpg

http://farm7.staticflickr.com/6199/6093017647_158fdb369c_o.jpg

http://farm4.staticflickr.com/3425/3311492814_c7c52cf413_o.jpg

Časopis je publikován pod licencí Creative Commons:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cz/>

Dílo smíte:

Šířit – kopírovat, distribuovat a sdělovat dílo veřejnosti

Upravovat – pozměňovat, doplňovat, využívat celé nebo částečně v jiných dílech

Za těchto podmínek:



Uvedte autora – Máte povinnost uvést údaje o autorovi a tomto díle způsobem, který stanovil autor nebo poskytovatel licence (ne však tak, aby vznikl dojem, že podporují vás nebo způsob, jakým dílo užíváte).



Neužívejte dílo komerčně – Toto dílo nesmíte využít pro komerční účely.



Zachovejte licenci – Pokud toto dílo jakkoliv upravíte nebo použijete ve svém díle, máte povinnost výsledek své práce šířit pod stejnou nebo slučitelnou licenci.

obsah

Mediální orbis pictus

článek

4

Genre analysis of TED talks

článek

12

„Koalícia ochotných“ a prízrak neposlušnosti

článek

24

Realizace Mediální výchovy na českých školách

esej

42

Nezapomínejme na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení

rozhovor

46

Kyberšikana: co o ní víme

rozhovor

52

Potomci konzumní společnosti

recenze

56

Včerejší fragmenty vizuálna

recenze

62

Ambiciózní cíl byl překryt konglomerátem textů

recenze

66

Promarněná šance na kvalitní učebnici Mediální výchovy?

recenze

70

Mediální produkty a jejich významy

metodika

76

Vážené čtenářky
a vážení čtenáři,

Editorial

dostává se k Vám druhé číslo časopisu Media res. Jeho obsah je soustředěn kolem témat mediální výchovy respektive okolo otázek spojovaných s kultivací mediální a vizuální gramotnosti. Autorky se v článcích kreativně ujalý stanoveného zadání, a tak Johana Kotišová vyzdvihuje začlenění výuky vizuální gramotnosti do mediální výchovy, Lenka Bernátová se optikou teorie žánrů Arta Silverblatta zaměřuje na známý cyklus TED Talk a Lenka Davis rozkrývá podoby válečného zpravodajství v amerických médiích v době ozbrojené invaze Spojených států v Iráku.

Anna Zdráhalová v eseji reflektuje své pedagogické zkušenosti z výuky mediální výchovy. Ve čtyřech recenzích se dočteme o vybraných titulech věnujících se mediální výchově/gramotnosti. Karolína Bělohávková s Annou Zdráhalovou se ptají Hany Macháčkové, zda z pohledu doktorandky psychologie nová média představují pro děti a dospívající velké nebezpečí. Markéta Pastorová z Národního ústavu vzdělávání objasňuje v odpovědích na otázky Media res úřední koncepci výuky mediální výchovy na školách a porovnává ji s realitou. Petra Skřivánková na obsah rozhovoru navazuje návrhem výukové jednotky. Doufám tedy, že také toto druhé číslo si najde cestu ke svým (kritickým) čtenářům.

Pavel Sedláček

editor čísla

Mediální orbis pictus

Johana Kotišová

ABSTRACT:

The paper argues for a strong integration of visual literacy teaching into the framework of media education. Post-modern proliferation of images is pointed out together with sensual immediateness of icons and the necessity of learning to absorb and interpret both static and moving images. In addition, it attempts to propose several thematic groups of visual-media education which are visually prominent, applicable in the teaching practice and socially resonating: visualization of the body politic (i.e. nation, race, health and normality), related multiple gendering in the popular culture, and visual syntax of advertising. Last but not least, the paper points to a possibility of employing original didactic methods based on the discussion of subjective experience.

KEYWORDS:

visual literacy, media literacy, media education, body politic, gender, advertising

ABSTRAKT:

Text argumentuje ve prospěch pevné integrace výuky vizuální gramotnosti do rámce mediální výchovy: poukazuje na pozdně moderní bujení obrazů, senzualní bezprostřednost ikonických sdělení a nutnost učit se absorbovat a interpretovat statické i pohyblivé obrazy. Pokouší se navrhnout několik zároveň vizuálně exponovaných, učitelky uchopitelných a sociálně rezonujících tematických okruhů vizuálně-mediální výchovy: vizualizaci politického těla, národu, rasy, zdraví a normality, související mnohonásobnou genderovanost populární kultury a nakonec vizuální syntax reklamy. Naznačuje také možné zapojení neotřelých didaktických metod, postavených na diskuzi subjektivního zážitku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

vizuální gramotnost, mediální gramotnost, mediální výchova, politické tělo, gender, reklama

Ačkoliv se především v souvislosti se zařazením mediální výchovy mezi průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu MŠMT zvýšila frekvence vycházení příruček pro výuku mediální výchovy, zdaleka ne všechny publikace se postavily k výzvám vyplývajícím z povahy mediální komunikace dvacátého prvního století čelem. Některé z příruček totiž naprosto, jiné částečně pomíjí podíl obrazově-vizuální informace v mediálních sděleních a s ním i postavení vizuální výchovy ve výuce mediální gramotnosti.

Zcela nevyhovující je v tomto ohledu *Mediální gramotnost a mediální výchova* Evy Niklesové a Daniela Bíny (2010), která v až překvapivé míře ignoruje jiná než literární média.¹ Za stejně neúspěšnou lze považovat *Výchovu k mediální gramotnosti* Daniela Bíny a kol. (2005). Kromě téměř naprostého pomínutí vizuality² médií umísťuje některé z nejdůležitějších vizuálně-mediálních tematických okruhů, jakým je například reklamní působení, do rámce výtvarné výchovy.³ Tyto publikace jako by se zapouzdřily v tištěném, respektive literárním diskurzu a vykazaly vizualitu a pohyblivé obrazy do vzdáleného prostoru výtvarného umění. I jinak propracovaná a praktická příručka *Základy mediální výchovy* od Marka Mičienky, Jana Jiráka a kol. (2007) převážně v první polovině poněkud protežuje printová, statická média na úkor internetu, televize a filmu. Jiné publikace (Potter 2004, Frank – Jirásková 2008) jsou naopak „formoslepé“ v tom smyslu, že se zabývají mediální gramotností jako celkem a neodlišují její literární aspekt od obrazově-vizuálního. Vychází přitom evidentně z literárně-sémiotické tradice, která pojem „text“ rozšiřuje i na obrazovou reklamu, film nebo elektronická média (Callow 2005). Takový přístup by se mohl zdát optimální, protože integruje různé typy mediálních sdělení; faktem však zůstává, že vizuální a zároveň ne-literární zkušenost se vyznačuje jistou senzualní bezprostředností (Mirzoeff 2012), a proto vyžaduje poněkud odlišnou perspektivu.

Část problému/zmatení ze vztahu mediální a vizuální gramotnosti tkví zřejmě v samotném pojmu „mediální gramotnost“⁴. Na jednu stranu totiž odkazuje k médiím, která – především ta vizuální masová – vnímáme holisticky, spontánně, momentálně. Pojem gramotnosti (v angličtině „literacy“) však tradičně reprezentuje racionální schopnost lineárně, sekvenčně konstruovat i rekonstruovat význam a bývá spojován s literární komunikací (Natharius 2004). I přes průkazně nešikovnou terminologii však nelze rozvoj „vizuální gramotnosti“, schopnosti interpretovat obrazově-vizuální materiál, opomíjet.

Tento text argumentuje ve prospěch přiblížení obou sfér kultivace kritické percepce médií, respektive ve prospěch integrace výuky vizuální gramotnosti do rámce mediální výchovy. Právě studium médií totiž představuje ideální zastřešení vizuální výchovy, a to především kvůli společným technickým aspektům produkce a recepce mediálních a obrazově-vizuálních sdělení (Poster 2002). Předkládaný text požaduje pro vizuální výchovu ve výchově mediální dokonce výsostný prostor, který by reflektoval specifika obrazově-vizuálního materiálu. Podobný požadavek vznáší Paul Messaris, když volá po zvýšení pozornosti vizuální gramotnosti v rámci vzdělávání: „porozumění vizuálnímu jazyku by mělo být hlavním cílem mediálního vzdělávání“ (2004:77). V druhé části článku navrhuji některá „vizuální témata“, včlenitelná do kontextu mediální výchovy.

- 1 Některé podobně zaměřené příručky (Niklesová – Bína 2010, Frank – Jirásková 2008, Mičoch a kolektiv 2012, Jiráček – Wolák 2007) zůstávají z praktického hlediska zcela nadbytečné, protože jejich hlavní náplň tvoří obecné, především teoretické a teoreticky-didaktické kapitoly psané byrokratickým newspeakem, který spolehlivě uzemní případnou invenci (budoucích) učitelů mediální výchovy.
- 2 Pojem vizuality v textu používám pro označení sociálně-psychologického procesu konstrukce významu námi percipovaných obrazově-vizuálních dat (Nelson 2000).
- 3 Tím nechci tvrdit, že výtvarná výchova představuje okrajový a nedůležitý předmět – pouze si na základě vlastní zkušenosti myslím, že bývá samotnými žákyněmi těmito vlastnostmi obdařena. Proč žákyněmi?
- 4 Například David Natharius definuje mediální gramotnost jako schopnost porozumět „způsobům, jakými média ovlivňují naše self, společnost a kulturu.“ (Natharius 2004:238), Joshua Meyrowitz (1998) zase jako porozumění mediálnímu obsahu, gramatice a médiu jako prostředí.

ZA VIZUÁLNĚ-MEDIÁLNÍ VÝCHOVU: ARGUMENTY

Stejně jako se učíme číst textuální mediální sdělení, musíme se učit absorbovat a interpretovat statické i pohyblivé obrazy (Thoman – Jolls 2004). Nejde o „přirozenou“ schopnost, ale o novou, naučenou dovednost, která je zároveň eskalací šokového charakteru mediálních, například filmových zobrazení neustále nucena ke zdokonalování (Mirzoeff 2012).

Mezi obrazově-vizuálním materiálem a textuálním sdělením existují nejméně dva vzájemně propojené důležité rozdíly: analogická podstata vizuálního jazyka oproti digitální podstatě textu (Messaris 2004) a senzuační bezprostřednost obrazu. Působení „na první pohled“ však ještě neznamená jednoduchost interpretace – právě naopak. Podle Elizabeth Thoman a Tessy Jolls (2004:19) „Ne vše je viditelné napoprvé; a obrazy se kolem nás střídají tak rychle.“

Za ještě silnější argument pro speciální pozornost vizuální gramotnosti lze považovat podstatu postmoderní lidské zkušenosti, která je dnes ovládnuta vizualitou víc než kdy předtím (Mirzoeff 2012, Natharius 2004). Informace o světě se k nám dostávají stále častěji prostřednictvím obrazů – televize, filmu, internetu, obálek časopisů, billboardů, chytrých telefonů – než v písemné podobě. Douglas Rushkoff v této souvislosti hovoří o „screen-agers“, jejichž mediální zkušenost se koncentruje, a také téměř omezuje, na jakékoli, ať už televizní, počítačové či telefonní „plátno“ (Thoman – Jolls 2004: 19). Přesto, nebo možná právě proto, zde existuje „nepoměr mezi nadbytkem vizuální zkušenosti v postmoderní kultuře a schopností analyzovat viděné,“ (Mirzoeff 2012: 14).

Konečně, s příchodem digitalizace mediálních technologií, s rozšířením možností, jak upravovat (audio)vizuální materiál, lze ještě méně než v analogovém věku hovořit o zobrazování skutečnosti. Realitě předkládaných informací nelze věřit. Podobná výzva k testování percipovaných informací vychází i ze zmnožení producentek a vzniku kultury konvergence (Jenkins 2006).

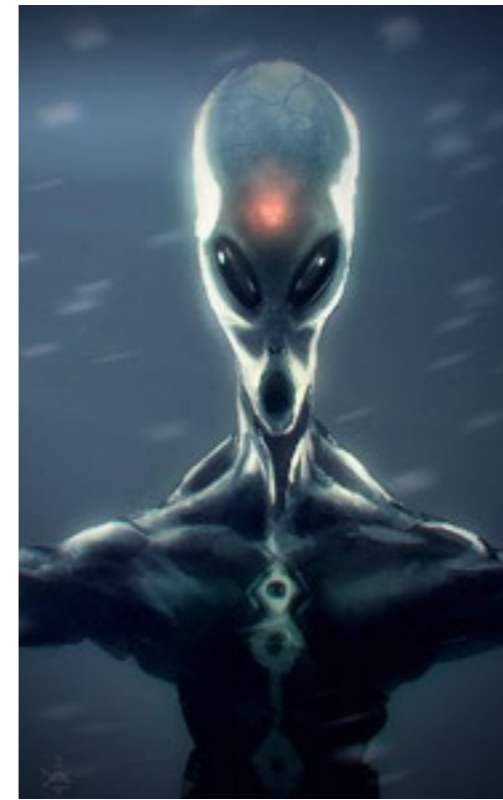
NĚKTERÁ TÉMATA VIZUÁLNĚ-MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Vizuální kultura představuje neobyčejně rozsáhlý a heterogenní shluk témat; pro účely vizuálně-mediální výchovy je proto nutné vymezit alespoň náznakem ohraničené oblasti, kterým je přínosné a proveditelné se v rámci školní výuky věnovat. V následující části proto navrhuji několik zároveň vizuálně exponovaných, učitelsky uchopitelných a v postmoderní společnosti rezonujících tematických okruhů. Mým záměrem není poskytovat učební plán nebo materiál k analýze v hodině, pouze naznačit cestu, kterou by se mohlo ubírat promyšlený tematického obsahu hodin vizuálně-mediální výchovy.

Politické tělo: národ, rasa, zdraví a normalita

Podle Harleyho (1992) jsou veškeré obrazy politické. Tím, že mediální obrazy tradičně cirkulují v privátním kontextu, jejich politika (v širokém smyslu slova) proniká do intimního prostředí – v němž je ostatně současná politika a moc zhusta uplatňována (Foucault 1999). Jedním z charakteristických rysů politiky obrazu je binarita: třídění lidí a věcí do polárně-opozitních skupin. Přestože sama o sobě není ničím špatným, respektive představuje nejjednodušší způsob kognitivní kategorizace, její mediální reprodukci a intenzifikaci rozdílů se má smysl věnovat.

Dekonstruovat binaritu znamená problematizovat kategorie My a Oni. Mediální pro-



líferace jistých vizuálních sdělení totiž představuje jeden z mechanismů konstrukce imaginárních společností, podobně jako další obrazové nástroje (mapy, vlajky, znak a barvy hokejového týmu...). Odtud zbývá jen krok k vymezování Jich jako špatných a Nás jako lepších.

Zřetelně se to ukázalo například v mediální reprezentaci dvou pólů studené války, kdy západní média zásadně nezobrazovala každodenní život obyvatelstva SSSR, aby potlačila zdání podobnosti nebo proto, že je podobnost obyčejných lidí ve dvou zdánlivě zcela odlišných světových mocnostech vůbec nenapadla⁵. Jak nelichotivý, až nelidský status sovětského lidu, tak i realita Studené války byly produktem binárního myšlení a příslušného způsobu (vizuální) mediální reprezentace (Hartley 1992).

Analogickým způsobem mediálního zahrnování a vylučování z „naší“ komunity bývá vizuálně uvažováno o lidech jiné „rasy“⁶. Metaforou odlišnosti se stává například

žánr science fiction, v němž se signifikant vetřelce může vztahovat k „rasově“ odlišným postavám (mediální stereotyp mimozemšťana, malé bledé stvoření s obrovskými šikmými očima a velkou hlavou, se jeví jako kompilát ne-árijců). Typy mimozemských monster se však proměňují i podle linií genderu nebo politiky (Mirzoeff 2012).

Pojem „my“ může být naplňován také obsahy normality v protikladu k abnormalitě, zdraví oproti nemoci. Vizualita totiž ovládla i medicínskou představivost: díky novým technologiím dochází k vizualizaci diagnóz prostřednictvím fotografií, rentgenů, výstupů z magnetické rezonance, sonografických dat atd. Tyto obrazy, pronikající i do life stylových časopisů nebo televizních pořadů, pak mají vliv na zakoušení zdraví (Enquist 2008). Identity, které jsou vymezeny jako určitým způsobem zdravotně abnormální (autistky, epileptičky, schizofreničky), navíc bývají mediálně stereotypizovány – vzpomeňme na Rain Mana nebo třeba na hororové psychotické (neboli ďáblem posedlé, a tedy nebezpečné) postavy.

Média tedy vyučují příslušnost k imaginárnímu společenství formovanému národem, „rasou“ nebo normalitou – vizuální výchova by proto měla naopak vyučovat problematizaci opozitně či jinak stereotypně vizuálně vymezených identit.

Gender a sexualita

Totéž platí o vizualizaci genderové identity. Ačkoliv některým osobám z akademického prostředí připadá genderová nerovnost jako již „vyřešený“, téměř odborně zprofanovaný, protože hojně tematizovaný problém⁷, nelze přehlédnout diskrepanci mezi uvědomělou akademickou surrealitou a realitou každodenního života: reklamou, populární kulturou nebo politikou.

5 Na otázku, co je skutečným důvodem polarizace – zda předpoklad jinakosti, nebo snaha o jeho zdůraznění – lze odpovědět buď teorií struktury strukturující i strukturované, nebo protiotázkou: Byla dřív slepice, nebo vejce?

6 Také velmi problematický koncept rasy je sám o sobě produktem vizuální kategorizace a ignorace odchylek od dvou (tří, čtyř) opozitních konstruktů.

7 Tento předpoklad vychází z vlastní zkušenosti autorky, kterou získala v komunikaci s některými vyučujícími, a není podložen důkazním materiálem. Tohle je pojem z právního prostředí. Navrhuji nahradit za neutrálnější slovní spojení – nevychází z žádného relevantního výzkumu apod.



Jedním z nejznámějších popisů genderovanosti populární kultury (filmových postav) je psychoanalyticky formovaný rozbor Laury Mulvey. Podle Mulvey je narativní film strukturován mužským pohledem, a proto bývají ženské postavy pouze erotickými objekty mužských postav příběhu nebo erotickými objekty diváka v hledišti (Mulvey 1985). Mužské postavy jsou těmi, které jednájí (a s nimiž se lze ztotožnit, respektive vzhlížet k nim jako ke svému mocnému

ideálnímu já), zatímco ženy existují pro jejich pohled. Feminita se tak stává čímsi abstraktním a mystickým (Lacey 1998), avšak zároveň falu-prostou připomínkou kastrace, kterou je nutné sadisticky potrestat (většinou služebnice strany zla) nebo popřít fetišizací (Mirzoeff 2012).

Podobný kód, převažující spíše směrem k fetišizaci, přebírají některé hudební videoklipy nebo lifestyle časopisy, které navíc vizuálně reprodukuje ze své podstaty genderově nerovnovážné a znevýhodňující pojetí módy (Bourdieu 2000). Genderové stereotypy reprodukuje také reklama, která by mohla představovat samostatný tematický okruh (viz níže).

Problémem souvisejícím s reprezentací genderu, jak naznačuje pornografický boom (Rutherford 2007), je vizualizace sexuality. V naší invertovaně viktoriánské západní společnosti (Foucault 1999), která našla skutečně silný nástroj moci nikoliv v potlačování, ale ve stimulaci a produkci diskurzů sexuality, dochází po první světové válce k neustálé intenzifikaci komodifikace libida i erotizace ekonomie – prodeje sexem (Rutherford 2007).

Reklama

Jak vizualizace genderu a sexuality, tak zdraví a nemoci se často stává prostředkem reklamy.

Komerční využívání genderových stereotypů je natolik dostatečně kvantitativně i konkrétně zpracováno, že by bylo možno použít jako učební materiál i internetem cirkulující dokumentární filmy. Příkladem může být několikadílň *Killing Us Softly* (1979, 1987, 2000, 2009), věnující se objektivizaci a „znásilňování“ žen, podobně zaměřený film *Miss Representation* (2011) nebo také související *Tough Guise: Violence, Media and the Crisis in Masculinity* (1999). Komodifikace a komercializace však zasahuje i zdraví: reklamy na výživové doplňky například rutinně využívají obrazy implikující takový způsob prospěšnosti pro zdraví, který není podepřen žádnou zdravotní dokumentací (Messaris 2004).

Vizuálním (a audiálním) sdělením působícím na nevědomé úrovni se od 70. let minulého století věnují výzkumy subliminální reklamy, započaté Wilsonem Bryanem Keyem, které by i přes problematickou povahu důkazů (Rutherford 2007) mohly představovat zajímavý bod výchovy k vizuální gramotnosti.

Obecně lze říci, že vizuální reklama pracuje na principu naturalizace spojení, které

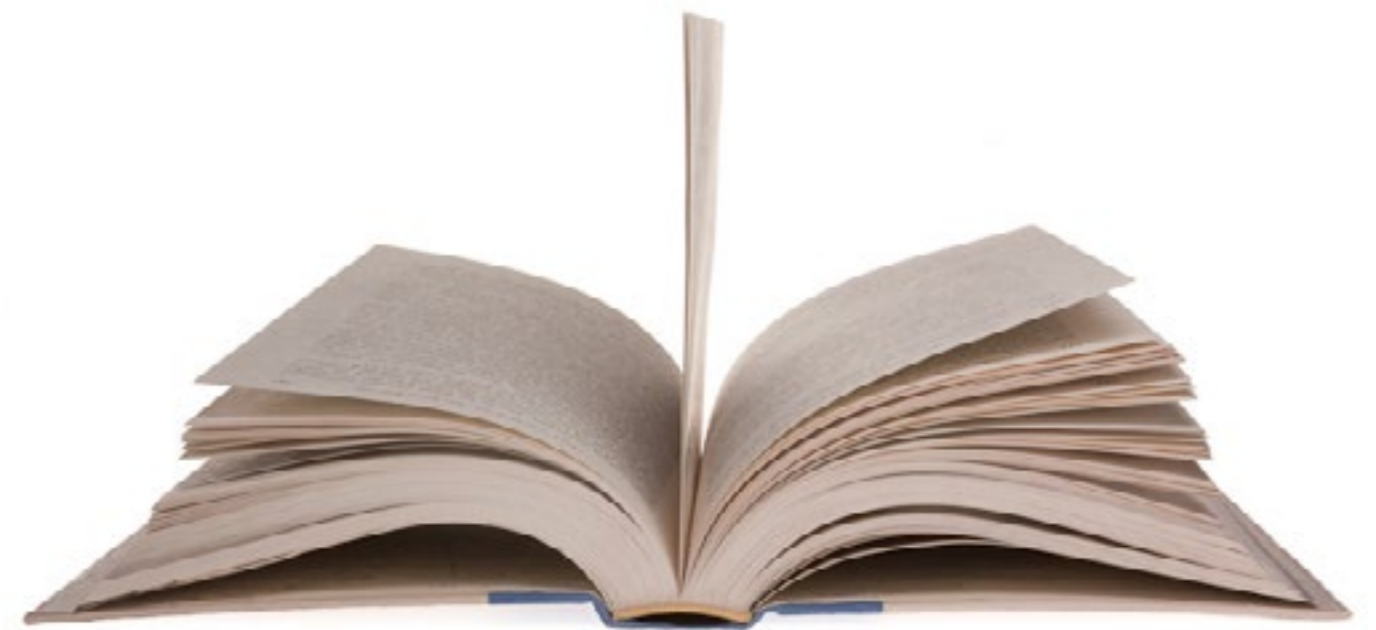
vytváří mezi produkty a obrazy. Ustavení spojení produkt-obraz je záměrem většiny obrazové reklamy. Cílem vizuálně-mediální výchovy by proto měla být denaturalizace tohoto vizuálního syntaxu.

„Čím víc víme, tím víc vidíme“

Vizualizace politického těla – národní, „rasové“, genderové nebo sexuální identity – stejně jako vizuálně útočící reklama představují jen malý výsek témat vhodných k diskusi v hodinách mediální výchovy. Dalšími tématy by mělo být například televizní a filmové násilí a posedlost smrtí, stejně jako jejich ekvivalenty v kontextu novomediální komunikace.

Jak ale tato komplexní témata, jejichž vizualita často představuje jen jeden výsek příslušné problematiky, „operacionalizovat“, tedy přizpůsobit školnímu vyučování? Art Silverblatt (2008) navrhuje přistupovat v podobných případech k výuce mediální gramotnosti autobiograficky: začít výuku určeného tématu autobiografickým rozбором tematicky relevantního mediálního sdělení, tedy skupinovou diskuzí o individuálních emocionálních odezvách na daný obsah. Sholle a Denski (1995) podobně mluví o afektivní reflexivitě, která se může stát východiskem výuky vizuální gramotnosti. Jiným způsobem výuky mediální gramotnosti budiž vlastní aktivita, autorství se subverzivním potenciálem.

Z hlediska fyziologie vizuální a obzvláště obrazově-vizuální percepce, stejně jako z pozic přisuzujících determinující postavení nevědomí je samozřejmě legitimní částečně zpochybňovat možnosti výuky vizuální gramotnosti. Domnívám se však, že extrémní trvání na neovlivnitelnosti vnímání mediálních obrazů by vedlo pouze k pasivitě; navrhuji proto přijmout Nathariusovo (2004) heslo „The more we know, the more we see“ – „Čím víc víme, tím víc vidíme“.



BIBLIOGRAFIE

- Bína, Daniel a kol. 2005. *Výchova k mediální gramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Nadvláda mužů*. Praha: Karolinum.
- Callow, Jon. 2005. „Literacy and the Visual: Broadening our Vision.“ Pp. 6-19 in *English Teaching: Practice and Critique 2005*, r. 4, č. 1.
- Enquist, Henrik. 2008. „Bridging the Gap between Clinical and Patient-Provided Images.“ Pp. 145-163 in *Visual Literacy*, ed. by James Elkins. London, New York: Routledge.
- Foucault, Michel. 1999. *Dějiny sexuality I: Vůle k vědění*. Praha: Herrmann a synové.
- Frank, Tomáš – Jirásková, Věra. 2008. *K mediální výchově*. Praha: Občanské sdružení SPHV.
- Hartley, John. 1992. *The Politics of Pictures: The Creation of the Public in the Age of Popular Media*. New York, London: Routledge.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Jiráček, Jan – Wolák, Radim (eds.). 2007. *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Praha: Radioservis.
- Killing Us Softly 4: Advertising's Image of Women [dokumentární film]. 2010. Režie Jane Kilbourne. Oficiální stránky autorky na <http://www.jeankilbourne.com/>.
- Lacey, Nick. 1998. *Image and Representation: Key Concepts in Media Studies*. New York: St. Martin's Press, Inc.
- Messariss, Paul. 1998. „Visual Aspects of Media Literacy.“ Pp. 70-80 in *Journal of Communication 1998*, r. 48, č. 1.
- Meyrowitz, Joshua. 1998. „Multiple Media Literacies.“ Pp. 96-108 in *Journal of Communication 1998*, r. 48, č. 1.
- Mičienka, Marek – Jiráček, Jan. 2007. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Miss Representation [dokumentární film]. 2011. Režie Jennifer Siebel Newsom. Oficiální stránky filmu na <http://www.missrepresentation.org/the-film/>.
- Mlčoch, Miloš a kol. 2012. *Komunikační výchova a školská praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nelson, R. S. 2000. *Visuality Before and Beyond Renaissance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niklesová, Eva – Bína, Daniel. 2010. *Mediální gramotnost a mediální výchova*. České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- Poster, Mark. 2002. „Visual Studies as Media Studies.“ Pp. 67 – 71 in *Journal of Visual Culture 2002*, r. 1, č. 1. www.sagepub.com (16. 10. 2011)
- Potter, W. James. 2004. *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Rutherford, Paul. 2007. *A World Made Sexy: Freud to Madonna*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Sholle, D. – Denski, S. 1995. „Critical Media Literacy: Reading, Remapping, Rewriting.“ Pp. 7-31 in *Rethinking Media Literacy: A Critical Pedagogy of Representation*, ed. by P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle, S. S. Reilly. New York: Peter Lang.
- Silverblatt, Art. 2008. *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Armonk: M. E. Sharpe.
- Thoman, Elizabeth – Jolls, Tessa. 2004. „Media Literacy – A National Priority for a Changing World.“ Pp. 18-29 in *American Behavioral Scientist 2004*, r. 48, č. 1.
- Tough Guise: Violence, Media and the Crisis in Masculinity [dokumentární film]. 1999. Režie Jackson Katz. Dostupné z <http://www.veoh.com/watch/v16112782JcF62GeH?h1=Tough+Guise>.

O AUTORCE:

Mgr. Johana Kotišová je absolventka oborů Mediální studia a žurnalistika a Sociální antropologie na FSS MU. Od roku 2012 působí jako externí recenzentka kulturního čtrnáctideníku A2, od roku 2013 spolupracuje s Tvůrčí skupinou Kamily Zlatuškové („Tel-epunk“) a účinkuje v pořadu České televize Tečka páteční noci. V roce 2013 studijně vyjela na Stockholm University ve Švédsku.

Kontakt: J.KotisoVA@gmail.com.

Genre analysis of TED talks

Lenka Bernátová

ABSTRACT:

The paper analyzes the genre of online TED talks, formatted short presentations curated by a non-profit global conference organizer of the same acronym standing for Technology, Entertainment and Design. Using methods from the field of genre studies and media literacy, the paper contributes to the discussion of the genre of academic lectures and its role and evolution in the age of information and computer technologies.

KEYWORDS:

genre analysis, ted talks, media literacy, information, communication, cultural context

ABSTRAKT:

Příspěvek analyzuje žánr online přednášek TED, formátovaných krátkých prezentací organizovaných globální neziskovou organizací. Ta pořádá konference se stejnou zkratkou slov technologie, zábava a design (technology, entertainment and design). Použitím metod z oboru žánrových studií a mediální gramotnosti chce článek přispět k diskusi o akademických přednáškách jako žánru, jeho roli a vývoji v době informačních a počítačových technologií.

KLÍČOVÁ SLOVA:

žánrová analýza, ted talks, mediální gramotnost, informace, komunikace, kulturní kontext

INTRODUCTION

Technology, Entertainment, Design: three words that by creating an acronym gave a name to the world widely popular project called TED, shortly characterized by its claim “Ideas worth spreading”. TED started in 1984 with a format of two annual conferences in Long Beach and Palm Springs each spring and Edinburg each summer, bringing together people connected by those three fields. Later, the target group as well as the range of topics of the conferences became much broader and also the popularity of the project grew rapidly. In 2007 the website TED.com was launched by TED Initiative and a fascinating phenomenon called TED Talks has started. “TED Talks is a daily video podcast of the best talks and performances from TED conferences, TEDx events and partners - anywhere the world’s leading thinkers and doers can give the talk of their lives in 18 minutes. The TED Talks series is widely credited with creating a new category in online media, and we continue to innovate at every step” (www.ted.com/pages/initiatives_tedtalks). The original idea was basically to share the lectures and speeches given during the conference, but later, as the authors themselves admit, it became a new, partly independent product – genre. Until November 2012, TED Talks placed on an interactive web platform have been viewed one billion times.

The aim of this paper is to examine TED Talks as a specific genre within the particular approaches to the genre theory that will be introduced later. This analysis is challenged by the research area of new media genres that have become very popular in present genre studies. Recently, researchers have shown an increasing interest in studying new media phenomenon such as blogs, email communication or other platforms based on information and communication technologies (ICT) (Andersen, 2008; Bazerman, 1997; Grafton and Maurer, 2007; Miller and Shepherd, 2007). The paper also aims to fill in the research gap, as the genre of TED Talks haven’t been analyzed before and to contribute to the discussion about academic lectures and their role and evolution in the age of ICT (Brent, 2005; Friesen, 2011; Jones, 2007; Laurillard, 2002; Ong, 1982).

In this section TED Talks are introduced from the perspective of its creators. The second section of the paper will offer brief literature review introducing the genre theory and the main concepts used in the paper. In the third section the genre of TED Talks will be analyzed using the methodological guidelines introduced by the authors of the presented concepts (Bawarshi and Reiff, 2010; Silverblatt 2007). The last section will offer a conclusion of genre analysis with a short discussion on the methods that were used. This discussion can help the future researchers that want to use the methods of genre analysis, as well as those who could use one the methods in their teaching practice in field of media literacy.

“We believe passionately in the power of ideas to change attitudes, lives and ultimately, the world. So we’re building here a clearinghouse that offers free knowledge and inspiration from the world’s most inspired thinkers, and also a community of curious souls to engage with ideas and each other. This site, launched April 2007, is an ever-evolving work in progress, and you’re an important part of it” (www.ted.com/pages/about). That is how TED’s mission is characterized by its staff headquartered in New York and Vancouver. TED is owned by The Sapling Foundation, a private nonprofit foundation. It was established in 1996 by Chris Anderson, who was at that time a magazine publishing entrepreneur. Currently TED has many partners such as Allianz, American Express, Delta, Gucci, IBM, Rolex, Samsung, Siemens, Sony, Johnnie Walker Ideas, Shell Urbanization Project and it also receives funding from philanthropists and other private donors. Apart from TED conferences and TED Talks, the initiative produces other products, TED Women,

TED India or TED Books for instance. The TEDx is probably the most successful of the new TED products contributing massively to the popularity and wide knowledge of TED Talks. It is an event planned and coordinated independently, on a community-by-community basis taking place all around the world but licensed by TED, following the specific rules created by the initiative.

METHODS

This paper uses the tools of genre analysis as they have been conceptualized in the various approaches to genre studies. Since many genre conceptualizations exist, it is deemed important to briefly clarify the various definitions and understandings of the term „genre“. Genre studies offer various approaches and methods for analyzing a genre. These approaches give different definitions and understanding to the term “genre” which enables very different results of the analysis. Hence, it is appropriate to introduce some of the main concepts of genre and explain the point of view of this paper.

In the broadest understanding the term genre means basically type or kind and it has often been used in connection to any categorization of cultural products. In this broad definition it is characterized by a) identity perceived equally by both its producers and consumers (audiences), b) this identity is connected to its purpose, form and meaning, c) specific conventions of genre have been established that lead to the preservation of existing cultural forms, even though these cultural forms can change within the original genre, d) particular genres follow an expected structure, they are predictable and they have certain a repertoire of versions of the basic topics (McQuail, 2007: 295).

In more specific conceptualization, there are several traditions of understanding this term. In the traditional conception, the term “genre” refers to literary works of art. Literary texts have been analyzed and categorized according to their textual regularities – the conventionalized use of linguistic, stylistic and discourse features. This approach has been mostly product oriented, disregarding broader social context of the texts production. The three main approaches used in present genre research are trying to overcome this limitation: English for Specific Purposes, Australian genre-based educational linguistics (also referred to as the Sydney School) drawing on Systemic Functional Linguistics and Rhetorical Genre Studies (also known as North American Genre Theory) (Bawarshi and Reiff 2010). Although these three schools differ in the emphasis and methodological frames, they share several points of genre definition. They perceive genre as a social phenomenon, both shaped and constrained by conventions. Genre members share certain characteristics in relation to textual features and structure, purpose of communication, and intended audience, according to the authors representing these approaches. Lastly, they argue that in order to be able to investigate various text-types, some aspects of situational contexts have to be taken into account. Conversely, the main differences among those three approaches to genre analysis include the extent to which they are concerned with formal descriptions of texts; the extent to which social contexts surrounding texts are taken into consideration; the degree of developed teaching methodology in relation to the adopted approach (Helán, 2012: 21).

Rhetorical Genre Studies

The last approach, North American Genre Theory – Rhetorical Genre Studies, puts the strongest emphasis on the socio-cognitive dimension of genre. In the tradition of RGS, genres are not only communicative tools, but also socially derived, typified ways of knowing and acting – social actions. “They embody and help us enact social mo-

tives, which we negotiate in relation to our individual motives; they are dynamically tied to the situations of their use and they help coordinate the performance of social realities, interactions and identities” (Bawarshi and Reiff, 2010: 77). Similarly, Miller (1984) defines genre as „typified rhetorical action based in recurrent situations“. According to Berkenkotter and Huckin (1995: 19) genres are “inherently dynamic structures that can be manipulated according to the conditions of use“. Knowledge of rhetoric and formal conventions – genre knowledge is linked to procedural knowledge, knowledge of when and how to use certain disciplinary tools, how and when to inquire, how and when to frame questions, how to recognize and negotiate, how and when to produce knowledge within disciplinary contexts. Genre knowledge is also linked to background knowledge—both content knowledge and knowledge of shared assumptions (Bawarshi and Reiff, 2010: 80).

An inter-textual view of genre is central to Rhetorical Genre Studies. Bawarshi and Reiff mention Mikhail Bakhtin’s understanding of genres as complex social actions. Bakhtin defines genres as “relatively stable types of . . . utterances within which words and sentences attain typical expressions, relations, meanings, and boundaries, and within which exist typical conception[s] of the addressee and typical forms of addressivity.” (83). It means that certain sentences perceived as utterances get certain meaning only within particular social context. To analyze the genre means to analyze this social context in which the meaning occurs, its rules, when and how the sentences are pronounced, and who is their addressee. These generic relations maintain the conditions within which individuals identify, situate, and interact with one another in relations of power, and perform meaningful, consequential social actions—or, conversely, are excluded from them (86).

For studying genre as a social action, several categories have been introduced: (1) genre sets – constellations of genres that enable particular groups of individuals to accomplish particular actions within a context, associated through the activities and functions of a collective but defining only a limited range of actions; (2) genre systems as the sets of genres interacting to achieve an overarching function within an activity system; (3) meta-genres as atmosphere surrounding genres, having semiotic ties to their contexts of use but their function is to provide shared background knowledge and guidance in how to produce and negotiate genres within systems and sets of genres. All these ingredients operate within the context – (4) activity systems defined by David Russell as any ongoing, object-directed, historically conditioned, dialectically structured, tool-mediated human interaction. “Genre systems and sets help to mediate and distribute cognition within the systems of activity by allowing us to think in conjunction or partnership with others” (87-96).

Rhetorical Genre Studies’ tradition will be followed in this paper and the categories described above will be identified in order to analyze genre of TED Talks as a social action placed in a particular social context. Several studies have suggested closer examination of new media genres as a specific area of research in tradition of Rhetorical Genre Studies (Andersen, 2008; Bazerman, 1997; Bauman, 1999). The researchers have been trying to describe how information and communication technologies (often referred as “new media”) shape genres and genre systems and how communicative practices are influenced by new media. Bazerman argues that “when we travel to new communicative domains, we construct our perception of them beginning with the forms we know. Even our motives and desires to participate in what the new landscape appears to offer start from motives and desires framed in earlier landscapes” (“Life of Genre”, 19). Researchers have been interested in how new media context alters access to genres, brings new

forms of collaboration and evolution of genres (Bawarshi and Reiff, 2010: 160).

Media Literacy Approach

Media Literacy Approach have been introduced by Art Silverblatt (2007), who points out that this approach illustrates “the ways in which genres reflect, reinforce, and shape cultural attitudes and preoccupations, and are products of historical events” (xiv). Media literacy is defined as a critical thinking skill that is applied to the mass media as a major source of information. As Silverblatt (2009) points out, the main intention of this approach is to provide students with strategies to make media content accessible and understandable, and with tools to develop a healthy independence from the pervasive influence of the media (ix). It should offer a critical framework for systematic analysis of media messages that work on three main levels (4):

- › Manifest messages: direct and clear to the audience,
- › Latent messages: indirect and beneath the surface, and, consequently, escape our immediate attention. Latent messages may reinforce manifest messages or may suggest entirely different meanings,
- › Cumulative messages: occur with such frequency over time that they form new meanings, independent of any individual production. Consistent messages appear in media presentations with regard to gender roles, definitions of success, and racial and cultural stereotypes. These cumulative messages are then reinforced through the countless hours of media programming.

Those three types of messages will be identified in the genre of TED Talks in the present analysis. One particular perspective introduced by Silverblatt (2007) will be followed: Cultural context. Concerning the method Silverblatt argues that: (1) the analysis must be systematically applied, and (2) the analysis must be supported with concrete examples from the text (i.e., film, television episode, newspaper). It must be emphasized, however, that depending on the specific area of study, one approach maybe more useful than another (xiii). This paper will follow these principles.

GENRE ANALYSIS OF TED TALKS

In this section the genre of TED Talks will analyze using the perspectives described above. The authors offer the methodological tools that can be used for Rhetorical Genre Studies and Media Literacy Approach. The first one is described by Bawarshi and Reiff (2010: 193-197), the second one is described by Silverblatt (2007).

RGS and TED Talks

The first step introduced by Bawarshi and Reiff is to choose a sample of genre. The samples from a single internet platform, TED.com website, have been chosen for the purposes of this paper. There is however a large number of videos uploaded. The videos are sorted by topics (Talks related to technology, entertainment, design, business, science etc.), by date, popularity, number of comments or characteristics such as persuasiveness, beauty, or ingenuity. For the purpose of this paper, three videos claimed by TED itself as the most popular from the 20 Top TED Talks list will be used as a representative sample. These are Sir Ken Robinson’s talk where he claims that schools kill creativity from 2006 with 13,409,417 views (<http://bit.ly/10bjMdl>), Jill Bolte Taylor’s Stroke of

insight from 2008 with 10,409,851 views (<http://bit.ly/91LkAh>) and Pranav Mistry’s talk on the thrilling potential of Sixth Sense from 2009 with 9,223,263 views (<http://bit.ly/Yb3lOm>). Top 20 list have been chosen because it is expected that they represent the analyzed genre the best, as they can be considered to be the most successful samples of the genre.

In the second step Bawarshi and Reiff advise to identify the scene and describe the situation in which genre is used, such as settings, subject, participants and purposes (194). At this point, it must be borne in mind that TED Talks is a new media genre. Thus, it is not sufficient to examine only the video itself. It is vital to take into consideration the interface the video is placed in. Every TED Talk is placed on a separate webpage with red TED logo and claim “Ideas worth spreading”. Next to it, there is a tab with clickable links to other pages within the website. Characteristics unified for all the videos are placed under the tab, as well as the name of the speaker, the Talk and the video itself. Under the video there is another tab offering the visitor to share, download, rate the video or tag it as his/her favorite. In some cases the subtitle language can also be chosen if available. On the right side of the screen the number of views is shown, along with the description of the Talk, quotation of the speaker and link to the page with introduction of the speaker. Under the video we notice a discussion panel/box with the opinions of the viewers related to the Talk or the speaker. In addition, there is a playlist with other related videos and videos that the site offers as the next stream. Once the visitor decides to play the video, he/she has an option to watch it in the described interface or enlarge and watch it in full screen, so at once he/she feels as if watching TV. Then, on the second level the settings of genre of the video from the conference can be found. They are very similar for all conferences. At the beginning of each video a short spot by TED with its logo is shown together with the claim and the photos of the Talks forming a globe. Later, a stage appears where the speaker spends the duration of his/her speech. On the screen behind the speaker pictures or videos prepared by the speaker are presented. The audience is briefly glimpsed, but mostly the camera captures the speaker from different angles or the screen behind him. It can be said that everyone who watches the video and even those who came to see the conference know which situation he/she is participating in. The audience watching TED Talks basically knows it from the information surrounding the video table. The audience in the hall simulates the situation in a theatre – with a stage where the action takes place and the audience that does not directly participate in the action and mostly has a passive role (but actually the presence of the audience is a reason of the action).

Now we can get to the question of other genres that the genre of TED Talks interacts with. It was already mentioned that TED is an ICT or new media genre (interactive interface, links, tabs). We have mentioned that the visitors of TED.com website can simulate a TV genre by using a full screen mode and lastly we see that the situation of the video itself is based on a model of dramatic genre or on a genre of academic lecture. Already in this second step it is visible, that new media genres are hybrid genres, absorbing and modifying characteristics of other genres.

When we focus on the subject of TED Talks, the topics and issues addressed by the genre, we can stick to the claim repeated to the audience several times: Ideas worth spreading. Hence, it is obvious that the main topic of the genre is the ideas. The same feeling occurs while watching the videos – there are people sharing their experience, thoughts, stories. Interestingly, the range of ideas appears to be quite opened. Participants are both male and female, from different regions, representing various cultural backgrounds. But by watching more videos we should be able to identify the frame

limiting the range of ideas – coming back to the acronym of TED: technology, entertainment, design. These characteristics frame the genre. The subject and the participants are directly connected to the neo-liberal culture of growth – the topics tend to discuss directly or indirectly growth (economic, technological, social...), all packed in the aura of entertainment. The genre of TED Talks makes technology (science, education, design) to be perceived as an entertainment. TED Talks have been watched by single individuals on their computers in their leisure time. But this is only one of the circumstances and reasons for the audience to “read” the genre. Thanks to its hybrid character, there are many other circumstances, such as university or high school classes and seminars, debate clubs and many others. Thus, there are also various purposes of the audiences to use the genre. They want to entertain themselves, they want to learn, they want to discuss a particular topic. The purposes of the “writers” of the genre are also to entertain, to inform the audience, but as there is a professional organization in the role of the writer, the purpose is also to make profit. The writers want to attract the readers and motivate them to “read” more. Hence we have a bar offering us other videos on the page of each TED Talk.

In the third step we should focus on the patterns of genre and identifying the recurrent features that the sample shares (Bawarshi and Reiff, 2010: 195). This has already been partly gained by the description of the settings of TED Talks, as they are all placed on the website the interface is unified, as like as the features of the videos. All the videos went through the process of post-production in which they were edited. The writers of the genre use multiple camera and separate audio recording devices. The video and also the conference endow the speaker with a position of power. They show him since he/she becomes the speaker, the moments when he/she is just part of the audience or in the backstage are excluded. All the Talks are done in English. It reaffirms that the English language is a language of knowledge, science, technology...

The structure of the speeches varies slightly. It is interesting that the speakers don't introduce themselves, so it creates a feeling that the audience must have known him/her. As it was already mentioned, there is a link to the speaker's overview on the website. The audience doesn't play any active role, just interacts with the speaker. They laugh or applause when it is expected from them. This reaffirms the model of a university/school lecture or a theatre. There are no questions at the end. Conversely, the audience of the video has a chance to interact in discussion. Here the readers are asked to participate actively, to express their opinion, to discuss and to rank the video. Here the reader becomes an object of the genre. The video itself lasts for about 16 to 20 minutes. The time that the user spends on the webpage is not limited. The writer of the genre motivates them to act by setting an interactive interface of the website.

Lastly, there is a place to analyze what these patterns reveal about the genre. Again, it was noted in the previous text, so right now the conclusion can be presented and some more features can be pointed out. Firstly, the question of who is a target group of this genre and what the participants need to know and believe to understand this genre should be considered. By pointing out that the language of this genre is English, it can be said that the participants are English speaking, or able to read the fast subtitles. They probably value the fields of human knowledge such as science, education, technology, design etc., either all of them or particular topics they can choose and they consider them entertaining. They definitely need to have a computer with an internet access or access to such devices in some public institution. They need to have time and will to spend their leisure time by watching these videos. On the other hand, we can think about those, who are excluded from the genre. These would be probably people with

lower education, who are unlikely to watch videos that are not in their native language (if not English native speakers), people that do not consider the topics of science, technology, education, design etc. entertaining, who prefer to spend their leisure time with more escapist genres and those who do not have an access to the ICT. The reader of this genre is probably a person from a background appreciating neo-liberal and democratic values, the idea that the topics of education, science and technology should be discussed by ordinary people. This culture also appreciates an individual success, emphasized by putting one speaker on the stage, by an aura of prestige of being the speaker – the chosen one for his/her successes in a particular field. This person represents an ideal for the passive audience. The interactive interface gives the reader the chance to participate in this success or influence it by good or bad ranking. Lastly, the readers are motivated to share the video, hence we can expect that the participants come from a culture where “ideas worth spreading” and they shouldn't be hidden, such as in some totalitarian regimes. This refers to the knowledge society where it is a prestige to know (about science, design, technology etc.). It was also pointed out that the genre of TED Talks is a hybrid genre, absorbs other genres and also allows various ways of use.

Coming back to the theory, after passing through all these steps, we should be able to identify genre sets, systems, meta-genres and activity systems of the genre of TED Talks. Starting from the last one, it was already mentioned that the system in which TED Talks make sense is a knowledge society, with freedom of speech and reinforcing its values through entertainment. All the absorbed genres can be understood as meta-genres. Thanks to knowing these models we are able to understand one speaker and passive audience model on the conference, TV watching model of the viewer of TED Talks and also ICT based model allowing and motivating us to interact, share, comment, rank etc. The uptakes in this genre are those various actions allowed by the hybridity of the new media genre. Genre systems are interacting to achieve the function to entertain, to be spread and to create profit. Within the new media genres there are many genre systems, such as a genre system of World Wide Web, genre system of social network sites that allow the sharing, genre system of the video viewers as individuals inside the networks of peers, genre systems of college classes watching and discussing the video. And lastly the genre sets forming TED Talks genre are the genres of the organizers of the conference following certain rules, video editors, speakers, audience in the hall, and visitors of the website.

MLA and TED Talks

At this point the Media Literacy Approach introduced by Art Silverblatt (2007: xiii), particularly analysis of cultural context of the genre, will be applied. The same sample of three top Talks will be used for this analysis, even though, as we saw in the previous section, the videos share the same patterns and features defined by the interface of the website. According to Silverblatt, genres “reflect cultural attitudes, values, behaviors, preoccupations, and myths” (106). Thus, we should be able to identify those in the genre of TED Talks. Silverblatt argues that if the program is against our values and believes, if the program offends us, we do not watch it. However, at the same time media messages reinforce the values of dominant culture and support mainstreaming of the audiences.

Silverblatt introduces a set of questions that should help us to identify the categories named above (117). The genre participants meant as participants of the culture should be analyzed, together with possible stereotypes, moods, patterns of influence, ideology, values and behavior. Starting from the beginning, the main (first-line) characters of TED Talks genre are the speakers, representing an authority, giving a speech to the passive

audience. They are both men and women, coming from different cultural backgrounds, but mostly it is Euro-American cultural background. Other characters (in the background) of this genre are the creators of the website, editing and presenting the videos. Then there is the visitor to the website using the tools offered by the website. The speakers are presented as authorities that have achieved some success in their lives. There are not any typical mass media stereotypes about people from different cultures (although from the small sample we could think about stereotyping India as a country inhabited by IT specialist), men or women, scientists, teachers or other specialists. On the other hand, it could be said that the entire genre of TED Talks fights with a stereotypical way of thinking. The view on life presented by TED Talks is mostly optimistic, starting from the claim "Ideas worth spreading", emphasizing the power of information, knowledge and their influence on the positive development of world's society. TED Talks definitely represent the globalized culture in which English is the universal language; however, thanks to subtitles some of the videos are available to audiences around the world. On the top of the hierarchy of values of the culture in which TED Talks are placed is knowledge. By looking closer at the particular characters in the sample it can be argued that they support this premise framing the genre. The first one, a university professor talking about the changing challenges for education, works with a premise that education and knowledge should be available to everyone and should not cultivate the people but serve them by helping to develop their individual skills. The second speaker, the neuroscientist presents how exciting science (and knowledge) and studying the brain functions could be. The last speaker from the sample, the IT specialist, presents the technology he has invented, offering it to everyone. Access to the knowledge is the main theme of all TED Talks. In their behavior all the participants of the genre follow its rules – the speaker acts as an authority giving a speech to the audience. Participants in the audience interact with the authority by laughing when he/she makes jokes, applauding when the speaker says something that is, according to the shared values, remarkable.

To conclude, three types of messages introduced by Silverblatt related to the cultural context will be identified. The manifest messages of TED Talks are on one hand those pronounced in the claim "Ideas worth spreading", on the other hand those pronounced by the speakers themselves in the particular Talks. The manifest message given by the website is that the visitor should actively participate, comment, share or rank. The latent messages support the manifest messages, emphasizing an individual success. It provides us with a feeling of exclusivity of the speaker within his/her field of interest and motivates us to try to success as well. The fields of human knowledge the speakers represent are presented as exclusive as well. The website provides the visitors with its idea of exclusive fields by offering the main tags on the home page. The latent message tells the audience that it is satisfying to succeed and it is satisfying to succeed in one of those fields, so the member of the audience could become a speaker, the authority once. The cumulative messages reinforce what was mentioned before. They mostly present the globalized Euro-American world as an automatic prerequisite (TED India is something additional), the frame for reference. The world is occupied by people whose main goal in life is to be educated, to "own" knowledge in order to succeed, to make their lives valuable. Success in this world is both men's and women's main goal, both genders have a chance to gain it.

CONCLUSION

The genre analysis of TED Talks was presented in this paper. Two approaches were used to analyze genre as a social action and to identify its main patterns in this perspective. The second approach identified the cultural context the genre of TED Talks derives

from. An interesting account was made, by exploring that TED Talks is a hybrid genre absorbing patterns of other genres such as theatre or university lecture, TV show and other genres based on information and communication technologies. It was noted that the genre of TED Talks is fully integrated into the culture globalized by Euro-American values and attitudes. It shares these values and promotes specific values of culture of knowledge that highly values success of individuals, both men and women.

At the end of this paper I would like to evaluate the methods that were used. They were taken and adapted from Bawarshi and Reiff (2010) and Silverblatt (2007). The method chosen from the former one was following the tradition of Rhetorical Genre Studies. It contained four major steps in analyzing the genre. These steps were completed by specifying questions providing useful guidance to the authors of such analytical papers. The main perspective of Rhetorical Genre Studies is a genre as a social action. By following the methodological tool, the researcher should be able to identify the social context and typical utterances, relations and meanings occurring and characterizing this social context. I believe that this analysis have shown the potential of this method in gaining this kind of knowledge and understanding.

The latter method claimed to provide the analytical and theoretical that could be followed while working on a genre analysis, if systematically applied and supported with concrete examples (xiii). The cultural perspective have been chosen intentionally, as the values that are studied are comparable. A critical insight in the possibilities and limits of the tools have been enabled by that. In fact, the tools seem to lack in systematicity and explicit methodology. Instead Silverblatt shows much evidence from the most popular mass media genres that support his arguments but that evidence is not systematically structured and provides only an ad hoc categorization. In another book Silverblatt (2009) argues that "ideally, the approaches will enable reader to see media content from a different perspectives." (ix) and he adds that the more critical tools the reader has at her command, the better. But it seems to be puzzling who this reader should be. The critical understanding Silverblatt presents is more given by a quantity of perspectives used than a quality that would allow deep critical insight. Thus, the handbooks author provides could be suitable for the secondary school pupils and their teachers. By the numerous examples borrowed from classic films, TV shows and other popular mass media genres, they serve as a primer to the variegated functions that the most common media genres play in the industrialized countries.

REFERENCES

- Andersen, J. (2008): "The Concept of Genre in Information Studies." *Annual Review of Information Science and Technology* 42: 339-67.
- Bauman, Marcy L. (1999): "The Evolution of Internet Genres." *Computers and Composition* 16.2: 269-82.
- Bawarshi, A.S. and Reiff, M.J. (2010): *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. The WAC Clearinghouse, Parlorpress.
- Bazerman, Ch. (1997): "The Life of Genre, the Life in the Classroom." *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*. Ed. Wendy Bishop and Hans Ostrom. Portsmouth: Boynton/Cook. 19-26.
- Berkenkotter, C. and Huckin, T. N. (1995): *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brent, D. (2005): Teaching as performance in the electronic classroom. *First Monday*, 10(4).
- Friesen, N. (2011): The Lecture as a Transmedial Pedagogical Form : A Historical Analysis, *Educational Researcher*. 40: 95.
- Grafton, K. and Mauer E. (2007): "Engaging With and Arranging for Publics in Blog Genres." *Linguistics and the Human Sciences* 3.1:47-66.
- Helán, R. (2012): *Analysis of Published Medical Case Reports: Genre-Based Study*. Dissertation. Brno: Masaryk University.
- Jones, S. E. (2007): Reflections on the lecture: Outmoded medium or instrument of inspiration? *Journal of Further and Higher Education*, 31, 397–406.
- Laurillard, D. (2002): *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology* (2nd ed.). London: Routledge.
- McQuaill, D. (2007): Úvod do teorie masové komunikace. Portál.
- Miller, C.R. (1984): Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miller, C.R. and Shepherd D. (2004): "Blogging as Social Action: A Genre Analysis of the Weblog." *Into the Blogosphere: Rhetoric, Community and Culture of Weblogs*. Ed. Laura J. Gurak, Smiljana Antonijevic, Laurie Johnson, Clancy Ratliff, and Jessica Reyman. June 2004. Web.
- Ong, W. (1982): *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Routledge.
- Silverblatt, A. (2007): *Genre Studies in Mass Media: a handbook*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Silverblatt, A. (2009): *Approaches to Media Literacy: A Handbook*. New York: M.E. Sharpe, Inc.

ABOUT AUTHOR:

Lenka Bernátová studied International Affairs at Masaryk University in Brno and at present she is in the master's degree program at the Department of Media Studies and Journalism. She cooperated with *Mladá fronta Dnes* newspaper. In 2013 she was successful in being selected for the Erasmus program.

„Koalícia ochotných“ a prízrak neposlušnosti

Techniky propagandy v irackej kríze

“Coalition of the Willing” and the Ghost of Insubordination

Propaganda Techniques in the Iraqi Crisis

Lenka Davis

ABSTRACT:

The paper examines the role of media during the U.S. invasion of Iraq (2003-2011), including the run-up to the invasion following September 11, 2001. It lists differences between the support/rejection of the invasion amongst the citizens of the United States and citizens of other countries, and also the differences between the support/rejection from the governments and populations of European countries in the period preceding the invasion. The paper focuses on the uncovering of the nature of war reporting in American media. It concentrates on the amount of media space given to both sides of the conflict, the character of the criticism of the conflict, the absence of death in visual materials, and the designation of the victims of the enemy. The paper also deals with (1) the military and media political economy and the interconnectedness of these two industries; (2) military industry practices that included (but were not limited to) the embedding of journalists into the military units, or organizing strictly structured press conferences with a controlled flow of military PR. Among the consequences of the aforementioned media influence was inaccurate knowledge of the American people about crucial aspects of the conflict, which had a considerable impact on opinions and attitudes, i.e. support of/opposition to the conflict and the government, who initiated the conflict. The paper regards media literacy education as one of the possible precautions against such a predicament and as a means of creating an active and informed civil society.

KEYWORDS:

war in Iraq, news formation, propaganda, media mainstream, terrorism, democracy, media literacy, civil society

ABSTRAKT:

Predložený text skúma mediálnu stránku vojenskej invázie Spojených štátov amerických v Iraku (2003-2011), vrátane prípravného obdobia, ktoré nasledovalo po 11. sep-

tembri 2001. Pomenúva rozdiely medzi podporou/odmietaním vojenskej invázie USA v Iraku medzi občanmi Spojených štátov a iných krajín a tiež i rozdiely medzi podporou zo strany vlád a občanov európskych krajín v čase, ktorý predchádzal konfliktu. Ťažiskom textu je odkrývanie podoby vojnového spravodajstva v amerických médiách. Pozornosť smeruje k proporciám priestoru venovanému obom stranám konfliktu, povahe kritiky konfliktu, označovaniu obetí opozičnej strany, absencii smrti v obrazových materiáloch, či tiež osudom tých, ktorí toto tabu porušili. Príspevok sa ďalej zaoberá otázkami vojenskej a mediálnej politickej ekonomie a vzájomného prepojenia týchto dvoch priemyslov; praktikami vojenského priemyslu, ktoré zahŕňali včleňovanie novinárov do vojenských jednotiek, či organizovanie prísne štruktúrovaných tlačových konferencií s kontrolovaným tokom vojenského PR. Konzekvciami tohto mediálneho pôsobenia sú nepresné vedomosti o rozhodujúcich aspektoch konfliktu, ktoré ovplyvnili názory a stanoviská americkej verejnosti, akými boli podpora/odmietanie vojenského konfliktu a vlády, ktorá konflikt iniciovala. Text uvádza výchovu k mediálnej gramotnosti ako jednu z možných prevencií takéhoto stavu a ako prostriedok na tvorbu aktívneho a informovaného občianskeho sektora.

KLÚČOVÉ SLOVÁ:

vojna v Iraku, formovanie spravodajstva, propaganda, mediálny mainstream, terorizmus, demokracia, mediálna gramotnosť, občianska spoločnosť

ÚVODEM

Výskumy niekoľkých nezávislých agentúr¹ v čase invázie Spojených štátov amerických do Iraku ukázali, že väčšina americkej verejnosti, ktorá denne sledovala mainstreamovú televíziu, nevedela správne odpovedať na základné otázky týkajúce sa príčin tejto vojny. Recipienti nočných komediálnych relácií Daily Show a Colbert Report, ktorí sprostredkujú politické dianie väčšinou len v metaforách a náznakoch, dosiahli v dotazníkoch vyšší počet bodov ako tí, ktorí sledovali denné spravodajstvo.² Toto je len jeden z ukazovateľov politickej negramotnosti, ku ktorej sa dopracovali užívatelia americkej mediálnej hojnosti. Núka sa otázka: ako k takýmto javom môže dochádzať v demokratickom štátnom usporiadaní?

VOJNA NA DVOCH FRONTÁCH

„Jedno je isté,“ vyjadril sa viceprezident Dick Cheney rok po invázii Iraku. „koaličné sily nemôžu byť na bojisku porazené. Táto snaha by mohla zlyhať, len ak by boli ľudia presvedčení, že prípad je stratený, alebo, že nie je hoden svojich obetí, alebo ak tí, ktorí určujú pokrok v Iraku v porovnaní s lepším svetom, presvedčia ostatných, aby sa vzdali.“³

Kľúčovou armádou počas vojny v Iraku neboli vojaci, ale médiá. Ich moc amplifikovať a rekapitulovať mala potenciál presvedčiť verejnosť o potrebe a nevyhnutnosti vojny v Iraku a získať jej podporu. Vláda Spojených štátov amerických tak nevedela vojnu len na území Iraku, ale aj na pomyselnom fronte verejnej mienky. Čiastočný dohľad nad ob-

1 The Program on International Policy Attitudes (PIPA) / Knowledge Networks / The Center for International and Security Studies at Maryland (CISSM) / The Center on Policy Attitudes (COPA). *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. 2003. [cit: 2010-04-20]. Dostupné z http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

2 *Public Knowledge of Current Affairs Little Changed by News and Information Revolutions*. [online]. 2007. [cit: 2010-04-20]. Dostupné z: <http://people-press.org/report/319/public-knowledge-of-current-affairs-little-changed-by-news-and-information-revolutions>

3 *Lobe, Jim. Saddam/Al Qaeda Link: Bush Team Tries to Brazen It Out*. [online] 2004. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/headlines04/0619-04.htm>

čanmi si zabezpečila vytvorením propagandistickej kampane, takzvanej koalície ochotných *coalition of the willing*. Tento termín vznikol o dekádu skôr a vždy sa spájal so skupinovú ochotou vojensky zasahovať na cudzích územiach. Do koalície ochotných sa okrem USA zaradila aj Veľká Británia. Britská vláda síce vyslovila podporu Spojeným štátom, ale verejná mienka vo vnútri kráľovstva bola rozdelená: s vojnou súhlasilo približne 50 percent občanov, opozíciu vyjadrilo zvyšných 50 percent.⁴ Mimo koalície ochotných však vlády prejavovali iné názory: v Nemecku a vo Francúzsku vojnu USA s Irakom vlády zamietli podporiť pod tlakom väčšiny svojich občanov. Nemecko a Francúzsko si za toto rozhodnutie vyslúžili „trpké odsúdenie Washingtonom a mnohými komentátormi. Donald Rumsfeld [minister obrany USA] sa zmienil o týchto problémových národoch ako o starej Európe, ktorá nemá žiadny význam pre ich neochotu nadbiehať Washingtonskej línii.“⁵

A tak bola Európa rozdelená na dva pomyselné bloky: stará, skostnatená pacifistická Európa, reprezentovaná Nemeckom a Francúzskom a nová Európa, ktorej vlády pochopili mimoriadny význam nastávajúceho útoku. Do novej Európy sa zaradili vlády postsocialistickej Európy, čakajúce na prijatie do Európskej únie a krajiny ako Dánsko, Holandsko, Taliansko, Portugalsko, či Španielsko.

Výsledky výskumov od Gallupovho medzinárodného inštitútu⁶ a Výskumného centra Pew pre verejnosť a tlač⁷ ukázali, že v žiadnej krajine sa vojenský útok na Irak nestretol s občianskou podporou. Agentúra Pew Research sa vyjadrila, že „medzi nechcenými spojencami tiež nie je prakticky žiadna potenciálna podpora vojenského útoku vedeného spojenými štátmi.“⁸

Nová Európa, ktorej vlády túto vojnu v rámci svojej ostentatívnej progresívnosti odobrili, mala byť odlišená od zaostalosti krajín, akými boli Nemecko a Francúzsko. V skutočnosti však občania novej Európy vyvíjali ešte silnejšiu opozíciu proti vojne Spojených štátov a ich spojencov s Irakom a to najmä v Španielsku a Taliansku, ktoré Washington vyzdvihol ako príklad novej Európy par excellence. V krajinách bývalého Socialistického bloku sa podpora vojny pohybovala medzi štyrmi (Macedónsko) a jedenástimi (Rumunsko) percentami.⁹

V čom teda spočíval rozdiel medzi dvoma blokmi rozdelenej Európy? Z daných faktov usudzujeme, že rozdiel v postojoch ich občanov bol minimálny. Spočíval teda v postoji vládnych zástupcov občanov. Kým v starej Európe vlády na vzor demokratického systému zaujali stanovisko väčšiny, v novej Európe sa vlády odhodlali poprieť dôležitosť verejnej mienky a podporiť úmysly USA. Noam Chomsky na margo tohto rozdelenia poznamenal: „Silné vlády nedbajú na svojich obyvateľov a prijímajú rolu, ktorú im stanovil svetovládca; slabé vlády podľahnú vôli 95 percent svojich občanov.“¹⁰

4 Chomsky, Noam. 2003. *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. [online] 2004. [cit:2012-12-12], s. 89. Dostupné z: https://7chan.org/lit/src/Chomsky,_Noam_-_Hegemony_or_survival.pdf

5 Chomsky, Noam. 2003. *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. [online] 2004. [cit:2012-12-12], s. 89. Dostupné z: https://7chan.org/lit/src/Chomsky,_Noam_-_Hegemony_or_survival.pdf

6 Newport, Frank/The Gallup Poll. *International Opinion on War in Iraq, American Public Opinion on Iraq, Bush Approval, Mood of America, America's Role in the World, Bush's Focus on the Economy, Will War in Iraq Rally the Economy?, Shuttle Disaster, Cloning*. [online] 2003. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/7834/International-Opinion-War-Iraq-American-Public-Opinion-Iraq.aspx>

7 Pew Research Center for the People & the Press. *America's Image Further Erodes, Europeans Want Weaker Ties*. [online] 2003. [cit: 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.people-press.org/files/legacy-pdf/175.pdf>

8 Pew Research Center for the People & the Press. *America's Image Further Erodes, Europeans Want Weaker Ties*. [online] 2003. [cit: 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.people-press.org/files/legacy-pdf/175.pdf>

9 Chomsky, Noam. 2003. *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. New York: Metropolitan Books, s. 132

10 Chomsky, Noam. 2003. *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*. New York: Metropolitan

Príčinu tohto rozdelenia by sme mohli vysvetliť nasledovne: cez demonizáciu opozičných strán sa vyvoláva ilúzia o superiorite vlastných zámerov. Ak nie je možná demonizácia, v takom prípade treba uplatniť vytesnenie. Tí, ktorí nesúhlasia, sú zneviditeľnení, vzali im hlas alebo aspoň jeho relevantnosť. V čase, keď Washington odkázal Organizácii spojených národov, že ak podporí jeho vojnové zámery, stane sa relevantnou, a ak ich nepodporí, efektívnosť jej dohovorov sa bude rovnáť efektívnosti debatného spolku¹¹, demonštroval použitie tejto taktiky.

Akú rolu hrajú v tejto koncepcii médiá ako distribútori informácií? Ak vláda vie mainstreamové médiá presvedčiť, aby amplifikovali jej rétoriku, jej odkaz sa dostane k väčšine adresátov. Bez mediálnej podpory by bol vstup do vojny zbytočne namáhavý. Skrytým problémom tohto mechanizmu je, že takto efektívne možno operovať len na fronte verejnej mienky vlastnej krajiny. Pri rovnakej stratégii vstupujú v zahraničí do hry aj iné faktory, ktoré vláda nedokáže celkom presne predvídať. A tak nie je prekvapivé, že práve v zahraničí našiel washingtonský plán najväčšiu opozíciu. Snaha o kontrolu verejnej mienky vo svete bola dokonca kontraproduktívna: Niekoľko mesiacov pred inváziou výskumy ukazovali, že strach zo Spojených štátov a nedôvera v politické vedenie sa pozoruhodne zvýšili.¹² Navyše „Medzinárodný prieskum Gallupovho ústavu verejnej mienky, ktorý si v USA sotva všimli, nezískal prakticky žiadnu podporu washingtonských plánov vojny v Iraku, ktorú by uskutočnila »Amerika spoločne so svojimi spojencami«: v skutočnosti išlo len o »koalíciu« Spojených štátov a Spojeného kráľovstva.“¹³



Washington sa však rozhodol sám za seba: „Spojené štáty majú zvrchované právo podniknúť vojenskú aktivitu, informoval umiernený vládny predstaviteľ Colin Powell Svetové ekonomické fórum, ktoré tiež aktívne oponovalo washingtonskému vojnovému plánu a ďalej pokračoval: „Ak máme na niečo vyhraný názor, budeme udávať smer, aj keď nás nikto nebude nasledovať.“¹⁴

POKRIVENÉ PROPORČNÉ ZRKADLO

Agentúra FAIR uskutočnila trojtýždňový výskum amerických televíznych médií, počínajúc dňom po bombardovaní Iraku (19. marec 2003). Počas tohto výskumu preverila dokopy 1617 zdrojov, ktoré sa na obrazovke vo večerných správach šiestich televíznych sietí objavili v súvislosti s vojnou v Iraku. Išlo o Dnešné správy zo sveta na ABC (*ABC World News Tonight*), Večerné správy na CBS (*CBS Evening News*),

Nočné správy na NBC (*NBC Nightly News*), Správy Wolfa Blitzera na CNN (*CNN's Wolf Blitzer Reports*), Špeciálne správy s Britom Humom na Fox (*Fox's Special Report with Brit Hume*) a Hodina správ s Jimom Lehrerom na PBS (*PBS's NewsHour With Jim Lehrer*). Všetky

Books, s. 136

11 Chomsky, Noam. *Preventive War 'the Supreme Crime'*. [online]. 2003. [cit:20010-04-05]. Dostupné z: <http://www.chomsky.info/articles/20030811.htm>

12 Chomsky, Noam. *Preventive War 'the Supreme Crime'*. [online]. 2003. [cit:20010-04-05]. Dostupné z: <http://www.chomsky.info/articles/20030811.htm>, pozri tiež Pew Research Center for the People & the Press. *America's Image Further Erodes, Europeans Want Weaker Ties*. [online] 2003. [cit: 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.people-press.org/files/legacy-pdf/175.pdf>

13 Chomsky, Noam. *Preventive War 'the Supreme Crime'*. [online]. 2003. [cit:20010-04-05]. Dostupné z: <http://www.chomsky.info/articles/20030811.htm>

14 Chomsky, Noam. *Preventive War 'the Supreme Crime'*. [online]. 2003. [cit:20010-04-05]. Dostupné z: <http://www.chomsky.info/articles/20030811.htm>

spomínané stanice, okrem štátnej PBS, patria päťici najmocnejších mediálnych koncernov spomedzi takzvanej „veľkej šestky“, ktorá vlastní 90 % amerického mediálneho trhu (General Electric, Disney, CBS, Viacom, TimeWarner, News Corp.).

Zistenia Fair boli nasledovné: celkovo podporili vojnu takmer dve tretiny (64 %) skúmaných zdrojov (väčšinou šlo o hostí v správach), pričom hostia z USA prejavili súhlas s vojnou ešte výraznejšie (71 %) ¹⁵. Krajiny starej Európy, ktorej štátni predstavitelia vyjadrili najsilnejšiu opozíciu voči vojne (Nemecko, Francúzsko a Rusko) sa v správach takmer vôbec neobjavili; tvorili o čosi menej, než 1 % zdrojov. ¹⁶

Celkovo sa počet zdrojov oponujúcich vojne pohyboval na úrovni 10 %, pričom len 3 % amerických zdrojov vyjadrili nesúhlas s vojnou. ¹⁷ Súčasní alebo bývalí funkcionári tvorili 68 % amerických zdrojov. ¹⁸ Armádne zdroje tvorili takmer polovicu amerických zdrojov vo večerných správach.

Ako je možné, že situácia bola taká nevyvážená? Podľa Rendalla a Broughellovej to súviselo s tým, že médiá uprednostnili tie žurnalistické materiály, ktoré buď pochádzali od novinárov oficiálne zaradených do vojenských jednotiek alebo pochádzali z armádnych tlačových konferencií, ktoré následne analyzovali bývalí armádni dôstojníci. ¹⁹ Títo analytici zastávali vrcholne ideologické stanovisko a ich analýzy sa až príliš často zvrhli do otvoreného povzbudzovania útokov. Wesley Clark, jeden z nich, sa počas večerných správ na CNN vyjadril: „Myslím si, že vojaci, veliteľia, a vôbec všetci ľudia tam vykonali absolútne skvostnú prácu, senzačnú prácu. A myslím si, že výsledky hovoria samy za seba.“ ²⁰ Wesley Clark nemohol dva týždne po americkej invázii Iraku hovoriť o nijakých výsledkoch – aj takmer o desaťročie neskôr je výsledok neistý a všetky ostatné aspekty invázie môžeme hodnotiť snáď len pod pojmom „konzekvencia“. Napriek tomu dodnes panuje v médiách snaha o zachovanie pozitívneho obrazu konfliktu. Glenn Greenwald píše, že snaha zobrazit inváziu v Iraku ako správnu vec je motivovaná nielen túžbou očistiť zodpovedných, ale tiež poskytnúť priestor na to, aby sa podobné vojny mohli udiť aj v budúcnosti. „Keďže sa teraz [vojna] prezentuje ako niečo, čo fungovalo a prinieslo skvelé výsledky, nevyhnutne to zjednoduší odôvodňovanie budúcich vojen [...]. Nakoniec, ak sú napadnutie a invázia moslimských krajín, ktoré nemáme radi, s cieľom zmeniť ich vládu, správne, prečo by sme to nemali robiť aj naďalej?“ ²¹

Agentúra FAIR ďalej vo svojich výskumoch zistila, že len štyri z 840-tich amerických zdrojov z oficiálnych kruhov ²² prejavilo nesúhlas z vojnou. ²³ Ide o menej než pol percenta. Protivojnové hlasy spomedzi všetkých zdrojov tvorili približne 3 %. ²⁴ Rozloženie

15 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

16 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

17 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

18 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

19 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

20 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

21 Greenwald, Glenn. *Official Dogma: Iraq War a Success. American Elites Abandon Their Faux Regret Over Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/view/2010/03/10-9>

22 Súčasní alebo bývalí vládni alebo armádni dôstojníci

23 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

24 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

verejnej mienky v Spojených štátoch však tomuto pomeru nezodpovedalo. Z pôvodnej prevahy pacifistických názorov sa Washingtonu a mediálnemu mainstreamu síce podarilo odstrániť ich značnú časť: len 27 % ²⁵ opýtaných nesúhlasilo s inváziou (čo bol prakticky desaťnásobok zastúpenia v médiách), no v priebehu niekoľkých mesiacov sa pomer vyrovnal a neskôr počet protivojnových hlasov prevýšil počet tých, ktorí vojnu podporovali. Čas invázie bol kľúčový pre formovanie názorov. Územie Spojených štátov zaplavovali masové protivojnové demonštrácie (napríklad demonštrácia v New Yorku vo februári 2003 zaplavila celý ostrov Manhattan, zastavila na ňom cestnú aj akúkoľvek inú premávku a z fotografie z lietadla sa dalo určiť, že počet demonštrantov prekročoval jeden milión). Médiá väčšinu demonštrácií buď ignorovali, alebo marginalizovali.

Ďalšie zistenia výskumu agentúry FAIR poukazujú na skutočnosť, že protivojnové hlasy nemali len neprimerane malé zastúpenie v počte zdrojov; kvalitatívna analýza ukázala, že ani jeden predstaviteľ protivojnového stanoviska neabsolvoval štúdiové publicistické interview. Takmer všetci respondenti, ktorí prezentovali pacifistické stanovisko, zazneli v zostrihaných šotoch, kde nemohli vysloviť viac, než jedinou vetu. ²⁶ Navyše sa televízie vyhýbali označeniu týchto respondentov menom: pokým menom označili celkovo 80 % zdrojov, až 42 % protivojnových zdrojov neoznačili vôbec, alebo označili vágnou nálepkou „demonštrant“ alebo „protivojnový aktivista“. ²⁷ Protivojnové autority reprezentoval spomedzi 1617-tich zdrojov len jediný muž – Leslie Cagan z organizácie United for Peace and Justice (Zjednotení za mier a spravodlivosť), organizátor protivojnových pochodov. V správach na CNN zaznela jediná veta, ktorú povedal pri pouličnom rozhovore. ²⁸

Analýza agentúry FAIR nesie mimoriadny odkaz: na proporciách záleží. Kým sa javy nezačnú vyjadrovať proporčne, môžu vyvolať zdanie o ich vyváženosti. Námetka, že priestor dostali obe strany konfliktu, sa vytráca. Mediálny mainstream naznačil, v koho prospech naklonil svoje váhy.

AJ NOVINÁRI SA MAJÚ V ARMÁDE REGISTROVAŤ

Na sklonku invázie je potrebný inovatívny marketing. A tak tesne pred inváziou predstavilo vojenské PR nový produkt: žurnalisti, ktorí chceli získať prístup k informáciám na bojisku, sa mali zaregistrovať a včleniť do vojenskej jednotky. Tento „návrh“ prijalo približne sedemsto novinárov, ktorí boli pri jednotkách v momente invázie. V ich materiáloch sa objavovali podmanivé vizuály z prvých línií. ²⁹

Puto medzi novinármi a armádou malo aj znepokojujúce následky. Armáda dostala výmenou za pôsobivé zábery právo regulovať to, čo uvidí vojnové publikum. Anup Shah píše, že „Včlenení žurnalisti urobili do istej miery nevedomé (niekedy aj vedomé) rozhodnutie, že vo svojom spravodajstve budú neobjektívni v prospech koalíčných armádnych jednotiek. Ak by včlenení žurnalisti prinášali nepriaznivé správy o koalíčných silách, ktoré sprevádzali, nedosiahli by žiadnu spoluprácu.“ ³⁰

25 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

26 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

27 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

28 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

29 Solomon, Norman. *The Military-Industrial-Media Complex*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=2627>

30 Shah, Anup. *War, Propaganda and the Media*. [online]. 2005. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalissues.org/article/157/war-propaganda-and-the-media#ElementsofPropaganda>

Norman Solomon uvádza príklad reportéra CNN, ktorý v plurále „my“ prestal rozlišovať rozdiel medzi svojou stanicou a vojenskou jednotkou: „Som so siedmou kavalériou USA pozdĺž Kuvajtskej hranice,“ hlásil včlenený reportér Walter Rogers: „Sme v tom, čo armáda nazýva útočná pozícia. Ešte sme neprekročili Irackú hranicu. Keď tak urobíme, dáme vám vedieť...“³¹



Rozhodnutie o vynútenej neobjektívitei má aj ďalšie následky. Tie mapuje aj dokument *Vír vojny: Korešpondent (War Spin: Correspondent)*. Producenti si všimli, že včlenení žurnalisti dovolili armáde, aby maximalizovala vytváranie predstáv o vojne a takmer neprenikli do podstatných problémov vojny.³²

Ďalšie zo zistení dokumentu sa týkalo Hlavného veliteľstva, kde sa konali vojenské tlačové brífingy. Hlavné veliteľstvo sa stalo centrom určovania a filtrovania tém, o ktorých sa mohlo diskutovať. Reguloval sa aj spôsob, akým sa o nich mohlo písať, eufemizovali sa neúspechy a hyperbolizovali sa úspechy armády, povzbudzovalo sa k zavádzaniu, dokonca sa novinárom podsúvali priame lži.³³

Vojnoví žurnalisti urobili pochopiteľné existenčné rozhodnutie. Výmenou za informácie a ochranu obeťovali nestrannosť. Tam, kde nezasiahla otvorená cenzúra (pretože otvorená cenzúra sa prezentuje ako výsoštný prejav represívnych alebo totalitárnych režimov), uplatnila sa autocenzúra. Ako mám postupovať, aby som nevrhol zlé svetlo na svojho „dodávateľa“? Ako mám postupovať, aby môj materiál mohlo moje médium publikovať? Akú tému si mám vybrať, aby ju médium označilo za hodnú publikovania? Všetky tieto faktory ovplyvnia tvarovanie spravodajského materiálu bez toho, aby sa od novinárov čokoľvek explicitne vyžadovalo.

Bolo by isto celkom výstižné, keby vojnová žurnalistika využila nomenklatúru *vojenský marketing*, či *vojenské PR*. V žurnalistike sú hranice novinárskych žánrov jednoznačne dané. Tam, kde sa začína záujem tretej strany, ide o inzerciu. Tam, kde sa inzercia označuje ako novinársky materiál, ide o konflikt záujmov.

TELEVÍZNA VOJNA NEMÁ OBETE

Správy striedajú akčné thrillery. Všetci vedia, že ide len o inscenáciu, krv je iba hnedastý roztok a kolabujúci dom je padajúca kulisa. Fikcia rozostruje vnímanie reality. Nie je prekvapením, že bombardovanie Bagdadu sa potom v správach prirovnáva k ohňostroju, vojenská intervencia, pri ktorej zahynie 50 000 civilistov³⁴ sa propaguje ako úspech, v ktorom sa armádne jednotky zbavili teroristov³⁵. Záber úsmevu pilota vo vojenskej stíhačke, vztýčený palec. V Irackej vojne neumierajú Iračania, presviedča nás mediálny

31 Solomon, Norman. *The Military-Industrial-Media Complex*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=2627>

32 Shah, Anup. *War, Propaganda and the Media*. [online]. 2005. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalissues.org/article/157/war-propaganda-and-the-media#ElementsofPropaganda>

33 Shah, Anup. *War, Propaganda and the Media*. [online]. 2005. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalissues.org/article/157/war-propaganda-and-the-media#ElementsofPropaganda>

34 *War Crimes Committed by the United States in Iraq and Mechanisms for Accountability*. [online] 2006. [cit: 12.12.2012] Dostupné na: http://www.consumersforpeace.org/pdf/war_crimes_iraq_101006.pdf

35 Sattler, John F; Wilson, Daniel H. *Operation AL FAJR: The Battle of Fallujah-Part II*. [online]. 2005. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.mca-marines.org/gazette/operation-al-fajr>

mainstream. Šéf centrálného veliteľstva USA, generál Thomas Franks sa necháva počuť, že „[...] nerátame počet tieľ“³⁶ Donald Rumsfeld ho neskôr upresňuje, keď hovorí, že „[...] nerátame počet cudzích mŕtvych“³⁷ a Pentagon už len dodáva: „Zaznamenávame len straty amerických civilistov a armády.“³⁸ Oficiálne počítanie irackých mŕtvych na irackej strane sa skončilo takmer okamžite po invázii: Ministerstvo zdravotníctva v Iraku totiž už v decembri 2003 na príkaz dosadenej vlády a koalíciej provizórnej autority vydalo nariadenie, aby sa štatistiky zastavili.

Napriek tomu existuje niekoľko iniciatív, usilujúcich o ich obnovenie. Stránka Iraq Body Count ráta počty mŕtvych civilistov, ktorých smrť je jednoznačným dôsledkom invázie v Iraku a zároveň o nich informujú aspoň dve nezávislé tlačové agentúry. Keďže je pravdepodobné, že väčšina Irackých obetí vojny skončí v úplnej anonymite, štatistici z Iraq Body Count si uvedomujú, že zaznamenávajú len fragment aktuálneho stavu. Na krátky čas preletela médiami správa o *Lancet Report* – štúdiu, ktorá sa pokúsila o odhad reálneho počtu mŕtvych. Ako poznamenáva George Monbiot, išlo o najkomplexnejšiu štúdiu, ktorá bola dovtedy (2005) publikovaná. Počty mŕtvych, ktoré uvádzala, boli podľa neho veľmi pravdepodobné.³⁹ Štúdia sa však previnila tretím najvyšším zaznamenaným počtom mŕtvych, a tak sa nevyhla útoku. „Tlačí sa útokmi podarilo potopiť štúdiu,“⁴⁰ píše Monbiot.

Na jednej strane tu máme vládne miesta, ktoré sa vyhýbajú vyčísleniu počtu Irackých obetí, na druhej strane médiá, ktoré odmietajú štúdie, ktoré sa o to pokúšajú, pretože počty mŕtvych, ktoré uvádzajú, sú príliš šokujúce. Ako sa na problematiku pozerá americký mediálny recipient? Vnucuje sa mu myšlienka, že na počte mŕtvych Iračanov jednoducho nezáleží. Prečo by však na počte mŕtvych Iračanov nemalo záležať? Prečo tak neochotne ráta Washington svojich mŕtvych a ešte neochotnejšie vidí rozširovanie správ o mŕtvych v Iraku? Smrť, nech už sa vyskytne na akejkoľvek strane barikády, predstavuje zlý vojenský marketing. Ak bola reklama vojnového produktu taká úspešná, že zasiahla okrem reklamného času aj vysielanie správ a publicistiky, nescela ho pokaziť taká externalita ako nevôľa spojená s obrazom smrti. Dokonca vyše roka trvania Irackej vojny na základe akéhosi nepísaného konsenzu medzi Washingtonom a vojnovými žurnalistami, ktorí sa zaradili do armádnych jednotiek, nebola publikovaná jediná fotografia mŕtveho amerického vojaka. Tento konsenzus porušili noviny Seattle Times 18. apríla 2004,⁴¹ keď uverejnili fotografiu rakiev mŕtvych amerických vojakov. Fotografiu im poskytla Tami Silicio, civilná zamestnankyňa vojenskej leteckej spoločnosti Maytag Aircraft, ktorá pracovala na Blízkom východe. Tami Silicio si vyslúžila zavrnutie Washingtonu (a dokonca aj tvrdenie, že porušila zákaz, o ktorom dovtedy málokto občan vedel), na druhej strane však fotky vyvolali nebyvalú verejnú diskusiu a médiá začali postupne uvoľňovať nové fotografie amerických vojenských rakiev. Vo vojne zomierajú ľudia. Je možné, že táto informácia zasiahla vedomie recipienta až v momente, keď bol konfrontovaný s nepopierateľným dôkazom – barthesovským odtlačkom reality? Číselná štatistika niekedy takéto prebudenie nemusí poskytnúť. Prirodzený ľudský inštinkt

36 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

37 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

38 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

39 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

40 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

41 Mitchell, Greg. *Editorials Back Release of Soldier Coffin Photos*. [online]. 2006. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/headlines04/0426-08.htm>

našepkáva, že vojna je niekedy nevyhnutná, väčšinou však iba zlo. Propaganda ho zahalí do úspechov armády, akoby nešlo o viac, než o futbalový zápas. A skutočne, vojnový marketing je aj marketingom zábavy: podľa nomenklatúrneho vzoru *infotainmentu* zo 70-tych rokov sa v praxi začal používať termín *militainment*. Termín sa začal používať najskôr na označenie zábavných programov (aj mimo médií), ktoré oslavovali armádu, postupne však došlo k významovému posunu a dnes už slovo *militainment* značí stieranie rozdielov medzi zábavou a vojnou. Vojna sa preniesla do zábavných programov, filmu aj kultúry videohier. A tak pre mnohých recipientov neznamena viac, než len nával adrenalínu. Smrť na obrazovke postupne získava konotáciu fikcie. Aj fikcia však môže pri istých príležitostiach vystúpiť z vlastného tieňa: neodvratný dôkaz o dôsledku rozhodnutia o vojenskom útoku (smrti) prebudí na moment takmer každého recipienta. Ibaže ten je zakliesnený vo zvyku znova a znova sa vracáť k tým istým zdrojom informácií, ktoré ho nakoniec môžu presvedčiť, že to, čo sa deje, je vlastne žiaduce. Príkladom je prax označovania mŕtvych Iračanov nálepkou „terorista“, či „rebel“:

„Keď Pentagon oznámi, že práve zabil 50, 70 alebo 100 rebelantov, nevieme zistiť, kto boli títo ľudia. Každý z nich, ktorého roztrhlo na kusy, sa stane teroristom,“⁴² píše George Monbiot. Inými slovami, na ich smrti záleží len preto, lebo sme ich ako zosobnenie nepriateľa eliminovali, a slúži to ku cti našej armády. Aj takto možno bagatelizovať rozsah vojnových zločinov.

AKO ZOMIERAJÚ IRAČANIA

Dokument, ktorý odvysielala talianska stanica RAI pod názvom *Fallúdža: Utajený masaker* oboznamoval divákov s udalosťami spojenými s okupáciou a bombardovaním mesta Fallúdža v roku 2004. „Neexistuje priamy dôkaz, že proti civilistom použili biely fosfor,“⁴³ oznamuje dokument a pokračuje v dokazovaní, že telá mŕtvych civilistov boli zdeformované a zničené ohňom a výbuchmi. Dôkazy použitia bieleho fosforu, zakázanej toxickéj munície, však existujú a pochádzajú priamo od tých, ktorí ho nasadili. Americkí pechotní dôstojníci sa priznali, že biely fosfor použili, aby vyplašili povstalcov. Ich svedectvo podporil hovorca Pentagonu v rozhovore pre BBC, keď povedal: „Biely fosfor bol použitý ako zápalná zbraň proti nepriateľským bojovníkom.“⁴⁴ Ďalej dodal, že biely fosfor nie je chemická zbraň, nie je ilegálny ani mimo zákona.⁴⁵ Recipienti BBC sa tiež dozvedeli, že biely fosfor je „[...] efektívna a všestranná munícia“⁴⁶ Toto popieranie evidentného zločinu prebrali takmer všetky mainstreamové médiá.⁴⁷ Vojenské právo však vylučuje všetky pochybnosti: použitie bieleho fosforu ako zbrane je nelegálne. V takzvanej *Vojnovej knihe* (Battle Book), ktorú vydala Vysoká škola amerického veliteľského a generálneho štábu vo Fort Leavenworth v Kansase, sa nachádza ustanovenie, ktoré znie: „Použitie bieleho fosforu na ľudské ciele je proti zákonu boja na poli.“⁴⁸ Ale aj proti takémuto

42 Monbiot, George. *The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>

43 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

44 Reynolds, Paul. *White phosphorus: weapon on the edge*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/4442988.stm>

45 Ilegalita bieleho fosforu totiž závisí od spôsobu jeho použitia, a teda ponecháva možno až príliš veľa priestoru na interpretáciu. V tomto prípade, ako sa neskôr dozvieme, išlo o ilegálne použitie.

46 Reynolds, Paul. *White phosphorus: weapon on the edge*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné na internete: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/4442988.stm>

47 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

48 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

tvrdeniu možno vzniesť námietku. Mienkotvorný denník Times totiž trval na tom, že zakázané použitie bieleho fosforu sa vzťahuje len na civilné ciele, nie na armádu.⁴⁹ V Dohode o chemických zbraniach sa však obeť útoku nešpecifikuje.⁵⁰ Použitie bieleho fosforu je zakázané – a je jedno, či ho armáda použije na civilné alebo na vojenské objekty.

Pred útokmi na iracké mesto Fallúdža ostalo v meste zhruba 50 000 civilistov.⁵¹ Aj keď americká armáda nariadila civilistom, aby opustili mesto, námorná pechota zabránila, aby mesto opustili bojaschopní muži (aj z radov civilistov). Ostali aj ženy a deti. Armáda potom zaútočila na všetkých, stierajúc rozdiel medzi vojakmi a civilistami. Ani táto skutočnosť sa však v médiách neprezentovala ako realita: armádny časopis *Marine Corps Gazette* sa v jednom zo svojich článkov vyjadril, že „*neprítomnosť civilistov znamenala, že námorná pechota mohla použiť explózivne zbrane pred vstupom do domov, z ktorých už neboli viac domovmi, ale len krabičkami.*“⁵² Ďalší z článkov tohto periodika zavádza aj vtedy, keď píše, že „*v meste bolo menej, než 500 civilistov.* [...] *Hrdinstvo [námornej pechoty] bude predmetom mnohých článkov a kníh. Skutočný kľúč k tomuto taktickému víťazstvu spočíval v duchu bojovníkov, ktorí statočne bojovali v tejto bitke. Zaslúžia si plné uznanie za oslobodenie Fallúdže.*“⁵³

DVOJITÝ ŠTANDARD

V septembri 2005 odvysielala televízna stanica PBS program, v ktorom vyšetrovala okolnosti, ktoré umožnili prezidentovi Georgeovi Bushovi mladšiemu vyhnúť sa vojenskej službe vo Vietname. Republikánska strana okamžite obvinila PBS z falšovania záznamov. Nasledovalo vyšetrovanie relácie, o prácu prišla jej producentka a traja riadiaci pracovníci CBS.⁵⁴ Producentka relácie o Georgovi Bushovi bola podľa Georgea Monbiota najvýkonnejšou investigatívnou novinárkou stanice (zaslúžila sa napríklad o zverejnenie fotografií zo zajateckého tábora Abu Graib).⁵⁵



Na názorových nezhodách investigatívnej žurnalistky a republikánskej strany by nebolo nič zvláštne. Zvláštne však je, že po obvineniach z falšovania informácií prídu o prácu štyria novinári. Navyše išlo iba o obvinenia, republikánska strana nemohla predložiť dôkazy, keďže žiadne nemala. Ako by sa potom mali mediálni vlastníci vysporiadať s tou časťou svojich novinárov, ktorí šíрили neoverené informácie o zbraniach hromadného ničenia, alebo o tom, že Saddám Husajn sa priamo podieľal na útokoch na Svetové obchodné centrum? Kolík novinári prišli o prácu, keď sa ukázalo, že šířili ideolo-

49 Charter, David. *'Chemical' rounds used against rebel fighters*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/iraq/article590773.ece>

50 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

51 *War Crimes Committed by the United States in Iraq and Mechanisms for Accountability*. [online]. 2006. [cit:2010-03-22] Dostupné z: http://www.consumersforpeace.org/pdf/war_crimes_iraq_101006.pdf

52 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

53 Monbiot, George. *A War Crime Within a War Crime Within a War Crime*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>

54 Monbiot, George. *Media Fairyland*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/01/18/media-fairyland/>

55 Monbiot, George. *Media Fairyland*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/01/18/media-fairyland/>

gické lži bez toho, aby si ich boli schopní alebo ochotní overiť? Kolkí prišli o prácu preto, lebo vedome šíрили nesprávne informácie? Nedopátrali sme sa ani k jednému prípadu.

NA VLASTNÍCTVE ZÁLEŽÍ

Keď sa organizácia *Zjednotení za mier a spravodlivosť* (United for Peace and Justice) rozhodla v roku 2006 združiť s organizáciou *MediaChannel.org*, aby sa spoločne venovali otázkam mediálnej spoluúčasti na vojne v Iraku, vyvolalo to u mnohých, vrátane ministra obrany Donalda Rumsfelda, pohoršenie. Donald Rumsfeld teda vyhlásil novú vojnu – *vojnu proti tlači*. Noviny Washington Post o tom priniesli správu:

„Minister obrany Donald Rumsfeld vyzval americkú armádu a iné vládne orgány, aby sa vyzbrojili na oveľa agresívnejšiu, rýchlejšiu a netradičnú informačnú kampaň na opozíciu správam extrémistických a teroristických skupín vo svetových médiách. Rumsfeld sa pustil do amerických médií, ktorých spravodajstvo obvinil z faktického zadržovania nedávnych iniciatív vojenských informácií, ako napríklad platby za umiestnenie článkov v Irackých novinách.“⁵⁶

Tento útok si vyslúžili protiprúdové médiá za odhalenie vojenskej propagandy pod rúškom správ – a to nielen vo svojej vlastnej, ale i v „nepriateľskej“ krajine. Rumsfeldov útok bol len jednou z ukážok vládneho zaobchádzania so zdrojmi informácií. Predchádzal ju miliardový vládny program takzvaného *informačného boja*,⁵⁷ ktorý mal zabezpečiť pozitívne mediálne odozvy na inváziu v Iraku. *Zjednotení za mier a spravodlivosť* a *MediaChannel.org* zjavne nekonali v súlade s vládny plánom a ich spojenie predstavovalo zvýšenie rizika. Spolupráca takýchto spoločností je nežiaduca, zaznieva skrytá správa. Ako sa potom Rumsfeld pozeral na predvojnové rozhodnutie komisára FCC (Federálnej komunikačnej komisie) Michaela Powella deregulovať zákony o mediálnom vlastníctve? Michael Powell sa vyjadril jednoznačne: „len veľké spoločnosti môžu prinášať správy z vojny, ako je tá v Iraku.“⁵⁸

Powellov výrok nesie ďalšie posolstvo: sú to tí najmocnejší oligopolizovaní vlastníci médií, s ktorými chceme spolupracovať. Spolupráca s malým množstvom vstupov a takmer stopercentným mediálnym krytím je výhodná. A pokiaľ mediálne reťazce dovolia ropným, energetickým alebo zbrojárskym spoločnostiam, aby sponzorovali ich vysielanie, nejde o žiaden konflikt záujmov.

Keď Pentagon v roku 2004 zverejnil zoznam najvýznamnejších vojenských kontraktorov za ostatný fiškálny rok, spoločnosť General Electric (najväčšia korporácia z mediálnej šestice) zaujala so svojimi kontraktmi vo výške 2,8 miliardy dolárov ôsmu priečku.⁵⁹ Nejde o historicky unikátnu udalosť, situácia konfliktu tých istých krajín v podaní tých istých „priziem“ sa opakuje:

„V čase vojny v Perzskom zálive patrila stanica CBS spoločnosti Westinghouse a NBC patrila spoločnosti General Electric. Dvaja najväčší výrobcovia zbraní teda vlastnili dve z najdôležitejších informačných sietí. Westinghouse a General Electric vyrábali väčšinu zbrojárskych

56 Schechter, Danny. *Protests Planned Against Media War Coverage*. [online]. 2006. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views06/0224-21.htm>

57 Schechter, Danny. *Protests Planned Against Media War Coverage*. [online]. 2006. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views06/0224-21.htm>

58 Schechter, Danny. *Protests Planned Against Media War Coverage*. [online]. 2006. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views06/0224-21.htm>

59 Solomon, Norman. *The Military-Industrial-Media Complex*. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=2627>

komponentov počas vojny. Nebolo teda žiadnym prekvapením, že väčšina vysielania na týchto staniciach vyzerala ako vojenská prehliadka.“⁶⁰

Ako vyzerá rozhlasové vysielanie, keď korporátny vlastník siete rozhlasových staníc spolupracuje s vládnu ideológiou sme mali možnosť pozorovať na fungovaní rozhlasovej siete Clear Channel. Sieť Clear Channel, ktorá vlastní najviac rozhlasových staníc v Spojených štátoch, zostavila v čase invázie odporúčaný zoznam piesní, ktoré by jej rádiá nemali vyselať. Zakázané piesne sa previnili propagovaním pacifizmu a tým, že obsahovali protivojnové heslá. Clear Channel v tom čase začal tiež organizovať takzvané „Family Fests“ (rodinné festivaly), ktoré pod pláštikom kultúrneho programu, ohňostroja, kolotočov a bezplatného občerstvenia propagovali vojnu. V areáloch, kde sa konali festivaly, sa vždy našiel stan, kde Armáda Spojených štátov verbovala brancov a v kultúrnom programe zneli najskôr opatrne, potom nahlas nacionalistické a vojnové heslá. Aj keď bol Clear Channel jeden z usporiadateľov týchto festivalov, v živom vysielaní, kde na akcie pozýval, sa nepriznal, že akciu organizuje a vo vysielaní vytváral dojem, akoby naozaj išlo len o rodinný festival.

KRITIKA

K objektivite patrí diskusia. Ak bude jedna strana prezentovať vojnový stav pozitívne, druhá strana by sa mala pokúsiť zaujať kritické stanovisko. Kritika vojny v Iraku sa našla aj v mediálnom mainstreame. V skutočnosti ich zo dňa na deň pribúdalo. Nešlo však o kritiku vojny, ktorá by si mohla vyslúžiť aj pomenovanie opozícia vojny. V roku 2006 sa v relácii *Democracy Now! (Teraz demokraciu!)* na rádiu Pacifica Noam Chomsky vyjadril: „Prakticky neexistuje kritika vojny v Iraku. [...] Povaha kritiky vojny v Iraku, ktorá je v doktrínalnom systéme, v médiách atď. dovoľená, je tým druhom kritiky, ktorú ste počuli povedzme v nemeckom generálnom štábe po Stalingradskej bitke: takto to nefunguje, stojí nás to príliš mnoho, urobili sme chybu, chcelo by to nového generála; niečo na ten spôsob. Toto je v skutočnosti úroveň stredoškolských novín povzbudzujúcich miestny futbalový tím. Nepýtate sa: ‚Mali by vyhrať?‘ ale ‚Ako na tom sme?‘ ‚Urobili tréneri chybu?‘ ‚Mali by sme to skúsiť inak?‘ Tomu sa hovorí kritika. Viete, že sporná otázka nie je ako by mali vyhrať, ale predovšetkým – čo tam robia?“⁶¹

Príklad takéhoto správania predstavuje analytik NBC a vyslúžilý generál Barry McCaffrey. V jednej zo svojich kritických analýz sa vyjadril, že hoci očakáva víťazstvo USA vo vojne, jednako sa obáva, či je pri očakávanej bitke o Bagdad (2003) využitých dost pozemných jednotiek. „Nesmieme ísť na tú misiu,“ vyhlásil, „kým nebudeme pripravení rozhodne záučiť.“⁶²

Kritika, o ktorej hovorí Noam Chomsky, nie je kritikou v pravom zmysle slova. Nesúhlasiť s vojnovou taktikou neznamená nesúhlasiť s vojnou ako takou. Chomsky tu vlastne implicitne načrtol aj charakteristickú črtu takzvanej objektivity médií. Ak sa na médiá pozeráme z hľadiska ekonomie, musíme vnímať rozmer, v ktorom ich vlastnia mediálne korporácie. Korporácia je entita, ktorá sa riadi princípmi trhu: znižuje svoje náklady a zvyšuje maržu, maximalizuje zisk. Ak existuje faktor, ktorý ohrozuje rentabilitu korporácie a ak všeobecný zákon jeho elimináciu explicitne nedefinuje, korporácia môže byť vylúčená z podmienok voľného trhu, ak nedá prednosť rentabilite. A tak pri dileme, či svojich sponzorov vystaviť hoci aj oprávnenej kritike a tým aj stratiť ich priazeň, volí ces-

60 Goodman, Amy – Goodman, David. *Why media ownership matters*. In: *Seattle Times*. [online]. 2005. [cit:2007-12-24]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/0403-25.htm>

61 Chomsky, Noam. 2008. *Intervence*. Praha: Knižní klub, s. 19-20

62 Rendall, Steve – Broughel, Tara. *Amplifying Officials, Squelching Dissent*. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>

tu, ktorá tento vzťah nenaruší. Keďže požiadavka spoločnosti (aj keď značne formalizovaná) je mať k dispozícii mediálnu ponuku, ktorá by mohla byť až chiméricky objektívna, popri kladnom hodnotení sporných otázok musí médium uviesť aj kritický pohľad na vec. A hoci médium výrazne obmedzilo spektrum prijateľných pohľadov na problematiku, v rámci tohto dovoleného spektra umožní živú diskusiu, ba aj kritiku. Na jednej strane bude problematiku (v tomto prípade vojnu) predostierať moderátor, o ktorom médium vie, že je zapáleným podporovateľom provojnového stanoviska. V diskusii sa ocitne aj predstaviteľ stredného prúdu, ktorý sa s ním síce nemusí názorovo stotožňovať, ale nenastolí kritické otázky týkajúce sa priamej podstaty konfliktu a bude mlčať o konflikte záujmov súvisiacich s vojenským lobby daného média. Médium tak recipientom podsúva obraz objektívnej diskusie, no nie za cenu straty priazne svojho inzerenta. Pokiaľ by sa nejakým nedopatrením predstaviteľ opozičného stanoviska začal prejavovať ako aktivista, vezmú mu slovo. Toto je bežná prax na stanici FOX patriacej korporácii News Corp Ruperta Murdocha, kde sa moderátori už ani nesnažia viesť kultivovanú diskusiu. Ak sa s nimi hostia nezhodnú, vyzvú ich, aby prestali, zavreli hubu, prípadne požiadajú produkciu, aby im vypla mikrofón (Bill O'Reilly⁶³, Sean Hannity, Glenn Beck, etc.⁶⁴) V takom prípade slogan televízie FOX *My prinášame správy, vy sa rozhodujete, získava špecifický konotatívny význam, a to: my vám povieme, ako sa máte rozhodnúť.*

NÁSLEDKY: MYLNÉ ZÁVERY

Medzi januárom a septembrom 2003 vykonali agentúry PIPA a Knowledge Networks⁶⁵ sedem rôznych prieskumov verejnej mienky, ktoré sa týkali vojny v Iraku. Prvý výskum, ktorý sa uskutočňoval od júla do septembra, mal ozrejmiť, či si verejnosť myslí, že medzi Irakom a teroristickou organizáciou Al-Káida je nejaký vzťah. Až 51 % respondentov prejavilo názor, že tento vzťah existuje: 22 % z nich sa vyjadrilo, že Irak bol priamo zapojený do útokov z 11. Septembra 2001 a 35 % opýtaných prejavilo názor, že Irak síce podporuje Al-Káidu, ale nezúčastnil sa priamo na útokoch z 11. Septembra. Ďalších 30 % respondentov si myslí, že niektorí predstavitelia Al-Káidy navštívili Irak alebo boli v kontakte s Irackými funkcionármi. Iba 7 % respondentov si myslelo, že medzi Irakom a Al Káidou neexistuje žiadne spojenie.⁶⁶

V ďalšom výskume sa PIPA a Knowledge networks pýtali na názor respondentov, aká je pravdepodobnosť, že Saddám Husajn bol zapletený do teroristických útokov z 11. septembra. 32 % respondentov odpovedalo: je to veľmi pravdepodobné, 37 % respondentov sa vyjadrilo: je to pravdepodobné, 12 % tvrdilo: nie je to veľmi pravdepodobné a 3 % respondentov to považovali za nepravdepodobné.⁶⁷ Záver, ktorý z dané odpovede ponúkajú: takmer 70 % respondentov zakladá svoj názor na mylnej informácii.

Zbrane hromadného ničenia, ktoré sa v Iraku údajne mali nachádzať, mali byť dôvodom amerického útoku na Irak. Ako to dopadne, keď vláda alebo médiá neposkytnú

63 Bill O'Reilly: *Shut Up 9/11 Victims Son*. [online video]. 2008. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=5UGHuPcz3ss>

64 *Outfoxed: Fox News technique: cut their mic!* [online video]. 2007. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=vTkFU4MtubU>

65 PIPA(Program pre postoje k medzinárodnej politike) predstavuje spoluprácu medzi Centrom pre medzinárodné a bezpečnostné štúdie v Marylande a Centrom pre postoje k politike. PIPA skúma postoje Američanov reprezentujúcich verejnosť aj zákonodarnú komunitu vzťahujúce sa na rôzne medzinárodné a zahraničné politické otázky. Svoje zistenia šíri medzi členmi vlády, tlačou, verejnosťou a akademickou komunitou. Knowledge Networks (Vedomostné siete) je prieskumná firma zaoberajúca sa sociálno-vedeckými a trhovými témami.

66 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

67 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

žiadne dôkazy (žiadne zbrane hromadného ničenia sa nenašli) a šíria len domnienky a želania? Až 22 %⁶⁸ zástupcov verejnej mienky si myslí, že Irak tieto zbrane vlastní.

PROPAGANDA, MILITARIZÁCIA A DEMOKRACIA

Nespokojný občan si za normálnych okolností nezvolí politického zástupcu, ktorý ho sklamal. Voľby prezidenta (a tým aj celého washingtonského osadenstva) sa konali rok po invázii Iraku (2004). Vláda vtedy stavila na potrebu dokončiť načaté a aj na strach z ďalších útokov na území Spojených štátov. „*Neprešli sme takúto dlhú cestu – cez tragédiu a trápenie a vojnu – aby sme teraz zaváhali a nechali prácu nedokončenú,*“ povedal prezident Bush vo svojom prejave o stave Únie krátko pred voľbami v roku 2004. „*Dvadsaťosem mesiacov prešlo od 11. septembra 2001 – vyše dva roky bez útokov na Americkej pôde – a je lákavé uveriť, že hrozba je za nami.*“⁶⁹

Inými slovami – nie je dôležité, že sme útokom na Svetové obchodné centrum a Pentagon nezabránili. Skutočnosť, že podobných útokov nebolo viac, môže byť prisúdená práci našej vládnej zostavy. Pokiaľ nám v ďalších voľbách nedáte svoj hlas, Amerika nebude v bezpečí. A sú to občania Spojených štátov, ktorí podľa Georgea Monbiota po rokoch sústavného zastrasovania a vládneho teroru prichádzajú o svoje súkromie; zamieta sa im letecká preprava, sú väznení bez obvinení a čoraz viac kontrolovaní.⁷⁰

Počas ostatného desaťročia bol strach hnacou politickou silou.⁷¹ Ibaže strach degraduje slobodné myslenie. George Gerbner, bývalý dekan Annenberskej školy komunikácie na univerzite v Pensylvánii nás pouča: „*Ustráchaní ľudia sú závislejší, ľahšie sa nimi manipuluje [...] sú menej odolní voči zdanlivo jednoduchým, silným, tvrdým opatreniam a nekompromisným postojom [...], môžu prijať, dokonca i uvítať represiu, ak so sebou prinesie príslub oslobodenia od ich neistôt.*“⁷²

Strach amerických občanov z následkov terorizmu a podpora prezidenta, ktorý venuje terorizmu viac pozornosti, ako vnútroštátnej politike, spolu súvisia. Podľa výskumov verejnej mienky o americkom prezidentovi, uskutočnených Gallupovým ústavom, sa podpora prezidenta Georgea W. Busha markantne zvýšila v troch obdobiach: po útokoch z 11. septembra vzrástol počet jeho podporovateľov na takmer 90 %.⁷³ Ďalšie maximum podpory nastalo v marci 2003, keď sa americká armáda vydala do útoku na Irak. Tu George Bush získal 71 % podporu.⁷⁴ Posledné markantnejšie maximum, 63 %⁷⁵, prezident nadobudol pri útokoch na Fallúdžu, kde americké jednotky údajne zneškodnili teroristických rebelantov. Bombardovanie Fallúdže sa zároveň časovo prelínalo s voľbami. Vojna

68 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

69 *Prejav prezidenta Busha o stave Únie*. 2004. [online prepis]. 2004. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://usgovinfo.about.com/library/weekly/aasou2004.htm>

70 Greenwald, Glenn. *The Degrading Effects of Terrorism Fears*. [online]. 2010. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/view/2010/01/02>

71 Altheide, David L. *Terrorism and the Politics of Fear*. [online]. 2006. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://csc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1532708605285733>

72 Scott, Gary, A. *Propaganda and the Fear Factor(y)*. [online]. 2006. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views/06/0323-32.htm>

73 Údaje pochádzajú z grafu: Jones, Jeffrey, M. *Despite Recent Lows, Bush Approval Average Is Midrange*. [online]. 2009. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/113641/Despite-Recent-Lows-Bush-Approval-Average-Midrange.aspx>

74 Jones, Jeffrey, M. *Despite Recent Lows, Bush Approval Average Is Midrange*. [online]. 2009. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/113641/Despite-Recent-Lows-Bush-Approval-Average-Midrange.aspx>

75 Jones, Jeffrey, M. *Despite Recent Lows, Bush Approval Average Is Midrange*. [online]. 2009. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/113641/Despite-Recent-Lows-Bush-Approval-Average-Midrange.aspx>

proti terorizmu je aj vojnou za hlasy voličov.

Paradoxné je, že vojna proti terorizmu nebola schopná zbaviť sa „terroristickej hrozby“. Naopak, práve vďaka tejto stratégii terorizmus zažíva renesanciu. Vojna za presadenie demokracie bez ohľadu na inú kultúru usporiadania blízkovýchodných režimov (aj režimov iných krajín v dlhej histórii Spojených štátov) priniesla zvyšovanie násilia, úplný rozklad ekonomík a sociálneho sektoru napadnutej aj útočiacej krajiny. Neexistuje tu žiaden rozumný predpoklad menšieho zla alebo oprávneného útoku.

Demokracia, v ktorej vláda získava preferencie pomocou strachu a vojenských intervencií, sa podľa Noama Chomského podobá na demokraciu istej európskej republiky na sklonku druhej svetovej vojny. Chomsky prirovnáva americkú demokraciu k Weimarskej republike. „*Weimarská republika bola vrcholom západnej civilizácie a považovala sa za vzor demokracie.*“ Ibaže k úpadku došlo pomerne rýchlo. V roku 1928 mali národní socialisti len 2 % hlasov. O dva roky neskôr ich podporovali milióny. Milióny reagovali na apely o veľkoleposti národa, jeho obrane proti hrozbám a vykonaní vôle večnej prozreteľnosti.⁷⁶

Propaganda založená na hrozbe a vojenskom útoku má hlboké korene. Aj z toho dôvodu je pochopiteľné, že propaganda kulminuje najmä pred začiatkom a počas konfliktov.

Ak sa štátne zriadenie chce považovať aspoň za formálnu demokraciu, formovanie masovej mienky musí byť prítomné, inak by mohla vládnuca elita a jej zámery pôsobiť nelegitímne. Propaganda znamená pre demokraciu to isté, čo násilie pre totalitu⁷⁷, vyjadril sa raz Chomsky. Takzvaná výroba súhlasu naznačuje podobnú tendenciu: tam, kde vláda nemôže ovládať myslenie občanov silou, môže ju ovplyvňovať propagandu.

Médiá nesú v sebe okrem potenciálu zneužitelnosti aj potenciál kontroly moci. Vzdali sme sa nároku na pôvodnú ideu demokracie, ktorá v sebe integruje vládu väčšiny a za svoj prejav nie je nikto (ani explicitne ani implicitne) potrestaný. Moderná alternatívna žurnalistika sa utieka k politickej satire, ktorá často povie recipientom viac, než večerné správy. Štátne zriadenie jej ešte stále veľkoryso umožňuje existovať na trhu, a to aj napriek jej profesionálnej kritike, ktorá odhaľuje neduhy systému. Len kým bude systém, ktorý potrebuje zmenu, tolerovať iniciatívu, odkiaľ vychádza pohnútky na zmenu, bude mať možnosť nezaoberať sa propagandou a skúmať realitu, v ktorej žijeme.

NÁZORY AKO VÝSLEDOK INFORMOVANOSTI

Američania si podľa výskumov *Centra pre bezúhonnú spoločnosť* (Center for Public Integrity) kvôli získaniu verejnej podpory pre vojnu v Iraku, tvrdí Robert McChesney, museli vypočítať celkovo 935 ľží⁷⁸. Pár stoviek z nich pochádzalo od prezidenta Georgea Busha a viceprezidenta Dicka Cheneyho. Lži „boli súčasťou riadenej kampane, ktorá účinne elektrizovala verejnú mienku a zároveň zavliekla krajinu pod falošnými zámienkami do vojny.“⁷⁹ McChesney tu otvorene hovorí o najväčšom z dôsledkov dezinformačnej kampane, ktorú mediálny mainstream tak ochotne pomáhal šíriť. Dezinformácia verejnosti nemá len etický rozmer zavádzania. Na základe získaných informácií respondenti formujú svoje názory a menia svoje správanie. Medzi tými, ktorí verili, že USA našli jas-

76 Rotschild, Matthew. *Chomsky Warns of Risk of Fascism in America*. [online]. 2010. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://readersupportednews.org/off-site-opinion-section/72-politics/1489-chomsky-warns-of-risk-of-fascism-in-america>

77 Chomsky, Noam. 1987. *The Chomsky Reader*. New York: Pantheon Books, s. 136

78 McChesney, Robert, W. 2009. *Problém médií: Jak uvažovat o dnešních médiích*. Grimmus, s. 79

79 McChesney, Robert, W. 2009. *Problém médií: Jak uvažovat o dnešních médiích*. Grimmus, s. 79

né dôkazy o spojení medzi Saddámom Husajnom a Al-Káidou, je až 67 %⁸⁰ stúpencom myšlienky vojenskej invázie v Iraku. Argument (nech už bol akokoľvek neopodstatnený a nepravdivý) o zbraniach hromadného ničenia v Iraku presvedčil 73 %⁸¹ z tých, ktorí mu uverili, že vojna v Iraku je správna. Washington si vydobyl verejný konsenzus s vojnou cez presvedčenie o bezprostrednej hrozbe, ktorú mal Irak predstavovať. Pre porovnanie: len 23 %⁸² z tých, ktorých Washington nepresvedčil, vojnu podporilo.

Závažný rozdiel medzi rozhodnutiami tých, ktorí boli informovaní správne a tých, ktorí boli dezinformovaní, poukazuje na to, že ak by 100 % amerických občanov dostalo správne informácie, potom by vláda Spojených štátov získala na poli verejnej mienky vlastnej krajiny menej ako štvrtinovú podporu intervencie v Iraku.

MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ AKO VAKCÍNA

Po uvedenom sa núka položiť otázku: Bolo by možné predísť skandovaniu nelegitímneho vojenskému útoku z radov Amerických mediálnych recipientov, ak by mali prísun k overeným, vyváženým informáciám alebo ak by boli títo recipienti schopní extrahovať fakty spomedzi ostatných informácií v mediálnom toku a kriticky ich spracovávať? Ak je pre nás východiskovým bodom skoršie tvrdenie Roberta McChesneyho, že na základe prijatých informácií recipienti menia svoje názory a konanie, táto otázka je viac, než relevantná. Komplementárna otázka by mohla znieť: ako vychovať mediálneho recipienta, aby dokázal využiť svoje kognitívne schopnosti a kritické myslenie na spracovanie mediálnej informácie a určenie pôvodu jej skreslení? Odpoveďou by mohla byť všeobecná implementácia mediálnej gramotnosti. Americká Národná Asociácia pre vzdelávanie k mediálnej gramotnosti (NAMLE) zdôrazňuje úlohu mediálnej výchovy, pretože všetky mediálne odkazy sa konštruujú, všetky správy sa vytvárajú so špecifickým účelom a obsahujú implicitné hodnoty a stanoviská.⁸³ Orientácia v politicko-ekonomických, hodnotových a kontextových informáciách si vyžaduje komplexný, stále sa rozvíjajúci súbor zručností, ku ktorým je potrebné recipientov cieľavedome viesť.

Okrem individuálnej, orientačnej hodnoty má mediálna gramotnosť i nezastupiteľné miesto pri formovaní funkčnej občianskej spoločnosti a občianskej participácie. Európska komisia sa vyjadrila, že mediálna gramotnosť je „[...] extrémne dôležitý faktor aktívneho občianstva v dnešnej informačnej spoločnosti“.⁸⁴

Existuje množstvo faktorov, ktoré mohli spôsobiť, že občania Európy vojenskú ofenzívu na Irak nepodporili v takom množstve, v akom vojenský útok schválili občania USA. Napriek pôsobeniu rôznych síl v tejto korelácii netreba podceňovať úlohu mediálnej gramotnosti v americkej spoločnosti. Pretože informovaná, funkčná občianska spoločnosť schopná formulovať svoje ciele a požiadavky, súhlas i odpor, je predpokladom fungovania demokratického zriadenia, ktoré mienku svojich občanov považuje za jeden z rozhodujúcich faktorov pri voľbe a zahraničnej politiky, i tej vojenskej.

80 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

81 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

82 Kull, Steven a kol. *Misperceptions, the Media and the Iraq War*. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf

83 National Association for Media Literacy Education. *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. [online pdf]. 2008. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf>

84 *Media Programme/Overview*. [online]. 2009. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm

LITERATÚRA:

- Altheide, David L. Terrorism and the Politics of Fear. [online]. 2006. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://csc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1532708605285733>
- Bill O'Reilly: Shut Up 9/11 Victims Son. [online video]. 2008. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=5UGHuPcz3ss>
- Charter, David. 'Chemical' rounds used against rebel fighters. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.timesonline.co.uk/tol/news/world/iraq/article590773.ece>
- Chomsky, Noam. 2003. Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance. New York: Metropolitan Books.
- Chomsky, Noam. Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance. [online] 2004. [cit:2012-12-12], s. 89. Dostupné z: https://7chan.org/lit/src/Chomsky,_Noam_-_Hegemony_or_survival.pdf
- Chomsky, Noam. 2008. Intervence. Praha: Knižní klub.
- Chomsky, Noam. Preventive War, the Supreme Crime'. [online]. 2003. [cit:20010-04-05]. Dostupné z: <http://www.chomsky.info/articles/20030811.htm>
- Chomsky, Noam. 1987. The Chomsky Reader. New York: Pantheon Books, s. 136
- Goodman, Amy – Goodman, David. Why media ownership matters. In: Seattle Times. [online]. 2005. [cit:2007-12-24]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/0403-25.htm>
- Greenwald, Glenn. Official Dogma: Iraq War a Success. American Elites Abandon Their Faux Regret Over Iraq. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/view/2010/03/10-9>
- Greenwald, Glenn. The Degrading Effects of Terrorism Fears. [online]. 2010. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/view/2010/01/02>
- Jones, Jeffrey, M. Despite Recent Lows, Bush Approval Average Is Midrange. [online]. 2009. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/113641/Despite-Recent-Lows-Bush-Approval-Average-Midrange.aspx>
- Kull, Steven a kol. Misperceptions, the Media and the Iraq War. [online pdf]. 2003. [cit:2009-11-15]. Dostupné z: http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/oct03/IraqMedia_Oct03_rpt.pdf
- Lobe, Jim. Saddam/Al Qaeda Link: Bush Team Tries to Brazen It Out. [online] 2004. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/headlines04/0619-04.htm>
- McChesney, Robert, W. 2009. Problém médií: Jak uvažovat o dnešních médiích. Grimmus, s. 79
- Media Programme/Overview. [online]. 2009. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm
- Mitchell, Greg. Editorials Back Release of Soldier Coffin Photos. [online]. 2006. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/headlines04/0426-08.htm>
- Monbiot, George. A War Crime Within a War Crime Within a War Crime. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/11/22/a-war-crime-within-a-war-crime-within-a-war-crime/>
- Monbiot, George. Media Fairyland. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.monbiot.com/archives/2005/01/18/media-fairyland/>
- Monbiot, George. The Media Are Minimizing US and British War Crimes in Iraq. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views05/1108-25.htm>
- National Association for Media Literacy Education. Core Principles of Media Literacy Education in the United States. [online pdf]. 2008. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf>
- Newport, Frank/The Gallup Poll. International Opinion on War in Iraq, American Public Opinion on Iraq, Bush Approval, Mood of America, America's Role in the World, Bush's Focus on the Economy, Will War in Iraq Rally the Economy?, Shuttle Disaster, Cloning. [online] 2003. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.gallup.com/poll/7834/International-Opinion-War-Iraq-American-Public-Opinion-Iraq.aspx>
- Outfoxed: Fox News technique: cut their mic! [online video]. 2007. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=vTkFU4MtubU>
- Pew Research Center for the People & the Press. America's Image Further Erodes, Europeans Want Weaker Ties. [online] 2003. [cit: 2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.people-press.org/files/legacy-pdf/175.pdf>
- Prejav prezidenta Busha o stave Únie. 2004. [online prepis]. 2004. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://usgovinfo.about.com/library/weekly/aasou2004.htm>
- Public Knowledge of Current Affairs Little Changed by News and Information Revolutions. [online]. 2007. [cit: 2010-04-20]. Dostupné z: <http://people-press.org/report/319/public-knowledge-of-current-affairs-little-changed-by-news-and-information-revolutions>
- Rendall, Steve – Broughel, Tara. Amplifying Officials, Squelching Dissent. [online]. 2003. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=1145>
- Reynolds, Paul. White phosphorus: weapon on the edge. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/4442988.stm>
- Rotschild, Matthew. Chomsky Warns of Risk of Fascism in America. [online]. 2010. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://readersupportednews.org/off-site-opinion-section/72-politics/1489-chomsky-warns-of-risk-of-fascism-in-america>
- Sattler, John F; Wilson, Daniel H. Operation AL FAJR: The Battle of Fallujah-Part II. [online]. 2005. [cit:2012-12-12]. Dostupné z: <http://www.mca-marines.org/gazette/operation-al-fajr>
- Schechter, Danny. Protests Planned Against Media War Coverage. [online]. 2006. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views06/0224-21.htm>
- Scott, Gary, A. Propaganda and the Fear Factor(y). [online]. 2006. [cit:2010-04-18]. Dostupné z: <http://www.commondreams.org/views06/0323-32.htm>
- Shah, Anup. War, Propaganda and the Media. [online]. 2005. [cit: 2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.globalissues.org/article/157/war-propaganda-and-the-media#ElementsofPropaganda>
- Solomon, Norman. The Military-Industrial-Media Complex. [online]. 2005. [cit:2010-04-04]. Dostupné z: <http://www.fair.org/index.php?page=2627>
- War Crimes Committed by the United States in Iraq and Mechanisms for Accountability. [online]. 2006. [cit:2010-03-22] Dostupné z: http://www.consumersforpeace.org/pdf/war_crimes_iraq_101006.pdf

O AUTORCE

Mgr. Lenka Davis je absolventka žurnalistiky a manažmentu Filozofickej fakulty a Fakulty managementu UK v Bratislave. Svoje doktorandské štúdium, ktoré je v súčasnosti prerušené, započala na FSS MU. Pracovala v Slovenskom rozhlase, v komunitnom rádiu WMNF v Tampe na Floride a nezávisle píše pre slovenskú tlač. V súčasnosti pôsobí v nádhornej Santa Barbare v Kalifornii ako manažérka pre komunikáciu v agentúre Christie Communications, ktorá pomáha propagovať a rozvíjať výlučne etické iniciatívy, produkty a organizácie.

Kontakt: ldavis@christiecomm.com

Realizace Mediální výchovy na českých školách

Anna Zdráhalová

Mediální výchova je jedním z průřezových témat, které bylo součástí reformy českého vzdělávacího systému v roce 2004.¹ Toto téma není v českém prostředí nijak nové, přesto se jeho koncepce a zejména metody aplikace na praktickou výuku stále ještě vyvíjejí. **Výzkumný ústav pedagogický**, který je součástí Národního ústavu pro vzdělávání v Praze, vypracoval pod vedením PaedDr. Markéty Pastorové již několik publikací, které by měly sloužit jako metodická podpora při výuce průřezových témat.² Otázkou však je, zda vůbec na českých základních a středních školách je mediální výchova realizována. Výzkumný ústav pedagogický provedl zkušební výuku mediální výchovy na pilotních školách v rámci projektu ESF Pilot Z. V současné době však chybí jakákoli reflexe nebo zpětná vazba, která by vypovídala o skutečném stavu mediální výchovy na českých základních a středních školách. Vypracování podpůrných metodických materiálů totiž nezajistí, že bude tato teorie přenesena i do praxe.

Hlavním úskalím je totiž problém **vzdělávání pedagogů**. Aby mohla být mediální výchova kvalitně a efektivně vyučována, je potřeba v této problematice vzdělat především učitele, kteří by pak mohli své žáky kritickému pohledu na média učit. Do současných osnov většiny pedagogických oborů je již mediální výchova začleněna a jejich absolventi by tedy měli být schopni ji následně aplikovat při výuce. Vzhledem k tomu, že se jedná o průřezové téma, lze ji absolvovat například jako volitelný předmět - například na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity je realizována pod katedrou informačních a komunikačních technologií v předmětech s názvy Práce s informacemi a Média a komunikace. Největší zastoupení předmětů se zaměřením na mediální výchovu nabízí Masarykova univerzita v Brně, zatímco na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem je zahrnuta pouze do Centra celoživotního vzdělávání.

Ovšem vzhledem k tomu, že se jedná o téma poměrně nové, dá se říci, že velká většina pedagogů, která by měla v současnosti na základních a středních školách mediální výchovu vyučovat v rámci průřezových témat, v ní vzdělána není, neboť ji v rámci svého vysokoškolského studia neabsolvovala. Z toho pak vyplývá také určitá generační propast mezi učiteli, o které budeme mluvit později. Jedinou možností, jak mohou tito pedagogové kompenzovat absenci mediální výchovy při svém vzdělání, tedy je absolvovat doškolovací semináře. Tím se ale dostáváme k několika překážkám, které jim v tom mo-

hou bránit, tj. 1) otázka nabídky (kvality) těchto školení, 2) motivace pedagogů, 3) podmínky ze strany vedení škol a 4) nedostatek metodických a učebních materiálů.

Doškolovacích seminářů, které se v současnosti věnují vzdělávání pedagogů v oblasti Mediální výchovy, lze najít poměrně hodně. Pořádají je jak univerzity (např. Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem) a státní organizace, tak i různé specializované instituce. Tato skutečnost je však zároveň i úskalím v doškolovacím procesu. Prvním rizikem je otázka kvality. Vzhledem k tomu, že tyto semináře může zorganizovat mnoho různých subjektů, ne vždy je zaručeno, že bude realizován dostatečně kvalifikovanými lektory nebo že jeho náplň bude ucelená a přínosná. Dalším aspektem je pak periodicita. Můžeme předpokládat, že pedagogovi, který se s mediální výchovou setkal dosud spíše okrajově, bude stačit jeden takový seminář k tomu, aby si osvojil kritické myšlení a zorientoval se v této problematice natolik, aby byl schopen ji následně kvalitně vyučovat? Z toho pohledu by se jevilo vhodnějším absolvovat cyklus několika seminářů, které by mu dohromady poskytl komplexnější a obsáhlejší vhled do této problematiky. V takovém případě, tedy pokud by takový pedagog měl absolvovat více seminářů, většinou hrozí, že bude každý z nich organizován různými pořadateli, a navíc by bylo velmi obtížné zajistit, aby se například obsahy jednotlivých školení nepřekrývaly a skutečně ve výsledku pomohly pedagogovi získat ucelený přehled. Výzkumný ústav pedagogický dosud nemá k dispozici reflexe pořádaných seminářů. Nabídka je různorodá, a lze tedy předpokládat, že i kvalitativní úroveň jednotlivých školení se liší. Dle mého názoru by byla zpětná vazba velmi přínosná.

Druhým aspektem je **motivace pedagogů**, aby se dále vzdělávali. S tím souvisí i otázky, zda jsou školy schopné jim umožnit, aby doškolovací semináře absolvovali, zda jim mohou nabídnout dokonce nějakou formu odměny a také jak se účast na školení promítne ve finančním daného pedagoga. Ve většině profesí lidé po čase upadají do stereotypu a ztrácejí prvotní elán, díky kterému se například pedagog připravuje na každou vyučovací hodinu, vyhledává si doplňující informace a rozšiřuje si přehled v daném oboru ve svém volném čase. Někteří pedagogové dokonce mohou cítit potřebu dalšího přivýdělnku, kterému se věnují po skončení výuky. Pokud tedy škola není schopná (ať už z finančních či kapacitních důvodů) učitele motivovat k tomu, aby školení absolvovali, aby se chtěli dále vzdělávat, pak nelze předpokládat, že budou učitelé semináře vyhledávat sami, je-li to pro ně nevhodné. Na druhou stranu počet účastníků je pochopitelně taktéž omezen, což může být další příčinou pro neúčast na školení.³

Dalším zdrojem informací by pedagogům mohly být **učebnice a metodické příručky**, které by posloužily jako opora při výuce Mediální výchovy. Knih zaměřených na mediální teorii je samozřejmě značné množství, neobsahují však potřebné informace z oblasti metodologie. V tomto ohledu lze čerpat zejména z knihy *Rozumět médiím* (2007), která vznikla v kolektivu autorů pod vedením vedoucího projektu Marka Mičienky a odborného garanta Jana Jiráka. Do jisté míry by mohla být nápomocná také již zmíněná elektronická publikace *Doporučené výstupy v gymnáziích* (2011) vydaná Výzkumným pedagogickým ústavem. Ta však pouze shrnuje náplň mediální výchovy a nepřináší praktické postupy pro její výuku. Stručné příručky mediální výchovy lze také najít na některých specializovaných webových stránkách, např. www.mediapodlupou.cz nebo www.mediasetbox.cz. Užitečné informace a rady z oblasti mediální výchovy lze najít i na mnoha dalších serverech, některé z nich provozuje například Univerzita Karlova nebo Masarykova Univerzita. Zda bude ovšem pedagog ochoten vyhledávat tyto informace na internetových stránkách, už je záležitostí pouze jeho iniciativy, ke které musí být něčím motivován (viz výše).

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, platný od 1. ledna 2005 (od té doby několikrát novelizován).

² Nejnovější je internetová publikace *Doporučené očekávané výstupy* (2011), které obsahují také kapitulu Mediální výchova v gymnáziích.

Dostupné online: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMmedialni.pdf>

³ Zdroj: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=48&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>

Značně opomíjenou oblastí mediální výchovy je tvorba učebnic, které by bylo možné používat přímo při výuce a z níž by mohli čerpat nejen učitelé, ale i žáci. Ojedinelým pokusem byla čtyřsvazková publikace autorů Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné s názvem *Mediální výchova* (2009–2010). Ta však vykazuje značné nedostatky, jako například nevyhraněnost cílové skupiny žáků, jimž je určena, a také jazykovou neobratnost a místy přílišnou zkratkovitost, která vedla k věcným nepřesnostem. Metodický svazek navíc neobsahuje odkazy na sekundární literaturu a sám o sobě pedagogovi nemůže stačit k získání dostatečného teoretického zázemí (viz také recenzi Radima Woláka⁴). S tím je spojena ještě další skutečnost, která charakterizuje celou problematiku mediální výchovy, a tou je její rychle se měnící a vyvíjející se obsah. Sestavení učebnice mediální výchovy rozhodně není snadným úkolem.



V současné době závratným tempem vznikají nové technologie, komunikační nástroje, mění se formy komunikace jako takové, což je spojeno také s přibýváním nových sociálních jevů a rizik, které lze jen těžko postihnout v jediné učebnici. Dokonce bychom se mohli domnívat, že než taková učebnice vznikne, stanou se alespoň některé její části zastaralými, a naopak bude postrádat témata aktuální.

K výše zmíněným úskalím, s nimiž se mohou potýkat učitelé mediální výchovy, si dovoluji přidat ještě jedno, k jehož překonání zřejmě nelze nabídnout konkrétní řešení. Jedná se o značný rozdíl mezi učiteli a žáky, který je dán **zkušenostmi s médií** každé z těchto generací. Nejvýraznější roli hraje pochopitelně používání internetu, sociálních sítí, ale i chytrých telefonů apod. Pro současnou generaci žáků a studentů jsou tato média přirozenou součástí života, jsou zvyklí je využívat a většina z nich se v nich také poměrně dobře orientuje. Pro část pedagogů je však toto prostředí nové, někteří se v něm naučili fungovat, je však velmi pravděpodobné, že o něco hůře než ona mladší generace. In-

4 Radim Wolák: Mediální výchova. In: Mediální studia [online]. 01/2010. [cit. 2013-04-28]. ISSN 18019978. Dostupné online: http://medialnistudia.files.wordpress.com/2011/08/ms_2010_01_6.pdf

ternet a zejména sociální sítě jsou pro dnešní žáky a studenty jedním z hlavních zdrojů informací, a tedy i jedním z nejlivnějších médií, která na ně působí a jejichž rizika by měli znát. Otázkou však je, jakým způsobem by bylo třeba s nimi seznámit pedagogy, aby byli schopni zahrnout do výuky i tuto oblast, jež je žákům a studentům bližší než jim samotným.

Výše bylo uvedeno několik podmínek, které jsou zapotřebí k tomu, aby mohla být výuka mediální výchovy na českých školách realizována. Vycházely z přesvědčení, že mediální gramotnost a kritický pohled na mediální produkci je potřebný k životu každého člena společnosti a měl by v ní být vzdělán podobně jako ve svém mateřském jazyce, matematice či historii a že je potřeba se na život s médii připravit už v průběhu studia na základní a střední škole. Otázku, **proč potřebujeme mediální výchovu**, si položil také prof. Jan Jiráček na své přednášce v prosinci roku 2011 a dospěl k závěru, že mediální gramotnost je jednou ze „základních kompetencí, jíž by měl být vybaven člověk žijící v otevřené společnosti, který se snaží naplnit svůj život ve spleti osobních, sociálních, ekonomických a politických vazeb, na jejichž podobě, posilování, potvrzování (či distorzích) se významným způsobem podílejí jak tradiční prostředky veřejné komunikace (masová média), tak nově se ustavující o něco více interaktivní prostředky digitalizované veřejné komunikace (tzv. „nová média“).“⁵

Já osobně se s tímto názorem ztotožňuji. Výzkum mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let uspořádaný Radou pro rozhlasové a televizní vysílání z roku 2011 však přinesl poměrně překvapivé výsledky: „Podle většiny dotázaných ovlivňuje děti v přípravě na život s médii nejvíce rodina. Takového názoru je více jak třetina dotázaných, druhým nejdůležitějším vlivem jsou média sama (28 %) a vrstevníci (22 %), škola je až posledním faktorem (15 %).“⁶

Lze se tedy domnívat, že takový výsledek pramení ze skutečnosti, že s mediální výchovou má zkušenost jen velmi malé procento respondentů, neboť byla do školních osnov zavedena poměrně nedávno. Na druhou stranu vzdělávací proces hraje významnou roli v kultivaci osobnosti a formování jejího myšlení, a proto by rozšíření výuky o mediální výchovu mohlo být prospěšné a vést k rozvíjení kritického myšlení vůči médiím, podobně jako je tomu u jiných společenskovedních témat, která připravují žáky na život ve společnosti.

5 Článek k přednášce na téma Proč potřebujeme mediální výchovu, která proběhla dne 5. 12. 2011 ve velkém sále Pedagogické fakulty UK v Praze, je k dispozici online: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html/>

6 Zdroj: <http://www.rrtv.cz/cz/static/prehledy/medialni-gramotnost/vysledky-studie-15-plus.pdf>

Nezapomínejme na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení

Pavel Sedláček

PeaDr. Markéta Pastorová využívá v činnosti pro Národní ústav vzdělávání (NÚV) svých zkušeností z pedagogické praxe. Obdobně jako NÚV se snaží sledovat vzdělávání všeobecné i odborné, a také umělecké a jazykové, aktivně podporuje další vzdělávání pedagogických pracovníků. Napomáhá k zjišťování změn ve všeobecném vzdělávání a tyto změny se snaží díky NÚV zavádět do praxe.

REPREZENTUJETE NÁRODNÍ ÚSTAV VZDĚLÁVÁNÍ (NÚV)¹, KTERÝ JE JAKOUSI SPOJKOU MEZI MINISTERSTVEM ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (MŠMT) A PEDAGOGICKOU PRAXÍ. NABÍZÍ SE PROTO OTÁZKA – MAJÍ ČLENOVÉ NÚV PŘÍMOU ZKUŠENOST S UČENÍM? JINÝMI SLOVY, MÁTE VE SVÉM TÝMU BÝVALÉ ČI SOUČASNÉ PEDAGOGY, ANEBU VÁS TÝM JE SESTAVEN Z ÚŘEDNÍKŮ?

Mohu se vyjádřit za oblast všeobecného vzdělávání, kam tedy spadá předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání. Jde o část, která přešla do Národního ústavu pro vzdělávání z Výzkumného ústavu pedagogického. De facto lze říci, že jde o koncepční kurikulární instituci, která se zabývá koncepcemi vzdělávání. Je jasné, že při tvorbě koncepcí se s pedagogickou veřejností spolupracuje. Ale spíše je spolupráce zaměřená k určitému problému, k určité problematice. Obvykle vznikne pracovní skupina, věci se konzultují, nebo se přímo ověřují ve výuce, ale takové to gró té činnosti je vývoj peda-

gogických dokumentů na té nejvyšší úrovni a pochopitelně ve spolupráci s MŠMT. To ve spolupráci s MŠMT podtrhuji, protože my jsme jím přímo řízenou organizací.

PŘI NEDÁVNÉ KONFERENCI K MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH V SENÁTU PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY JSTE CHARAKTERIZOVALA ROLI UČITELŮ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY JAKO TU, KTERÁ NEMÁ PODPOROVAT LEHKOMYSLNOST. TO JE PODLE VÁS JEDNA Z HLAVNÍCH ROLÍ, KTERÁ VYPLÝVÁ Z POSTAVENÍ UČITELŮ NA ŠKOLÁCH. MOŽNÁ BYSTE TOTO MOHLA PRO ČTENÁŘE VÍCE ROZVÉST. JAK VNÍMÁTE POSLÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ V TÉTO OBLASTI? A VLASTNĚ NAVAZUJI I NA EMAIL, KTERÝ JSTE MI POSLALA, KDYŽ JSME SE NA ROZHOVORU DOMLOUVALI. TEHDY JSTE ZDŮRAZNILA, ŽE „MEDIÁLNÍ VÝCHOVA A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA POTŘEBUJÍ PODPORU“.

Stejně jako ostatní průřezová témata, tak i mediální výchova je pro školskou praxi a pro výuku téma nové. Byť už tady nějakou dobu je, není s ní ještě tak usazená zkušenost jako u klasických předmětů. Ty mají oborové didaktiky, pedagogové je studují na vysokých školách. Podtrhuji to oborové didaktiky. Ono je něco jiného, když odučím určité téma, třeba v jedné nebo ve více hodinách, ale pak od toho tématu, čehož jsme u mediální výchovy svědkem, jdu někam jinam a už se třeba k němu nevracím. Důvodem může být větší náročnost na přípravu i nezbytnost sledování nejnovějších trendů. S tím tro-

chu souvisí i ta lehkomyšlnost, ale byla bych velice nerada, aby to vyznělo proti vyučujícím. Jsou ve velmi složité situaci a to i proto, že mediální obraz o učitelích je nezaslouženě špatný.

JAK LZE DANÝ STAV ZLEPŠIT?

Je potřeba apelovat na skutečnost, že s některými oblastmi a jejich otázkami je zapotřebí jít do větší hloubky, protože teprve s pomocí této systematické práce se nám vyloupne podstata toho, k čemu vůbec mediální výchova má být. A toto systematické prorůstání s každodenností a prorůstání i s jejím teoretickým zázemím chce čas. Chce to u vyučujících probudit pocit, že jestliže řeknu s těmi dětmi A, tak musím také říct B a C... Týká se to i otázek žáků, které mi od nich nemusejí být pohodlné. Víte, je svádivé nepohodlné téma opustit, nebo se z něj rychle vyvlíknout. Ale to jsou právě velmi cenné situace z praxe, kdy možná i stojí za to (si) přiznat, teď v tuto chvíli nevím a některé věci si doplním, nebo i konzultuju s odbornou veřejností. Takže přimlouvala bych se za to, aby každé průřezové téma, pochopitelně i mediální výchova, bylo bráno s plnou vážností a aby se nebagatelizovalo.

JAKÝM ZPŮSOBEM SE VZDĚLÁVAJÍ UČITELÉ, KTERÍ NEPROŠLI MEDIÁLNÍ VÝCHOVOU V RÁMCI SVÉHO STUDIA? JSOU TO AKCE PŘEVÁŽNĚ KONTINUÁLNÍHO CHARAKTERU, ANEBU JDE POUZE O JEDNORÁZOVÉ SEMINÁŘE?

Měla jsem to štěstí, že když mediální výchova v ČR začínala, tak Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy (FSV UK) a Centrum mediálních studií pořádali několikadílňý cyklus seminářů. Jeho kvalita byla vysoká. Možná, že něco podobného organizujete i na Masarykově univerzitě v projektu Partnerství ve vzdělávání. Myslím si, že vysoké školy by měly být stěžejními nositeli dalšího vzdělávání pedagogů. Je u nich větší šance, že představy od stolu nebudou od reality odtržené, protože tento obor má svá teoretická východiska a je vlastně multidisciplinární.

DOBŘE, ALE JAK JE TO S AKTUÁLNÍ NABÍDKOU SEMINÁŘŮ CELKOVĚ?

Rozhodně je tady velká plejáda seminářů zaměřených na další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Semináře jsou akreditovány a procházejí systémem schvalování. Ale už není řečeno, jestli ten seminář je kvalitní. Je sice pro ně stanovena minimální hodinová dotace (4 hodiny), ale nikdo už neříká, že to musí být alespoň cyklus šesti na sebe navazujících lekcí. Postupně jsme se od prvních „náštelů“ mediální výchovy přes její usazení v kurikulárních dokumentech až k aktuálnímu stavu aplikace a výuky dostali k velkému množství seminářů. Trh je přehlčen. Školy jsou přehlčené nabídkami. Otázkou ale je kvalita této nabídky a stejně tak je otázkou, jak si tuto kvalitu ověřovat, jak ji zjišťovat. Jak získávat informace o těchto seminářích? Důležité je, co se učitelé skutečně naučí, co absolvováním takového semináře získají. U všech průřezových témat hrají velkou roli neziskové organizace, ale opět se tady musí otevřeně říci, že kvalita školení je rozdílná. Záleží na vedení škol a na jejich učitelích. Kolik času je kdo ochoten věnovat zjišťování, zda konkrétní seminář je kvalitní. Někdy se setkáváte až s humornými názvy seminářů, takže si říkáte, jestli to může být bráno vážně. Ale nikdy není možné to posoudit od zeleného stolu. Tam prostě musíte být přítomen, musíte to vidět, a pak můžete říci, jestli to k něčemu je, nebo není.

UVEDLA JSTE, ŽE TRH JE PŘESYČEN NABÍDKOU, ŽE ZÁLEŽÍ, KDO VLASTNĚ ORGANIZUJE ŠKOLENÍ, A ŽE JE DŮLEŽITÉ PŘEDSTAVY V PRAXI OVĚŘOVAT. MÁTE K DISPOZICI VÝSLEDKY OVĚŘOVÁNÍ KVALITY TAKOVÝCH SEMINÁŘŮ?

My se k těmto výstupům nedostáváme. Jako přímo řízená organizace máme jasný plán úkolů, který musíme plnit. Důležitou roli tady hraje Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), který je na tyto věci zaměřen. Tím ale neříkám, že by to nebylo užitečné. Je užitečné mít prostředí, ve kterém se informace soustřeďují. Jedním takovým příkladem je metodický portál. Zatím tam spíš vznikají metodické texty,

¹ Národní ústav pro vzdělávání vznikl v létě 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Výzkumného ústavu pedagogického.

metodické digitální učební materiály a běží tam diskuze. Možná, že mě teď inspirujete. Asi by nebylo třeba špatně otevřít i diskuzi, která by se zaměřila právě na to, jestli mediální výchova v rámci dalšího vzdělávání má nějaký přínos.

PŘI ORGANIZACI ŠKOLENÍ ČASTO NARÁŽÍME I NA ZÁZEMÍ ŠKOL. NAVAZUJI NA ZKUŠENOST Z LOŇSKÉHO ROKU, KDY JSME MĚLI V RÁMCÍ PARTNERSTVÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ – EDUKACE STŘEDOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ – TÉMA „ŠKOLNÍ MÉDIA A FUNGOVÁNÍ JEJICH REDAKCÍ“. OTÁZKOU JE, KOLIK ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL MÁ TAKOVÉ VYBAVENÍ, ABY MOHLA REALIZOVAT MEDIÁLNÍ VÝCHOVU V PLNÉM ROZSAHU. MÁTE TO NĚJAKÝM ZPŮSOBEM ZMAPOVÁNO? Z JAKÉHO VYCHÁZÍTE PŘEDPOKLADU, KDYŽ VYTVÁŘÍTE NĚJAKÉ OSNOVY?

Takové monitorování zázemí škol není předmětem činnosti naší instituce. To by byla otázka případně na Českou školní inspekci, která se zabývá podmínkami pro vzdělávání. Jsem přesvědčena, že mediální výchova může být velmi kvalitně učena, aniž by bylo technické vybavení na vysoké úrovni. Jistě, je fajn, když je škola dobře vybavena, ale snažím se naznačit, že máme možnost se jít do škol podívat, nebo mluvit s těmi učiteli a představu o výuce konkrétního průřezového tématu tomu přizpůsobit. Hlavní část naší práce je ale ta koncepční stránka věci. To znamená sestavit konkrétní vzdělávací obsah na úrovni státního dokumentu. Nicméně, ale to se vracím i k vaší předešlé otázce, ideální by bylo, kdyby všechny zainteresované instituce spolupracovaly a poskytovaly si vzájemně informace.

MÁTE OSVĚDČENÝ POSTUP, JAK PŘI PŘÍPRAVÁCH KONCEPCE PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT POSTUPOVAT?

Ptáte se, jak jsme postupovali na NÚV? Při konstrukci vzdělávacího obsahu, jak jsem již říkala, jsme se opírali o velmi úzkou spolupráci s FSV UK a s panem profesorem Jirákem, který je etablovaný v této oblasti. Pracovali jsme také s dokumenty v zahraničí, s podobnými dokumenty kurikulárními. Až později se ukázalo, že možná až zbytečně byla odtržena část produkce

od recepce mediální výchovy. Nyní se jeví jako vhodný trend více obě složky propojovat, striktně nerozdělovat na tematické okruhy. Když jsme pracovali s šestnácti pilotními školami, bylo pro ně velmi atraktivní mít své televizní a rozhlasové vysílání, klub, kde se vydává školní časopis. Na druhou stranu, ne úplně vždycky ta produkce byla a je v dlouhodobém pohledu obohacující. Opakuji, pro samotnou školu je kvalitní zázemí určitě fajn, ale není to alfa a omega mediální výchovy. Já můžu velice dobře kriticky nahlížet na média, aniž bych tam měla složité technické vybavení.

ZMIŇOVALA JSTE POČÁTKY SPOLUPRÁCE S FSV UK A PROFESOREM JIRÁKEM. JE ALE VŮBEC MOŽNÉ ZMĚNIT MYŠLENÍ UČITELŮ A PŘIVÉST JE K NOVÉMU A KRITICKÉMU PŘÍSTUPU K MÉDIÍM? DOMNÍVÁTE SE, ŽE SI UČITELÉ JIŽ OSVOJILI KRITICKÉ MYŠLENÍ, KTERÉ JE PŘI MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ TŘEBA?

Nevím, jestli tuto otázku nepoložit celé široké veřejnosti. Jak jsou lidé na tom s vnímáním médií? Pedagogická veřejnost je součástí společnosti, byť je tam ta jasná profesní orientace. Ale já vůbec nevím, jestli obecně příklon k stereotypnímu vnímání v současné době nepřevládá. Protože některé ty aspekty každodenního života jsou natolik složité, že není divu, že se prostě člověk uchýlí k něčemu a už nemá sílu třeba ani přemýšlet nad tím, co je mu médií sdělováno. Pro učitele i pro nás navíc není vždy úplně jasné, zda konkrétní témata budou do budoucna mít takovou podporu, jako měla na začátku při vzniku dokumentu od NÚV. Jestli ta samá pedagogická veřejnost nebude od prvotního nadšení upouštět i pod vlivem poklesu společenské poptávky.

PODLE ČEHO SE TEDY PODLE VÁS POZNÁ DOBRÝ KANTOR MEDIÁLNÍ VÝCHOVY?

Začnu obecněji. My učitelé, protože já se považuji za učitele, bychom si každý sám v sobě měli uvědomit ty momenty, kdy se uchylujeme ke stereotypům. A důležité potom je, abychom své stereotypy následně nepřenašeli na ostatní. Je

jen dobře, budu-li vyrovnán s tím, jak jsem na tom s médii. Je totiž důležité si přiznat například, že něčemu nerozumím, nebo že třeba něco preferuji na úkor jiného. Nebudu si potom sám sobě namlouvat, že tohle se asi má a naopak. Jen tak budu mít otevřenější a poctivější přístup ke studentům i k sobě. A můžeme se společně nějakým způsobem vyvíjet. Pedagogická práce je hodně založená na interakci, ale tím rozhodně nemyslím, že budu říkat to, co tzv. „studenti chtějí slyšet“ a že se budu přizpůsobovat, abych byl tzv. „oblíbený“ učitel. Profesionální výměna, která je kvalitní a která opravdu nárůst vzdělání přináší, tak to je taková výměna, která má odborné kořeny, ale zároveň má vyzrálý lidský potenciál ze strany pedagoga. A do něj patří i přiznání, že tady s tímhle tématem tak úplně v pohodě nejsem. Jako pedagog mám na to právo. Mám i právo na něco být háklivý a možná až alergický, protože to k životu patří. Ale neměl bych, jako žádný člověk, se opevnit jednou provždy. Je velmi důležité toto stagnování, zakonzervování u sebe kriticky vnímat, připustit si jej. Vždycky je nezbytností právě takováto sebereflexe vlastního vnímání, názoru a stylu práce. A to si myslím, že je nejlepší předcházení stereotypu života. Člověk, který neinklinuje ke konformnímu, konzumnímu, stereotypnímu a nudnému stylu života, tak o něj nemám strach, že nebude vnímat stereotypy v médiích nebo, že bude o nich stereotypně uvažovat.

JAK BYSTE CHARAKTERIZOVALA SOUČASNOU ÚROVEŇ MEDIÁLNÍ VÝCHOVY V ČR? JSOU NAPŘÍKLAD ZÁSADNÍ ROZDÍLY MEZI ZÁKLADNÍMI, VYSOKÝMI ODBORNÝMI ŠKOLAMI A GYMNAZIÍ?

Všeobecné vzdělávání po stránce mediální výchovy má jednodušší situaci, protože ji nemá jako samostatné průřezové téma. Kdybych měla porovnat základní a gymnaziální vzdělávání, tak považuji za velmi dobré, že každý žák ZŠ se mediální výchovy dotkne. To, že na gymnaziálním vzdělávání můžete se studenty odkrývat už složitější věci, že jsou vybaveni tak, že tam mohou vznikat náročnější projekty, tak to vyplývá už ze samotného typu škol.

Ale myslím si, že obrovskou práci odvádějí zejména učitelé základního vzdělávání. Na ZŠ jsou náročnější metody a formy práce. Důležitým faktorem je také schopnost udržet kázeň a pozornost žáků. Kantoři jsou nuceni vysvětlovat identická témata různými způsoby, neboť pracují často s velmi heterogenními skupinami. Musí respektovat rozdílnou úroveň znalostí a dovedností žáků napříč třídami a to je vlastně to nejtěžší. Jestliže máte skupinu studentů, kdy intelektový potenciál je už jasněji ohraničen (gymnázia), tak se vám pracuje samozřejmě snadněji. Studenti gymnázií ale pro změnu mohou mít pro učitele častěji trefné až „základné“ otázky. Vybavenost, se kterou si vystačíte na ZŠ, vám na gymnáziích nepostačí – musíte jako pedagog mít v oboru daleko širší záběr.

JSTE TEDY OPTIMISTKOU, KDYŽ SE PODÍVÁTE NA UČITELSKÝ STAV NA ZŠ A SŠ? MŮŽEME HOVOŘIT O NĚJAKÉM TRENDU I POD VLIVEM NEJNOVĚJŠÍCH KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ A ZRYCHLUJÍCÍCH SE PROMĚN V MEDIÁLNÍM PROSTŘEDÍ? VIDÍTE NĚJAKÝ POSUN TŘEBA K VĚTŠÍ DEZORIENTACI A BEZMOCI LEKTORŮ, NEBO NAOPAK VIDÍTE, ŽE KURZY MAJÍ EFEKTIVNÍ DOPAD A OTÁZKY, KTERÉ DOSTÁVÁTE NA SETKÁNÍCH VE SROVNÁNÍ S DOBOU PŘED PĚTI AŽ SEDMI LETY JSOU ERUDOVANĚJŠÍ A JDOU VÍCE DO HLOUBKY? DŘÍVE SE HOVOŘILO O TOM, JESTLI MÁ MEDIÁLNÍ VÝCHOVA SMYSL. DNES SE ASI SPÍŠ ŘEŠÍ, JAK JI UČIT. SOUHLASÍTE?

Souhlasím, ale mediální výchova není osamocená. Je v komplexu ostatních průřezových témat, kterých je pro základní vzdělávání šest a pro gymnaziální vzdělávání pět. Střední odborné vzdělávání mediální výchovu nemá samostatně, ale je součástí společenskovední oblasti. Rozhodně posun v informovanosti u odborníků je. Jsem přesvědčena o tom, že učitelé už mají šanci rozlišovat, jestli se něco opravdu jenom drží po povrchu, nebo jestli se o tom uvažuje seriózně. Takže optimista jsem a myslím si, že nejenom já. Na druhou stranu je potřeba pokládat si pro průřezová témata další otázky. Dívat se na ně více komplexně. Domnívám se, že bychom se měli více zaměřovat z pohledu



mediální výchovy i na důležité otázky environmentální, občanské a multikulturní oblasti a také na otázky své osobnosti a sociální výbavy. Mediální výchova dnes nemůže soupeřit se zavedenými obory, které jsou tady nejednou od éry Marie Terezie a postupně zrají a prohlubují se. Nemůže se měřit s jejich oborovými didaktikami. Průřezová témata jsou ještě příliš mladá na to, aby za běhu toto všechno mohla stihnout seriózně vyřešit.

NA TAKOVÉ MĚŘENÍ SIL NENÍ MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JEŠTĚ PŘIPRAVENA. NEMŮŽE IGNOROVAT PROMĚNY KOMUNIKAČNÍCH PROCESŮ, ALE POTÝKÁ SE I S JINÝMI PROBLÉMY.

Když si vezmu třináctileté dítě, tak bych očekávala, že on sám mi řekne, co mu Facebook přináší, než aby se dozvídal toto ode mě. Je ovšem důležité s dětmi o moderních způsobech komunikace mluvit, dát jim k tomu prostor a případně je upozornit i na určitá úskalí a nebezpečí. Jsou školy, kde se to daří lépe a kde hůře, a proto bych negeneralizovala. A uvedu ještě jeden příklad ilustrující současné problémy mediální výchovy. V rámci jednoho úkolu jsme dělali dotazníkové šetření k průřezovým tématům. Ukázalo se, že učitelé si jsou vědomi přínosu průřezových témat a mediální výchovy a vítají nabídnutý prostor pro další styly práce. Průřezová témata jim umožňují uchopit problémy komplexněji a otevírají dveře novým způsobům přemýšlení studentů. Jako velký problém ovšem uváděli nedostatek času. Tato oblast totiž nemá v současné době oporu v hodinové dotaci. Je to pochopitelné, protože když se podíváme na jiné priority ve vzdělávání, ať už je to matematická

čtenářská a přírodovědná gramotnost, tak nelze popřít, že jde o důležité věci. Ale je otázka, jestli nezačít uvažovat, jak obsah průřezových témat zefektivnit. A zda případně nepodpořit jejich realizaci metodickým doporučením na časovou dotaci. To už je ale více v kompetenci MŠMT.

PODLE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU PRO RADU PRO ROZHLASOVÉ A TELEVIZNÍ VYSÍLÁNÍ O STAVU MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI V ČR Z ROKU 2011 VYPLÝVÁ, ŽE VÍCE NEŽ TŘETINA RESPONDENTŮ ZASTÁVÁ NÁZOR, ŽE DĚTI OVLIVŇUJE V PŘÍPRAVĚ NA ŽIVOT S MÉDII NEJVÍCE RODINA, POTOM JSOU TO MÉDIA SAMA, NÁSLEDNĚ VRSTEVNÍCI A AŽ POTOM JE ZMIŇOVÁNA ŠKOLA. V ČEM VIDÍTE PŘÍČINU TOHOTO MÍNĚNÍ? MOHLY BY PROJEKTY MEDIÁLNÍ VÝCHOVY NĚJAKÝM ZPŮSOBEM TUTO STATISTIKU POZMĚNIT? A NENÍ TO TROCHU PARADOXNÍ VÝSLEDEK?

Překvapilo mě, že rodina hraje stěžejní roli. To si myslím, že není úplně špatně, než kdyby to bylo jinak. To, že sama média umožňují interakci dětí s nimi samotnými, je možná v pořádku. Je ovšem otázka, jaké obsahy se nabízejí a jak jsou pro interakci vybaveni žáci, jak například zacházejí se zdroji. Dovolte mi zdánlivou odbočku. Má generace s internetem začala pracovat až ve velmi pokročilém věku. Mám pocit, že těžko, pakliže člověk mé generace není na to specializovaný odborník, může vůbec dohlédnout, jaký dnes děti mají vztah k médiím, jak je promýšlí, do jaké míry je ovlivňují. Zkrátka nám už utíkají některé ty komunikační možnosti a vlastně celá ta sociální rovina médií. Více odhadujeme, co se může dít, než abychom to skutečně věděli. Myslím si, že pro lektory je velmi důležité ladit jazyk. Jak jsem už uvedla – ladit mezigeneračně. Ladit jazyk, ať už se starší generací, nebo s dětmi, studenty, mladými lidmi. Mezigenerační výměnu považuji za velmi podstatnou pro konečný úspěch průřezových témat. Těžko říct, jestli uvedené pořadí vlivů je dobré nebo špatné a těžko říci, co by se stalo, kdyby se to prohodilo. Já si myslím, že je dobře, že jsou tam zastoupeny všechny tyto složky. Jsou to komponenty, které, ať chceme nebo nechceme, spolu musí spolupracovat. Není to jenom soužití člověka s médii, ale také

člověka v rodině, ve škole a s vrstevníky. Všimějme si toho, co dítěti přináší neformální vzdělání a komunikace s vrstevníky. Stejně jako škola i rodina má mluvit s dětmi a dospívajícími o tom, co dělají za zavřenými dveřmi v jedenáct hodin večer na internetu. Děti a studenti by naopak

továno. Jde o ochrany proti nebezpečím, která sociální sítě mohou přinášet a o bezpečném zacházení s informačními a komunikačními technologiemi. S tím souvisí obecná skutečnost – průřezová témata jsou do osnov přijata s tím, že jde o něco, čím společnost žije. Je na každé



ideálně měli brát rodiče a učitele jako někoho, kdo třeba nemusí mít tu samou zkušenost s tím, čím oni se zabývají, ale může jim přinést potřebný odstup a nadhled od marginálního problému, a usnadnit jim tak řešení nějakého problému nebo nejistoty.

ZÁVĚREM SE NABÍZÍ OTÁZKA SMĚREM K BUDOUCNOSTI. KTERÁ TÉMATA MEDIÁLNÍ VÝCHOVY BY PODLE VÁS NEMĚLA BÝT OPMÍJENA? NA CO BY SE NEMĚLO ZAPOMÍNAT, PROTOŽE BY SE NÁM TO JAKO SPOLEČNOSTI MOHLO V BUDOUCÍCH GENERACÍCH NEGATIVNĚ VRÁTIT?

Nezapomínejme na kritický náhled, na kritické čtení a vnímání mediálního sdělení. Dále je důležitý i historický kontext. Neopouštět historická témata a neopouštět i témata, která jsou právě spojená s velmi rychlým vývojem technologií. Tohle si myslím, že ještě před pěti, sedmi lety, jak jste uvedl, když vznikaly ony materiály, tak tam tolik nebylo акцен-

škole, do jaké míry bude mít například mediální výchovu pod kontrolou. Ale daleko více než etablované obory bude zapotřebí si všimnout, kam se vyvíjí. Tím si budeme moci zachovat možnost reagovat na důležité a zpětně to do výuky zapracovávat. Právě tato aktualizace by u průřezových témat měla být rychlejší než u klasických oborů. To jsou v souhrnu, podle mého názoru, základní otázky, které do budoucna před mediální výchovou stojí.

Kyberšikana: co o ní víme?

Karolína Bělohávková, Anna Zdráhalová

Mgr. Hana Macháčková

Studuje doktorský program Sociální psychologie na katedře psychologie na FSS MU; zaměřuje se na psychologii internetu, především na online komunity a online sociální sítě, vztahy na internetu, sebe-odkrývání online a problematiku kyberšikany. Je zaměstnána jako odborná pracovníce na IVDMR v rámci projektu VITOVIN (<http://ivdmr.fss.muni.cz/projekt-vitovin>), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a rozpočtem České republiky.

MŮŽETE VE STRUČNOSTI PŘEDSTAVIT VÝZKUM, NA KTERÉM JSTE SPOLU SE SVÝM TÝMEM V POSLEDNÍ DOBĚ PRACOVALA?

Začali jsme v rámci mezinárodního programu COST Cyberbullying na jaře 2011, kdy jsme se připojili k mezinárodnímu výzkumu zaměřenému na kyberšikana. Kyberšikana je nová forma šikany, která se děje prostřednictvím různých elektronických komunikačních médií, především prostřednictvím internetu a mobilního telefonu. Náš tým na Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny (IVDMR) při Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity nejprve pro výzkum v českém prostředí zpracoval teoretickou základnu. Prováděli jsme rešerše dostupné literatury týkající se šikany, a především pak kyberšikany. Prvním krokem tedy bylo mapování teoretického zázemí, na jehož základě jsme pak mohli realizovat samotný výzkum. Ten jsme uskutečnili na přelomu let 2011/2012, přičemž jsme se soustředili na oblast Jihomoravského kraje.

JAK JSTE SBÍRALI DATA?

Nejprve jsme vyvinuli dotazník zkoumající kyberšikana. Při jeho sestavování jsme se zaměřovali na copingové strategie kyberšikany, tedy zvládací strategie, které adolescenti používají při setkání s kyberšikanou. Jinými slovy nás zajímalo, jak se děti vyrovnávají s kyberšikanou, jak na ni reagují, co je třeba efektivní obrana, když se s ní setkají, co jim pomůže fakticky kyberšikana zastavit nebo se s ní emočně vyrovnat. Dotazník jsme distribuovali na školách na jižní Moravě. S pomocí našich studentů jsme na základě náhodného výběru oslovovali jednotlivé školy v JMK. Ve 34 školách, které se nakonec do výzkumu zapojily, jsme za přítomnosti našich studentů-administrátorů v počítačových učebnách žákům spustili online dotazník. Online podobu dotazníku jsme zvolili proto, že je více adaptabilní než dotazník tištěný. Takto jsme získali data od 2092 respondentů, u kterých jsme zjišťovali jejich zkušenosti s kyberšikanou. Analýza těchto dat probíhá od ledna 2012 až dosud. Na datech z výzkumu stále pracujeme a publikujeme jednotlivá zjištění.

PODLE JAKÝCH KRITÉRIÍ JSTE JEDNOTLIVÉ ŠKOLY VYBÍRALI?

Zaměřili jsme se na věkovou skupinu 12 až 18 let. Vycházeli jsme ze seznamu základních i středních škol na jižní Moravě, z nějž jsme na základě náhodného výběru školy kontaktovali. S ohledem na věkové rozpětí respondentů jsme oslovili odpovídající počet základních a středních škol.

ROZLIŠOVAL VÝZKUMNÝ TÝM I MEZI ZASTOUPENÍM GYMNÁZIÍ A OSTATNÍCH STŘEDNÍCH ŠKOL?

Brali jsme v potaz především to, jak staří žáci na škole studují (tedy jestli jde o čtyřleté nebo osmileté gymnázium); nijak jsme ale nerozlišovali mezi jednotlivými typy škol (například jestli šlo o gymnázium nebo SOU).

ODMÍTL VÁS NĚKDO?

Samozřejmě, z několika důvodů. Například ne všechny školy měly vhodné technické zázemí. Jak jsem zmínila, k úspěšnému provedení výzkumu jsme potřebovali mít ve škole k dispozici PC učebnu. Pro některé školy byl tento požadavek příliš náročný, neboť se do jejich učeben vejde například pouze polovina třídy a ve výsledku by bylo komplikované uzpůsobit výuku našim požadavkům. Jiné školy byly pro změnu tzv. přetestované, probíhalo u nich hodně různých výzkumů a už si nemohly dovolit ztratit další vyučovací hodiny. S tímto jsme ale při plánování projektu výzkumu počítali.

PROČ JSTE SI VYBRALI ZROVNA ROZMEZÍ OD 12 DO 18 LET?

Zaměřili jsme se na období adolescence – období dospívání. Jeden z důvodů je ten, že IVDMR realizuje hodně projektů věnujících se právě tomuto období lidského života. Dalším z důvodů je skutečnost, že mladí lidé jsou asi nejvíce ohroženi kyberšikanou. Kyberšikana je totiž často spojena s tradiční – školní – šikanou, k níž už nedochází pouze v rámci třídy nebo na školním dvoře, ale také prostřednictvím internetu. Adolescence je také poměrně zranitelné období. Když v něm dojde k něčemu podobnému, tak to následně může velmi negativně ovlivnit budoucí vývoj.

INTERNET JE ROZŠÍŘENÉ MÉDIUM JIŽ DELŠÍ DOBU. PROČ AŽ TEĎ PROBĚHL VÝZKUM UPOZORŇUJÍCÍ NA RIZIKA S NÍM SPOJENÁ?

Téma se určitě zpracovávalo dřív, jenže ono chvíli trvá, než napíšete a zpracujete kvalitní projekt. A velkou roli zde samozřejmě hrají fi-

nance. My se online riziky zabýváme několik let. Postupně se tady začal rozvíjet tým, který se zajímá o různá témata spojená s psychologii internetu, a tohle se postupně stalo jedním z nich. Hlavní impulz pak vyšel z toho, že vznikla mezinárodní akce, v níž bylo za finanční podpory možno spolupracovat na tomto tématu i v rámci několika zemí. Díky tomu bylo vše jednodušší, spolupracovali jsme s dalšími odborníky a mohli navazovat na jejich výzkumy.

JAK MOC JE TOTO TÉMA ZPRACOVANÉ? DÁ SE ŘÍCT, ŽE PUBLIKACÍ PŘIBÝVÁ? ROSTE O TOTO TÉMA ZÁJEM?

To je těžké zhodnotit. Samozřejmě odborných a popularizačně naučných článků a publikací přibývá každým rokem. S ohledem na toto téma se tak děje společně s tím, jak se rozvíjí internet a jeho užívání. Když srovnáte situaci před 10 lety a teď, tak je to obrovský rozdíl. Tehdy ještě nebyl natolik rozšířený přístup k internetu, nebylo například možné komunikovat přes smartphony, iphony a nebyly známé další komunikačně technologické vymoženosti. Dnes je kyberprostor, přes který jsou kyberútoky prováděny, mnohem více dostupný pro děti a adolescenty. Řekla bych, že společně s tím jak rostou možnosti, příležitosti díky internetu, tak se tato problematika začíná týkat stále více dětí. V návaznosti na toto se pak začaly publikovat studie a tato tematika se začala detailněji zpracovávat. Studie proto neustále přibývají. Řekla bych, že téma je dnes více rozšířené například i v médiích; i proto rodiče a učitelé vědí, co to je kyberšikana. Společnost kyberšikana zajímá, roste poptávka po širší osvětě a vzdělávacích programech. Doporučila bych například naši knihu: Černá, A., Dědková, L. Macháčková, H., Ševčíková, A. & Šmahel, D. (in press). Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem. Grada publishing.

JAK SE RODIČ DOSTANE K PROBLEMATICE KYBERŠIKANY, POKUD SI O NÍ NEPŘEČTE V NOVINÁCH NEBO SI NEZAKOUPÍ KNIHU, KTERÁ SE TÉMATEM ZABÝVÁ? JSOU UČITELÉ KOMPETENTNÍ V PŘEDÁVÁNÍ INFORMACÍ O KYBERŠIKANĚ? DOZVÍ SE RODIČE POTŘEBNÉ INFORMACE OD UČITELŮ?

Já myslím, že ano. My jsme třeba teď měli setkání, na němž byli učitelé, kteří se zajímají o rizikové chování. Podobně jako dříve řešili šikanu, tak dnes řeší i kyberšikanu. A v rámci toho zavádí preventivní a intervenční programy atd. V rámci toho se samozřejmě snaží komunikovat s rodiči. Je to ovšem relativně individuální záležitost a záleží na jednotlivých školách, jak se k této problematice staví. Ale obecně lze konstatovat, že školy o této problematice vědí. Vědí, že si žáci mezi sebou mohou posílat nenávistné sms atd. Pokud se tedy kyberšikana vyskytne na škole, závisí na ní, jak je schopna komunikovat s rodiči o tomto problému, jak je schopna tento problém řešit a předávat informace dál.

ČIM JSTE SE V PRŮBĚHU VÝZKUMU KONKRÉTNĚ ZABÝVALA?

Každý z členů našeho týmu se alespoň částečně podílel na všem. Já jsem začala v počátcích výzkumu s rešeršemi, ovšem moje hlavní role spočívala v organizaci a realizaci šetření, tedy v zajišťování sběru dat, komunikaci se studenty, kteří nám pomáhali jezdit sbírat data po školách, komunikaci se školami, spolupráci s nimi. Ale celkově bych řekla, že to byla týmová spolupráce, každý z nás se na výsledku výzkumu aktivně podílel.

PŘEKVAPILO VÁS NA VÝSLEDKÁCH VÝZKUMU NĚCO?

Částečně jsme navazovali na výzkum z roku 2010, který se také věnoval online rizikům. Takže z něj již byly známy prevalence kyberšikany, neboli její rozšíření v ČR. Ukázalo se, že naše výsledky tomuto odpovídají. V tom dřívějším výzkumu se ukázalo, že zkušenost s kyberšikanou mělo asi 8 % dětí. V našem výzkumu bylo asi 6 %, které měly zkušenost s kyberšikanou, která je po delší dobu opravdu trápila, a byla pro ně emočně zatěžující. Takže v tomto ohledu pro nás výsledky tak překvapivé nebyly. Toto zjištění ale může být překvapivé pro ostatní. Kyberšikana totiž není až tak rozšířený problém, jak jej často prezentují média, v nichž se občas tento problém hrozně nafukuje. My jsme se ale zaměřo-

vali na způsoby, jak se s tímto problémem děti a dospívající vyrovnávají, a současně se snažíme upozorňovat na to, že ten problém není až tak rozsáhlý, jak by se občas zdálo. Není potřeba lidi až tak strašit.

CO TÍM STRAŠENÍM MYSLÍTE?

Občas dochází k tomu, že rodiče v obavě z toho, že by se jejich dítě mohlo stát obětí kyberšikany, začnou dítěti zakazovat používat internet, mobil atd. Ale tyto zákazy vedou k tomu, že dítě má horší schopnosti používání internetu, a zároveň tedy i obrany proti útokům apod. Takové strašení proto má negativní důsledky pro děti i rodiče. Proti tomu jsme se snažili bojovat. Zpracovali jsme souhrnný report, v němž jsou prezentovány základní výsledky a shrnutí celé problematiky. Je v něm uvedeno rozšíření kyberšikany, základní strategie kyberšikany, které děti užívají, atd. Tento report jsme rozeslali školám, které s námi spolupracovaly; je ale volně dostupný také online pod názvem Online obtěžování a kyberšikana. Také jsme napsali knihu v češtině, která poměrně přístupnou formou představuje celý problém; tato kniha vyjde koncem tohoto roku. Snažíme se, aby obraz o kyberšikaně byl odpovídající a aby nebyl přehnaný; taktéž se ale snažíme o to, aby se o tomto problému vědělo a bylo známo, jak k němu přistupovat.

CO BYSTE DOPORUČILA RODIČŮM I JEJICH DĚTEM, KTERÉ SE S KYBERŠIKANOU SETKÁVAJÍ?

V tomto ohledu je potřeba rozlišovat mezi kyberšikanou a online obtěžováním. Přestože online obtěžování a kyberšikana jsou dvě různé věci, cesta k jejich oslabení je v některých aspektech stejná – má podobu vzdělávání. Online obtěžování se může omezit, pokud se dítě vzdělává v používání internetu a v bezpečném chování online. Pomáhá znát a dodržovat základní pravidla, jakými například jsou nedávat nikomu své heslo, bezpečně si chránit svůj profil na sociálních sítích apod. Nám to může připadat samozřejmé, ale pořád zjišťujeme, že pro spoustu lidí to až tak samozřejmé není. Mimochodem, nejen do-

spívající, ale i dospělí často nedokážou odhadnout důsledky toho, když někomu dají své heslo. To se jim může škaredě vymstít. Takový ten základní message, který působí jak proti kyberšikaně, tak proti online obtěžování, je tedy snažit se vzdělávat v této oblasti, dbát na bezpečnost.

JAKÁ JE DALŠÍ EFEKTIVNÍ PREVENCE KYBERŠIKANY? A JAK LZE ŘEŠIT TENTO PROBLÉM, POKUD JIŽ VZNIKL?

To, o čem jsem mluvila, tedy že se máme dostatečně chránit v prostředí Webu 2.0, by mělo být spojeno i s tím, že sami nedeme nijak útočit na ostatní. Řekla bych, že určitá základní potřeba je tedy propagovat zásady netikety a bezpečného chování na internetu. Ale pokud už se jedná o kyberšikanu, a ne jen o online obtěžování, musíme zjistit, do jaké míry je celá situace spojená s normální šikanou. Takovou situaci totiž nelze řešit pomocí zákazu používání mobilu a internetu, což může částečně pomoci, ale není tomu tak vždy. Je proto důležité v dítěti probudit důvěru, ujistit jej, že za námi může přijít, může se nám svěřit a my to budeme řešit, že jsme schopni s tím něco dělat, a to často jsme. Je to podobné jako s tradiční šikanou. Situace se začne řešit celkově v rámci třídy, školy atd. Důležité tedy je povzbudit dítě, aby se zabezpečilo v kyberprostoru, vyřešit ty nejhorší věci, co se tam dějí, ale současně to řešit i na těch dalších rovinách. Podívat se, kde se to opravdu děje, jak se to děje. Je velký rozdíl v tom, pokud někdo útočí pouze online. Problém se v tomto případě často vyřeší snadno – zrušením profilu. Ale pokud je problém přímo ve třídě, kde se dítě s agresorem bude vídat každý den, tak to se zabavením telefonu nebo zakázaním používání internetu nevyřeší. Dalším vhodným postupem je přenesení části zodpovědnosti i na školu. Říct jí o tom. Navrhnout nebo alespoň konzultovat postup, jak kyberšikanu řešit.

MYSLÍTE SI, ŽE UČITELÉ BUDOU SCHOPNI VYSVĚTLIT RIZIKA SOCIÁLNÍCH SÍTÍ A UŽÍVÁNÍ INTERNETU, KDYŽ JSOU V TAKOVÉ ZNEVÝHODNĚNÉ POZICI? ČASTO MAJÍ MÉNĚ ZKUŠENOSTÍ S POUŽÍVÁNÍM INTERNETU A KOMUNIKACÍ NA SOCIÁLNÍCH SÍTÍCH A RŮZNÝCH

CHATECH, OPROTI TĚM STUDENTŮM SAMOTNÝM.

Ano, v tomto určitě máte částečně pravdu, pořád u nás přetrvává digital divide. Starší lidé nevyrostali v prostředí, kde internet byl všude kolem nich a bylo velmi jednoduché se s ním naučit pracovat. Tuto zkušenost mají až mladší generace. Je fakt, že starší generace jsou v tomto trochu znevýhodněné, ale určitě bych učitele nepodceňovala. Spousta z nich je velmi zběhlá v používání internetu. A navíc, hledání řešení nemusí být jen a pouze na učitelích. Fungují zde pedagogicko-psychologické poradny, funguje tady rozsáhlejší síť lidí, kteří pořádají programy, které vzdělávají učitele v této problematice. Takže učitel, pokud na tento problém narazí, má možnost tyto informace najít. Určitě může sám mnoho informací dohledat na internetu, zjistit si, co to je kyberšikana, jak probíhá, atd. Dá se kontaktovat poradna nebo nějaká další instituce s žádostí o radu, kde hledat informace, a případně jestli by oni sami nemohli poslat kompetentní osobu, která by jim pomohla v řešení problému. Řekla bych, že pokud je škola nakloněná tomu problému řešit, tak i když má učitel tyto mezery, což je určitá nevýhoda, tak má určitě šanci situaci řešit.

JAK BY SE DALO NA VÝZKUM NAVÁZAT V BUDOUCNOSTI?

My na něj částečně navazujeme už teď. Náš jiný projekt se také zaměřuje na online rizika a problematika kyberšikany tvoří část tohoto projektu. Nyní se ale na tuto problematiku díváme longitudinálně. Výzkum, o němž jsem doteď mluvila, byl průřezový. Naše data jsou velmi užitečná a podávají dobrý obraz o online obtěžování a kyberšikaně, ale je to pouze jeden obraz pro konkrétní čas. Nyní se proto budeme snažit zachytit vývoj v čase. Ptáme se: K jakým proměnam dochází? Kde je přesně příčina a následek? Jaké další faktory zde působí? To je jeden ze směrů, kterým se nyní ubíráme.

Potomci konzumní společnosti

PETRA SKŘIVÁČKOVÁ

DAVID BUCKINGHAM. *THE MATERIAL CHILD: GROWING UP IN CONSUMER CULTURE*. CAMBRIDGE: POLITY PRESS, 2011

Nápadnou vlnu tzv. konzumerismu sledujeme v USA zhruba v 50. letech minulého století. Tehdy ještě válkou zdevastovaná Evropa se ke konzumnímu způsobu života naklonila až po geopolitických změnách v 80. a 90. letech. Nadměrná spotřeba a hromadění předmětů bývá propojeno se změnou produkčního a konzumního paradigmatu, podpořeného reklamou, se kterou se pojí i proměna vnímání zboží v atributy sociální identity. Několik desetiletí tohoto vývoje dalo vzniknout publikacím, které se intenzivně zabývají vývojem a současným stavem materialismu a rolí spotřeby i zboží ve společnosti, a to jak z pohledu psychologie, tak antropologie, sociologie, mediálních studií či marketingu. Přesto nebylo tolik pozornosti věnováno samotnému dítěti, které je již od svého narození nedílnou součástí koloběhu produkce a spotřeby.

Podle Davida Buckinghama se dítěte v roli konzumenta těší vzrůstajícímu zájmu marketérů, teoretiků i řady výzkumů až během posledního desetiletí (str. 1). Podle Lan Chaplin a Deborah John (2007) jsou to 70. léta 20. století, kdy se začaly objevovat první obsáhlejší úvahy o tom, jak materialismus a konzumní hodnoty ovlivňují vývoj adolescentů a jejich dětství (např. trojice autorů Churchill, Moschis, Moore). Řada populárních publikací, které se věnují dítěti a dětství ve vztahu ke konzumní kultuře¹, vznikla převážně po roce 2000. Pro přehled připomeňme jejich skromný výběr: kniha Neomi Klein *No logo* (2001), *Brandchild* (2003) od Martina Lindstorma, *Born to Buy* (2004) Juliete Schor; *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood Culture* (2004) doktorky Susane Linn, *Toxic Childhood* (2006) od Sue Palmer, *Consumer Kids* (2009) Eda Mayo a Agnes Nairn a text marketéra a výzkumníka Dana Cooka *The other child study: figuring children as consumers in market research* (2000). Snad až na jednu výjimku, kterou je kniha Neomi Klein, se uvedené publikace svého překladu do češtiny zatím nedočkaly.

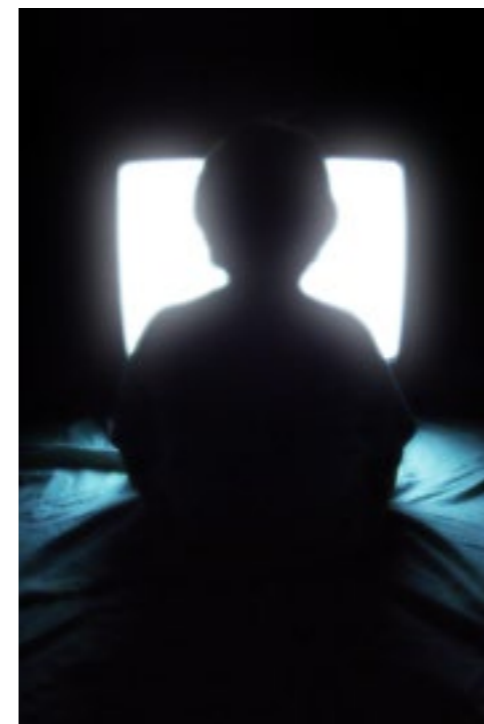
V českém prostředí vznikají publikace, které se soustředí především na vývoj dítěte pod vlivem skladby televizního vysílání (př. Suchý 2007). Řada novinových článků se stejně jako ve světě i u nás nesoustředí na širší problematiku, ale z kontextu vybírají témata, která nejvíce lákají pozornost médií a budí emoce i kritiku ve společnosti (př. Gilík 2011). Zajímavé postavení má nedávná studie reklamní agentury Ogilvy&Mather s názvem *Děti a reklama* (2012), která je výsledkem výzkumu mezi více než tři sta marketingovými odborníky. V prostoru internetu lze vyhledat také několik zdrojů, které přijímají konzumerismus jako nedílnou součást dnešního života dítěte a spíše než by moralizovaly, snaží se rodičům poskytnout návod, jak svého potomka vychovávat ke gramotnému čtení audiovizuálních sdělení (viz [Děti a média](#) či projekt [Čtenářská gramotnost](#) určený

¹ Mezi něž lze řadit taktéž knihu Davida Buckinghama *The Material Child: Growing up in the consumer culture*.

učitelům ZŠ). Podobný přístup, který namísto kritiky přináší podrobný vhled do komplexních systémů produkce, spotřeby a jejich vlivu na život dítěte, ve své knize volí také David Buckingham.

Kniha *The Material Child: Growing up in consumer culture* je rozčleněna na 12 kapitol, které logicky směřují od obecných teorií a výzkumů, přes definici dětské spotřeby, až po veřejný vzdělávací systém a jeho propojení s komerční sférou.

První kapitola je Buckinghamovým hodnocením současné debaty o dětské spotřebě. Do kontrastu zde vstupují dva různorodé názory. Na jedné straně stojí kritici a aktivisté, dle kterých je dítě ohrožováno a manipulováno praktikami marketérů. V opozici k nim se nachází přístupy teoretiků a marketérů, pro něž je dítě autonomní osobností, která se dokáže sama rozhodnout, co, kdy a jak hodlá konzumovat. Druhá kapitola se věnuje teoriím konzumerismu, které jsou primárně zaměřeny na dospělé. Plynule na ni navazuje kapitola třetí, která je přehledem výzkumů, věnovaných dětské spotřebě. Tyto kapitoly poskytují teoretický základ celé knihy a Buckingham na ně častokrát odkazuje v kapitolách následujících. Čtvrtá kapitola je historickým exkurzem do vývoje dětské spotřeby a průzkumu vztahu mezi trhem a dítětem v roli konzumenta. Pátá kapitola doplňuje téma o aktuální stav a upozorňuje na nejnvýraznější změny. Autor tak čtenáři poskytuje celistvý pohled na problematiku dětské spotřeby i na marketingové strategie, směřované k dětem a jejich rodičům. Následující šestá a sedmá kapitola jsou kritickou analýzou dvou klíčových témat současné debaty o dětské spotřebě, a to o obezitě a tzv. sexualizaci. Buckingham v těchto kapitolách čerpá především z psychologických výzkumů, které propojuje se svým vlastním pozorováním. Zároveň zde ukazuje, jak málo prostoru je v diskuzi věnováno názorům samotných dětí. V kapitole osmé a deváté autor studuje sociální vztahové aspekty, které hrají roli v dětské spotřebě. Na jedné straně to jsou rodiče (8. kapitola), kteří významně ovlivňují spotřebu svých dětí (především v jejich malém věku). Na straně druhé náctiletí vrstevníci (9. kapitola), pro něž je spotřeba zboží nedílnou součástí procesu budování identity. V desáté a jedenácté kapitole se Buckingham soustředí na konkrétní tržní vztahy, které ovlivňují zkušenost dítěte s konzumem. Autor je představuje na příkladech televizních pořadů, na reklamě pro děti a na vzdělávání, které je podle něj v posledních několika letech výrazně ovlivňováno komerčními zájmy a tržními modely (od str. 206). Stručné a přehledné shrnutí pak čtenáři přináší závěrečná dvanáctá kapitola.



Díky důkladné znalosti a dlouholeté participaci na výzkumu oblasti dětské mediální gramotnosti, dokáže David Buckingham psát i o zdánlivě nezábavných statistikách velmi čtivě, se sobě vlastním nadhledem. Prostřednictvím jednoduchého vysvětlení a srozumitelné polemiky, se mu daří upoutat a udržovat pozornost čtenáře Buckinghamovy texty nemalou měrou přispívají k popularizaci tématu mediální gramotnosti i mimo akademickou sféru. Profesor Buckingham se podílel na mnohých výzkumech, na vzniku bezmála třech desítek knih a dvou stech studiích analyzujících vývoj lidské společnosti pod vlivem tradičních i nových médií a moderních metod marketingu. Vždy s primárním zaměřením na vývoj a život dítěte a adolescentů. Nejinak je tomu i v případě autorovy aktuální knihy *The material child: Growing up in consumer culture*, která vyšla v roce 2011 ve Velké Británii. Publikace se dosud nedočkala českého překladu. Jako ostatně málokterý text z Buckinghamovy dílny.

V prvních kapitolách knihy *The Material Child: Growing up in consumer culture* se Buckingham vydává na pomyslné tažení proti veřejné diskuzi, kterou nejvíce podněcují aktivisté a kritici, démonizující vliv médií a marketérů na život nevinného dítěte. Právě tento přístup, selektující celou problematiku dětské spotřeby na okleštěná, politicky a mediálně líbivá témata, je příčinou vzniku společenské situace, kterou Buckingham nazývá tzv. morální panikou (str. 7). Dítě je v jeho pojetí neschopno jakéhokoliv vzdoru, je pasivním konzumentem, zcela ovládaným a podléhajícím nátlaku komerčního marketingu a médií. Je obětí, přicházející o své dětství a pod vlivem reklamy konzumující tak hanebně, že trpí obezitou či předčasnou sexuální aktivitou. V souvislosti s tím se proměňuje i vnímání dětství, které již není etapou bezstarostné hry, ale obdobím stresu a ohrožení. Autor však vzpomíná i zcela odlišný pohled na dětského spotřebitele. Ten vnímá dítě jako sofistikovaného konzumenta, který sám rozhoduje o svých materiálních potřebách a spotřebě (str. 19). David Buckingham tak poukazuje na bipolárnost celé debaty, která by si zasloužila pohled z širší sociokulturní a historické perspektivy. Autor výše nastíněné koncepty neodmítá striktně a čtenáře neatakuje jejich kritikou. Spíše se snaží poukázat na celou paletu více či méně souvisejících příčin problému, které překračují rámec, v němž je téma některými teoretiky, novináři, politiky či aktivisty nahlíženo a tím i vytrženo z širšího kulturně-historického kontextu lidské společnosti.



Autor se v otázce konzumerismu a role konzumenta raději přiklání k teoriím, které se soustředí na vztah mezi mocí ekonomického systému a mocí individuality konzumenta. Tento vztah přitom nahlíží jako souvztažný a vzájemně podmíněný. Spotřeba, která je dle Buckinghamova kulturním fenoménem (str. 34), není opozitem k produkci. Naopak se jedná o dvě strany téhož listu, které na sobě vzájemně závisí. Konzumerismus, jak autor upozorňuje, je spojen s dlouhodobým vývojem moderního kapitalismu, nikoliv vynálezem posledních šesti let (str. 68). Rozvoj konzumní společnosti propojuje se slábnoucí rolí tradiční autority a se sílícím individualismem. Svou úlohu sehrává i proměna vnímání zboží, u kterého již nehraje dominantní roli jeho funkce či užitná hodnota, ale konkrétní symbolické a kulturní významy. V případě produkce zboží pro děti, Buckingham poukazuje na historický vývoj, který sahá až do 16. století. Vnímání dítěte jako

specifického konzumenta se však objevuje až v polovině 19. století, ve kterém došlo k oživení romantické představy sentimentálního dětství (str. 70).

Na dětskou spotřebu se Buckingham dívá perspektivou širšího sociálního, mediálního a kulturního kontextu. Od páté kapitoly se soustředí na vývoj a současný stav konzumního světa dětí, který reflektuje skrze často artikulovaná témata rostoucí obezity, brzké sexuality dívek či dětské televizní produkce (včetně reklamy). Ve všech případech je historický vývoj souvisle propojován se současnými koncepty a studiemi². Buckingham se zde dostává k polemice nad tím, zda je to skutečně pouze reklama, co v životě dítěte způsobuje tak razantní změny. Jisté pochybnosti již implikuje samotná skutečnost, že výzkumy a statistiky televizního vysílání primárně neměří sledovanost dětí a je tedy nemožné přesně určit, kolik nezletilých bylo vystaveno působení konkrétní reklamy (str. 112). Autor se v případě obezity nezapomíná zmínit o vrozených predispozicích, které mohou váhu dítěte ovlivňovat stejně tak, jako sedavější způsob života (v takovém případě je však obezitou ohroženo nejen dítě sledující televizi, ale také dítě, které je zapáleným čtenářem). Buckingham zajímavě propojuje diskuze, kritizující dětskou reklamu (především v případě obezity) se společensky závažnými tématy chudoby a sociální nerovnosti. Kniha jasně hovoří o klíčovém problému, kterým je dle autora spíše nerovnost v přístupu ke kvalitním potravinám a k různým sportovním i volnočasovým aktivitám (str. 123). Postupující nerovnost mezi společenskými vrstvami je téma, které Buckingham ve své knize vzpomíná hned několikrát. A to nejen ve věci celého systému stravování dětí a adolescentů. Výrazně se také promítá do úvahy nad tím, jak spotřebu dítěte ovlivňují jeho rodiče a vrstevníci (kapitoly 8 a 9).

Dle Davida Buckinghamova se dnes spotřeba svátá sjednocujícím prvkem rodiny. Rodiče se snaží navázat vztah se svými dětmi prostřednictvím nakupování zboží. V jiných případech rodiče kompenzují vlastní nenaplněné potřeby, anebo materiálními dary vyvažují svým dětem čas, po který se jim nemohou věnovat. Osmá kapitola rozkrývá vztah dítěte a rodiče k reklamě a spotřebě. Autor v ní uvádí výsledky výzkumu, z nichž vyplývá, že rodiče ze strachu o své ratolesti preferují, aby jejich potomek trávil volný čas raději doma než venku. Ruku v ruce s tím kráčí snaha zabezpečit dítěti uspokojivé materiální zázemí, které mu dokáže vyplnit dlouhé chvíle. Dětský konzument je nadto v případě nákupu dražšího zboží přímo závislý na svých rodičích. Vztah je však vzájemný a také děti jsou elementy, které mohou ovlivňovat spotřebu samotných rodičů (str. 150). Autor v knize šikovně ukazuje, jakým způsobem reklama a marketéři s touto skutečností nakládají. Dětskou spotřebu taktéž ovlivňují skupiny vrstevníků. V tomto případě hraje roli především image dané značky, která buduje či dotváří sociální identitu jedince. Ta následně určuje postavení a roli dítěte v kolektivu (viz str. 166–172).

Zdánlivě kritičtější se Buckingham vyjadřuje v jedenácté kapitole *Consuming to learn – learning to consume*, která se věnuje „výchově dětí ke spotřebě“ a vstupu vzdělávacího systému na komerční trh. Kapitola se vyjadřuje k čím dál pevnějšímu propojení podnikatelské sféry se školstvím (str. 199), které například vede k uvádění log a reklam přímo do studijních materiálů. Tyto praktiky se však často schovávají za bohu libý sponzorování. Nesmlouvavě se autor vyjadřuje i k samotným veřejným činitelům, kteří se podle něj dobrovolně vzdávají zodpovědnosti za výchovu i vzdělání a s otevřenou náručí přijímají finanční prostředky za podstoupení školství na komerční trh.

The material child: Growing up in consumer culture je zajímavou sondou do současného spotřebního trhu zaměřeného na děti a jejich blízké. Pro Davida Buckinghamova není dět-

² Konkrétně například analýza dětského seriálu *Pokémon*, který autor označuje za paradigmatický příklad současného integrovaného marketingu, viz str. 92.

ská spotřeba izolovaným aktem, ale je nedílnou součástí lidské společnosti. Sám autor proto sleduje problematiku dětské spotřeby komplexně a neomezuje se pouze na jednotlivá hlediska spotřeby. Kniha šikovně propojuje celou paletu možných příčin, které implikují současný, často kritizovaný, stav materialismu a konzumerismu, ve kterém děti vyrůstají. V duchu mediální gramotnosti se Buckingham neomezuje na popisnou sumarizaci řady studií a výzkumů. Ty mu pouze slouží jako základ pro konstrukci celého syžetu. Čtenáře naopak kvalitně seznamuje se způsoby, jakými funguje současný trh a společnost v kontextu historického a sociálního vývoje. Kniha se místy jeví jako návod pro marketéry, jak s dětmi a jejich rodiči pracovat. Je to zřejmě nevyhnutelná součást textu, bez které by laický čtenář nezískal potřebný vhled do způsobu práce a přemýšlení současného tržního systému. Buckingham také ukazuje, jak mohou být některá témata, především ta s největší rezonancí ve veřejné diskuzi, uměle vytvářena pod vlivem lobvistických skupin, jejichž zájmem není ochrana dětí, ale dosažení vlastních cílů. Z knihy *The Material Child* lze jasně vytušit, že autorovým zájmem není demonizovat dětskou spotřebu a snažit se ji řešit pouze striktními zákazy (např. regulace dětské reklamy). Ale že je třeba pochopit, jak a proč děti konzumují a jakou roli v této konzumaci hrají jejich rodiče, blízcí, vrstevníci i samotný spotřební trh a vzdělávací systém.

Kniha má potenciál praktického průvodce nejen pro rodiče, ale také pro učitele, kteří mají zájem zvyšovat mediální gramotnost sebe samotných i svých dětí a žáků. Vývoj produkce zboží pro dětský trh, jak jej popisuje Buckingham ve čtvrté a páté kapitole, může být poplatný v hodinách dějepisu či ekonomie. Případové studie mohou být zajímavou sondou pro studenty marketingové komunikace. Pro prevenci nežádoucích jevů v dětském kolektivu mimo jiné přispěje kapitola devátá, ze které se mohou rodiče i učitelé poučit, jak děti vychovávat ke spotřebě bez ohledu na reklamní značky, hrající v kolektivu prim.

ODKAZOVANÁ LITERATURA:

- Agentura Ogilvy&Mather (2012). Studie: Děti a reklama. Dostupné on-line z WWW <http://www.ogilvy-mather.cz/data/files/study/1456_studie_ogilvymather_deti%20a%20reklama.pdf> (cit. 22. 12. 2012).
- Cook, Dan (2000). The other child study: figuring children as consumers in market research, 1910s – 1990s'. *Sociological Quarterly*, Vol. 41 (3), 487-507.
- Gilík, Richard (20. 7. 2011). Děti jedí podle reklamy. Nedivme se, že jsou tlusté. On-line magazín *Vitalita.cz*. Dostupné on-line z WWW: <<http://www.vitalia.cz/clanky/obezni-deti-a-reklama/>> (cit. 22. 12. 2012).
- Chaplin, Lan N. – John, Deborah N. (2007). Growing up in a Material World: Age Differences in Materialism in Children and Adolescents. *Journal of Consumer Research*, Vol. 34 (December). Dostupné on-line z WWW: <<http://carlsonschool.umn.edu/assets/93681.pdf>> (cit. 21. 12. 2012)
- Churchill, Gilbert A. – Moschis, George P. (1979). Television and Interpersonal Influences on Adolescent Consumer Learning. *Journal of Consumer Research*, Vol. 6 (June), 23–35.
- Klein, Neomi (2001). *No Logo*. London: Flemingo.
- Lindstorm, Martin – Seybold, Patricia B. (2003). *Brandchild*. London: Kogan Page.
- Linn, Susane (2004). *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood Culture*. New York: New Press.
- Mayo, Ed – Nairn, Agnes (2009). *Consumer Kids: How Big Business is Grooming Our Children for Profit*. London: Constable.
- Moschis, George P. – Churchill, Gilbert A. (1978). Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Marketing Research*, Vol. 15 (November), 599–609.
- Moschis, George P. – Moore, Roy (1979). Decision Making among the Young: A Socialization Perspective. *Journal of Consumer Research*, Vol. 6 (September), 101–112.
- Palmer, Sue (2006). *Toxic Childhood: How the Modern World is Damaging Our Children and What We Can Do About it*. London: Orion.
- Shor, Juliete (2004). *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.
- Suchý, Adam (2007). *Mediální zlo – mýty a realita*. Praha/Kroměříž: Triton.

Včerejší fragmenty vizuální

Johana Kotišová

MIRZOEFF, NICHOLAS. 2012. ÚVOD DO VIZUÁLNÍ KULTURY. PRAHA: ACADEMIA.
(PŘEKLAD: PETRA HANÁKOVÁ A KATEŘINA SVATOŇOVÁ, 318 s.)

Vizuální kultura či vizuální studia se od devadesátých, dokonce osmdesátých let minulého století zabydlují na zahraničních univerzitách a stejně dlouho vychází větší objem monografií, sborníků i odborných časopisů věnovaných vizualitě jako jednomu ze způsobů přístupu ke studiu kultury. I pokud nepočítáme klasická díla Benjamina, Barthe-se nebo Sontag, vizuální kultuře se v posledních dvou desetiletích - kromě Nicholase Mirzoeffa - věnuje množství publikací výzkumnic vzešlých z antropologie, mediálních studií, kunsthistorie nebo sociologie. V tomto rámci je české objevení vizuálních studií jako osamostatnivší se oblasti vědění opožděné, což se projevuje i teprve vznikajícími překlady základní literatury. Z textů nespécializovaných na jednu určitou kategorii obrazů česky doposud vyšla pouze *Studia vizuální kultury* Lisy Cartwright a Marity Sturken (2010); české autorky doplňují vizuálně-kulturní statě kvantitativně prozatím chabě (např. Filipová - Rampley 2008). Většina tuzemských publikací se totiž zaměřuje spíše na specifický výsek vizuální kultury - film (Hanáková 2007, 2008) nebo fotografii (např. Láb - Turek 2009), která se těší daleko častější pozornosti vydavatelů. V tomto kontextu představuje vydání překladu Mirzoeffova *Úvodu do vizuální kultury* významný publikační skutek. Lze však vzhledem k povaze obsahu přehlédnout fakt, že český překlad přichází čtrnáct let po vzniku originálu? Zabývá se Mirzoeff pouze pomíjivými momentálními tématy, nebo formuluje široce platné teze o povaze vizuality, kultury a jejich vzájemného vztahu?

Kniha *Úvod do vizuální kultury* obsahuje kromě poněkud rozšířeného úvodu, naopak atrofovaného závěru a několika formálních dodatků tři hlavní části a sedm kapitol. Části přitom ztatelně tendují k postupné konkretizaci: část *Vizualita* se věnuje obrazu, fotografii a virtualitě, oddíl *Kultura* etnickým, genderovým a sci-fi prizmatem nahlíží na kulturně-vizuální reprezentaci Druhých a část *Globální/Lokální* se zaměřuje na globální vizualitu (smrti) princezny Diany.

Informačně i rozsahem expanzivní *Úvod: co je vizuální kultura?* argumentuje ve prospěch byť mezioborové institucionalizace studia vizuální kultury - toto přání Mirzoeff podkládá tvrzením, že „Lidská zkušenost je vizuálnější a vizualizovanější než kdy předtím“ (s. 13). Žijeme pod stále všudypřítomnějším pohledem kamer, teleskopů a rentgenů, naše dny se odehrávají na televizních a počítačových obrazovkách; obrazy se z pozice součásti našeho každodenního života posunuly do funkce jeho tvůrce. Svět je nyní pojatý jako obraz - a právě fascinace obrazy utváří postmoderní (nejvlastněji vizuální) kulturu. S názorem, že lidská zkušenost je dnes vizualizovanější než kdy dřív, lze polemizovat. Mark Poster (2002) Mirzoeffovi oponuje a tvrdí, že naše dnešní zkušenost se od té minulé liší spíše v komunikačně-technologických režimech, kterými vizualitu přijímáme.

Zkoumat vizuální kulturu a učinit z ní součást postdisciplinárních akademických projektů - respektive taktiku v de Certeauovském smyslu, překračující hranice disciplín a nahlížející na obrazy z pozice konzumentky - však neznamená oddělit vizualitu kvůli její senzuální bezprostřednosti od ostatních smyslů a věnovat se výhradně viděnému. Jde spíše o studium kulturních okamžiků, kdy se vizualita stává materializací společenských změn nebo předmětem sporu o formování etnických, genderových, sexuálních, třídních a jiných identit. „Vizuální kultura byla považována za zábavu,“ píše Mirzoeff, „Teď je místem kulturní a historické změny.“ (s. 48). Její definice nicméně „vyvstává z otázek, jež si klade, a z problémů, jež se snaží otevřít“ (s. 16).

Kromě vymezení témat knihy *Úvod* také shrnuje teoretické nástroje myšlení proměn vizuality. Autor zdůrazňuje posun od společnosti spektaklu, v níž vše získává charakter podívané a reprezentace nahrazuje autentické prožitky, ke společnosti simulakra, kde už po skutečnosti ani netoužíme, stačí nám vyprázdněné obrazy a náhražky. Především ale vyzdvihuje Appaduraiovu představu globální imaginace - stavu, kdy již (vizuální) kulturu nelze uzavírat do státních nebo etnických hranic. Mirzoeff však odmítá některé k vizualitě kritické a zároveň zásadní myšlenky (třeba Bourdieuovy, Jamesonovy nebo Metzovy představy o bytostně pornografické povaze televize), a stává se tak spíše těšitelem vizuální kultury jako nadějněho anti-prostoru subverze dominantního řádu. Tento pohled se ale může zdát příliš reduktivní a optimistický, pokud uvážíme, že heterotopické taktiky se nikdy nemohou vymanit z prostoru strategií, a pokud přihlédneme k existující praxi - řekněme - misreprezentace menšin nebo žen.

Část první: vizualita zkoumá obraz, fotografii a virtuální realitu jako tři západní mody zobrazení skutečnosti. V části věnované obrazu Mirzoeff perfektně ukazuje, jak lze perspektivu, barvu nebo světlo zaplnit politickým obsahem. Ideologie se tak stává společným jmenovatelem Benthamova modelu Panoptikonu, symboliky bílé versus černé barvy (kůže) nebo spojení „křiklavé“ barevnosti s podřadným třídním nebo etnickým statutem. Posun k fotografii přináší kromě smrti malby jako prostředku zachycení světa také nové možnosti, jak si připomenout smrtelnost lidskou: „Všechny fotografie jsou memento mori,“ cituje Mirzoeff Susan Sontag (s. 98). Jak ale dokazují příklady dvou fotografek, Weegeho a Nan Goldin, fotografie mohou i angažovaně upozorňovat na živé problémy postmoderního světa. Přesněji řečeno však v případě obou umělkyní Mirzoeff mluví o „postfotografii“ - fotografii v elektronickém věku, která se obrací sama k sobě. Po digitálním přelomu už nemusí zobrazovat skutečnost - a právě tehdy Mirzoeff nechává fotografii, stejně jako kdysi malbu, zemřít a přesouvá se k tématu virtuality.

Virtualita, zahrnující televizi, kyberprostor, internet, virtuální realitu, ale i třeba telefon, se „*stále ještě nezbavila starých rasových, genderových a třídních hierarchií*“ (s. 117 - zvýraznění J. K.), pozastavuje se autor nad samozřejmou novo-mediální kontinuitou starých sociálních nerovností. V tomto kontextu trochu nemístně glorifikuje novátorský potenciál MTV. V téže kapitole také uvádí na scénu termín „televizní vznešeno“ (v originále „sublime“), jehož schopnost vyjádřit podstatu televizní přitažlivosti je nejistý. Důvodem je zřejmě dílem sama přemrštěná volba kantovského termínu „sublime“ („Erhabene“, označujícího nejvyšší estetický cíl), dílem nedůslednost jeho překladu, respektive překladatelské limity vůbec. České „vznešeno“ totiž neobsahuje ironický podtón Mirzoeffova použití výrazu, který je znatelný z autorova neologismu „telesublime“ nebo z poznámek o nesvéprávnosti lidí žijících bez televize.

Podkapitola o virtuální realitě a internetu představuje vskutku středověkou vsuvku, nicméně poznámky o digitálním rozdělení se vzhledem k podstatě konceptu informační propasti staly od prvního vydání originálu snad i aktuálnějšími, stejně jako pasáže o ky-

borgizaci těl a rozpouštění hranice mezi člověkem, strojem a zeleninou.

Část druhá: kultura třemi kapitolami řeší konkrétnější případy, kdy se vizuální kultura stává indikátorem společenských struktur a změn. Ve zcela antropologické kapitole o transkultuře a procesu transkultury (tavení starých a nových prvků kultur) Mirzoeff zkoumá obzvláště zajímavé historické vztahy vizuality a oblasti Konga, včetně jejich prosakování do současného umění konžské diaspory. Klasické pozorování vizuálního vytváření pohlaví, genderu, sexuality a rasy nabízí následující, rovněž nepříliš inovativní kapitola. Pozoruhodné však zůstávají pasáže o sociální konstrukci dvou pohlaví a operativním odstraňování abnormalit (v akademickém diskurzu se příliš nemluví o tom, že hranice mezi penisem a klitorisem je stanovena na dva a půl centimetru) a také stále aktuální dekonstrukce konceptu rasy; obojí lze shrnout heslem „obracejme pohled dopředu, nikoliv zpátky“.

Nejoriginálnější kapitolu druhé části představuje zřejmě ta poslední, vedoucí paralelu mezi filmovým zobrazováním mimozemšťanů či obecně ne-lidí a představami o povaze dobových nepřátel Ameriky. Do postav monster lze totiž libovolně dosazovat v souladu s aktuální politickou situací: „Z pohledu sémiotiky je obraz vetřelce plovoucím označovaným,“ (s. 234) a ne-lidská stvoření tak nabývají podob nereálných a vzdálených, roztomilých, antropomorfních nebo ženských. V této souvislosti by bylo zajímavé, kdyby Mirzoeff dotáhl myšlenku, že dnes klesá obliba sci-fi ve prospěch novoromantiky a historismu, do konce a zeptal se, co znamená vymizení obrazu vetřelce.¹ Západní identitu totiž vždy z velké části určovala potřeba či schopnost uplatňovat moc nad Druhými.

Nakonec, v *Části třetí: globální/lokální*, se autor pouští do velmi konkrétní analýzy vizuálních aspektů postavy princezny Diany, respektive její smrti. (Jakoby na počest jí věnuje celou třetí část knihy.) Diana se stala nevidanou globální ikonou, stvořenou médií a existující především díky objektivům fotografek. Globalizace nejen jejich posledních obrazů z Dianina pohřbu podle Mirzoeffa učinila milník v procesu zrodu globální vizuální kultury. Princeznina osobnost však reprezentuje i jiná než globalizační témata knihy: ztělesňuje feminizovanou vizuální a populární kulturu, pronikání „lidové prostoty“ do elitních prostorů kategorie umění, její fotografie oplývají schopností vyvolat neočekávané a nezáměrné významy – schopností, kterou Barthes nazývá „punctem“. Pokrytí jejího vztahu s Egypťanem nadto aktualizuje tradiční strach z míšení „ras“ a pohřební spory o vlajku na půl žerdi zase vizualizují příslušnou zkostnatělost britské monarchie a imaginární povahu vizuálně utvářené národní identity. Mirzoeff hovoří o pohřbu Diany jako o formě pouličního aktivismu, o příležitosti k uvolnění potlačované nespokojenosti. Bylo by možné podobným synchronitním způsobem – jako o masové demonstraci proti dlouhodobě neuskutečňovaným ideálům – uvažovat i o smrti a pohřbu Václava Havla v prosinci 2011?

Právě v inspirativnosti jednotlivých „případových studií“ tkví hlavní klad Mirzoeffova *Úvodu do vizuální kultury*. Publikace totiž nenabízí žádný uspokojivě shrnující, zobecňující a zastřešující závěr, pouze pětistránkovou *Kodu*, která se spíše formou dodatků vrací k jednotlivým tématům. Funkci závěru však plní úvod, k němuž se lze na konci klidně vrátit, lépe mu porozumět a vybavovat si při jeho četbě již úzká témata. Přesto však nelze nevytknout chybějící pasáž, ba dokonce zmínku o metodě zkoumání vizuální kultury. Pokud má kniha plnit funkci úvodu do problematiky, pak by nástin způsobu, jak k ní přistupovat, zajisté přišel vhod, a to i přesto, že metody zkoumání vizuálního materiálu již zevrubně formulovaly jiné disciplíny. Nehledě na chybějící náznak metodologie

¹ Opět se ukazuje fatální neaktuálnost: o opaku totiž vypovídá například nedávný gigantický úspěch filmu *Avatar*

studia vizuální kultury, neaktuálnost mnohých údajů a místy neprovázaný, mechanický překlad lze publikaci považovat za kvalitní zdroj materiálu k myšlení.

Přímé použití knihy v hodinách mediální výchovy se sice i kvůli jejímu akademickému jazykovému kódu zdá vyloučené; může však posloužit samotným vyučujícím při kultivaci jejich vlastní vizuálně-mediální gramotnosti. Nadto může fungovat jako rezervoár společensky rezonujících témat – vizuální reprezentace genderů, „ras“ nebo celebrit –, vhodných k diskuzi ve třídě.

ODKAZOVANÁ LITERATURA

- Filipová, Marta – Rampley, Matthew (eds.). 2008. Možnosti vizuálních studií: Obrazy – texty – interpretace. Brno: Barrister & Principal.
- Láb, Filip – Turek, Pavel. 2009. Fotografie po fotografii. Praha: Karolinum.
- Mirzoeff, Nicholas. 2005. An Introduction to Visual Culture. New York, London: Routledge.
- Poster, Mark. 2002. „Visual Studies as Media Studies.“ Pp. 67 – 71 in *Journal of Visual Culture* 2002, r. 1, č. 1. www.sagepub.com (16. 10. 2011)
- Sturken, Marita – Cartwright, Lisa. 2010. *Studia vizuální kultury*. Praha: Portál.

Ambiciózní cíl byl překryt konglomerátem textů

Karolína Bělohávková

REMUNDA, FILIP; VÁLKOVÁ, ZUZANA A KOL. 2012. KAMEROU, TUŽKOU I SPREJEM. PRAHA: EDUCON. 119 s.

Mediální gramotnost studentů, žáků středních a základních škol je od roku 2006 více než frekventované téma. Ovšem příruček a učebnic, které by se přiměřeně zabývaly studiem médií, je na českém trhu pomálu. Mohu zmínit například učebnici, cvičebnici a metodiku *Mediální výchovu* od Lucie Závodné a Jana Pospíšila, která má ovšem řada nedostatků, jak v mediální teorii, tak v typografickém provedení. Vznikla také publikace *Mediální gramotnost a mediální výchova* od Evy Niklesové a Daniela Bíny, která je obsáhlejší a propracovanější. Zabývá se dějinami médií, teorií komunikace i výchovou k mediální gramotnosti. Celá publikace poskytuje dostatečný vhled do tématu. Ovšem podobně koncipovaná příručka nebo kniha jako je ta, které je věnována recenze, v českém prostředí ještě nevznikla.

Příručka s názvem *Kamerou, tužkou i sprejem* s podtitulem *Inspirační a polemická příručka pro budoucí novináře, dokumentaristy a umělce* vyšla v rámci projektu Média pro Rozvojové cíle tisíciletí, jež realizuje o.s. EDUCON. Tento projekt chce napomoci rozšíření povědomí o vztazích mezi rozvojovými státy a státy Evropské unie, především jde o zapojení mladých lidí do vzdělávacích a informačních kampaní. Projekt tedy má nemalé ambice a k jejich naplnění má posloužit i výše zmíněná příručka.

Hned na začátku autor úvodu vytyčuje cíle, které by měly být naplněny. Tvůrcům knihy se jedná především o vytvoření nového kritického myšlení u čtenářů a pomoci jim vytvořit nový přístup k věcem týkajícím se médií. Klade se zde důraz na čtenářovo kritické myšlení, které by mělo být zaktivizováno, a čtenář by si tak měl sám vytvořit názor na probíraná témata. Účel příručky je přínosný. Nejistotu ovšem vzbuzuje míra, s jakou bude schopna uspokojit cílovou skupinu uživatelů. Komu je příručka přednostně určena, není – paradoxně – jasné ani samotným tvůrcům. Jsou jimi studenti mediálních amarketingových studií? Jsou jimi studenti FAMU anebo snad pedagogové, kteří se věnují mediální výchově ve školách a volnočasových centrech?

Kniha obsahuje úvod, tři hlavní části a sedm kapitol. V první části knihy jsou dva teoretické texty, které nastolují základní otázky mediální praxe (Zuzana Válková) a schopnost umění komentovat dění kolem nás (Vít Janeček). Následuje podle autora stěžejní část, ve které zodpovídají anketní otázky osobnosti domácího i zahraničního (Slovensko, Polsko, Rusko, Kypr) mediálního prostředí. Druhá část příručky by měla posloužit jako vhled do zákulisí jejich profesí a poskytnout zájemcům o tento obor cenné poznatky a rady.

Závěrečná část je věnována analýze devíti mýtů týkajících se médií, které panují v naší společnosti. Problém nastává, jestliže se snažíme v publikaci orientovat již na samém počátku. Obsah by měl být především přehledný, což se v tomto případě, dle mého názoru, nestalo. Poněkud zmatečně působí grafické označení kapitol pomocí jedné nebo dvou teček. Není zcela jasný jejich účel, neboť se vyskytují jak u kapitol, tak i u některých podkapitol. Až po přečtení knihy je jasné, že podkapitoly, označené stejně jako kapitoly, tematicky patří pod tutéž část.

Počáteční oddíl s názvem *První část: Teoretické texty* obsahuje dvě studie, které by měly čtenáři poskytnout vhled do dané problematiky médií a nastolit základní otázky. První text *Nevěřte ničemu, co vidíte, slyšíte a čtete* od Zuzany Válkové upozorňuje zejména na skutečnost, že není nutné věřit všem informacím, které jsou dostupné. Zdůrazňuje potřebu seznámení se s fungováním redakčních systémů, PR agentur a politické či jiné persvaze. Autorka neopomíjí ani skepsi, která provází novinářské povolání. Dále ve zkratce shrnuje proměny práce novináře v uplynulých dvou stoletích. Upozorňuje na problematiku agenda setting, zdrojování článků, inzerce, tiskových agentur atd. Tento text seznamuje čtenáře se základními otázkami, které ovšem jenom nastiňuje a více je nerozvádí. Odkazy na odbornou literaturu, která se rozebíraným tématům věnuje podrobněji, v textu bohužel chybí. Což je škoda, protože otázky, kterými se autorka zabývá, jsou jistě zajímavé. V celém textu se poměrně výrazně promítá autorčina skepse k fungování médií. Ve svých tvrzeních je místy značně ironická, což ale na druhou stranu činí text poutavějším. Za pozornost rozhodně stojí autorkou nastíněná otázka důvěry v média, nad kterou by se měl pozastavit každý, kdo nechce být jen nekritickým konzumentem mediálního obsahu.

Druhý text s názvem *Stále něco nevidíme* od Víta Janečka nastoluje problematiku používání emocí při předávání informací. Hovoří o faktu, že často bývají např. fotografie použity k jiné mediální interpretaci, než byly původně určeny, čímž dochází k manipulaci (uvádí příklady z praxe). Opět apeluje na čtenáře, který by neměl podlehnout iluzivnosti zpráv a má se spoléhat především na svůj rozum. V jedné z podkapitol se věnuje teorii fotografie, a to zejména s odkazem na Viléma Flussera, který se zabýval její filozofií. Dále se věnuje teorii kinematografie, u které se zabývá možnostmi změny, které působí „...od jasnozřivosti k „svazování“ lidí určitými mýty, způsoby života či výroby,“ (s. 28). V oblasti filmové tvorby pak vychází především z teorie Billa Nicholase a pracuje s jeho pojmy *poetický* a *výkladový modus*, které považuje za nejčastější formy přístupu k dokumentu. Na rozdíl od textu Zuzany Válkové zde autor odkazuje jak na primární tak na sekundární literaturu.

Druhá část obsahuje anketu s otázkami, které byly položeny osobnostem ze světa médií: 1) Jak jste se dostal ke své současné práci?, 2) O čem byla Vaše první profesionální reportáž/film/art projekt/jiná práce?, 3) Která práce byla pro Vás ve Vaší kariéře nejtěžší?, 4) Co byste poradil zájemcům o Váš obor, kteří chtějí napsat první reportáž, natočit rozhlasovou nebo televizní reportáž, dokumentární film, realizovat svůj první umělecký happening, koncept?. Tato část je rozdělena podle typu média, kterému se jednotlivé osobnosti věnují, tzn. noviny, rozhlas, televize, internet, filmová dokumentaristika či art. U každé osobnosti je vždy na začátku uveden výňatek z rozhovoru, nebo citát nějaké jiné významné osobnosti zvýrazněný kurzívou a doplněný fotografií autora. Celkem na anketu odpovědělo 12 lidí např. Mariusz Szczygieł, Jan Petránek, Marek Wollner a Peter Kerekes. Jejich odpovědi jsou věcné a některé rady do profesního života jsou nepochybně zajímavé. Mimoto se charakteristické rysy jejich profese promítají i po stránce stylistické. Nelze však opětovně nepřipomenout, že ušlechtilý záměr autorů se utápí v poněkud nejasné kompozici příručky. Za poněkud sporné považují nepřiměřený rozsah,

který je v případě Jana Čulíka výrazně větší než u ostatních. Navíc se ještě více odhaluje nejednotnost práce s primární a sekundární literaturou, jakmile jeho text porovnáváme s ostatními méně důsledně zpracovanými příspěvky. Domnívám se, že příručka to jenom přitížilo. Dále je otázkou, jestli si medailony psali sami respondenti či nikoli. V tom případě by bylo jistě vhodnější sjednotit rozsah textu všech medailonů. Působí to dost nepatříčně, když některým je věnována skoro celá stránka a jiným ne. Jakoby konečná verze příručky vznikala na poslední chvíli a nezbylo dostatek času na sladění jejích jednotlivých komponent. Také flexibilita otázek mohla být větší, např. u Alekseje Plucer-Sarno by se otázky měly určitě přizpůsobit jeho nátuře. Naopak bych vyzdvihla to, že dotazování často doporučují konkrétní literaturu k probíraným tématům.

Ve *Třetí části* příručky se Tomáš Tožička věnuje tématu mýtů (komplex informací), které by měly objasňovat svět, přičemž někdy vycházejí z reality a někdy ne. Tyto mýty jsou často spojeny s méně rozvinutými zeměmi a za jejich šíření mohou z větší části média, která je produkují buďto úmyslně, nebo bezděčně. Autor příspěvku nastolené mýty komentuje a objasňuje, z jakých důvodů vznikly. Mýty, které autor analyzuje, jsou například tyto: lidé v rozvojových zemích jsou chudí, protože jsou líní a málo pracují; dětská práce není špatná, děti se naučí odpovědnosti a je lepší, když pracuje alespoň někdo; v rozvojových zemích jsou lidé mnohem násilnější než my „na západě“ a pořád spolu válčí; země Jihu k ničemu nepotřebujeme; lidé v chudých zemích nemají dost potravin z důvodu přelidnění. Tuto část považuji za stěžejní. Mýty jsou jasně definovány, vysvětleny, a jsou zde nastoleny nové otázky, které podněcují čtenářovo kritické myšlení. Pokud bychom v dnešní západní společnosti braly tato tvrzení vážně, bylo by to naprosto alarmující. Na druhou stranu bychom ale takovou neznalost mohli přičítat různé míře dostupnosti informačních kanálů, z níž pak pramení právě ono slepé naslouchání mýtům. Postup, který autor volil při selekci mýtů, však není objasněn. Zcela chybí uvedení zdrojů, ze kterých autor čerpal při specifikaci jednotlivých mýtů a metodologie jeho práce má v tomto ohledu značné nedostatky. Tato problematika by jistě stála za podrobný výzkum s dostatečně propracovanou metodologií.

Samotnou poznámku musím věnovat práci s fotografiemi. Ty jsou stylizované do komiksové podoby s doplňujícím komentářem. Většina z nich je umístěna ještě před úvodní kapitolou. K samotnému textu knihy se vztahují hlavně metaforicky, ale i ilustrativně. Např. fotografie továrny na fotoaparáty Canon (s. 32–33) doplňuje příspěvek Víta Janečka, fotografie zohyzděných otroků z Konga doplňuje článek o mýtu spojeném s touto tematikou, apod. V příručce se dále objevují jisté typografické nesrovnalosti, které by bylo dobré odstranit (zarovnání na symbol praporku nalevo a dodržování sazby do bloku jako v celém textu apod.). V medailonech autorů se občas vyskytují citově zbarvená slova, což je i v případě populárně-naučného textu poměrně nepatříčné (např. byl vyhozen). Příručka postrádá shrnující závěr, kde by bylo vhodné objasnit její strukturu, která mně přijde nevhodně zvolená. Také zde postrádám seznam primární a sekundární literatury, což považuji za velký prohřešek. Dále není jasná spojovací linka mezi jednotlivými částmi. Proč je v knize anketa s osobnostmi z médií, zároveň nenavazující a neúplná analýza a dva úvodní texty, které slibují nastolení zásadních otázek?

ODKAZOVANÁ LITERATURA

- Broklová, Zdeňka – Rutová, Nina (ed.). 2008. Média tvořivě pro II. stupeň ZŠ a střední školy: Metodická příručka mediální výchovy. Kladno: AISIS.
- Flusser, Vilém. 1994. Za filosofii fotografie. Praha: Hynek.
- Nichols, Bill. 2010. Úvod do dokumentárního filmu. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
- Niklesová, Eva – Bína, Daniel. 2010. Mediální gramotnost a mediální výchova: studijní texty. České Budějovice: Vlastimil Johanus.
- Závodná, Lucie, Sára – Pospíšil, Jan. 2010. Mediální výchova. Praha: Computer Media.

Promarněná šance na kvalitní učebnici Mediální výchovy?

Anna Zdráhalová

POSPÍŠIL, JAN A LUCIE SÁRA ZÁVODNÁ. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA. VYD. 1. KRALICE NA HANĚ: COMPUTER MEDIA, 2010

Od zařazení mediální výchovy do osnov základních a středních škol bylo napsáno několik knih pro učitele mediální výchovy, které je buď blíže seznamovaly s fungováním médií, např. *Mediální výchova v Čechách* (2005)¹, *Rozumět médiím* (2006)², nebo se jednalo o metodické příručky z oblasti výchovy k mediální gramotnosti, jako *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání* (2007), *K mediální výchově* (2008)³, *Mediální pedagogika* (2009)⁴ a další.

Učebnice *Mediální výchova* (2010) taktéž poskytuje pedagogům návod k výuce mediální výchovy, ale především se jedná o učební text včetně mnoha cvičení, které mohou posloužit samotným žákům. V tomto ohledu se v českém kontextu jedná o ojedinělý pokus. Je tedy jisté na místě ocenit odvalu autorů, kteří se zhostili tak nelehkého úkolu a možná by bylo zajímavé pátrat po jejich motivaci. Jejich medailonky toho totiž o jejich vztahu k mediální výchově a pedagogice obecně příliš nevyprávějí. Oba dva uvádějí absolvování pedagogického minima, přičemž Mgr. Jan Pospíšil se zaměřuje na marketing, externě působí pro několik společností jako marketingový poradce a Ing. Lucie Sára Závodná vystudovala podnikovou ekonomiku a podílí se na výuce manažerského účetnictví a ekonomiky služeb. A specializace obou autorů se promítá i do textu učebnice, což je někdy nejen věcně irelevantní, ale zejména nepřiměřené pro žáky či studenty, kteří by s učebnicí měli pracovat: „*Mluví se o komunikaci mezi obchodními partnery, úřadem a občany, komunikaci s veřejností, marketingové komunikaci, ale také o opravě děr v komunikacích (tedy silnicích) po tuhé zimě*“ (str. 6). Nebo: „*Úkol: Zkuste si představit, že jste vlastníkem nebo manažerem nějaké firmy. Jak byste dokázali využít sociální média ke svému podnikání? Dokážete vymyslet, jak nalákat více zákazníků? Které ze sociálních médií využijete?*“ (str. 80). Ostatně vymezení cílové skupiny, pro kterou je tato učebnice určena v úvodní předmluvě zcela chybí a ani z jejího obsahu to nelze jednoznačně určit. Otázkou je, zda si autoři tuto otázku při sestavování textu vůbec položili. Zřejmou ne-

výhodou pochopitelně byla absence Doporučených očekávaných výstupů, které vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze v roce 2011.

Jejich učebnice mediální výchovy obsahuje celkem čtyři svazky: *Metodika, Učebnice, Cvičebnice zadání a Cvičebnice řešení*. Mezi jednotlivými svazky se lze poměrně snadno orientovat, neboť jsou shodně řešeny po stránce grafické i strukturní. Obsahují celkem jedenáct kapitol, které bychom mohli seskupit do několika větších celků. Jako úvod do této problematiky slouží kapitola o historii a teorii komunikace, na kterou navazuje kapitola Masová komunikace (kap. 1, 2). Další dvě kapitoly se věnují vymezení pojmu žurnalistika, žurnalistických žánrů a typů mediálních obsahů (kap. 3, 4). Ve třetí části se studenti mohou seznámit s popisem samotných médií, jejich vnitřním fungováním, způsoby regulace, riziky spojenými s médii a samostatné kapitoly tvoří témata mediální zábavy, reklamy a pojem nová média (kap. 5–11), přičemž svazek Metodika obsahuje navíc kapitolu věnovanou doporučeným postupům při výuce mediální výchovy. Zvolené členění do těchto jedenácti kapitol je však značně nevyvážené. Za nedostatečné bych považovala shrnutí vývoje komunikace od počátků lidské existence až po Lasswellův přenosový model a jeho aplikaci na komunikaci masovou na pouhých sedmi stránkách. Pro srovnání stejný rozsah autoři věnují výrazně užšímu tématu v kapitole s názvem Média a reklama (samí autoři hned v první větě uvádějí, že považují téma reklamy za velmi důležité). Dle mého názoru jsou to však právě úvodní témata komunikace a z ní vyčleněného procesu masové komunikace, které stojí v základu mediální výchovy a které si studenti nutně musejí důkladně osvojit, aby mohli postupovat dále k jednotlivým dílčím tématům. Interaktivní charakter podporují jak vizuální prvky, tak i otázky v textu, poznámky a úkoly. Nevýhodou těchto krátkých poznámek je, že ne vždy přímo navazují na text samotný. V takovém případě poznámka ztrácí svoji hlavní funkci (tj. funkci doplňující informace), neboť se jedná o dílčí fakt vytržený z kontextu, který by si některé z poznámek jistě zasloužily (např. str. 6: Klínové písmo). Jistá míra obsahové nevyváženosti se však objevuje v celém svazku Učebnice. Některé informace jsou poměrně banální („*Žurnalista nemůže psát o tématu jen proto, že se mu líbí!*“ (str. 22), či neúplné „(...) *žijeme v době, kdy ‚nemít nic na práci‘ je stav běžný a čas od času potká i velmi aktivní jedince.*“ (str. 44), ale na druhou stranu se v textu vyskytuje i anglická terminologie (*infotainment, direct marketing, instant messaging*) či detailní typologie billboardů (str. 53) a obsáhlý výklad mediální legislativy (str. 70–75).

Každá učebnice se nutně již ze své podstaty musí potýkat s jistou mírou zkratkovitosti, v případě autorů Pospíšila a Závodné však při tomto zjednodušování místy dochází vinou jazykové neobratnosti také k posunu významů a zavádějícímu vyznění některých informací („*Případ, kdy člověk mluví sám se sebou (tzv. intrapersonální komunikace) nemůžeme za komunikaci považovat, protože zde není přítomno žádné sociální jednání, žádná sociální akce.*“⁵ (str. 7), v části Historie komunikace autoři oddělují jednotlivá období vývoje komunikace, aniž by uvedli, že se jednotlivé etapy překrývají a nelze je jednoznačně vymežit (str. 8). Dále „*Úkol: Vymenujte některé pořady, které se nyní vysílají. Nemusí to být pouze pořady televizní, ale obecně všechny, o kterých víte, že se nyní uskutečňují, a které mohou mít vliv na utváření lidského povědomí.*“ (str. 13)). Takové nepřesnosti jsou pak o to závažnější, jedná-li se o zmíněné úvodní kapitoly, jejichž prostřednictvím by měli studenti získat základní orientaci v této problematice a z ní potom vycházet při pronikání

1 ROTH, Jiří a Jan JIRÁK. *Mediální výchova v Čechách: tištěná média v konfrontaci s internetem, rozhlasem a televizí*. 1. vyd. Praha: Tutor, 2005, 118, xiv s. ISBN 80-867-0025-9.

2 MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2.

3 FRANK, Tomáš a Věra JIRÁSKOVÁ. *K mediální výchově: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008. ISBN 80-904-1874-0.

4 PAVLIČÍKOVÁ, Helena a Marek ŠEBEŠ. *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. 1. vyd. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009. ISBN 80-739-4190-2.

5 Bylo by vhodné doplnit uvedené pojetí komunikace poznámkou, že se jedná o jednu z možných interpretací (tj. podle M. Kunczika), která vychází z chápání komunikace jako „*jednání, jehož cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Vzájemné působení mezi komunikujícími partnery se nazývá komunikační proces.*“ (Kunczik, 1995) Užitím generalizujícího slova „komunikace“ místo termínu „komunikační proces“ dochází k výraznému posunu významu, neboť intrapersonální komunikace pochopitelně patří do tradiční typologie komunikace (srov. např. McQuail, 1999:29, Burton–Jiráček, 2001:71).

do hlubších souvislostí. Podobně sporná je například užitá terminologie v popisu komunikačního procesu. *Kód*⁶ či *znakovou soustavu*⁷ autoři nazývají v celé učebnici i cvičebnici pojmem symbol, který bývá tradičně užíván z pohledu semiotického pojetí jako součást triády S. Ch. Pierce *index–ikon–symbol*⁸.

Za nešťastné bychom též mohli považovat nedostatečně zpracované téma bulváru, resp. pokleslé zábavy. Například informace, že právě Blesk je v ČR dlouhodobě nejčtenějším deníkem, v učebnici zcela chybí. Mimoto bychom však považovali za přínosné podrobnější seznámení s problematikou bulváru obecně, neboť se jedná o jeden z fenoménů mediální produkce, s nímž se žáci/studenti budou setkávat každý den. Co si například mají myslet o své babičce, nebo strýci, které uvidí číst Blesk či jiné bulvární médium, když jim učebnice předkládá tuto charakteristiku pokleslé zábavy: „Bavit se tímto typem informací (bulvárních) není slušné. Je to typické především pro méně vzdělané a kulturně nezařazené jedince.“ (viz str. 47)

Právě proto, že se jedná o zatím jedinou takto komplexně pojatou učebnici mediální výchovy, by její autoři měli klást důraz na precizní a komplexní zpracování teorie mediální komunikace a jejích dílčích aspektů. Snad bychom takové zestručnění mohli autorům odpustit v případě, že by jej užili pouze v učebnici, a úplné informace poskytli pedagogovi ve svazku *Metodiky*, aby je případně předal studentům ústně. Bohužel se tak neděje.



Metodika má oproti ostatním svazkům o dvacet stran větší rozsah, který je využit především pro samostatnou kapitolu Metodika výuky mediální výchovy, méně pak pro roz-

6 Burton–Jiráček, 2001:52
7 Lotko, 2003:127
8 Pierce, 1972:22

šiřující informace k probírané látce. Velmi sporná je však koncepce této kapitoly a její relevance. Nejprve autoři předkládají popis metodických zásad, poté na více než dvou stranách popisují obecně samotný proces výuky (doplněno třemi schémata) a mediální výchově je věnováno zbývajících šest stran. V nich jsou zahrnuty také tři návrhy vzorových hodin mediální výchovy, které by mohly být velmi přínosné. Lze však také předpokládat, že jejich efektivita se bude při realizaci odvíjet také od pedagogických schopností každého učitele. Poněkud rozpačitě působí stylistika, již je použito ve svazku *Metodiky*, neboť se nijak zvlášť neliší od učebnice pro studenty. Opět bychom mohli připomenout potřebu zohlednění cílové skupiny, již jsou v tomto případě pedagogové, kteří již s výukovým procesem jistě mají zkušenosti, a není proto třeba jim vysvětlovat poněkud banální skutečnost, že „ze všeobecného hlediska jsou učitelé předurčeni k tomu, aby naučili, a studenti k tomu, aby studovali“ (str. 9). Otázkou je, zda potřeba podrobně popisovat základní mechanismus výuky nevypovídá o pedagogických zkušenostech obou autorů, které jsou v úvodu dokládány zejména absolvováním pedagogického minima (přičemž ani jeden z nich neuvádí vlastní zkušenost s mediální výchovou – viz výše). Při vysvětlování jednoho z elementů vyučování – *prostředí* – například autoři považují za nezbytné sdělit učitelům tuto skutečnost: „Prostředí pro vyučování představuje kontext, ve kterém se vyučování uskutečňuje. V našem případě je to třída, v níž se předmět vyučuje.“ (str. 10). Relevantních rozšiřujících informací z oblasti teorie masové komunikace u konkrétních kapitol není mnoho. Přestože užitečné jistě mohou být tipy na dílčí úkoly či témata písemných prací, dostačující teoretické podklady pro probíraná témata musejí učitelé hledat i jinde. Autoři nevyužili ani odkazů na sekundární literaturu, která by se danými tématy zabývala, přestože s ní nutně museli při tvorbě učebnice pracovat. Otázkou také je přiměřenost některých úkolů (tomuto aspektu se ještě budeme podrobněji věnovat).

Cvičebnice je rozdělena do dvou svazků – zadání a řešení, které mapují probrané učivo pomocí různých forem úkolů a obsahují také sadu sedmatřiceti testů. V její struktuře se mimo jiné odráží i to, která témata a pojmy autoři považují za nejdůležitější. Snadné orientaci mezi *Učebnicí* a *Cvičebnicí* napomáhá shodné členění kapitol. Zároveň to však znamená, že je *Cvičebnice* zatížena stejnými nedostatky (viz výše). Nepřesnosti, či jazyková neobratnost, jež jsme autorům vytkli v *Učebnici*, má při formulaci úkolů a otázek ještě závažnější důsledky.

Jak jsme již uvedli, v *Metodice* jsou témata rozšiřována či objasňována spíše zřídka, autoři se nesnažili v ní uvést některá zestručnění na pravou míru. Stejně tak svazek *Cvičebnice řešení* obsahuje pouze správné odpovědi bez dalšího komentáře. Často se tak učitel nemá možnost dozvědět informace, které by mu pomohly v případě, že se jej student u některého z úkolů zeptá, proč je zrovna tato odpověď správná. (Může se jednat o otázky typu: „Publikum si vybírá ty mediální obsahy, které odpovídají jeho.“, kde autoři uvádějí jako správnou odpověď: „zájmům, životnímu stylu, či momentální náladě“⁹ (str. 73).

Autoři se k opakování látky snaží využívat různé metody, kromě tradičních forem úkolů (přiručování pojmů, „nehodící se škrtněte“, uzavřené otázky), je *Cvičebnice* oživena také osmisměrkami či ilustracemi. Za problematiku bychom mohli označit některé otevřené otázky („Co všechno může znamenat výraz médium?“, kde autoři očekávají i takové odpovědi jako: „bylost v oblasti okultismu“ či „kapaliny pro ochlazování strojního zařízení“ (str. 27)) nebo přiřazování definic k šesti pojmům, z nichž pouze jeden je české slovo („vir“) a ostatní jsou anglická (viz str. 47).

Problém cílové skupiny jsme již zmínili. Z ní plynoucí nevyváženou obtížnost učiva

9 Další nabízené možnosti jsou: životním zkušenostem/ kulturnímu zázemí/ časovým možnostem (srov. McQuail 1999:315–355, Burton–Jiráček 2001:313–344)

taktéž, přičemž v případě Cvičebnice a zadání testových otázek bychom tyto nesrovnalosti mohli označit za její hlavní nedostatek.

Obal knihy slibuje „špičkové ilustrace“ a „velké množství obrázků a grafiky“. Souhlasit bychom mohli s druhou z těchto charakteristik. Je pravda, že se autoři pokoušejí ilustrovat téměř vše, o čem se v učebnici zmiňují. To, že u některých témat není zapotřebí tří schémat, jsme již uvedli v komentáři k *Metodice* (viz ilustrace procesu výuky a jejích komponentů). Zjevná je snaha o atraktivní zpracování obsahu, která by napomáhala udržení čtenářovy pozornosti. Místy se však toto úsilí poněkud vymyká kontrole (viz strany 6–7, 18–19, 24–25) a spíše než ke zdůraznění důležitých informací vede k rozptylování pozornosti.

Po formální stránce by snad bylo ke zvážení rozčlenit jedenáct kapitol do větších celků, které by lépe vystihovaly vztahy mezi dílčími tématy. Jak jsme již naznačili výše, úvod do mediální výchovy tvoří první dvě kapitoly, druhá část je věnována mediální teorii (tj. kapitoly tři a čtyři), a v kapitolách pět až jedenáct se mohou žáci seznámit s mediální praxí. Po stránce typografické působí obsah poněkud zhuštěně. Pomineme drobné nedostatky v sazbě odrážek či odstavců (tečky za nevětnými celky, neslabičné předložky na konci řádku apod.) a také skutečnost, že na první překlep můžeme narazit již v předmluvě autorů. Bylo by však vhodné zvážit užití patkového fontu, který se častěji používá pro knižní sazbu právě díky snadnější čitelnosti hustě popsaných stran. Pootočené rámečky poznámek a úkolů, které mají poměrně úzké okraje, stránku ještě více zahlcují, místo aby ji pomáhaly rozčlenit do logických celků.

Učebnici mediální výchovy autorů Pospíšil–Závodná bychom snad mohli nazvat odvažnou první vlaštovkou v cestě k mediální gramotnosti a výchovy. Pro učitele, kteří jistě uvítají každou oporu v této poměrně nové oblasti, může být učebnice přinejmenším obohacením. Nahlédneme-li však na její obsah z pohledu cílů, které si výchova k mediální gramotnosti klade, shledáváme v ní značné nedostatky. Na jednu stranu by jistě bylo pro studenty přínosné, pokud by se zvládli (na druhém stupni ZŠ/ či na střední škole) seznámit s problematikou médií, ale i s dalšími společenskými vědami, do takové hloubky, aby dokázali říci, za jakých okolností lze zneužít agenda–setting k manipulaci publika, nebo vysvětlit podprahovou reklamu, či direct marketing. Otázkou však je, zda by si z mediální výchovy měli studenti odnést právě tyto vědomosti. Primárním cílem by dle mého názoru měla být příprava studentů na život s médii, naučit je kritickému přístupu k mediálním obsahům, odhalit případnou manipulaci, seznámit je důkladně s procesem komunikace a procesy výběru a výroby mediálních obsahů. Domnívám se, že v tomto případě by taková vize nemohla být naplněna. Učebnice neposkytuje možnost splnit tento úkol ani pedagogům, neboť ve svazku *Metodiky* přináší minimum rozšiřujících informací, a dokonce v ní zcela chybí i odkazy na sekundární literaturu.

ODKAZOVANÁ LITERATURA:

- Burton, G., Jiráček, J. (2001): Úvod do studia médií Barrister and Principal FRANK, Tomáš a Věra JIRÁSKOVÁ. K mediální výchově: média a komunikace v teorii a učitelské praxi. 1. vyd. Praha: Občanské sdružení SPHV, 2008. ISBN 80-904-1874-0.
- Kunczik, M. (1995): Základy masové komunikace. Praha; Karolinum
- McQUAIL, Denis (1999): Úvod do teorie masové komunikace. Vyd. 1. Praha: Portál
- MIČIENKA, Marek a Jan JIRÁK. Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele. Vyd. 1. Praha: Partners Czech, c2006, 218 s. ISBN 80-239-6762-2.
- PAVLIČÍKOVÁ, Helena a Marek ŠEBEŠ. Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi. 1. vyd. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, 2009. ISBN 80-739-4190-2.
- PEIRCE, Charles. S. (1972): Lingvistické čítanky. Sémiotika sv. 1. Přel. a sestav. B. Palek, D. Short. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství
- POSPÍŠIL, Jan a Lucie Sára ZÁVODNÁ. Mediální výchova. Vyd. 1. Kralice na Hané: Computer Media, 2010
- ROTH, Jiří a Jan JIRÁK. Mediální výchova v Čechách: tištěná média v konfrontaci s internetem, rozhlasem a televizí. 1. vyd. Praha: Tutor, 2005, 118, xiv s. ISBN 80-867-0025-9.

Mediální produkty a jejich významy

Metodický list - Reklama I.

Petra Skřiváčková

VYUČOVACÍ PŘEDMĚT:

Mediální výchova.

TEMATICKÝ OKRUH MEDIÁLNÍ VÝCHOVY:

Mediální produkty a jejich významy.

VÝCHOZÍ PŘEDPOKLAD:

Výuková hodina Mediální produkty a jejich významy – Reklama I. je součástí předmětu Mediální výchova, který je určen žákům 3. a 4. ročníků čtyřletých a víceletých gymnázií. Výuková hodina, věnovaná reklamě, je součástí výukového bloku Mediální produkty a jejich významy.

Výuková hodina Mediální produkty a jejich významy – Reklama I. předpokládá obeznámenost žáků se základy vzniku a fungování tradičních a nových médií, které získali v předchozích výukových blocích. Žáci se v rámci předmětu Mediální výchova již seznámili s historií a vývojem médií od knižtisku po internet, orientují se v typech masových médií, disponují znalostmi o vnějších (institucionálních i neformálních) vlivech na chování médií, o financování médií a o pracovnících v médiích.

TÉMA VÝUKOVÉ HODINY:

Reklama jako mediální obsah. Reklama a její výrazové prostředky, druhy reklamy a její rozdělení dle média, kritický přístup k reklamě, rozbor reklamy z hlediska použité strategie, rozbor obsahu reklamy. Role reklamy v lidské společnosti a její vliv na chování člověka, stereotypy v reklamě. Relevance a věrohodnost reklamy, včetně legislativní regulace reklamy a etického Kodexu.

Reklama I. se věnuje především televizní reklamě a reklamě na internetu. Okrajově pak vzpomíná rozhlasovou a tištěnou reklamu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Reklama, mediální produkt, komunikace, marketingová komunikace, etický ,Kodex reklamy, klamavá reklama, plakát, reklamní agentura, copywriter, product placement, virál, guerilla marketing, news letter, teleshopping.

VÝUKOVÉ METODY:

Výuka kombinuje teoretický výklad s praktickým nácvikem a diskuzí. Žáci se dozvídají fakta, která jsou vyučujícím ilustrována a doplňována audiovizuálními a vizuálními příklady z praxe. Učitel žáky upozorňuje na klíčové okamžiky v audiovizuálním materiálu a vybízí žáky k diskuzi, aby si osvojili kritické čtení reklamního sdělení. Žáci si sami vyzkouší interpretaci reklamy. Zadání domácího úkolu (viz Pracovní list).

POMŮCKY:

Počítač s připojením na internet, promítací plátno, dataprojektor, výukové a pracovní listy.

ČASOVÝ ROZSAH VÝUKOVÉ HODINY:

45 minut.

OČEKÁVANÝ VÝSTUP VÝUKOVÉ HODINY:

Žák bude schopen rozlišit druhy a formáty reklamy, bude schopen kriticky interpretovat obsah sdělení reklamy a vybrat ze škály komunikačních strategií, které reklama využívá. Žák si osvojí kritický přístup k jednomu z mediálních obsahů, kterým je reklama. Získá znalosti o tom, jaká legislativa reklamu reguluje.

PŘED VYUČOVACÍ HODINOU:

1. Předpokladem pro výuku je učitel s kompetencí vyučovat mediální výchovu. Učitel se orientuje v problematice reklamy, mediální komunikace a interpretace mediálních obsahů.
2. Učitel si před vyučováním připomene aktuální trendy v oblasti reklamy a připraví si audiovizuální a vizuální materiál, na němž je možné žákům ukázat konkrétní obsahy a strategie, které reklama využívá. Učitel se zaměří na takový audiovizuální materiál, který dostatečně zaujme pozornost žáků – reklama s celebritou; virální video, které je momentálně populární na sociálních sítích; nejoceňovanější reklamy daného období; nejznámější reklamy; reklamy, které v daném období probíhají v médiích; ukázky televizní a tištěné reklamy; ukázky reklamního letáku, news letteru, fotografie billboardu atp.
3. Učitel na hodinu připraví výukové listy, které žákům rozdá. Výukové listy obsahují: definici reklamy; základní druhy reklamy; stručnou historii reklamy, hlavní milníky, popřípadě 3 nejvýznamnější osobnosti světové a 3 osobnosti domácí reklamy; seznam komunikačních strategií reklamy; základní pojmy a jejich krátké definice.

Výukové listy tedy obsahují základní fakta a termíny, se kterými se žáci blíže seznámí v hodině. Výukové listy předchází tomu, aby se žáci primárně soustředili pouze na zapisování množství informací, a současně předchází možnému komolení některých cizojazyčných termínů, se kterými se během vyučovací hodiny setkají. Přínosné jsou také pro učitele, kterému dávají prostor se ve výuce více věnovat praktickému cvičení a aplikaci teorie na konkrétní audiovizuální materiál. K výukovým listům bude přiložen pracovní list se zadáním domácího úkolu (viz Pracovní list).

DOPORUČENÍ PRO UČITELE:

K výuce je nutné přistupovat kreativně. Žáci si termíny a teoretická fakta lépe osvojí aktivním zapojením do probírané látky. Snahou učitele je podněcování diskuze nad ukázkovým audiovizuálním a vizuálním materiálem, aby se žáci naučili kriticky interpretovat obsah a rozpoznat strategie reklamy i její stereotypy.

PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY REKLAMA I.:*7 minut*

- I. Učitel žákům pustí ukázkou reklamy, která aktuálně probíhá v médiích. Výběr reklamy odpovídá kritériím aktuálnosti, zajímavosti pro žáky, v reklamě účinkuje veřejně známá osobnost, reklama je cílena na obě pohlaví (v současné době je to například reklama na T-mobile s Vojtěchem Kotkem a Lukášem Pavláškem, např.: <http://www.youtube.com/watch?v=F5luXa2kpdg>). Pokud to bude možné (v závislosti na výběru reklamy), učitel vypne reklamu ještě před tím, než se objeví jméno společnosti a propagovaného produktu.
- II. Učitel vyzve žáky k diskusi nad shlédnutou reklamou. Ptá se jich:
 1. Líbí se vám tato reklama?
 2. Proč se vám líbí/nelíbí?
 3. Znáte tuto reklamu? Víte, jakou značku reklama propaguje?
 4. Nabízí nám něco, chce nám něco prodat, anebo nás informuje?
 5. V jakých médiích reklamu nejdeme?
 6. Znáte podobné reklamy? Existuje série takových reklam (kampaň), má reklama i tištěnou podobu?
 7. Čím si reklama získala vaši pozornost?
 8. Pro koho myslíte, že je reklama určena?
 9. Proč myslíte, že do reklamy obsadili známé herce a komiky?

Dle odpovědí pokládá další otázky, rozvíjející téma.

- III. Učitel vlastními slovy shrne shlédnutou reklamu včetně odůvodnění, proč je sdělení komunikováno takovou formou. Seznámí studenty s tématem hodiny, zároveň rozdá připravené výukové listy. Žáky obeznámí s tím, že listy obsahují základní fakta k tématu reklamy.

Cílem aktivity je, aby se žáci zamysleli nad shlédnutou reklamou a pokusili se rozpoznat její obsah, cílové skupiny a zvolenou strategii.

20 minut

- IV. Učitel přistoupí k výkladu. Definuje reklamu a její druhy. Jednotlivé druhy reklamy demonstruje na připraveném audiovizuálním a vizuálním materiálu.
- V. Učitel se věnuje cílům reklamy a nejčastěji používaným strategiím/formátům reklamy. Konkretizuje důvody a motivaci k používání každého z nich a opět doplňuje příklady z praxe.
- VI. Učitel poukazuje na stereotypy, se kterými se v reklamě nejčastěji setkáváme (typicky v reklamách produktů pro děti, reklamách cílených na seniory, reklamy na čistící a prací prostředky, reklamy na dámskou i pánskou kosmetiku atp.).
- VII. Učitel se po celou dobu snaží udržet vzájemnou komunikaci s žáky a ptá se jich na jejich názory. U jednotlivých příkladů se ptá obdobným způsobem jako v případě úvodní ukázkou reklamy.

Cílem výkladu a diskuze je, aby si žáci osvojili teoretické znalosti a jejich aplikaci na skutečnou reklamu, kterou denně pasivně či aktivně konzumují. Žáci si uvědomí, jakým způsobem se reklama uzpůsobuje cílům zadavatele, ale také spotřebiteli, jehož pozornost se snaží zaujmout. Učitel vybírá zajímavé příklady. Nevynechává jejich zasazení do širšího společenského kontextu. Nezapomíná uvádět reklamy, poukazující na globální problémy současné společnosti.

7 minut

- VIII. Učitel vyzve žáky k přemýšlení nad tím, zda mají reklamy v českých médiích omezení, anebo si myslí, že mohou v médiích probíhat všechny reklamy, které si zaplatí vysílací čas, reklamní plochu, místo v tiskovinách.
- IX. Učitel seznámí žáky se základní regulací reklamy v ČR – př. kolik místa může být v médiích věnováno reklamě, jak musí být reklama označována, jaké reklamy jsou zakázané atp., (včetně zajímavých bodů směrnice EU o reklamě) a upozorní na existenci etického Kodexu reklamy, vydávaného Radou pro reklamy.
- X. Učitel uvede některé příklady reklamy, které musely být staženy či se potýkaly s problémy, plynoucími z jejich kontroverzního či nepřijatelného obsahu.

Cílem je, aby si žáci uvědomili, jaká mají práva vůči reklamě, a že existuje právní regulace této oblasti. Dále se dozvěděli, co je klamavá reklama a kam se obrátit v případě jejího odhalení.

7 minut

- XI. Jaké hodnoty, životní styly a názory jsou v té které reklamě reprezentovány, či vynechány?
- XII. Učitel se věnuje percepci reklamy a jak reklama přímo či nepřímo ovlivňuje chování člověka.
- XIII. Jakým způsobem reklama podněcuje, omezuje, ovlivňuje atp.

Cílem je, aby si žák uvědomil, co je cílem reklamy a jakým způsobem se snaží měnit návyky člověka. Není snahou, aby se žáci k reklamě chovali odmítavě a domnívali se, že jich se její působení nedotýká, protože jí primárně nesledují. Naopak, měli by si uvědomit, že vliv reklamy k nim může dopadat i zprostředkovaně. Je však nutné, aby dokázali interpretovat a kriticky zhodnotit její obsah, identifikovat její sdělení a zaujmout vůči reklamnímu sdělení erudovaný postoj.

4 minuty

- XIV. Učitel uzavře hodinu základním sdělením, které z výuky vyplynulo.
- XV. Učitel obeznámí žáky s domácím úkolem (viz Pracovní list).

Po vyučovací hodině:

1. Žáci zašlou vypracovaný úkol na e-mail, který učitel založil pro účely sběru úkolu. Úkol odevzdají nejpozději den (do 14:00 hodin) před následující vyučovací hodinou.
2. Učitel je připraven na vypracované úkoly poskytnout zpětnou vazbu, kterou žákům zašle na e-mail, ze kterého jej žáci učiteli poslali.
3. Jestliže učitel rozpozná ve více úkolech opakující se chyby, zmíní se o nich v následující hodině a uvede daný bod na pravou míru. Učitel vybere nejzdařilejší úkoly a zmíní je na následující hodině.

ROZŠÍŘENÍ O NAVAZUJÍCÍ VÝUKOVOU HODINU:

Na Reklamu I. lze navázat výukovou hodinou Reklama II., v níž se žáci seznámí se souvislostmi vzniku reklamy: kdo vytváří reklamní sdělení a jak. Jaké profese se podílí na vzniku reklamy a jakým způsobem reklama vzniká. Jaké tvůrčí techniky reklama využívá, aby byla přilákána pozornost. Součástí hodiny může být exkurze do vybrané reklamní agentury, anebo diskuze s pracovníky z reklamní branže. Studenti si také mohou sami vyzkoušet vytvoření reklamní kampaně např. formou cvičení v hodině, anebo domácího úkolu.

ZÁKLADNÍ LITERATURA:

- Bačuvčík, R. Žena a muž v marketingové komunikaci. Zlín: VeRMum, 2010.
- Bína, D. Výchova k mediální gramotnosti. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005.
- Broklová, Z. a kol. Média tvořivě: pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti. Kladno: ASIS, 2008.
- Buermann, Uwe, Jak (pře)žít s médii: Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky. IPSUM: Fabula, 2009.
- Burton, G. - Jiráček, J. Úvod do studia médií. Brno: Barrister & Principal, 2001.
- Canetti, E. Masa a moc. Praha: Academia, 2007.
- Helmut, S. Analýza obsahu mediálních sdělení. Praha: Karolinum, 1998.
- Hornák, P. Reklama: teoreticko-historické aspekty reklamy a marketingové komunikace. Zlín: VeRBuM, 2010.
- Jiráček, J. – Köpplová, B. Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha: Portál, 2003.
- Jiráček, J. – Wolák, R. a kol. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, 2007.
- Kapoun, P. Média – obsahy, publika, účinky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011.
- Krupka, J. Česká reklama: od pana Vajíčka po falešné soby. Brno: BizBooks, 2012.
- Mastný, J. Reklama ve světě médií. Praha: Vysoká škola hotelová v Praze, 2010.
- McQuail, D. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 1999.
- Mičienka, M. – Jiráček, J. Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele. Praha: Partners Czech, 2006.
- Ogilvy, David. O reklamě. Praha: Management Press, 2011.
- Plessis, Erik du. Jak zákazník vnímá značku. Brno: Computer Press, 2006.
- Roth, J. Mediální výchova v Čechách. Tištěná média. Praha: Tutor, 2005.
- Skarlantová, P. Reklama jako komunikační prostředek: Zdroj informací a dezinformací. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, ÚISK FF, 2001.
- Smolíková, K. Ovladač je můj!, aneb, Jak na média: praktický rádce pro každého, kdo chce mít média v hrsti. Praha: Albatros, 2006.
- Šiler, V. Etika reklamy. Ostrava: Scholaforum, 1996.

- Vavříčková, A. Děti a reklama. Liberec: Bor, 2010.
- Verner, P. Mediální výchova: průřezové téma. Praha: Albra, 2007
- Vysekalová, J. Psychologie reklamy. Praha: Grada Publishing, 2001.

LITERATURA A PRAMENY PRO VYPRACOVÁNÍ METODICKÉHO LISTU:

- Cebe, Jan a kol. Stav mediální gramotnosti v ČR. Výzkum úrovně mediální gramotnosti obyvatelstva nad 15 let. Realizátor výzkumu: Centrum pro mediální studia CEMES UK FSU. Praha: Rada pro rozhlasové a televizní vysílání, (2011).
- Mičienka, Marek – Jiráček, Jan a kol. Základy mediální výchovy. Rozumět médiím. Brno: Portál, (2007).
- Mlčoch, Miloš. Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- Jeřábek, J. – Krčková, S. – Hučínová, L. a kol. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Mediální produkty a jejich významy

Pracovní list - Reklama I.

Petra Skřiváčková

ZADÁNÍ DOMÁCÍHO ÚKOLU:

Vyberte si reklamu, která vás zaujala. Do vypracovaného úkolu nezapomeňte reklamu uvést (internetový odkaz, pokud není v elektronické podobě, přiložte fotografii či podcast).

Uveďte, proč jste si vybrali právě tuto reklamu.

Proveďte analýzu zvolené reklamy:

1. Médium, ve kterém je reklama provedena.
2. Pro které médium (která média) je reklama určena a v jakém médiu (médiích) jste se s ní setkali?
3. Je reklama součástí rozsáhlejší reklamní kampaně?
4. O jaký druh reklamy se jedná?
5. Co je obsahem reklamy, pro jaký účel vznikla a jaké jsou její cíle?
6. Pro koho myslíte, že je reklama určena, tedy jaká je cílová skupina?
7. Proč si myslíte, že reklama tyto cílové skupiny zaujme/nezaujme?
8. Jakou strategii či formát reklama používá?
9. Nalezli jste v reklamě některé stereotypy, o kterých jsme hovořili ve výuce?
10. Dodržuje/nedodržuje zvolená reklama legislativní rámec a následuje/popírá etický Kodex reklamy?
11. Myslíte, že tato reklama může mít vliv na chování vás a vašeho okolí? Odpověď zdůvodněte.

ROZSAH DOMÁCÍHO ÚKOLU:

1–3 normostrany (1 normostrana = 1800 znaků vč. mezer). Důležitější je obsah vypracovaného úkolu nikoliv jeho rozsah.

Vypracované úkoly, prosím, zasílejte na e-mail [uveďte e-mail] nejpozději do 14:00 hodin, dne [uveďte konkrétní den a datum, do kterého mají žáci úkol odevzdat]

O AUTORCE:

Petra Skřiváčková vystudovala Obecné teorie a dějiny umění a kultury na Masarykově univerzitě, ráda by se dále vzdělávala na doktorském stupni v oboru Teorie a dějiny vědy. Věnuje se tématům populární kultura, konzumerismus a reklama