

Zdeněk Sloboda
Jan Keilhauer
Bernd Schorb
Jana Hnilicová
a kol.

MEDIÁLNÍ TVORBA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

Na příkladu česko-německého mediálně-pedagogického projektu o genetice

.....

Mediální tvorba v kontextu vzdělávání

**Na příkladu česko-německého
mediálně-pedagogického projektu o genetice**

Zdeněk Sloboda, Jan Keilhauer, Bernd Schorb,
Jana Hnilicová a kol.

Publikace vznikla jako aktivita
Asociace pro mediální pedagogiku, o. s.,



za podpory
Česko-německého fondu budoucnosti



© Zdeněk Sloboda, Jan Keilhauer, Bernd Schorb, Jana Hnilicová,
Gregor Weißflog a Carmen Ullmann, 2010
Překlad © Zdeněk Sloboda, 2011
Úpravy a lokalizace textu Zdeněk Sloboda a Jana Hnilicová
Fotografie Jana Hnilicová, Sebastian Mengewein, AMP, o. s., a Universität Leipzig

© Barrister & Principal, o. s., 2011

ISBN 978-80-87474-28-0

<i>Předmluva</i>	7
<i>Úvodem k českému vydání a umístění mediální pedagogiky v českém prostředí</i>	9
1. Proč uchopovat společenská témata mediálně?	13
Praktické využití médií jako příležitost	13
Modelový projekt k tématu preimplantační genetické diagnostiky – „PGD – Perspektivy a diskuse“	15
Zkušenosti z modelového projektu	16
Obsah publikace	17
2. Mediální tvorba zaměřená na téma (MTZT)	19
2.1 Základy mediální pedagogiky zaměřené na jednání	19
2.2 Směr a cíle mediální tvorby zaměřené na téma	22
2.3 Pedagogické principy mediální tvorby zaměřené na téma	26
2.4 Jednotlivé fáze metody MTZT	27
3. Praktické zkušenosti s MTZT	
– modelový projekt o preimplantační genetické diagnostice	29
3.1 Plánování projektu – od nápadu k realizaci	30
3.1.1 Výběr cílové skupiny	30
3.1.2 Výběr média – film	31
3.1.3 Mezioborová a mezinárodní spolupráce	32
3.1.4 Průběh (modelového) projektu	33
3.1.5 Evaluace modelového projektu	35
3.2 Sociální témata jako předmět mediální tvorby – „Preimpla... co?“	36
3.2.1 „Sáhnout“ si na aktuální společenská témata a diskutovat o nich	37
3.2.2 Znalosti odborné a diskusní	38
3.2.3 Účastnit se veřejné debaty (na téma biotechnologií)	41
3.3 Metodické rady, jak mediálně pracovat se společenskými tématy – vytvořit si vlastní názor a podělit se o něj	43
3.3.1 Fáze analýzy	43
3.3.2 Fáze koncepce a výroby	53
3.3.3 Fáze prezentace	67
3.4 Mediální tvorba zaměřená na téma v prostředí školy – hledání vlastního prostoru a spolupráce s mimoškolními zařízeními	76
3.4.1 Šance pro vzdělávání	77

3.4.2 Podmínky pro MTZT v prostředí školy	77
3.4.3 Jak iniciovat na škole projekt	78
3.4.4 Způsoby realizace MTZT ve škole	80
3.4.5 Spolupráce	82
3.4.6 K čemu nám to bude? – znalosti a kompetence zúčastněných	83
3.5 Mezinárodní spolupráce u MTZT projektu – podívat se přes okraj svého pískoviště	84
3.5.1 Cíl: Mezinárodní spolupráce rozšiřuje obzory	84
3.5.2 Management mezinárodního projektu	86
3.5.3 Podmínky pro úspěšnou spolupráci mladých lidí	87
3.5.4 Poznámky k práci s tématem	89
3.6 Vytváření mediální gramotnosti v rámci MTZT – (ne)jen vedlejší produkt?	89
3.6.1 Analýza tématu jako kritická analýza médií	91
3.6.2 Možnosti mediálního (sebe)vyjádření a odpovědnost mediálního tvůrce	93
3.6.3 Kritická reflexe mediálního a veřejného prostoru a možnost zapojení se	95
<i>Literatura</i>	97
<i>Seznam metodických rámečků a aktivit</i>	102
<i>Přílohy</i>	103
<i>Autorky a autoři</i>	113

Předmluva

Držíte v ruce upravený český překlad odborné metodické publikace „Themenzentrierte Medienarbeit mit Jugendlichen“ (Keilhauer, Schorb ed., 2010, nakladatelství KoPaed, Mnichov) představující v kontextu vzdělávání metodu *mediální tvorby* specificky zaměřené na zpracování konkrétních, komplexních a společensky významných témat. Publikace vychází z německo-českého školního projektu uskutečněného v letech 2007 a 2008 a je zasazena do bohatého kontextu německé *mediální pedagogiky*, oboru rozvíjejícího se již od šedesátých let 20. století. Pro české prostředí jsme se pokusili tuto publikaci co nejfunkčněji upravit a doplnit. V kontextu českého vzdělávacího systému lze hovořit o odborné knize z oblasti *mediální výchovy*. Díky zaměření zde představované metody **mediální tvorby** na určité, konkrétní **téma** ukazuje publikace průřezový přístup a možnou implementaci inovativní (mediální) formy do vzdělávání, a to prakticky do jakýchkoli vzdělávacích oblastí.

V mediálně pedagogickém projektu, z jehož zkušeností čerpáme, „PGD – Perspektivy a diskuse aneb S mladými mediální cestou k diskusi o genetice“ („Perspektiven im Diskurs. Tschechische und deutsche Jugendliche mit Medien aktiv im Diskurs zur Präimplantationsdiagnostik“), jsme tedy použili metodu *prakticko-reflexivní mediální tvorby* zaměřenou na téma z oblasti medicíny. Mediální pedagogové a pedagožky tímto vstoupili na dosud nepřilíživě prošlapanou cestu (v Česku asi zcela zarostlou či snad ani neexistující). Naším cílem bylo rozšířit vlastní pedagogické schopnosti a perspektivy tak, aby bylo mladým lidem skrze média a s ohledem na jejich osobní zájem umožněno se co nejintenzivněji zabývat konkrétním, komplexním a poměrně složitým tématem. Pro tento cíl se nám zdála být nejvhodnější nově se rozvíjející metoda, kterou nazýváme *mediální tvorba zaměřená na téma* (themenzentrierte Medienarbeit). Je to cesta metodicky různorodá a zároveň s velkým potenciálem rozvoje různých kompetencí (jak mediálních, tak tematických), díky nimž se mladým lidem otevírají důležitá společenská témata a zároveň možnosti a motivace, jak se k nim vyjádřit. Věříme, že v následujícím textu zpracované zkušenosti z praktického projektu a teoreticko-praktická východiska oboru *mediální pedagogika* vám, čtenářům a čtenářkám – zejména vyučujícím ve školách, ale také volnočasových zařízeních, případně mediálním praktikům a praktičkám, kteří se zapojují (nebo by se chtěli zapojovat, ale neví, jak na to)

do práce s dětmi a mladými lidmi, jimž je publikace určena především, – přinesou zajímavé a využitelné podněty a návody, ale taky komplexní teoretický rámec.

V úvodu knihy se sluší děkovat. Proto bychom chtěli ze srdce poděkovat studentům a studentkám ze dvou českých a dvou německých škol a jejich vyučujícím účastnicích se projektu, dále díky patří českým i německým partnerům a partnerkám a odborníkům a odbornicím z oblasti pedagogiky, médií a medicíny, kteří v určitých fázích vstupovali do projektu, vzali jej za svůj a pomohli týmu z Katedry mediální pedagogiky Univerzity v Lipsku a jejich českému partneru, Asociaci pro mediální pedagogiku, o.s., úspěšně projekt realizovat a vyhodnotit. To bylo možné především díky grantu od německého Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum (BMBF). Česká publikace mohla vyjít díky finanční podpoře Česko-německého fondu budoucnosti.

Děkujeme tedy všem za jejich velkou angažovanost, trpělivost při vícejazyčné koordinaci a organizaci a za konstruktivní a podnětnou reflexi projektových aktivit. A vám přejeme hodně pozitivních zkušeností s mediální tvorbou v kontextu vzdělávání.

Autoři a autorky knihy a celý projektový tým

Úvodem k českému vydání a umístění mediální pedagogiky v českém prostředí

Cílem této poměrně specifické publikace je poskytnout návod a náměty pedagogickým pracovníkům a pracovnícím, kteří by s dětmi a mladými lidmi rádi aktivně mediálně tvořili. Nejde ovšem primárně o jakousi „kuchařku“ s pracovními listy, i když konkrétně použitelných návodů se zde nachází mnoho. Nejde ani o jakousi „zprávu“ mapující průběh projektu, na jehož základě byla publikace vytvořena. Jde především o inspiraci pro praktickou tvorbu, mediální projekt, o představení potenciálu metody *mediální tvorby zaměřené na téma*. A to potenciálu v kontextu vzdělávání a zároveň pevně usazeného do širšího teoreticko-praktického kontextu oboru *mediální pedagogiky*. Kdybychom chtěli striktně vycházet ze současného českého kontextu, tak bychom museli říci, že se jedná o publikaci z oblasti *mediální výchovy*. Jak ale vysvětlíme níže, jde o krok dále, za současné české vnímání této oblasti, do prostředí s více než třicetiletým náskokem a zkušenostmi.

Specifikem následujícího textu je také to, že sice jde o překlad původní německé publikace, ovšem překladatelem tohoto textu je jeden z autorů několika částí publikace a zároveň český koordinátor projektu, z něhož publikace vychází. Proto nejde o doslovný překlad. Struktura knihy byla sice zachována, ale obsah doznal mnoha autorových zásahů s cílem text přizpůsobit, lokalizovat ho do českého prostředí, pro české (pedagogické) publikum. Oříšek to byl především proto, že vychází z u nás nové a neustále se rozvíjející oblasti *mediální výchovy a mediální pedagogiky*, oblasti, která se v Německu rozvíjí již několik desítek let, a proto je představovaná metoda výsledkem teoreticky, prakticky i výzkumně vyzrálého (mediálně-pedagogického) prostředí.

Mohlo by se zdát, že jde o bezprecedentní skok do budoucna, to je ovšem jen zdání. Nejde o skok do prázdna. *Mediální pedagogika* je integrativní interdisciplinární oblast (viz Sloboda 2006) pracující s poznatky především z oblasti mediálních studií a pedagogiky, které dále rozvíjí. V obou těchto oblastech nejsou témata *mediální pedagogiky* – především kurikulární *mediální výchova* nebo hlavní koncept *mediální gramotnost* – v Česku úplnými novinkami. Pomineme-li skutečné historické kořeny, které sahají do období mezi válkami a váží se především ke školnímu filmu, příp. můžeme jít ještě dále a vzpomenout na Komenského pracujícího s médii ve smyslu zprostředkovatelů vědění, didaktických pomůcek (Sloboda 2006), pak se nejvýznamněji rozvíjí zájem

o vliv médií na jedince, především děti, a jejich schopnost žít v současném medializovaném světě v oblasti mediálních studií. Snaha mediálních studií nějakým způsobem uchopit oblast *mediální výchovy* (vycházející především z anglo-amerického prostředí) se objevuje již před více než třinácti lety (viz Jiráček/Kuchař 1997, ještě dříve v oblasti bohemistiky Šebesta 1995-6). V oblasti pedagogické je již od 80. let (sice nekonceptně, přesto významně) rozvíjena oblast edukace za pomoci různých mediálních technologií – internetu a počítače, filmu, fotografie atp. (Mašek 2002) (všeobecně ji lze označit jako *mediální didaktiku*). Ovšem k médiím coby součástí každodenního života (děti a mládež především) obrátila pozornost pedagogů a pedagožek Klára Šedřová v roce 2004 (Šedřová 2004). V současné době je obor/oblast *mediální pedagogiky* (se svými podoblastmi *mediální didaktikou* a *mediální výchovou* a hlavním konceptem *mediální gramotnosti*) součástí Pedagogické encyklopedie (Šedřová 2009). Tato kniha tedy navazuje na oblast pedagogického zájmu o média a život s nimi a dále jej rozvíjí. Úvodní dvě kapitoly by vám měly usnadnit orientaci v rychle se rozvíjející oblasti jejím zasažením do etablované a elaborované *mediální pedagogiky* a konkrétně jedné její oblasti – zaměřené na jednání (zacházení) s médii, na tvůrčí mediální aktivity. V následujících kapitolách vám pak chceme poskytnout návody, rady, doporučení, možnosti a inspirace, jak konkrétně pedagogicky s médii pracovat.

Jak jsme si řekli výše, oblast *mediální pedagogiky* je v českém kontextu již rozvíjena, ač se pro ni tento termín dosud příliš nepoužívá – spíše se hovoří o *mediální výchově*. My jej přesto budeme v této knize používat, a to nejenom z důvodu překladu německého termínu „Medienpädagogik“. Jak ukazuje Šedřová (2009) i Sloboda (2006), *mediální pedagogika* je širší zastřešující oblast zahrnující jak školní *mediální výchovu* (jak ji definují Rámcové vzdělávací programy, viz např. VÚP 2004), k níž vznikají v Česku publikace především, tak mimoškolní pedagogické činnosti v oblasti médií (např. volnočasové aktivity), ale také oblast mediální socializace – tedy nezáměrného pedagogického působení (např. v rodině, mezi vrstevníky nebo médii samotnými). Posledně jmenovaná oblast je významná především tím, že se na ni dá navazovat, lze ji pedagogicky uchopit a pracovat s ní. Je třeba si uvědomit, jak ještě několikrát zazní níže v textu, že *mediální výchova* ve škole nestaví na zelené louce – nepřináší první znalosti o médiích a zkušenosti s nimi, ale měla by pracovat s již existujícími znalostmi a kompetencemi.¹ Samozřejmou pedagogickou ambicí je neutralizovat případné negativní aspekty, ovšem nikoliv formou zákazů a poučování, ale poskytnutím znalostí, nabídnutím možnosti vlastní aktivity (tvorby, komunikace) a tím rozvojem kritického pohledu. Hlavním bodem zájmu a konceptem mají být tyto tři dimenze, jak je přesně definuje Schorb (2005) (viz také podrobněji v následujících kapitolách), – znalosti o médiích, zacházení s médii a kritika médií – je *mediální gramotnost*. Tu v Česku poprvé tematizoval (ne však v této celé šíři) Jiráček (2002).

¹ Ty jsou v Německu tématy rozsáhlého samostatného mediálně-pedagogického výzkumu a mediálně-pedagogické analýzy a interpretace sociologických, pedagogických či psychologických výzkumů. Tato oblast výzkumu (či přístup k němu) je v českém prostředí v zásadě opomínaná, vyskytuje se spíše jen v absolventských pracích. Chybí tak kvalitní původní české poznatky.

Tyto tři oblasti *mediální gramotnosti* se dají vysledovat i v původní české publikační činnosti. Ovšem nutno podotknout, že jde o činnost nepříliš rozsáhlou a publikace jsou často vnímané v úzkém a výhradním kontextu školní *mediální výchovy* (často proto nemají rozsáhlejší přesah a nevnímají širší kontext).

- (1) První oblastí jsou publikace rozpracovávající *mediální výchovu* všeobecně, na půdorysu průřezového tématu *mediální výchovy*, popsaného v Rámcových vzdělávacích programech (dále RVP) pro základní i střední školy (Verner 2007; Pavlíčková/Šebeš/Šimůnek (eds.) 2009), příp. ji zapojují do komunikační výchovy (Niklesová 2007). Někdy je za *mediální výchovu* vydávána i sumarizace znalostí o fungování médií, která by spíše než subjektům *mediální výchovy* (tedy žákům a žákyním či studujícím) mohla poskytnout určitý základ a přehled vyučujícím (Burton/Jirák 2003)². Takové publikace by mohly fungovat jako podklad pro *mediální výchovu*, pokud bychom měli ve škole samostatný, spíše teoretický předmět o médiích, což je sice jedna z možností realizace, kterou RVP nabízí, ovšem vhodná spíše jedině pro gymnázia.
- (2) Druhou skupinou jsou publikace uchopující takzvanou *receptivní* oblast *mediální výchovy*, tedy otázky, jak rozumět médiím, jak je umět číst, jak se vypořádávat s obsahy, které někdo (zpravidla nějaká mediální instituce) za určitých okolností vyrobil. K této oblasti u nás existuje již několik v zásadě kvalitních publikací (Mičienka/Jirák 2008; Strachota/Valůch 2007).
- (3) Třetí je oblast samo(sta)tné tvorby a komunikace, rozvíjející tzv. *produktivní* oblast *mediální výchovy* čili vycházející z předpokladu rozvoje *mediální gramotnosti* učením se děláním, získáváním kritického náhledu na média a jimi vytvořené obsahy, proniknutím do jejich tajů samostatnou tvorbou (např. Krátká/Vacek 2008; Broklová et al. 2008).

Knihu *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* lze chápat jako publikaci mediálně-pedagogickou z několika důvodů. Je praktická, představuje metodu samostatné tvorby médií (→ kapitola 3). Ve své úvodní části (zpracovávání tématu) ovšem pracuje se znalostmi mediálních obsahů, kompetencemi k jejich čtení, jejich analýzou a kritikou. Metoda sama je pevně ukotvena v širším teoretickém kontextu vnímání médií ve společnosti (→ kapitola 1) a v oblasti *mediální pedagogiky zaměřené na jednání*, tedy na zacházení s médii, práci s nimi, tvorbu, komunikaci (→ kapitola 2).

V českém kontextu je tak možné tuto knihu jednoznačně chápat jako součást *mediální výchovy*, především tedy té školní, která významně rozvíjí jednu její oblast – *produktivní* (ovšem vychází přitom z daleko širšího a elaborovanějšího kontextu – oboru *mediální pedagogiky*). Naší ambicí ale bylo náměty a aktivity zevšeobecnit tak, aby je bylo možné použít i pro činnosti mimoškolní. Ostatně část *mediální tvorby* se v rámci projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“ vzhledem ke svému charakteru (časová a technická náročnost) odehrávala mimo kontext školy.

V tomto úvodu k českému vydání je třeba se zmínit i o jazyku a především terminologii, jež jsou v této publikaci používány. Překlad v zásadě odborného textu, který

2 Někdy nejde o texty příliš upotřebitelné, např. Pospíšil/Závodná 2009.

má být ale prakticky využitelný a zároveň čtivý i pro ne odborníky, totiž skýtá mnoho problémů, s nimiž jsme se museli vyrovnat. Obzvláště náročné to bylo proto, že vychází také z oblasti, která se v Česku teprve začíná rozvíjet, a tudíž nemá komplexní, ustálenou a zažitou terminologii. Jak je patrné na předchozích řádcích, významné termíny, zpravidla složené z více slov, především pro přehlednost označujeme kurzívou.

Původní německý text i autor českého překladu³ vycházejí především z kontextu mediálních studií⁴, proto je používána příslušná terminologie, například „mediální produkt“ či „mediální obsah“ pro různé druhy mediální (především masmediální) tvorby, jako jsou knihy, časopisy, filmy, rozhlasové pořady, počítačové hry atp., a to v jejich různých žánrech a formátech. Jako „poselství“ se označuje myšlenka, sdělení, které mediální produkt pře/přináší, které chce sdělit svému „konzumentovi“, tedy tomu, kdo se na něj dívá, poslouchá jej, čte, hraje.

Obtížné bylo také přeložit termín „diskurs“, který se sice v odborných textech, především z oblasti komunikačních věd a sociologie, používá často, ale v běžné mluvené češtině nikoliv. V textu jsme jej zpravidla překládali jako „diskuse“, ač jde spíše o rámeček, prostor, v němž diskuse (s určitými „diskursními“ pravidly a terminologií) mohou probíhat či probíhají. Jako „aktéry“ označujeme osoby (např. jedince, odborníky, novináře, politiky...), ale také instituce (médiá, medicína, stát, veřejnost, průmysl atp.), které do těchto diskursů/diskusí vstupují, mají určité záměry, motivace, nějakým způsobem jednájí a je jim implicitně přiřazována určitá váha, důležitost nebo také moc, díky níž to, co říkají nebo dělají, může mít určitý účinek.

V této publikaci a v rámci jí představovaného projektu jsme jako médium pro vlastní tvorbu vybrali film. Jsme si vědomi rozsáhlosti vnímání tohoto mediálního tvaru a snahy určité části odbornější veřejnosti rozlišovat mezi různými druhy a kontexty, v jejichž rámci film vzniká – školní film, amatérský film, audiovizuální tvorba, autorský videofilm atp. Tuto distinkci jsme nepovažovali za nutné v textu dělat, proto hovoříme-li o „filmu“, máme na mysli audiovizuální produkt (nejspíše film natočený neprofesionály na digitální videokameru) vzniklý v rámci (zjednodušeného, ale přesto) standardního procesu filmové tvorby (námět – scénář – storyboard – natáčení – střih), ovšem v kontextu školy či vzdělávacího procesu všeobecně (např. i v mimoškolních činnostech).

Zdeněk Sloboda

³ Překladatelem knihy je spoluautor některých původních německých kapitol a zároveň odborník zabývající se několik let oblastí mediální výchovy a pedagogiky a mající zkušenost s praktickými mediálními projekty, který studoval mediální studia v Německu i Česku. Proto nejen při překladu, ale i při následných revizích došlo k mnoha autorským změnám, rozšířením a redukcím – i z toho důvodu není česká mutace knihy vydávána jako editovaná publikace, ale ve spoluautorství (se souhlasem všech německých autorů a autorek), jelikož již není možné přesné autorství jednotlivých částí vysledovat.

⁴ Terminologii je možné najít v základních publikacích mediálních studií, jako jsou McQuail (1999) nebo Jiráček/Köpplová (2003).

1. Proč uchopovat společenská témata mediálně?

Lidé pracující ve vzdělávání a výchově jak školní, tak mimoškolní stojí před výzvou: zprostředkovávat dětem a mladým lidem společenská a společensky významná témata. Toto je třeba případ toho, když je nutné ve výuce společenských věd vysvětlovat chudobu a minimální mzdu, v dějepise komunismus či nacismus nebo v oblasti etiky problematičnost použití genetických technologií, když v mimoškolním kroužku děláme projekt o klimatických změnách nebo je nám třeba z iniciativy Evropské unie či různých neziskových organizací nabídnuta série workshopů k tématu globalizace nebo evropanství.

O mnohých z těchto společenských témat se, někdy kontroverzně, diskutuje i na širší veřejnosti. Přestože se výsledky současných společensko-politických debat mladých lidí týkají – jsou to často rozhodnutí o jejich budoucnosti –, mají mizivou možnost se do veřejné diskuse zapojit. Často proto, že leží mimo jejich každodenní zkušenost a žitý svět, vyžaduje hlubší, odbornější znalosti nebo míru abstrakce až k jádru základních společenských hodnot. Úkolem pedagogiky a vzdělávání by ovšem mělo být nacházet cesty, jak se mladí mohou účastnit na veřejné diskusi a aktivně ji spoluformovat. Přece jen, ač malá země, existujeme v tzv. globální vesnici, uvnitř Evropské unie, ve státě, který má určitou strukturu a pravidla, nebo prostě jen v naší obci. Všude tam dochází k rozhodování, na němž je možné se podílet. Kdo s dětmi a mladými pracuje, ví, že to s nimi není jednoduché. Jak získají mladí přístup ke společenským tématům, když jim přijdou „tam někde vysoko“ nebo se jimi necítí být přímo zasaženi? Jak je tedy možné je povzbudit k tomu, aby se „nějakým takovým“ tématem zabývali, diskutovali o něm a hledali eticky a hodnotově podložený vlastní názor? A jak je můžeme coby pedagogové a pedagožky podpořit, aby jejich specifický úhel pohledu nezůstal jen na půdě třídy nebo školy, ale pronikl do veřejného prostoru – s cílem podílet se na tvorbě budoucí společnosti a tím i svých vlastních životních podmínek?

Praktické využití médií jako příležitost

Pro takovéto otázky se aktivní, participativní práce s médii jeví jako vhodná metoda výuky, příp. forma projektu. Při ní jsou mladí (ale lze takto pracovat i s jinými cílovými

skupinami) vedeni k tomu, aby co nejodpovědněji vytvořili mediální produkt, např. film, rozhlasový pořad nebo hru, webovou stránku, fotografickou sérii, noviny nebo časopis, videoklip, video či aplikaci na mobil nebo třeba multimediální prezentaci. Nyní si tedy pojdme odpovědět na otázku, proč bychom měli média pedagogicky využívat pro zpracovávání společenských témat.

1. Aktivní mediální tvorba vychází z každodennosti a žitého světa mladých lidí, který je ze značné části světem mediálním. V něm například internet zaujímá stále ústřednější postavení a kombinuje jak staré, tak nové mediální formy. Mladí podle svých zájmů sahají snad denně po různých mediálních nabídkách. V současné době jsou asi nejoblíbenější audiovizuální média (filmy, televizní seriály, soukromá videa), počítačové hry a hudba. Samozřejmě jsou užívána i další média, především pro komunikaci s ostatními. Sem patří i současný fenomén – sociální sítě (např. Facebook nebo třeba Spoluzaci.cz), v nichž je možné vytvářet jakési komunity, potenciálně se v jejich rámci aktivizovat, především si ale navzájem sdělovat a ukazovat různé věci (texty, obrázky, videa) a vyjadřovat tak třeba i své mediální záliby. Svět médií slouží dětem a mladým lidem jako zdroj informací, pomůcka pro orientaci ve světě nebo prostor pro komunikaci a sociální vztahy. „Pověsit“ vlastní fotografie nebo videa na internet je pro některé mladé lidi samozřejmostí (výzkumy prokazují, že se tak děje nezávisle na sociálním statusu, vzdělání, pohlaví). (Schorb/Keilhauer/Würfel/Kiessling 2008; v Česku např. Veselá/Šmahel 2009)

Když mladí lidé aktivně vytvářejí mediální obsahy, rozšiřují je a diskutují o nich, jen málokdy jde o „společensky významná“ témata, spíše jde o témata spojená s vlastní, aktuální zkušeností s dospíváním, např. kamarádské vztahy, stres ve škole, otázky životního stylu a kultury, také (sou)náležitost, sny a tužby. On-line sítě jsou mladými vnímány spíše jako skupinový prostor, méně jako veřejná sféra. Nicméně se mladí lidé ve veřejném a mediálním prostoru, kde se společenské debaty vedou, často pohybují. Mohou tak narazit na společensky relevantní obsahy, například na YouTube na videa „proti náckům“ nebo na Facebooku na skupiny proti týrání zvířat. Často jsou také pobízeni k tomu, aby se vyjádřili, třeba v rámci diskusních fór, například k situaci ve své škole nebo k tomu, co je „in“ na tom žít ekologicky. Vlastní mediální zkušenosti nabízejí přemostění od žitého světa k veřejnému prostoru. Navážeme-li pedagogicky na toto každodenní chování, můžeme mladé lidi podnítit k tomu, aby jinak intenzivně užívaná média používali i k získávání znalostí, analýze dalších různých, tedy i sociálně významných témat a diskusi o nich.

2. (S) Médii se mladí lidé učí. Toto učení je řízeno jejich vlastními zájmy. Proto je v průběhu tvorby mediálního produktu mladými, která probíhá v pedagogickém kontextu, možné iniciovat různorodé vzdělávací procesy. Prostřednictvím „učení děláním“ (learning by doing) se mohou mladí lidé společenskými tématy sami prakticky zabývat. Mohou si najít vlastní cestu k tématu, jelikož mediální produkt vznikne v jejich režii. Takové kreativní zpracování znamená rozmyslet si, co je podle jedince či skupiny na tématu důležité a zajímavé a jaký názor na téma má/mají. Musí prozkoumat různé

aspekty tématu a různé úhly pohledu, když se seznamují s již existujícími texty, audio nebo filmovými materiály, dělají s jinými lidmi rozhovory či vedou diskuse o tématu. Získávají zkušenost s tím, jak je vlastním mediálním produktem možné dosáhnout nějakého účinku či vyvolat diskusi.

Oblast *reflexivně-praktické mediální tvorby* (Schorb 1995), příp. *aktivní mediální tvorby* (Schell 2003; v Česku také použit překlad „aktivní práce s médii“ – Sloboda 2006) našla široké uplatnění především v Německu, ale jako o *produktivní technice mediální výchovy* se o ní dá hovořit např. i v kontextu Skandinávie, Beneluxu či v anglo-americkém prostředí (např. Buckingham a kol. 1995). V jejím středu stojí podpora rozvoje *mediální gramotnosti*. Mladí lidé během každodenního pohybu v medializovaném prostředí (řízeného zpravidla vlastními tematickými zájmy) získávají znalosti o struktuře a stavbě mediálních obsahů, učí se zacházet s mediální technikou, prozkoumávají kreativní možnosti sebevyjádření, přitom také získávají základy ke kritickému hodnocení médií a objevují možnosti veřejně své názory artikulovat. Toto je proces rozvoje *mediální gramotnosti*, toto je každodenní mediální socializace, kterou by měla uchopit i česká školní *mediální výchova*.

Mediální tvorbou zaměřenou na téma (dále také MTZT) označujeme jednu z metod *reflexivně-praktické mediální tvorby*, jejímž cílem je zpracovat společensky významné tematické oblasti. Ve středu zájmu zde tedy stojí určité téma, jímž se mladí lidé z vlastní motivace asi doposud nezabývali a jež si mají v průběhu tvorby (a přípravné fáze) určitého mediálního díla osvojit, prakticky jej zpracovat a na závěr veřejně prezentovat. Specifický metodický zájem leží v rozboru obsahu tématu, rozvoj *mediální gramotnosti* je ovšem cíl, který s ním úzce souvisí.

Modelový projekt k tématu preimplantační genetické diagnostiky – „PGD – Perspektivy a diskuse“

Tato publikace má pedagogům a pedagožkám sloužit jako podnět, případně praktický průvodce projektem *mediální tvorby zaměřené na téma*. Je založena na zkušenosti s realizací a na následné evaluaci mediálně-pedagogického praktického projektu „PGD–Perspektivy a diskuse“ (německy „PID – Perspektiven im Diskurs“) uskutečněného v letech 2007 až 2008, v němž studenti a studentky čtyř českých a německých středních škol ve věku 16 až 18 let pomocí konkrétního média – filmu – zpracovávali téma *preimplantační genetické diagnostiky* (PGD).¹

Krátce pro úvodní vhléd (obširněji → kap. 3.2): PGD je metoda používaná při zkoumání zárodečných buněk při umělém oplodnění. Její pomocí je možné odhalit některé dědičné choroby a vyselektovat „zdravá“ embrya k implantaci do dělohy. PGD poskytuje párům se silným genetickým zatížením šanci na narození zdravého dítěte. V některých zemích je ovšem dovoleno selektovat embrya podle pohlaví nebo jenom předpokladu pro vznik rakoviny prsu. Podle kritiků a kritiček této metody by její běžné použití

1 V němčině PID – Präimplantationsdiagnostik.

vání mohlo vést k diskriminaci současných, ale i budoucích postižených, nebo dokonce až k nové eugenicé, selekci lepších lidí. Plošné používání by vytvářelo tlak na rodiče, aby metodu použili a „zbavili“ se nemocných či jen potenciálně nemocných budoucích potomků. Otázka je, jestli chceme svět bez lidí s downovým syndromem, o nichž jejich okolí často hovoří jako o obohacení života. Je nutné, aby jedinec se svalovou atrofií nebo Huntingtonovou chorobou, který se dožije „jen“ 30 nebo 40 let, neměl mít možnost žít vůbec? Nevedl by výběr pohlaví k tomu (jako politika jednoho dítěte v Číně), že by většina lidí chtěla chlapečka? PGD, stejně jako další objevy moderní medicíny a biotechnologií, má svou etickou a sociální dimenzi s nepopiratelným kontroverzním nábojem a zároveň se silou formovat budoucnost lidstva. Politická diskuse nebo právní úprava jsou neustále v pohybu.

Z iniciativy německého Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum (BMBF) již od roku 2004 vznikají projekty na zapojení mladých lidí do veřejné diskuse. Již předcházející projekt hlavního koordinátora modelového projektu, Univerzity v Lipsku, „Informovat – Reflektovat – Participovat“ (Schorb et al. 2006)² se zabýval otázkou genetického testování. Projekt „PGD – Perspektivy a diskuse“ pak dále rozvíjí jednu jeho tematickou část, kterou opět uchopuje metodou mediální tvorby, zabývá se tím, jak je možné motivovat mladé lidi, aby se aktivně s touto oblastí seznámili a veřejně svůj názor artikulovali.

Zkušenosti z modelového projektu

Modelový projekt neukázal pouze to, že je funkční k takovému tématu ve škole realizovat mediálně-pedagogický projekt, ale také, že je vhodné se dívat i za geografické hranice. Celkově lze projekt „PGD“ hodnotit jako úspěšný.

Zprvce byla pro zdárnou realizaci projektu zásadní mezioborová spolupráce. Samy mediálně-pedagogické znalosti a zkušenosti nestačí k tomu, aby bylo mladým účastníkům a účastnicím projektu představeno dostatečné množství poznatků k tématu. Žádoucí je expertiza z oblasti medicíny a genetiky, stejně jako z oblasti etiky a sociologie. Tato potřeba se projevila nejen na složení projektového týmu, ale především v množství spolupracujících a k dílčím tématům a úkolům přizvaných osob: lékaři, genetici, biologové, právníci, sociologové, etici, novináři.

Zadruhé nebyly překračovány jen oborové hranice, ale i hranice kulturní a národní. Zatímco PGD byla v době konání projektu v Německu zakázána a doprovázena významnou celospolečenskou debatou, v Česku je již dlouho legálně a v zásadě i komerčně prováděna s minimálním kritickým odborným či veřejným zájmem. Toto byl významný bod pro mezinárodní nastavení projektu, jelikož možnost „podívat se přes okraj svého pískoviště“ otevírala další prostor pro reflexi tématu. Zároveň přinášela všeobecnou a pro život v dnešním světě významnou interkulturní zkušenost.

² Informace k tomuto projektu je možné získat (v němčině) zde: <http://www.uni-leipzig.de/~me-paed/projekt/informieren-reflektieren-partizipieren>.

Hranice stavělo ovšem samotné téma PGD. Pro mnoho účastníků a účastnic projektu nebylo téma příliš zajímavé. Vyžadovalo poměrně komplexní znalost pro vytvoření vlastního názoru. Pro mnohé bylo obtížné vytvořit si postoj zahrnující i celospolečenskou rovinu, otázku hodnot a obecně závazných pravidel. Modelový projekt ukázal jednoznačné výzvy pro výuku orientovanou na společenská témata a ukázal také způsoby, jak je možné je řešit. Zkušenosti projektového týmu a především zúčastněných vyučujících ukázaly, že drobné krůčky dokážou leccos uvést do pohybu. To ovšem vyžaduje ze strany pedagogů a pedagožek větší míru angažovanosti a přizpůsobení se přístupu mladých.

Na základě zkušeností z modelového projektu věříme, že můžeme ukázat nápady a vzorové příklady či prakticky použité aktivity vhodné a potřebné k plánování a realizaci *mediální tvorby zaměřené na téma*. Jejich použití v jiných podmínkách samozřejmě může vést k odlišnému praktickému provedení. Podmínky jsou v případě MTZT závislé na tématu, zvoleném médiu, časových a technických možnostech, ale také na požadavcích (ale i zájmech) konkrétní cílové skupiny, s níž se budou mediální a tematické aktivity provádět.

Obsah publikace

I když je možné díky členění textu na menší celky (kapitoly, podkapitoly, boxy) pracovat s jeho obsahem selektivně, kniha je koncipována jako jednolitý celek, sledující určitý proces, průběh *mediální tvorby zaměřené na téma*. To, aby měla patřičný efekt, vyžaduje dodržování jistých základních postupů, na které budeme průběžně upozorňovat.

Ve druhé kapitole této publikace nejprve představíme koncept *mediální tvorby zaměřené na téma*, kde budeme odkazovat na teoretické pozadí oblasti *reflexivně-praktické mediální tvorby* (příp. *aktivní mediální tvorby*), jež je hlavním způsobem praktické realizace principů a konceptů *mediální pedagogiky zaměřené na jednání*. V českém kontextu, kde není *mediální pedagogika* jako široký vědecko-praktický obor rozvinuta a etablována, bychom mohli tento přístup označit jako přístup *produktivní mediální výchovy*. Tato je pak v rámci MTZT významně obohacena o metodiku práce s tématy. Představíme cíle, principy a také vzorový průběh, jakýsi model *mediální tvorby zaměřené na téma*.

Třetí kapitola nabízí praktické náměty na realizaci MTZT, které stojí na základě konkrétně použitých aktivit z modelového projektu. Ve výkladu jsme se při tom pokusili nahlédnout z různých perspektiv jak na procesy mediální tvorby, tak jejího zaměření na téma. Na začátku popisujeme organizační a koncepční náměty (→ kap. 3.1) a následuje pohled na obsahové aspekty tématu, zde exemplárně představené na tématu PGD (→ kap. 3.2). Následující perspektiva představí možnosti MTZT rozčleněné do fází, metodické náměty, jak se s tématem vypořádávat, jak jej zpracovávat mediálně (→ kap. 3.3). Další kapitola bude mít těžiště ve specifickém prostředí školy a vzdělávání a v možnostech, jaké v jejich rámci pro MTZT vznikají (→ kap. 3.4). Předposledním blokem je pohled na možnost realizace mediální tvorby coby projektu

mezinárodní spolupráce (→ kap. 3.5). Závěrečná část nahlédne do specifik vytváření a rozvoje *mediální gramotnosti* v rámci metody *mediální tvorby zaměřené na téma* (→ kap. 3.6).

2. Mediální tvorba zaměřená na téma (MTZT)

Pro pedagogickou praxi a její uvědomělou a cílenou realizaci je třeba teoretických úvah: Jaké poznatky, pozice, cíle a principy jsou základem pedagogické činnosti? Proč by mladí lidé měli vstřebávat a zpracovávat společenská témata mediálně? K čemu by měl takový mediálně-pedagogický projekt vést? Jaké aspekty a podmínky je třeba brát v úvahu?

Mediální tvorba zaměřená na téma je elaborovanou formou *reflexivně-praktické mediální tvorby*. V českém prostředí lze tento přístup zařadit do participativní složky *mediální výchovy*, tak jak je popsána v Rámcových vzdělávacích programech. Jde o oblast *mediální pedagogiky*, která se zaměřuje na **jednání** jedinců, zacházení, či chceme-li, na jejich interakci s médii a vůči nim, a která spojuje různé mediálně-pedagogické cíle a principy. V následující kapitole se budeme zabývat základy *mediální pedagogiky zaměřené na jednání* (→ kap. 2.1), abychom následně mohli blíže představit specifika a cíle *mediální pedagogiky zaměřené na (konkrétní) téma* (→ kap. 2.2). Dále budeme diskutovat o pedagogických principech, které se za těmito specifiky a cíly schovávají (→ kap. 2.3). Poslední část této kapitoly představí modelový průběh *mediální tvorby zaměřené na téma* v jejích třech fázích.

2.1 Základy mediální pedagogiky zaměřené na jednání

O *mediální pedagogice* jako takové jsme všeobecněji pojednali a do českého prostředí ji zařadili v kapitole „Úvodem k českému vydání a umístění mediální pedagogiky do českého prostředí“. Více o ní také Šedřová v Pedagogické encyklopedii (2009) nebo Sloboda (2006). Dále budeme sledovat její specifickou oblast, v níž je metoda MTZT umístěna, kterou bychom mohli v současném kontextu české školy nazvat *mediální výchovou produktivní*. Ovšem jak naznačuje název této knihy a jak bylo již v textu zmíněno, MTZT se dá použít i mimo prostředí školy.

Základní pozice *mediální pedagogiky zaměřené na jednání* či zacházení s médii (viz Schorb 2008; pro krátký vhled viz publikovaný konferenční příspěvek Schorb/Sloboda 2010) tkví v chápání vztahu mezi lidským jedincem, médii a společností jako vzta-

hu vzájemné interakce. Média jsou dnes již neodmyslitelnou součástí každodennosti a společnosti. Centrálním konceptem tak je *osvojování (si) médií* (Medienaneignung; srov. Schorb 2009b; stručně k tomu Schorb/Sloboda 2010 a Sloboda 2006).¹ Obsahuje předpoklad toho, že jedinec aktivně a vědomě zachází, jedná s médii, rozumí jim, jejich obsahům a struktuře a získal kompetence k samostatné mediální tvorbě a komunikaci. Jedinec si osvojuje média s určitým záměrem a cílem. To znamená, že média jen pasivně nepřijímá, ale naopak je na základě vlastních zkušeností se světem a médii aktivní, tedy více či méně vědomě média volí, vybírá a aktivně je ve vlastním životě využívá.

Mediální pedagogika zaměřená na jednání staví do středu zájmu subjekt v jeho společenském kontextu. Hlavním cílem je rozvoj schopností využívat média produktivně k artikulaci vlastních i společných zájmů a také se jejich prostřednictvím orientovat a rozvíjet ve vlastním životě (srov. Schorb 2009a).

S neustálým rozvojem mediálních a komunikačních technologií se podmínky pro *mediální pedagogiku zaměřenou na jednání* stále významně proměňují. Zatímco dříve byla samostatná tvorba médií prakticky nemožná, dnes mladí lidé nejsou pasivními konzumenty, ale komunikují nebo spoluvytváří mediální (především on-line) obsahy, např. dávají fotografie na sociální síť nebo videa na video-platformy.² S tím přicházejí nové požadavky a motivy k užívání a konzumaci médií. Pro mladé lidi se stává důležité překračovat lokální a mediální hranice komunikace a vstupovat do veřejného prostoru, stejně tak v něm představovat, nebo chceme-li „vystavovat“ vlastní osobnost (srov. Schorb/Keilhauer/Würfel/Kiessling 2008; česky částečně Šmahel 2003).

Vzhledem k těmto změnám v mediální každodennosti je třeba zdůraznit, že *mediální pedagogika zaměřená na jednání* nemá za úkol jen vytváření kompetencí ve smyslu používání nových technologií a schopnosti určité volby při konzumaci (mas)mediálních obsahů. Zdárné *osvojování médií* zahrnuje především etickou reflexi, hodnocení produktů cizí i vlastní mediální tvorby. Zahrnuje poznání médií a jejich společenské funkce, reflexi jejich vlivu na společnost i formování médií společností samotnou, také uvědomělé užívání médií k (spolu)vytváření si (svého) sociálního okolí. V čase snadné dostupnosti a nepřeborného množství nabídek k mediální participaci mladých lidí (vlastní blogy, weby na pár kliků, vlastní profily nebo tzv. avataři, uživatelské encyklopedie, návody atp.) jde také o podporu rozumného a vědomého začleňování samostatně vytvořených mediálních obsahů do veřejné, příp. celospolečenské komunikace a také o podporu reflexe společenských aspektů médií a v médiích.

Pro dosažení tohoto je z pedagogického pohledu nejvýznamnější *metodou mediální pedagogiky zaměřené na jednání* právě *reflexivně-praktická mediální tvorba* (reflexiv-praktische Medienarbeit; Schorb 1995, Schorb 2002)³: tedy zpracování určité oblasti, objektu společenské reality prostřednictvím médií. Jedinci si v rámci ní osvojují média a vytvářejí mediální produkty, za něž si sami zodpovídají, vytvářejí např. fotografie,

1 Odkazuje k psychologickému konceptu „osvojování si“ od Vigotského a Leontijeva.

2 Sociálními sítěmi rozumíme servery umožňující propojování více lidí a sdílení obsahů, např. Facebook, Twitter, MySpace, ale také třeba Spolužáci.cz; nejznámějšími video-platformami jsou Youtube.com nebo Stream.cz.

3 Případně jiným termínem také: *aktivní mediální tvorba* (aktive Medienarbeit; Schell 2003).

filmy, rozhlasové pořady, multimédia nebo něco na internetu. *Reflexivně-praktická mediální tvorba* se zaměřuje na již existující mediální a žité zkušenosti jedince a jejich rozvojem se mu snaží otevřít možnosti tvorby médií a interakce s nimi. *Osvojování médií* prostřednictvím *reflexivně-praktické mediální tvorby* pak znamená komplexní možnost, jak poznat a užívat média – výsledky lidské tvorby a přemýšlení – v jejich různorodých podobách, ale také jako prostředky lidské komunikace.

Cílem *reflexivně-praktické mediální tvorby* je autentická zkušenost, tzn. individuální osvojení a uvědomělé ovlivnění reality. Tento cíl by také bylo možno popsat pojmy jako odpovědnost a emancipace, kde odpovědnost znamená schopnost rozpoznat a hodnotit společenské podmínky, normy a hodnoty a následně samostatně jednat a emancipace je osvobození sebe sama od svazujících společenských podmínek (srov. Schell 2003). Cíl tohoto přístupu – jedinec způsobilý k jednání, tedy k uvědomělému užívání médií a jejich využívání jako prostředku ke sdělování vlastních zájmů v rámci demokratické společnosti – pak obsahuje jistou politickou dimenzi. Z tohoto pohledu by měl jedinec s jistými politickými zájmy a potřebou artikulovat je v sociálním prostoru disponovat tzv. *komunikativní kompetencí* (Baacke 1973; viz také Šebesta 1995-6). Ta znamená poznání společenských podmínek a struktury komunikace, účast na společenské komunikaci, předpokládá také kvalifikovanou znalost toho, o čem se právě komunikuje. V této definici je *komunikativní kompetence* abstraktnější než *kompetence komunikativní*, tak jak ji definují Rámcové vzdělávací programy, jež se vztahuje na konkrétní schopnosti žáka a žákyně. Přesto si jsou obě pojetí v jádru podobná, jen se liší mírou abstrakce.

Jelikož se společenská komunikace odehrává převážně v médiích (především stále v těch masových, i když se jejich význam zmenšuje na úkor alternativních, nových médií), je možné vnímat komunikativní kompetenci jako mediální kompetenci, tedy **mediální gramotnost** (zde srov. Schorb 2005, zpracovaný in Sloboda 2006; v českém prostředí dále např. Šed'ová 2009 a Jiráček 2002). Tato obsahuje cíle na třech úrovních:

- **Znalosti o médiích** znamenají zprvu znalost o fungování mediálních technologií a o tvorbě/strukturu mediálních obsahů, zadržené povědomí o médiích coby institucích a průmyslu, tedy jejich (pracovní) strukturu, vzájemném propojení obsahů i mediálních společností, a zatřetí orientaci v politických, společenských a historických mediálních souvislostech. Toto vše coby předpoklad schopnosti hodnocení médií.
- **Hodnocení médií** je schopnost prohlédnout a hodnotit média, jejich strukturu, tvorbu a účinky a umět k tomu zaujmout vlastní postoj. Kritický pohled ovšem neznemožňuje média reálně konzumovat a nechat se jimi například bavit. Je to spíše předpoklad uvědomělého zacházení s médii, jejich vědomého výběru nebo odmítnutí.
- **Jednání** (příp. také zacházení) **s médii** zahrnuje vědomý výběr a aktivní osvojování si mediálních obsahů na základě vlastního zájmu, hodnocení a aktivity. Je to tedy především schopnost vlastní kreativní tvorby médií, schopnost vyjádřit skrze ně své zájmy a názory a skrze ně tak participovat na mediálním a veřejném prostředí.

Reflexivně-praktická mediální tvorba nemusí vždy rozvíjet všechny aspekty *mediální gramotnosti*. Při konkrétním použití a v konkrétní podobě může mít různé cíle, např. podporu (jen) mediální kritiky nebo rozvoj individuálních možností sebevyjádření, také reflexi vlastních zkušeností, vlastní pozice či možnosti jednání, nebo se může zaměřit třeba jen na probádání určitého společenského tématu či problému nebo jeho reflexi či na participaci. Především do posledně jmenované oblasti je zasazen modelový projekt představovaný v této knize a metoda MTZT použitá v jeho rámci.

Základní vzdělávací princip *reflexivně-praktické mediální tvorby* je tvůrčí učení, které vychází především z myšlenek Deweyho (1932). Coby praktické zacházení s realitou spojuje znalosti, reflexi a jednání, což znamená, že učení neprobíhá pouze teoretickým poznáváním médií, jejich struktur, funkcí a obsahů, ale média slouží jedincům jako samotné vzdělávací nástroje v kontextu sociální interakce. Během samostatné, kreativní a (z)odpovědné tvorby a následného zveřejnění mediálních obsahů se vytvářejí autentické zkušenosti, které lze dále kriticky reflektovat. Takto si jedinci mohou nejlépe, ve vzájemné interakci, budovat znalosti, kriticko-reflexivní kompetence a schopnosti jednání a interakce.

2.2 Směr a cíle mediální tvorby zaměřené na téma

Mediální tvorba zaměřená na téma se vyznačuje zpracováváním společensky relevantních témat za pomoci médií. I když i jiné tvůrčí mediální projekty mívají svá témata, přístup MTZT tkví (a) v intenzivním zacílení a intenzivní práci (převážně mediální – videa, prezentace, články...) s tématem a (b) ve veřejné prezentaci výsledku mediální tvorby a diskusi o vlastní pozici v něm obsažené. Témata pro MTZT se zpravidla rekrutují z oblastí, do které by se mladí lidé sami od sebe neodvážili. Společensky relevantní témata, jako např. debaty o genetických technologiích, globalizaci nebo zacházení s občanskými a lidskými právy, zdánlivě leží mimo zájem mladých. K porozumění obsahu takových témat je třeba určité míry znalostí, kterou musí mladí lidé nejdříve získat. Často musí o hodnotách a normách, které se někdy i v kontroverzní veřejné debatě o tématu objevují, obšírně diskutovat nejen z odborných, ale i z etických a společenských úhlů pohledu, aby se dobrali vlastního, fundovaného názoru. MTZT má potenciál motivovat mladé lidi k tomu, aby se zabývali takto komplikovanými tématy i přesto, že se nenacházejí v jejich bezprostředním zájmu.

Tento potenciál stojí na následujících předpokladech:

Mediální každodennost mladých lidí a jejich mediální zájmy je možné použít jako pedagogické východisko. V současné době je pohybování se v mediálním prostředí v zásadě neodmyslitelné. Část mladých již sama aktivně v tomto prostředí tvoří. Mnoho z nich využívá mediální nabídky k vlastní prezentaci, k vyjadřování vlastních názorů. Často také vyžadují a očekávají zpětnou vazbu, reakci na vlastní osobu. Proto je na co navazovat a z tohoto pohledu by pro mladé lidi mohlo být motivující rozšířit si

možnosti sebevyjádření i v rámci mediální tvorby iniciované pedagogickým zájmem, tedy ve škole či volnočasové organizaci.

Pro většinu mladých lidí jsou v jejich mediálních světech společensky závažné diskuse a témata spíše na okraji zájmu – přesto jsou ale přítomné. Mnoho společenských aktérů používá k veřejné komunikaci kanály, které mladí lidé sami využívají, někteří mladí uživatelé a uživatelky se k těmto tématům sami vyjadřují. Na YouTube se mohou setkat například s videi, která se vyjadřují k ultrapravicovým názorům, potratům, k migrantům nebo třeba i ke školským reformám. I při sledování televize lze na taková témata narazit. Na on-line sítích dostávají příležitost k různým tématům vyjádřit svůj názor nebo se s nějakým ztotožnit (např. fanouškovstvím či „palcováním“/„lajkováním“ na Facebooku). Na základě této v zásadě každodenní mediální zkušenosti je možné najít cestu ke společensky relevantním a komplexním tématům.

Mediální projekt a představa vlastního díla může nezřídka mít u mladých silný motivační náboj, jehož prostřednictvím se pak mohou chtít zabývat i dosud spíše vzdáleným tématem. Tento zájem o téma je nutný, protože samotné rozhodnutí pro konkrétní téma, formu, žánr nebo poselství, které by mělo mediální dílo obsahovat, znamená vytvořit si vlastní, subjektivně významný vztah k tématu a jistou míru identifikace s ním.

Mediální tvorba zaměřená na téma tedy spojuje jak cíle spojené s tématem, tak s médii. Na následujících řádcích a schématu osvětlíme, jaké funkce média v tomto spojení zaujímají.

Tab č. 1: Cíle mediální tvorby zaměřené na téma

Cíle vázící se k tématu	Mediální gramotnost
<ul style="list-style-type: none"> • znalosti zpracování odborných a diskusních znalostí • hodnocení kritická reflexe a vytvoření vlastního názoru • jednání veřejné vyjádření vlastního názoru a účast na veřejné diskusi 	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti o médiích • hodnocení médií • jednání / zacházení s médii

Znalosti

První cíl znamená především zpracování a získání znalostí o tématu. Až na základě řady získaných znalostí mohou mladí lidé proniknout do konkrétního problému a nahlížet ho analyticky-reflexivně. K tomu je zapotřebí především provázaných odborných znalostí, vážících se např. k technickým možnostem, sociálním podmínkám, historickému vývoji a aktuálním právním normám. Vedle toho je také třeba tzv. diskursivních znalostí⁴ k různým argumentům, společenským pozicím a hodnotovým postojům a stejně tak povědomí o pozadí a zájmech jednotlivých, na diskusi se podílejících aktérů. Tyto znalosti poskytují orientaci a umožňují umístění vlastního názoru v tomto diskursivním prostoru.

Média představují významné zdroje a nástroje k prozkoumání různých oblastí vědění, umožňují také diferencované vnímání tématu. Různorodé mediální formy zobrazení (od textu přes video a audio příspěvky až po různé multimediální produkty) otevírají témata a perspektivy pohledu na ně způsobem, který je blízký každodennímu životu mladých. Média mohou být také nástrojem získávání a strukturování znalostí, např. při (ale i před a po, jak si ukážeme níže) natáčení rozhovoru s nějakým odborníkem či odbornicí, a poté při jeho zveřejnění v podobě rozhlasového rozhovoru nebo podcastu⁵.

Hodnocení

Druhý cíl MTZT se vyznačuje kritickou reflexí získaných znalostí, a to z etického a společensky kritického pohledu, posuzováním společenských podmínek, při nichž se něco odehrává, a následků. Také je u tohoto cíle zásadní zaujetí vlastního postoje k tématu, kdy by si měl jedinec uvědomit určité své i společenské hodnotové postoje a struktury a z úrovně individuálního vnímání by měl být schopen formulovat svůj názor na úrovni společenské. Toto je základem pro vlastní, (sebe)vědomé a společenské podmínky reflektující jednání s médii. Reflexivita při zpracovávání tématu znamená vnímání různých perspektiv a přístupů k tématu a uvědomělé zaujetí pozice vlastní. Proces mediální tvorby také vyžaduje vysvětlení vlastní pozice, jelikož má-li mít mediální produkt určité jednotné poselství, vyjádření, musí si mladí tvůrci a tvůrkyně vyjednat a obhájit své pozice mezi sebou. Následně pak zveřejnění díla vyžaduje porovnávání vlastních pozic s pozicemi a zájmy již existujícími ve veřejném prostoru, např. u konkrétního publika.

Vzhledem k charakteru naší současné společnosti a její medializovanosti je mediální forma obzvláště vhodná jak pro sebevyjádření, tak pro reflexi. Během procesu, kdy se tvůrce/tvůrci snaží vtělit vlastní znalosti a postoje k tématu do řeči konkrétního média, je totiž nutné, aby svá vyjádření, hodnoty a argumenty nahlížel(i) sám/sami z různých perspektiv. Obrazové a audiovizuální výrazové prostředky nutí k redukci, také na jedné straně vyžadují celistvost, na druhé klipovost, naléhají na různé smysly diváka, a to nejen ve smyslu kognitivním, ale především emocionálním.

4 Jak jsme uvedli v českém „Úvodem ...“ budeme v textu používat spíše pojem diskusní znalosti nebo kompetence, příp. schopnost diskutovat.

5 Podcast, česky také „audio RSS“ je na internetu zveřejněná série zvukových záznamů. Více viz např. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Podcasting>.

Mediální zpracování tak může zásadně přispět k poznání tématu. Reflexe vlastního názoru je zesílena možností ukázat výsledný výtvar na veřejnosti. Zde je ovšem nevyhnutelné osvojit si schopnost svou pozici obhájit, sdělit publiku svoji myšlenku tak, aby ji mělo možnost poznat, pochopit a zaujmout k ní vlastní stanovisko.

Jednání

Tento cíl MTZT znamená rozšíření kompetencí ke komunikaci a jednání v rámci života v naší společnosti. Jde o schopnost vlastní názor srozumitelně zprostředkovat veřejnosti a tím se podílet na veřejné diskusi. Základním předpokladem kvalifikace k podílení se na debatách ve veřejném prostoru, příp. i jejich iniciování, je porozumění struktuře a podmínkám veřejné komunikace a schopnost je podle vlastního zájmu využívat.

Média a současné možnosti mediálního vyjádření otevírají mladým lidem možnost zapojit se do veřejné komunikace. Mladí lidé jak ve své každodennosti, tak i v rámci pedagogicky vytvořené situace, jako je MTZT, objevují vlastní cesty k sebevyjádření ve veřejném prostoru a učí se znát jeho strukturu a funkce. Vnímáním reakcí publika na vlastní mediální výtvar zjišťují, jaké účinky má a jakými výrazovými prostředky jich docílili.

Mediální gramotnost

I přesto, že ve středu pozornosti *mediální tvorby zaměřené na téma* stojí právě ono téma a jeho vstřebání a zpracování, média nejsou jen zprostředkovatelem, prostředníkem. Jsou také sama předmětem vzdělávacího procesu, taktéž podléhají reflexivně-praktickému vnímání. Podpora *mediální gramotnosti* (vycházející z koncepce Schorba (2005), představené Slobodou (2006 a Schorb/Sloboda 2010)) se zde zaměřuje především na následující aspekty:

- Na úrovni znalostí o médiích jde především o znalosti o funkci a tvorbě médií. Při samostatné mediální tvorbě je možné si uvědomit možnosti manipulace a vytváření, jakož i to, že média nejsou neměnné produkty.
- Toto podporuje schopnost kritického hodnocení a uvědomělého zacházení s mediálními obsahy, schopnost prohlédnout záměry (jiných, masových, politických atp.) mediálních tvůrců a uvědomovat si možné účinky na informovanost a znalosti, názory nebo chování jak jedinců, tak skupin, nebo i celé společnosti – tedy možné účinky na publikum.
- Třetí aspekt *mediální gramotnosti* – jednání (zacházení) s médii – se s cíli metody MTZT kryje prakticky zcela. Mladí lidé získávají praktické schopnosti k tvorbě médií, učí se je aktivně a kreativně využívat ke svému vyjádření. Využívají média k veřejné komunikaci, vytvářejí vlastní způsoby (veřejné) artikulace, vlastní sítě a prostory, v rámci nichž tak mohou činit. Zároveň zjišťují, jaký účinek jejich (mediální) jednání může mít. Tato cesta podpory mediální gramotnosti je ale obousměrná: rozvoj individuálních kompetencí, zájmu na veřejné komunikaci a umístění vlastního díla ve veřejném prostoru iniciuje reflexi a uvědomění si podílu na jeho vytváření. Dílo se pak stává součástí individuálních žitých světů.

2.3 Pedagogické principy mediální tvorby zaměřené na téma

I přes potenciál mediální tvorby jako takové a jejího případného zaměření na společensky závažné téma nelze dosáhnout výše popsaných cílů, když budou mladí lidé jen tak vytvářet nějaký mediální produkt o nějakém tématu. Je třeba cílené pedagogické činnosti a metodické reflexe, aby se mladí lidé, např. naši studující, z vlastního zájmu chtěli tématu přiblížit, aby se intenzivně a kriticky problémem zabývali, vytvářeli si vlastní, podložený postoj a aby jej ze svého vlastního zájmu chtěli veřejně a mediálně artikulovat a diskutovat o něm. Měli bychom proto pro MTZT zohlednit následující specifické pedagogické principy platné především v kontextu školy, ale aplikovatelné v určité míře i na mimoškolní praxi.

Orientace na subjektivní přístup k tématu

Přivést mladé lidi k tématům, která jim jsou v zásadě vzdálená, je – především ve škole – každodenní pedagogický úkol. Samotná práce s médii nemusí nutně vést k identifikaci s tématem a zájmu o něj. Ovšem snaha přivést naše žáky a žákyně, studenty a studentky k tématu neznamená „předžvýkat“ jim ho. I přesto, že jednotlivé tematické oblasti mají často předepsáno, jak k nim pedagogicky přistupovat (v biologii, ZSV, dějepisu, jazycích atp.), neznamená to, že bychom neměli pracovat s tématy, zájmy a problémy mladých, které oni řeší a které jsou pro ně důležité, nebo s jejich zkušeností jak každodenní, tak zprostředkovanou médii. Měli bychom jim poskytnout jakýsi most mezi jejich žitým světem a zpracovávaným tématem, mezi individuální životní situací a společensky relevantními otázkami.

Cílená podpora při získávání znalostí a při kriticko-reflexivní práci s tématem

Aby vytváření názoru neklouzalo pouze po povrchu, je třeba nejprve přinést nabídku poznatků, s nimiž by se měli studující samostatně seznámit a jež by posléze měli umět strukturovat. Měli by být schopni pokládat si vlastní otázky, které budou odrážet míru jejich reflexe daného problému. Zadruhé by měli být podněcováni ke kontroverzní diskusi, která by měla vyprovokovat zaujetí určité pozice. Vyučující by v zásadě měli subjektivní pozice a vnímání studujících respektovat. Ovšem v rámci diskuse by měli poskytovat konstruktivní kritiku a nabízet jiné, další perspektivy, argumenty a souvislosti. Základním předpokladem *mediální tvorby zaměřené na téma* je také to, aby se vyučující sami tématem zabývali a sami pro sebe zaujali určitou pozici. Jen tak totiž mohou patřičně podporovat a doprovázet vzdělávací proces svých studujících.

Pro mladé lidi je často náročné přemýšlet o sobě v (celo)společenském kontextu, tedy přistoupit na ve společnosti obecně závaznou strukturu a pravidla vytvořená podle určitých hodnot. Navíc jsou v naší pluralistické společnosti k dispozici různé hodnoty a postoje, ty se v různých kontextech proměňují, a tak jednoznačná řešení a chápání jsou stále častěji nemožná, nejen pro mladé. Zde je proto třeba zdůraznit samozřejmou skutečnost, že schopnost komplexního chápání a míry abstrakce až na (celo)společenskou, či dokonce globální úroveň významně závisí na stupni rozvoje kognitivních a sociálně-morálních schopností. U mladších dětí se dají očekávat spíše jen základy společensky orientované

reflexe. Mohou se jen postupně více či méně přibližovat porozumění společenským souvislostem a hledat v nich své místo. Důležitá je pak daleko spíše cesta, tedy (sebe)vědomé procesy učení při práci jak s tématem, tak s médii, nikoliv pedagogy a pedagožkami předpokládané výsledky. I kdyby nebyl v hotovém mediálním výtvoru jednoznačně patrný názor či jeho vývoj, neznamená to, že nemohlo v procesu učení (osvojování si tématu, médií i diskursivních kompetencí) dojít k důležitým krokům rozvoje, k přemýšlení o společensky závažných tématech nebo k dílčím hodnotícím procesům a vytváření postoje.

Výzva veřejné prezentace – samostatnost a reflexe

Samotné veřejné zpřístupnění produktu nemusí vést k tvorbě schopností komunikovat a jednat ve společenském prostoru. Proces zveřejnění – veřejné komunikace a participace – by měl probíhat, co nejvíce je to možné, samostatně, zodpovědně a reflektovaně. Tedy tak, že za pedagogické podpory se budou promýšlet možnosti, kde, jak a s jakým záměrem bude vznikající dílo zveřejněno. Participace na veřejné komunikaci, tedy vstup do diskuse o určitém tématu, by měla být motivována především zájmem samotných studujících, tedy mladých tvůrců a tvůrkyň. Sami by si měli v tomto ohledu stanovovat cíle. Nejde zde totiž o jednoznačnou přímou účast na politickém rozhodování a o faktický pozorovatelný vliv. Mediální cesta společenské participace umožňuje ovlivňování názorů v různých sociálních kontextech a částech veřejnosti. Přestože by výsledné dílo mělo odpovídat formálně běžně veřejně sdělovaným obsahům a mělo by být srozumitelné, není nutné upínat se pouze k formám profesionální politické a novinářské komunikace. Možnosti mediálního sebevyjádření a kreativita umožňují, aby se mladí lidé vyjádřili v řeči, způsobem a i v prostoru sobě alespoň nějakým způsobem blízkém a dosažitelném.

Studujícím by měla být poskytnuta zpětná vazba k jejich výtvorům, kterou by měli společně (sebe)kriticky zpracovat. Jen takto budou schopni reálně odhadnout své možnosti, zaměřit svou pozornost na konkrétní publikum či část veřejnosti a budou sami zažít a zhodnotit povahu veřejných mediálních diskursů.

Pedagogickou výzvou pak je, aby mladí lidé z praktické zkušenosti s veřejnou aktivitou vytěžili schopnosti a zájem participovat na veřejném dění všeobecně. S touto výzvou by bylo ale jen velice obtížné pedagogicky pracovat, kdyby hranice účinku mediálního produktu byly příliš vzdálené a neuchopitelné, kdybychom měli ambice proniknout do hlavního zpravodajství nejen u nás, ale třeba i ve světě. Případnou absencí viditelnosti výsledku, možnosti jeho vyhodnocení a reflexe by jen těžko mohlo dojít k posílení komunikativních a participativních kompetencí studujících.

2.4 Jednotlivé fáze metody MTZT

Na základě popsaných cílů a pedagogických principů předkládáme v této knize modelový typ průběhu *mediální tvorby zaměřené na téma*.

- Ve **fázi analýzy** prozkoumají mladí lidé nejprve vlastní téma, získají odborné i diskusní znalosti a budou motivováni k tomu, aby jak samotné znalosti, tak

vlastní pozici, kterou si díky nim vytvoří, reflektovali. Fáze analýzy zaručuje intenzivní, individuální i skupinové rozebrání tématu a podložené zaujetí pozice. Analýza tématu ovšem nestojí jen sama o sobě, ale je vnímána v kontextu budoucího mediálního zpracování a v kontextu zájmu mladých na tématu. V této fázi je možné použít mnoho různých metod pracujících s médii, ale dokonce i těch nemediálních.

- **Fáze koncepce a výroby (produkce)** sahá od rozvoje základního vědění o tvorbě přes nalezení myšlenky, námětu a formy výsledného mediálního zpracování, detailní přípravu, rozpracování, pořízení mediálního materiálu až k jeho zpracování a finalizaci. Reflexe tématu a tvorba názoru na něj se během individuální (i v rámci skupinové) přípravy prohlubuje, upevňuje a aktualizuje. V této etapě si mladí lidé přesně rozmyšlejí, jak převedou vlastní pohled na věc do řeči média. V různých chvílích fáze koncepce, tedy přípravy a výroby, je možné opět kriticky analyzovat získané znalosti a náhled na téma.
- Poslední **fáze prezentace** nese také nemalý vzdělávací potenciál, a to ve formě reflexe tématu, reflexe samotného mediálního produktu a zapojení se do veřejného společenského diskursu prostřednictvím vědomé artikulace názorů. Hlavní jsou tedy samostatné aktivity mladých tvůrců a tvůrkyň, studentů a studentek směřující k cílenému zveřejnění jejich produktu různými mediálními a veřejnými kanály, např. během veřejné prezentace. Významnou součástí pak je reflexe zpětné vazby a diskusí, které dílo vyvolalo.

V praxi samozřejmě vždy nejde fáze od sebe jednoznačně oddělit. Například v rámci fáze koncepce získávají mladí lidé další informace o tématu, prohlubují své znalosti o určitých aspektech, otázka zveřejnění často bývá relevantní hned na začátku, kdy je třeba ujasnit, na jaké publikum se bude výsledné dílo zaměřovat.

3. Praktické zkušenosti s MTZT – modelový projekt o preimplantační genetické diagnostice

Následující zkušenosti z modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“ (→ kap. 1) chceme dát vám, čtenářům a čtenářkám, pedagogům a pedagožkám, k dispozici coby pomoc při realizaci mediálního projektu¹ zpracovávajícího společensky závažné téma, a to jak v prostředí školy, tak i třeba v kontextu volnočasových aktivit. Cílem modelového projektu bylo, aby se čeští a němečtí mladí lidé, středoškoláci, seznámili s tématem preimplantační genetické diagnostiky (PGD) a zabývali se jím coby oním společensky závažným tématem. Pomocí médií (mimo jiné) se měli s tématem seznámit a vytvořit si uvědomělý názor. Ten poté měli prostřednictvím samostatně vyrobených filmů veřejně prezentovat a podílet se tak na veřejné diskusi o tématu. Téma PGD bylo exemplárně vybráno coby zástupce možného širokého spektra společensky relevantních oblastí a témat majících jistou komplexitu a především eticko-společenskou dimenzi.

V následující obsáhlé kapitole představíme metody, možnosti, návody a doporučení pro praktickou realizaci projektu, výuku metodou MTZT, které vznikly na základě evaluace modelového projektu. V textu budeme pracovat jak s konkrétními zkušenostmi z průběhu modelového projektu a z jeho vyhodnocení, tak především se zevšeobecnujícími popisy tak, aby se daly dílčí metody a doporučení použít jako návod pro výuku a především projekty s jinými tématy, mediálními formami, cílovými skupinami a také za jiných rámcových podmínek. Odkazy a příklady z modelového projektu budeme používat pro osvětlení a přiblížení jednotlivých aktivit a k diskusi o nich. Reflexe zkušeností ze zde představovaného projektu nám ukázala společenské a pedagogické výzvy a zároveň poskytla podklady pro jejich možná řešení.

Následující nabídku doporučení, aktivit atp. jsme seřadili tak, aby bylo možné na projekt MTZT (a konkrétně modelový projekt „PGD“) nahlížet z různých perspektiv. Nejprve nahlédneme z perspektivy organizační a koncepční (→ kap. 3.1), dále z hlediska metodického zpracování oblasti tématu (→ kap. 3.2), následně možností v prostředí školy a částečně mimo ni (→ kap. 3.4), průběhu vlastní mediální tvorby

¹ O komplexním procesu metody MTZT, tak jak jej dále představíme, budeme často uvažovat a hovořit jako o „projektu“, příp. „mediálně-pedagogickém projektu“, což může, ale také vůbec nemusí znamenat realizaci mediální tvorby zaměřené na téma ve formě projektové výuky. Termín „projekt“ budeme používat pro jednodušší porozumění.

(→ kap. 3.3), také z perspektivy případné mezinárodní spolupráce (→ kap. 3.5) a na konec čistě specificky z hlediska podpory a rozvoje *mediální gramotnosti* (→ kap. 3.6).

3.1 Plánování projektu – od nápadu k realizaci

Předtím, než může začít samotný pedagogický proces, projekt, v rámci něhož je realizována *mediální tvorba zaměřená na téma*, je třeba podniknout některé přípravné kroky, které zodpoví následující otázky. Jak je třeba průběh projektu řídit? S jakou cílovou skupinou a jaké téma zpracovávat? Také jaký mediální formát by měl být výstupem? Jakou podobu projektu zvolíme, jaké prostory a zdroje máme k dispozici a za jakých podmínek? V jaké podobě je projekt časově realizovatelný?

V této kapitole se zaměříme na to, jaké aspekty byly významné konkrétně v plánování modelového projektu ještě předtím, než začala samotná pedagogická činnost se studujícími. Obdobné úkoly ovšem stojí na počátku i menších projektů, s jinými tématy i jinými cílovými skupinami, proto je považujeme za všeobecně platné. Některé poznatky nebudou asi pro osoby se zkušenostmi z organizování vzdělávacích projektů či projektů s dětmi a mladými lidmi nové, někdy budou možná i triviální. Přesto považujeme za vhodné je pro ucelenost a vykreslení procesu uvést.

Nápad na praktický mediálně-pedagogický projekt k tématu PGD vyšel z iniciativy Katedry mediální pedagogiky a dalšího vzdělávání Univerzity v Lipsku, která reagovala na grantová témata vypsána Spolkovým ministerstvem pro vzdělávání a výzkum. Čtyřčlenný německo-český projektový tým se asi na dva měsíce jal plánovat a organizovat. Přitom navazoval na předcházející projekt „Informovat – reflektovat – participovat“ (srov. Schorb a kol. 2006). V rámci tohoto předcházejícího projektu byla mladými lidmi různých věkových skupin v podmínkách školy mediálně zpracovávána témata tzv. červených gen technologií (prediktivní genetické testování, test určování otcovství, genetické otisky). V rámci projektu vznikly různé filmy, rozhlasové pořady, webové stránky a fotopříběhy.²

Předchozí zkušenosti byly při přípravě velice cenné. Stejně tak doufáme, že tato publikace bude podobnou pomocí při plánování vašeho projektu. Při plánování je důležité sledovat především tyto aspekty:

3.1.1 Výběr cílové skupiny

Konfrontace dětí a mladých lidí se společensky závažnými a eticky komplexními tématy musí odpovídat jejich schopnostem vstřebávat poznatky a zaujímat vlastní postoje. Vzhledem k požadavkům tématu PGD nahlížet různé perspektivy (etické, právní, bio-

² Informace v němčině pro inspiraci jsou k dispozici zde: <http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/projekt/informieren-reflektieren-partizipieren> .

logicko-lékařské) založené na porozumění komplexním vztahům a různým znalostem, bylo třeba projekt zaměřit na mladé lidi ve věku od 16 let. Zároveň bylo vhodné propojit téma PGD s výukou genetiky v kurikulu příslušných ročníků střední školy. Mediální tvorba tak měla být rozšířením vzdělávacího plánu, inovativní výukovou metodou.

První krok spočíval v navázání kontaktu s vyučujícími ze středních škol, kteří by se v projektu angažovali. Pro spolupráci tedy byl zásadní zájem a motivace k vyzkoušení alternativní, inovativní vyučovací metody. Modelového projektu se zúčastnilo 53 studentů a studentek ve věku od 16 do 18 let ze čtyř škol, dvou gymnázií v Sasku (Lipsko a Pirna) a jednoho v Praze a obchodní akademie v Praze. Ovšem vstupní aktivity použité na českých školách (promítání filmu), příp. projektových dní s více aktivitami, se zúčastnilo na dvě stě dalších studujících z předmaturitních ročníků.

Všeobecně lze říci, že při výběru těch, kteří se budou projektu účastnit, je především třeba zohlednit požadavky tématu na kognitivně-morální vývoj potenciálních účastníků a účastnic, tomu uzpůsobit také výběr média, jímž se bude téma zpracovávat, dále časové, materiální a další rámcové podmínky realizace. Ze zkušenosti s modelovým projektem vyplývá, že jsou produktivní a možné různé formy integrace do výuky, ať na základě dobrovolnosti, nebo ve formě součásti povinného předmětu. (Detailnější popis průběhu projektu „PGD“ a zevšeobecňující náměty realizace především v kontextu školy → kap. 3.4.)

3.1.2 Výběr média – film

V rámci *mediální tvorby zaměřené na téma* mohou být použita různá média. Každé má svá specifika a požadavky, na které je třeba brát zřetel. Při práci s auditivními médii mohou mladí lidé v zásadě po jednom vstupním seznámení s technikou sami zkoušet a kousek po kousku sestavovat svůj vlastní rozhlasový pořad, vysílání nebo podcast. Poměrně jednoduchý přístup nabízejí i fotografie. U multimedialních projektů se nabízejí různorodé formy: počítačové hry, grafické simulace, prezentace (se zvukem, animacemi a grafikou) ad. Skrze webové stránky, které dnes není pomocí aplikací WYSIWYG³ nebo prefabrikovaných nabídek, co jsou na internetu, náročné vytvořit, je snazší navázat kontakt a komunikovat s okolním světem. Vyjádřit svůj postoj k nějakému problému či tématu je možné prostřednictvím různých médií, od psaného textu na webové stránce shrnujícího informace přes vcítění se do tématu v rozhlasové hře až po symbolicky vypointovanou fotosérii, bez větších obtíží.

Pro modelový projekt jsme vybrali audiovizuální formu – film, jelikož je mezi mladými lidmi velice oblíbený. Sledování filmů v televizi nebo na internetu je jednou z nejoblíbenějších volnočasových aktivit dětí a mladistvých. Snad každý má oblíbené filmy, identifikuje se s určitými postavami, herci nebo herečkami či příběhy. Film nabízí mnoho rozmanitých možností k tvůrčímu sebevyjádření. Specifika filmu tkví v celistvosti. Propojují se v něm verbální, neverbální, zvukové a obrazové možnosti vyjá-

³ What You See Is What You Get – jak vidíte, tak to bude vypadat, jsou uživatelsky příjemné aplikace pro tvorbu webových stránek. Jde v zásadě o graficko-textové editory, u nichž není nutná znalost programovacího jazyka.

dření. Film je vzrušující formát a je ve svém zobrazování blízky žité realitě. Samotné natáčení filmu dokáže velkou část mladých lidí nadchnout. Ovšem filmové projekty vzhledem ke komplexitě výrobního procesu a technické zručnosti vyžadují více času. Mohou například zabrat i dva týdny intenzivní práce. Také materiální vybavení – kameru, světla, zvuk, střihací techniku – je často třeba zajišťovat z externích zdrojů, které je v českém prostředí, na rozdíl od poměrně široké nabídky volnočasových organizací v Německu (nebo třeba Skandinávii), nutné hledat, nebo vymýšlet jiné cesty a způsoby (např. zapůjčením z domácností samotných studujících).

3.1.3 Mezioborová a mezinárodní spolupráce

Ovšem nejen kvůli mediální technice, ale také kvůli potřebným odborným znalostem se v rámci *mediální tvorby zaměřené na téma* nabízí širší spolupráce. Zabývat se biotechnologickým tématem, jako je PGD, je i pro mediální pedagogy a neodborné vyučující v projektovém týmu nezvyklé. V případě modelového projektu byla pro oblast biologických, lékařských a praktických znalostí již během přípravy a plánování navázána spolupráce s Institutem sociálního lékařství Univerzity v Lipsku, v Česku pak užší spolupráce se studentem medicíny.

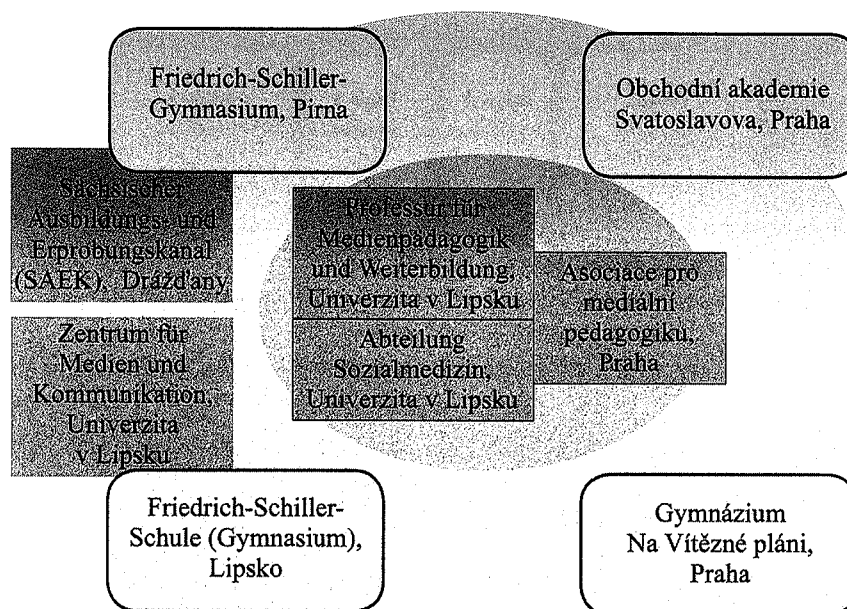
Všeobecně se nabízí jak spolupráce s vyučujícími z vlastní školy napříč obory, tak prizvání nějaké odborné organizace či iniciativy, která se zabývá relevantní oblastí, nebo přímo jednotlivých odborníků a odbornic. V případě spolupráce na úrovni institucí je pak možné uvažovat o obsahové, personální, případně i finanční spolupráci na projektu.

V rámci relativně dlouhého modelového projektu (jeden rok) bylo další výzvou jak pro projektový tým, tak pro samotnou metodu *mediální tvorby zaměřené na téma* jeho mezinárodní nastavení. V Česku převzala úlohu koordinátora Asociace pro mediální pedagogiku, o.s., která zajišťovala kontakt se školami, podílela se na plánování celého projektu, poskytla mediálně-pedagogické vedení, zajistila mediální techniku, překlad a odbornou tematickou úpravu textů. I tak byla spolupráce kvůli jazykové bariéře a částečně rozdílným (kulturně podmíněným) komunikačním a pracovním zvyklostem velkou výzvou. (Na zvláštnosti mezinárodní spolupráce jsme se podrobněji podívali v → kapitole 3.5.)

Následující schéma zobrazuje síť institucí spolupracujících na projektu. Finanční i organizační možnosti modelového projektu byly samozřejmě do jisté míry nesrovnatelné s možnostmi projektu, jaký bude možné organizovat přímo ve škole či volnočasovém kroužku. Schéma slouží k získání představy o projektu, ze kterého v této publikaci vycházíme.

Vedle těchto institucí bylo během projektu možno zapojit další organizace, odborníky a odbornice z oblasti reprodukční medicíny, genetiky a biologie, etiky, sociologie nebo práva, kteří vstoupili – zpravidla bez nároku na honorář – do různých fází projektu.

Tab. č. 2: Síť modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“

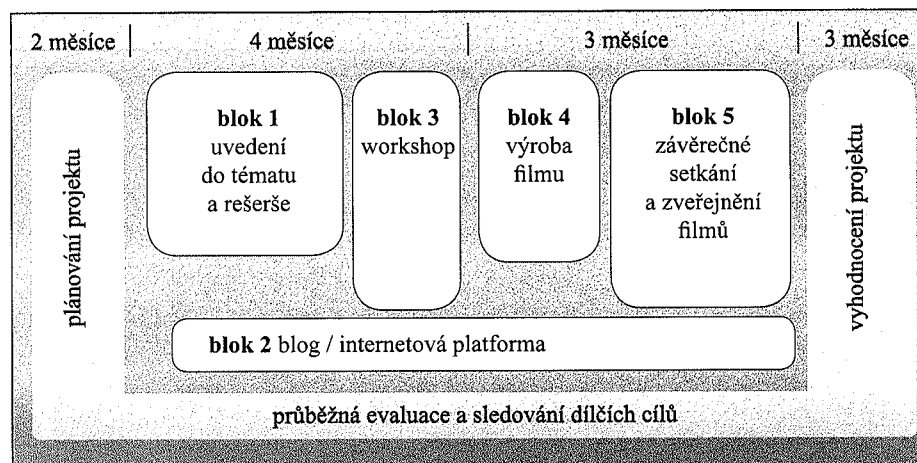


3.1.4 Průběh (modelového) projektu

Plánování by mělo začít s dostatečným předstihem, než začne samotná realizace projektu za účasti studujících. Je třeba jednoznačně prodiskutovat a vytyčit cíle. Obzvláště v kontextu školy je třeba zohlednit časové (začátek a konec školního roku, prázdniny, období maturit atp.), personální a technické (vybavení, prostory) otázky. Případnou externí spolupráci je vhodné navazovat i měsíce dopředu.

V rámci modelového projektu byly školy osloveny rok dopředu a během dvou měsíců před začátkem byl průběh celého projektu rozpracován do postupných kroků a bloků aktivit. Jako východisko pro jednotlivé bloky a řazení aktivit sloužily fáze metody *mediální tvorby zaměřené na téma* (→ kap. 2): fáze analýzy, koncepce a výroby a fáze prezentace a zveřejnění. Pro detailnější vypracování bylo třeba přesný „jízdni řád“ jednotlivých aktivit vyjednat se zúčastněnými školami. Metodický průběh a jeho organizace by měly být stanoveny co nejkonkrétněji. Vodítkem pro sestavování by měly být projektové cíle a dosavadní zkušenosti s obdobnou činností. Zohledněny a pedagogicky uchopeny by ale měly být i zájmy studujících, jejichž motivace je rozhodující pro efektivitu procesu učení. Zde je třeba samozřejmě podotknout, že i v rámci detailně a komplexně vypracovaného průběhu projektu je třeba se připravit na případnou nutnost improvizace a úpravy takřkajíc „za běhu“, jelikož se mohou vyskytnout, jak tomu bývá, různé neočekávané události a překážky.

Tab. č. 3: Průběh modelového projektu



Blok 1: Úvedení do tématu a rešerše

Analýza tématu PGD, vždy zaměřená na určitý aspekt, se zpravidla uskutečňovala v rámci jednotlivých skupin. Po několik týdnů se mladí účastníci a účastnice projektu v rámci výuky, projektových dní, exkurzí, rozhovorů a přednášek s odborníky a odbornicemi seznamovali s odbornými poznatky z oblasti moderní medicíny a genetiky, odhalovali etické a sociální otázky s nimi spojené nebo také různé právní úpravy jak ve světě, tak ve dvou zúčastněných zemích. Na základě těchto znalostí byly podněcovány diskuse, jejichž cílem bylo, aby si mladí našli kvalifikovaně podložený postoj k tématu. Až v pozdější fázi tohoto bloku se začalo s přípravou filmu. Hledal se s tématem související nápad, který se dále s ohledem na možnosti filmové řeči a dramaturgie, s nimiž se postupně, především skrze vlastní divácké zkušenosti, začali studující seznamovat, rozvíjel v konkrétnější námět. Aktivity v této fázi vedli většinou vyučující z příslušných škol, někdy za spolupráce někoho z projektového týmu (např. vysvětlení vedení rozhovoru na mikrofon, úvod do filmové symboliky), případně po dohodě za účasti experta na téma či na média.

Blok 2: On-line diskuse přes blog

Během celého projektu byla k dispozici on-line platforma, která sloužila nejen k dokumentaci průběhu práce jednotlivých skupin, ale poskytovala i možnost vzájemné komunikace jak o tématu, tak i o běžných věcech. Byly na ní umístěny také různé odborné materiály v každém z jazyků a na závěr bylo možno blog využít pro prezentaci výsledků a zkušeností.

Blok 3: Workshop se všemi zúčastněnými

V jednom týdnu (leden 2008) se konal workshop mimo školní budovy, kam se sjeli všichni zúčastnění studující, vyučující, externí mediální pedagogové, jedna odbornice

a projektový tým. Na úvod týdne, samozřejmě po řádném vzájemném seznámení, se zjišťoval stav znalostí a názorů na téma PGD. Díky osobnímu setkání se více prohloubila mezinárodní dimenze projektu. Jeden večer byl vyhrazen na společnou prezentaci nápadů a námětů na budoucí filmy a diskusi o nich. Zpětnou vazbu k prezentovaným námětům si poskytovali jak účastníci a účastnice sami navzájem, tak přítomná novinářka zabývající se oblastí genetiky.

V polovině týdne si studující „osahali“ médium, aby získali potřebné technické znalosti, dovednosti a představu o filmové řeči. Během jednoho a půl dne byly národnostně smíšenými skupinami vytvořeny krátké cvičné mediální produkty audiovizuálního charakteru (filmy, televizní formáty). Mladí tak za podpory mediálních pedagogů prošli ve velmi rychlém, ale produktivním sledu všemi fázemi výroby filmu, které je v následujících týdnech čekaly. Poslední část workshopu byla věnována práci na vlastním školním filmu: rozpracování námětu, vytvoření scénáře, ve většině případů rozkreslení do storyboardu a připravení natáčecího plánu na nadcházející období.

Blok 4: Výroba filmu

V následujících třech měsících (únor až duben 2008) se filmový tým podle svých scénářů chopil výroby, produkce filmu a jeho postprodukčního zpracování (střih, ozvučení, hudba, titulky atp.). Natáčení a postprodukce se podle možností týmu rozkládala do několika týdnů po odpoledních, o víkendech nebo v době prázdnin intenzivně do jednoho týdne. Mladí tvůrci a tvůrkyně samozřejmě museli zajistit lokace pro natáčení, herce a herečky, rozdělit si úkoly (a s nimi i zodpovědnost), jako je režie, kamera, zvuk, osvětlení, výprava a masky, skript atp. Průběžně natočený (a patřičně označený) materiál shromažďovali a následně jej sestříhali a upravili do finální podoby.

Blok 5: Závěrečné prezentace a distribuce

Prezentace vlastních filmů se chopili mladí lidé (za určité podpory projektového týmu a svých vyučujících) především sami: připravili DVD, přebaly, plakát, umístili své výtvary na internet, vytvořili k nim vlastní webové stránky, prezentovali je v rámci třídy, školy, ale i při jiných příležitostech, včetně festivalů a soutěžních přehlídek. Měli je možnost diskutovat s dalšími odborníky a odbornicemi (na téma i na filmy, s novináři nebo politiky), ale také s širším publikem.

V rámci projektu byly uspořádány dvě veřejné prezentace filmů (v Lipsku a v Praze), organizované projektovým týmem pro všechny zúčastněné na projektu. Během nich se uskutečnily řízené diskuse formou kulatých stolů nebo pódiové diskuse, při nichž měli studující možnost získat zpětnou vazbu od publika, získat pocit uznání za odvedenou práci a reflektovat své výtvary z dalších perspektiv. Získali také impulsy pro rozmyšlení další distribuce a informování o svém mediálním produktu.

3.1.5 Evaluace modelového projektu

I když to může na první pohled vypadat jako zbytečná práce navíc, významnou součástí projektu z pohledu organizátorů je evaluace, tedy vyhodnocení projektu. Tento krok

je podmínkou pro reflexi zkušeností, učení se z případných chyb a tříbení aktivit, metod a celkového know-how pro případné další realizace a vedení projektů.

Evaluace by v ideálním případě měla probíhat průběžně. Umožňuje tak plán projektu a postupy průběžně zlepšovat a přizpůsobovat zkušenostem a zájmům zúčastněných. Význam je ale i pedagogický. Prováděním evaluace se studujícími dochází z jejich strany k reflexi tématu a aktualizaci učebních procesů (např. při vyplnění nějakého dotazníku, skupinové diskuse atp.). Nutné je ovšem zvážit míru a rozsah takového průběžného vyhodnocování, aby přinášelo jisté výsledky, ale příliš nezatěžovalo průběh projektu a omezené lidské zdroje.

V rámci modelového projektu prováděl projektový tým systematickou evaluaci jednotlivých aktivit a průběhu jednotlivých skupinových projektů. Již při úvodní přípravě celého projektu se s vyhodnocováním počítalo a bylo tak začleněno do průběhu projektu. Zaznamenávání a vyhodnocování průběhu aktivit a dílčích výstupů během a na konci projektu by se mělo řídit požadavky plynoucími ze stanovených projektových cílů. Pro větší přehlednost a systematickosti byl pro potřeby projektu „PGD“ vytvořen návod na evaluaci sledující stanovené cíle: získávání poznatků, průběh tvorby názorů, jejich artikulaci, dále participaci a záměry šíření, stejně tak byl sledován rozvoj *mediální gramotnosti*, kritické náměty k metodickému provedení jednotlivých aktivit, návrhy na zlepšení a v neposlední řadě role okolních podmínek, za nichž se projekt uskutečňoval. (Návod na evaluaci najdete v → Příloze č. 4.) Průběh projektu byl vedle pozorování a průběžného protokolování dílčích částí a aktivit projektu reflektován v individuálních nebo skupinových rozhovorech se studujícími i vyučujícími před polovinou projektu (na konci workshopu) a na jeho konci, po prezentacích. Tak bylo možné získat informace o všech částech projektu z různých úhlů pohledu. Po skončení projektu byly všechny zapsané informace a výpovědi společně vyhodnoceny a v rámci (výjezdního víkendového) setkání celého projektového týmu byly prodiskutovány. Výsledky evaluace jsou základem následujících kapitol.

3.2 Sociální témata jako předmět mediální tvorby – „Preimpla... co?“

Vědci a vědkyně vytvářejí, zveřejňují a následně získávají hodnocení od dalších akademických kolegů a kolegyň, a to ať už jsou jejich poznatky pro jedince či společnost příjemné, nebo ne. Vedle odborné veřejnosti tu je ale i ta laická, jíž se vědecká zjištění často blízce dotýkají. Současný vývoj ukazuje, že se o vědeckém poznání diskutuje čím dál častěji za přispění veřejnosti a médií, a stává se tak i předmětem různých kontroverzí. Nikdy nebyly vědecké zprávy na titulních stranách novin, časopisů a on-line portálů tak často jako dnes. K tomu přichází množství pořadů v televizi a v rádiu, které vědecké poznatky prezentují širokému publiku (srov. Schäfer 2007). Po lidech je vyžadováno, aby si vytvořili vlastní názor ke všem těmto poznatkům. „Věda je oblast, ve které si člověk nikdy nemůže být jistý,“ řekla Anne-Katrin (17) z lipské filmové skupiny.

V této kapitole popíšeme zvláštnosti témat, která můžeme označit jako společensky závažná či relevantní a která lze využít pro zpracování mladými lidmi v rámci mediální tvorby. Na příkladu tématu preimplantační genetické diagnostiky je níže ilustrováno, jaké znalosti tvoří základ pro projektové činnosti a jaké body či oblasti je možné najít a použít pro přilákání mladých lidí k nějakému takovému tématu.

3.2.1 „Sáhnout“ si na aktuální společenská témata a diskutovat o nich

Mediální tvorba zaměřená na téma je obzvlášť vhodná pro zajímavé zpracování a zpřístupnění společensky významných a komplexních témat mladým lidem. Poznáním takových témat a artikulací svého názoru by jim mělo být umožněno podílet se na spolu-rozhodování v konkrétních společenských procesech. Ve školách jsou například předměty jako etika a společenské vědy, dějiny nebo samozřejmě i přírodovědné předměty, které mají nepřehlédnutelné společensko-kulturní dimenze. V rámci nich se nabízejí témata (bio)technologická, politická nebo společenská, která se často týkají aktuálního vývoje ve světě, který se pro nás stává stále složitějším. Mezi témata, která můžete zpracovat v rámci MTZT, patří například tato:

- zdraví / nemoc / postižení
- globalizace / migrace / individualizace
- válka / politické a náboženské konflikty
- klimatické změny a politika životního prostředí
- zneužití (např. „atomová bomba“) nebo komercializace (např. farmacií či kosmetickou medicínou) výzkumu atd.

Sociálně významné téma je takové, které je jednak pro veřejnost aktuálně důležité a jednak má potenciál významně zasahovat do budoucnosti. O takových tématech nejrůznější aktéři, s nejrůznějšími zájmy a z nejrůznějších perspektiv často diskutují na veřejnosti. Právě toto je základem etické a sociální dimenze takových konfliktů. K tomu, abychom se v nich vyznali, potřebujeme mít určitou znalost pozadí a kontextu. Aby si jedinec vybudoval vlastní hodnotící kritéria a vlastní pohled, je nutné se s předmětem (moderně řečeno) diskursivně střetnout. Předmět musí být tedy nahlížen z různých perspektiv, musí být vnímány perspektivy jednotlivých diskusí a jejich účastníků.

V posledních letech jsme svědky různých společensko-politických diskusí v oblasti vědecko-technické, a to obzvlášť v otázkách biotechnologií a věd o živé přírodě. Tato tematická oblast je charakteristická několika faktory. (1) Nové trendy se zpočátku setkávají s nadšením, postupně však převládne nutnost kritického náhledu, především s ohledem na možné společenské důsledky. (2) Biotechnologie jsou oblastí, u nichž se předpokládá, že dnešní rozhodnutí bude mít silný vliv na budoucí společnost a tím i na život dalších generací. (3) Diskuse a sociálně-politické rozhodování v oblasti biotechnologických témat si žádá vysoké (faktické) znalosti. A konečně, (4) o biotechnologických tématech se diskutuje kontroverzně, s ohledem na různé hodnotové postoje.

Obdobně lze ale uvažovat o mnoha dalších tematických oblastech, které se týkají jiných vědeckých oblastí, nebo např. i o tématech spojených s ekonomickými procesy ve společnosti.

3.2.2 Znalosti odborné a diskusní

Realizace projektu k takovému společensky významnému a často kontroverzně veřejně diskutovanému tématu znamená zabývat se současnými odbornými podklady, důležitými veřejnými diskusemi, jejich aktéry, postoji a argumenty vstupujícími do těchto diskusí. Z tohoto pohledu jsou znalosti potřebné pro následnou kritickou reflexi tématu dvojího druhu:

- **Odborné znalosti** jsou úzce vázány na téma a *sestávají převážně z faktů, umožňují pochopit odkazy a argumenty v debatách.*
- **Diskusní znalosti** se vztahují ke struktuře a obsahu veřejných debat. Díky nim bychom měli umět nacházet odpovědi na otázky: Jaké jsou v diskusích pozice a kým jsou zastoupeny? Jaké jsou argumenty z jednotlivých pozic, jak jsou doloženy?

Pro získání znalostní základny je v *mediální tvorbě zaměřené na téma* často nutné pracovat mezioborově a interdisciplinárně, často také ve formě spolupráce s různými odborníky a odbornicemi. Vždy je tedy třeba se zamyslet nad obory, do nichž naše téma zasahuje.

Odborné a diskusní znalosti na příkladu PGD

V následujícím rámečku na tématu PGD (preimplantační genetické diagnostiky⁴) osvětlíme sociální závažnost takových témat.⁵ Spolu s rozsáhlými poznatky ze základního výzkumu lidské genetiky od 90. let 20. století, s představením klonované ovce „Dolly“ a se sekvencováním lidského genotypu se stalo genetické inženýrství mediálním tématem. Vedle nadějí na vyléčení (tedy zlepšení budoucnosti již žijícího jedince), které se spojují s genetickým inženýrstvím a týkají se např. kardiovaskulárních chorob nebo rakoviny, byly médiu představeny i mimořádné metody jako klonování nebo selekce „dobrých genů“ (tzv. Designer babies – Děti na zakázku, tedy vytváření „nové“, „lepší“ budoucnosti ještě nenarozeným). Jedna z největších medializací proběhla díky velkým filmovým produkcím. Velká část obyvatelstva spojuje s genetickým inženýrstvím vize negativního vývoje, jako jsou hororové scénáře o naklonovaných a deindividualizovaných lidech a nová (genetická) eugenika, výroba dokonalých lidí (srov. Giordano 2007). V mediálně-pedagogickém projektu „Informovat – reflektovat – účastnit se“ (Weißflog a kol. 2008) bylo představeno genetické testování ve všech svých reálných možnostech, věrně podle motta „Co umí genetické inženýrství nejlépe? Testovat!“. V modelovém pro-

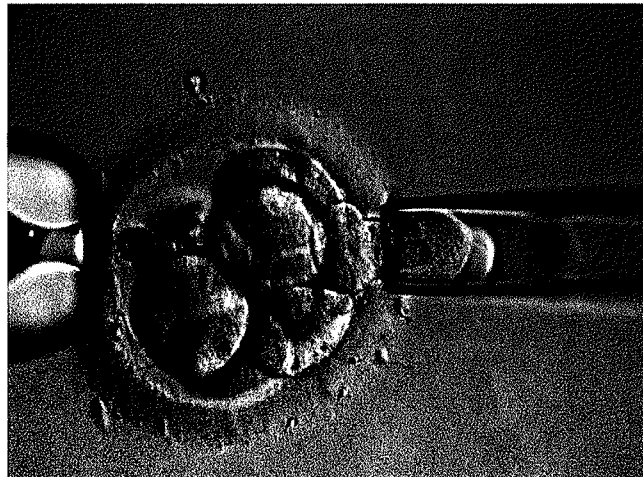
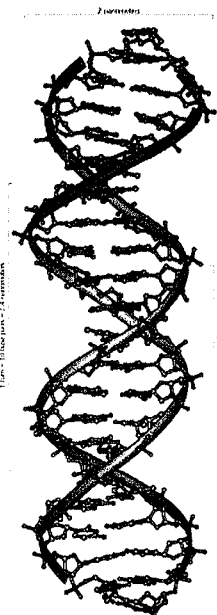
4 Odborný přehled techniky PGD je možno nalézt zde: <http://www.lekari-online.cz/lecba-nejplodnosti/zakroky/preimplantacni-geneticka-diagnostika> (on-line: 20. 10. 2010).

5 Pokud nemáte zájem o detailnější vzhled do tématu PGD, řešeného exemplárně v rámci modelového projektu – což není pro práci s touto publikací a představovanou metodou MTZT či jejími dílčími aktivitami bezpodmínečně nutné, jelikož jsme se snažili knihu co nejvíce zevšeobecnit – tak můžete přejít na konec tohoto rámečku ke → kap. 3.2.3, kde najdete již všeobecnější poznámky k participaci na veřejné diskusi, ovšem k biotechnologickým tématům. Případně je možné se posunout v textu až ke → kap. 3.3.

jektu představovaném v této knize „PGD – Perspektivy a diskuse“ jsme specificky nahlédli na PGD coby jednu z aktuálně se rozvíjejících biotechnologických metod v zajímavé oblasti reprodukční medicíny (pro přehled Diedrich et al. 2008). O použití PGD, které úzce souvisí se zacházením s embryonálními kmenovými buňkami a s prenatální diagnostikou, se v západních zemích velmi kontroverzně diskutuje. V debatě o PGD je jasné, jak (rozdílně) se naše společnost staví k tématu reprodukce a k obecným sociálním hodnotám. Toto téma se během realizace modelového projektu vyskytovalo v médiích velmi často. Tak například 25 let po narození prvního Čecha takzvaně ze zkumavky věnoval týdeník Týden tomuto tématu samostatný článek.⁶

Odborné znalosti PGD se vztahují na znalosti základů genetiky, na znalosti o možnosti použití genetické diagnostiky a na znalosti o samotném průběhu metody PGD.

Výchozím bodem je zprostředkování základních znalostí z oblasti genetiky. To zahrnuje poznatky o dědičnosti a genetických strukturách, jako jsou chromozomy a geny. Na tomto základě pak můžeme stavět při zprostředkování znalostí o genetické diagnostice a jejích možných aplikacích a procesech. Použití PGD musí být zařazeno do lékařského kontextu její realizace: v rámci reprodukční medicíny.



Obr. č. 4: DNA dvoušroubovice (Grafika: Michael Ströck)

Obr. č. 5: Odebrání buňky pro PGD (Foto: John Schmidt)

6 „První Čech ze zkumavky slaví 25. narozeniny“, *Tyden.cz*, 1. 11. 2007. http://www.tyden.cz/rubriky/veda/prvni-cech-ze-zkumavky-slavi-25-narozneniny_28809.html (on-line: 20. 10. 2010), další popularizační texty např.: „Děti ze zkumavky“, *ABC*, 25/1999, 13. 12. 1999; „Dítě ze zkumavky má výročí“, *MF Dnes*, 25. 11. 2006; Antonyová, J. (1998): „Vymodlené děti“, *Květy*, jaro 1998, str. 24–25, atd.

Zvláštní pozornost by měla být věnována znalosti o PGD a jejím konkrétním průběhu. Preimplantační genetickou diagnostikou se rozumí genetický výzkum embryí mimo tělo, ve kterém embrya vznikla, před opětovným přenosem do dělohy. Předpokladem pro provádění PGD je umělé oplodnění, takzvaná fertilizace in vitro (IVF). Při něm je jedné ženě odebráno přibližně 8 až 10 vajíček a ta jsou ve zkumavce spojena s mužskými spermii. Po vývoji embrya, popř. embryí, do osmi-mibuněčného stadia je odebrána z každého jedna nebo dvě buňky, na kterých je proveden genetický test. U dvou nebo tří (v některých zemích i více) vybraných embryí následuje implantace do dělohy. Embrya s genetickou vadou jsou vyřazena a zničena (srov. Gaisser a kol. 2005; Nationaler Ethikrat 2003).

Diskusní znalosti: V žádné jiné zemi nediskutovali experti na veřejnosti o PGD tak rozsáhle jako v Německu (Hennen/Sauter 2004:145). Studie od Stöbel-Richter (2004) zjistila, že přesto je jen malá část obyvatel o PGD informována. Možnosti této metody jsou v představách zpravidla velmi přehnané. Část populace se zatím vyslovuje obecně proti PGD. Většina Němců ale považuje použití PGD za oprávněné, když je metoda použita pouze v případech důvodného podezření na dispozici ke konkrétním nemocem.

Debata odborníků o PGD má s ohledem na hlavní etické aspekty úzkou vazbu na debatu o jiných tématech, jako je prenatální diagnostika (PND) a výzkum kmenových buněk. Kritiku PGD lze popsat ze tří hledisek: (1) kritika metody samotné, (2) kritika cílů spojených s použitím metody a (3) kritika možných sociálních důsledků použití (srov. DRZE⁷). Metoda PGD totiž znamená to, že embrya s negativně ohodnocenou genetickou dispozicí nejsou přenesena do mateřského lůna a jsou zlikvidována, příp. použita k dalším pokusům. Podle odpůrců tedy není PGD, stejně jako „komerční embryonální výzkum“, slučitelná s právem na život těchto vyřazených embryí. Zastánci naproti tomu vycházejí z toho, že důstojnost embrya (lidský život) začíná až v pozdějším vývojovém stadiu. Zastánci argumentují omezeným použitím PGD, ale samo vyloučení závažných dědičných onemocnění metodu v určitých případech ospravedlňuje. Hlavním argumentem pro ně je, že PGD dává párům s těžkou vrozenou predispozicí možnost přivést na svět „zdravé“ dítě. Podle jejich názoru musí být ale podle zákona zabráněno šíření jiného použití PGD (srov. Ziegler 2004:111). Odpůrci PGD se ovšem obávají nezadržitelného rozšíření aplikací PGD mimo její skutečné použití, protože nemůže být s konečnou platností určeno, při kterých nemocích by měla být PGD použita, a u kterých už ne. Obávají se, že legalizací by se PGD v Německu velmi brzy etablovala jako rutinní postup. PGD by mohla být stále více využívána k diagnóze celé řady méně závažných onemocnění, ke „zlepšení kvality“ embryí (a tím zvýšení úspěšnosti umělého oplodnění), a brzy také k výběru pohlaví a určitého genového profilu. Toto by mohlo konečně otevřít

⁷ Obsáhlý a aktualizovaný souhrn všech technických, lékařských, etických a právních aspektů PGD je k dispozici na webových stránkách Německého referenčního centra pro etiku v přírodních vědách (DRZE): <http://www.drze.de/im-blickpunkt/pid>.

dveře eugenice jako „výběru dobrých genů“. „Děti na zakázku“ by se ocitly na vzestupu – vzhled, inteligence nebo sportovní výkonnost by už nezůstaly ponechány náhodě (Runkel 2006).

Vedle individuálního pohledu, ve kterém PGD dává především naději na snížení utrpení pro rodiče a děti, jsou ke zvážení společenské důsledky. V centru pozornosti kritiků PGD stojí zejména zvýšení tlaku na vyloučení (posílení stigmatizace) osob se zdravotním postižením (srov. Ziegler 2004:119). Rodiče, kteří by nechali přijít na svět dítě s dědičnou nemocí, by kvůli tomu brzy měli „špatné svědomí“, protože kvůli PGD bylo možné se tomuto „zatížení“ vyhnout. Zdravotně postižení a chronicky nemocní by byli stále častěji považováni za „chyby“ a tím by byli více sociálně vyloučeni.

Použití PGD je v mezinárodním kontextu regulováno dosti různě. V průběhu modelového projektu nebyla metoda povolena v Německu⁸, také v Rakousku a Švýcarsku. V mnoha jiných evropských zemích, jakož i v USA, je již PGD za určitých podmínek povolena nebo zákonem neomezena (srov. Hennen/Sauter 2004). Tak je tomu například v České republice, kde dosud neexistují žádná zákonná opatření, která by PGD zakazovala.

U získávání a zprostředkování informací je tedy vždy třeba zamyslet se nad obory, do nichž naše téma zasahuje. V PGD například šlo o vědní disciplíny jako medicína, sociologie, psychologie, teologie, etika a další. Na modelovém projektu „Perspektivy a diskuse“ proto spolupracovali mediální pedagogové se sociálními lékaři. Sociální lékařství se zabývá rozhraním mezi medicínou a společností a v rámci lékařství je to disciplína, která kriticky doprovází a reflektuje vývoje moderní medicíny. Její zvláštností je tedy pohyb ve složitém poli aktuálních lékařských bádání, která jsou spojena s vysokým společenským očekáváním (srov. Ernst/Götze 2008). V rámci modelového projektu a mediální tvorby jsme se proto vedle odborných genetických poznatků pokusili jednotlivým skupinám zprostředkovat i poznatky sociální medicíny.

3.2.3 Účastnit se veřejné debaty (na téma biotechnologií)

Projektové aktivity jsou zaměřeny na získávání zkušeností a znalostí tak, aby se díky nim mohli mladí lidé (ale i občané obecně) zapojit do veřejných diskusí na konkrétní témata. V naší společnosti ovlivněné rychlým vývojem vědy a techniky mají znalosti velký význam (např. Martinsen 2006). Takzvaná vědecká společnost je charakterizována např. tím, že (1) pro politické rozhodovací procesy je stále více určující vědecká expertiza a že (2) pro veřejnost je obtížné pochopit a posoudit politická

⁸ Mezitím se právní situace v Německu změnila. Od rozhodnutí spolkového soudního dvora v červenci 2010 je PGD beztrestná na embryonálních buňkách, které už se nemohou vyvinout v samostatná embrya, a k vyloučení závažných genetických chorob. Na právní základ pro (ne) používání PGD se stále ještě čeká.

rozhodnutí, jakož se i na politice účastnit. Vzhledem k tomuto je stále silnější tlak na nové určení vztahů mezi politikou, vědou a veřejností (srov. Hennen 2004:10). Tyto vztahy musejí být založeny na základních demokratických principech, ústředním cílem proto je přiměřeně zapojit plnoleté občany do politického rozhodování. Za tím účelem byly v posledních letech vyvinuty a vyzkoušeny nové přístupy a metody v oblasti účasti občanů. Evropská unie vypisuje projekty na participaci veřejnosti, především dětí a mládeže. I preference rozvoje kompetencí v českých RVP směřuje tímto směrem – k rozvoji aktivního občanství. Zvláštní roli tu hraje metoda diskuse. Při těchto postupech by veřejnost měla být zapojena do oněch diskusí, které se tradičně konají ve velmi uzavřeném kruhu odborníků, ale přesto jsou celospolečensky závažné. Diskuse, které mají rostoucí vliv na politické rozhodovací procesy, jsou tak doplněny o všední, každodenní znalosti a úhel pohledu. Na základě těchto úvah byly v posledních letech vyzkoušeny různé metody zpracování problematiky biotechnologií ve veřejném prostoru a pro veřejnou diskusi a informovanost. Příkladem může být konference pro občany „Spor genetické diagnostiky“ v německém Muzeu hygieny v Drážďanech (srov. Schicktanz/Naumann 2003). V tomto a podobných projektech se má realizovat společenská participace, ovšem i tak je zpravidla osloveno jen málo účastníků, a tak vliv na politické rozhodovací procesy zůstává omezený (Martinsen 2006:78ff).

Z mnoha stran je sice požadována integrace všech skupin obyvatelstva do diskuse o vědách o životě, ale mladí lidé se mohli dosud jen stěží zapojit. Účast mladých lidí je doposud chápána převážně jako lokální záležitost, např. ve formě spolurozhodování při rozhodnutích v domově mládeže nebo v obecních parlamentech mládeže a školních radách (srov. Hofbauer 2002; Pelka 1998; Burdewick 2003). Také nabídky financování pro mladé se ne vždy vztahují na aktuální politicky projednávaná témata (častěji spíše agendy lokálního charakteru).

Účast dospívajících na diskusích ve veřejném prostoru, konkrétně v oblasti biotechnologického výzkumu, byla v Německu dosud podporována v několika projektech financovaných Spolkovým ministerstvem pro výzkum a vzdělávání (BMBF) (např. Weißflog a kol. 2008) nebo v projektu „Next GENeration?!“ Institutu pro církev a společnost. V Česku neexistují rozsáhlejší projekty a školy se pomalu učí takovéto projekty vytvářet, zapojovat se do nich a učí se také, jak dosáhnout na jejich financování, např. ze zdrojů EU. Přitom je evidentní, že se mladí lidé zajímají o sociální a vědecko-technické otázky a také o otázky, které se týkají bezpečnosti budoucích životních podmínek nebo rizik technického pokroku.

Tuto část o obsahu projektu MTZT lze shrnout asi takto: Obsahový rámec projektu *mediální tvorby zaměřené na téma* je sice dán tématem, ovšem konkrétní aspekty samotného zpracování určují mladí lidé sami. Základem pro motivovanou diskusi, mediální tvorbu a získávání znalostí je pro mladé lidi především osobní relevance a zájem na tématu.

3.3 Metodické rady, jak mediálně pracovat se společenskými tématy – vytvořit si vlastní názor a podělit se o něj

Jak můžeme mladým lidem otevřít komplexní, společensky relevantní témata? Jak můžeme podnítit zájem o společenské souvislosti, jimiž se mladá jen tak nezabývají? Jak je můžeme podporovat v tom, aby se o témata zajímali do hloubky a vytvářeli si na ně vlastní názor? To rozhodně nejsou jednoduché otázky. Samozřejmě nutno přidat: Jak pracovat s médii? Jak je použít pro praktické zpracování tématu? Toto ale nejsou v MTZT jen přidavné otázky, spíše naopak, skrývají velký potenciál. V mediálním projektu mohou mladá lidé prostřednictvím učení se děláním (learning by doing) nějaké téma vzít za své – osvojí si znalosti o něm a kvalifikovaně se k němu budou vyjadřovat. Vlastní mediální tvorba je pak katalyzátorem pro tematickou reflexi, je to cesta k tématu. Navíc prostřednictvím mediálních produktů se jejich mladá tvůrci a tvůrkyně mohou účastnit veřejné diskuse, sdělovat své názory a pohledy na konkrétní věci a společenské procesy a podílet se tak na formování budoucnosti.

Pedagogické cíle v kontextu mediální tvorby spojené s orientací na téma v rovině znalostí, hodnocení a jednání (→ kap. 2) jsou často těžko představitelné. Proniknutí do hloubky tématu a zároveň práce s médii vyžaduje důslednou metodickou přípravu. Podpora rozvoje *mediální gramotnosti* a tematických kompetencí jdou totiž ruku v ruce.

V této kapitole představíme metodicko-didaktické možnosti MTZT. Jejich praktické provedení a jednotlivé metody osvětlíme na příkladech z modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“. Vycházet budeme ze zkušeností všech skupin zapojených do projektu, ač jsme často použili různé trajektorie, trochu jiné materiály a každá skupina měla trochu jiné vedení. Nebo spíše naopak! Díky tomu můžeme vycházet z reflexe různorodých přístupů, které jsme zvolili. Následující podkapitoly budou sledovat, co nejvíce to bude možné, chronologický vývoj projektových aktivit a budou rozděleny do fází *mediální tvorby zaměřené na téma*, tak jak jsme je představili v kapitole druhé (→ kap. 2.4) a rozvedli v praktickém použití v modelovém projektu (→ kap. 3.1), tedy do fáze analýzy, fáze koncepce (přípravy a výroby) a fáze prezentace.

3.3.1 Fáze analýzy

Odborné výrazy, postoje, diskuse – na cestě k vlastnímu názoru

V této fázi mladá lidé objevují téma, získávají odborné poznatky a učí se vnímat různé pozice a argumenty a diskutovat o nich. Na tomto základě mohou do předmětu tématu reflexivně proniknout, rozvinout vlastní postoj k němu a podložit ho.

Důvod tohoto prvního kroku – analýzy – musí být účastníkům a účastnicím projektu již od začátku jasný: Tato fáze stojí na začátku jakékoliv mediální produkce, je jedno, jestli jde o profesionály nebo o tvorbu ve škole. Vzniku nejlepších zpravodajských příspěvků či filmů (nejenom dokumentárních či historických) předchází seznamování tvůrců s problémem, látkou, tématem. Je třeba rešeršovat, zjišťovat, diskutovat, vymýšlet, co se dá z určitého tématu vytěžit a jaký postoj k němu zaujmout. Téma v této chvíli stojí ve středu zájmu, nemělo by být jen nezábavnou nutností pro mediální tvorbu.

bu. Analýza je sice od počátku směřována k mediální produkci, ale v této fázi ještě není bezpodmínečně nutné rozhodnout o myšlence a podobě vlastního mediálního díla. V případě, že má skupina k určitému tématu již utvořený a podložený názor, případně má i nápady na ztvárnění a výpověď, kterou by jejich výsledný produkt měl mít, je možné tuto fázi redukovat tak, aby bylo získávání poznatků a jejich diskuse funkční pro následné kroky. V našem modelovém projektu se účastníci a účastnice v tématu příliš nevyznali.

Při přípravě projektu je třeba, aby se vyučující s tématem také detailněji seznámili (kap. 3.2). Jen tak mohou své studující během procesu učení vhodně doprovázet, dávat jim impulsy, podporovat diskuse. V případě, že se projektu účastní více vyučujících, je vhodné pro výměnu informací, vlastního pohledu na téma a také metodické přípravy a plánování průběhu uspořádat jakýsi (pokud možno výjezdní) workshop či pracovní setkání.

Najít cestu k tématu

Prvním krokem v této fázi je poznat přístup a zájmy studujících k tématu. Mladí lidé se o téma budou zajímat, pokud jim osobně přijde důležité. Na začátku projektu toto ovšem může být náročné, proto je třeba průběžně zájem na tématu hledat. Vyučující by měli představit téma a nějak jej zarámovat, tím umožnit vytvoření vztahu k tématu a nalezení zajímavých aspektů.

V úvodu je také důležité zjistit, jaké znalosti a postoje k tématu již existují. To je možné například v kroužku v diskusi nebo krátkým dotazníkem, např. v případě PGD: „Co si myslíš o genetických technologiích?“, „Co víš o umělém oplodnění?“, „Už jsi někdy slyšel/a o preimplantační genetické diagnostice?“. Podle charakteru tématu je možné zjistit úplnou neznalost nebo jen povrchní povědomí o tématu a názoru na něj. Povrchnost nebo zběžnost je často postavená jen na informacích získaných z masových médií nebo internetu. Poskytnutí dalších, různorodých informací a poznatků o tématu umožní reflektovat takto mediálně získané informace a podívat se, nakolik jsou reálné, nakolik fabulované či stylizované. Toto prohlédnutí (mas)mediálních produktů je jedním ze základních kamenů *mediální gramotnosti* (→ kap. 3.6). Přesto, při nízké obeznámenosti s tématem, které je složité a komplexní, se vedle krátkých přednášek a prezentací s následnými diskusemi jeví použití již existujících mediálních (nejlépe masmediálních) produktů k tématu jako stravitelná a každodenní životní zkušenosti blízká možnost. Samozřejmě je třeba s tímto mediálním obsahem pedagogicky pracovat (viz současné české mediálně-výchovné příručky, např. Mičienka/Jirák 2008 nebo Strachota/Valůch 2007). Po promítnutí/poslechu/přečtení, ale třeba i před ním, je žádoucí takovýto (mas)mediální obsah reflektovat a diskutovat o něm.

Objevení tématu skrze diskusi o filmu

V rámci projektu jsme u většiny skupin, kde to bylo možné, vstoupili do tématu PGD (resp. selekce lidí na základě výběru podle genů) zhlédnutím hollywoodského futuristického dramatu *Gattaca* (USA, 1997, r. Andrew Niccol) a diskusí o něm. Film by se dal jen těžko považovat za ukázkou nějaké systematické znalosti, téma zestruč-

Obr. č. 6: Filmy s tématem genetických technologií



nil a nezobrazoval příliš realisticky. Přesto poskytli zajímavý a silný vstup do tématu, podnět. Proto ani tolik nešlo o samotné zhlédnutí filmu jako spíše o diskusi, která po něm následovala. Jako podnět pro ni dostali mladí diváci a divačky již před filmem list s široce položenými, přesto specifickými otázkami, které se vázaly jak k tématu filmu (potažmo PGD), tak k vnímání filmu, filmové řeči. (Jako inspiraci najdete v → Příloze č. 1 všeobecněji postavený pracovní list k diskusi o filmu.)

V této úvodní fázi je tedy důležité postavit jakýsi most mezi tématem – komplexním, společensky významným, ne vždy blízkým každodennosti – a osobními zájmy mladých. Takovými přemostěními mohou být otázky na oblasti, které jsou pro mladé aktuální, blízké jejich životu: na představu o vlastní budoucnosti, volbě povolání, partnerských a rodinných perspektivách, všeobecné představě, jak se bude vyvíjet technika a společnost, co by dělali v případě nějaké (tematicky relevantní) nemoci či tragické situace někoho v rodině, o zkušenosti s diskriminací nebo o stereotypch atp. Ukazuje se, že zájem mladých o společenská, politická či etická témata roste, pokud jsou diskutována na úrovni vrstevníků nebo se obracejí k mediální a rodinné zkušenosti.

Konkrétně na příkladu tématu PGD se ukázaly různé aspekty jako zajímavé. Někteřým přišlo (až nekriticky) zajímavé, jaké možnosti poskytuje věda, že je např. „možné



Obr. č. 7: Těhotná, z natáčení

vybrat si pohlaví dítěte a zjistit další údaje o budoucí podobě dítěte“ (Klára, 17), jiné zaujala vize budoucnosti, „opravdu budeme umět dělat děti na zakázku, že si u nich navolíme vlastnosti?“ (Jakub, 16). Mnoho z nich dokázalo hned na začátku při seznámení s tématem tematizovat přínos, který PGD má pro potenciální rodiče. Jiní měli již kritický postoj.

Získávání poznatků a vytváření vlastního názoru

Osvojení si znalostí o nějakém tématu je spojeno s reflexí a hodnocením těchto znalostí. Na základě rozboru (technických, právních, společenských atp.) poznatků, argumentů, zájmů a názorů různých aktérů si mohou mladí lidé vytvořit i vlastní podložené stanovisko. Než představíme jednotlivé metody, které je možné použít ve fázi

analýzy tématu, uvedeme několik všeobecných poznámek, na které bychom neměli zapomenout.

Výběr základních poznatků: Východiskem pro práci s odbornými znalostmi by měl být primárně zájem a již existující znalosti mladých. K tomu je třeba přidat základní poznatky, kde ovšem není nutné zabývat se každým detailem, ale přinést jen tolik specifických a kontextových znalostí, kolik jich povede k reflexi tématu. V dalším kroku je třeba sledovat, jaká je poptávka po informacích a jaké problémy v rámci tématu mladí nejvíce řeší, na co se ptají, o co se zajímají. Vyučující by měli ukazovat cesty a předkládat nabídku, aby se s ní mohli studující aktivně seznamovat. Průběžně je vhodné společně vyhodnocovat výsledky a pokrok práce s tématem a určit další směr analýzy (co ještě potřebujeme vědět, kde se nám nedostává informací).

Základní znalosti tématu modelového projektu „PGD“ jsme exemplárně představili v kapitole 3.2. Jak je z kapitoly patrné, jde o poměrně komplikované téma, které je spojené s novými technologiemi a biologií či medicínou, proto zde hrozí nebezpečí, že budou studující informacemi o tématu zahlceni. Je proto třeba zvolit věku přiměřený způsob podávání znalostí a podněcování jejich samostatného získávání. Nesmíme ani zapomínat na to, že prakticky všechny poznatky, všechno zprostředkované má v sobě obsaženo nějaké hodnocení, vychází z nějaké hodnotové preference, a tak je třeba informace vždy vnímat v kontextu zdroje, ze kterého pocházejí. Včetně reflexe sebe coby osoby tyto informace nějak zprostředkovávají, vybírají a formulují.

Artiklace vlastního pohledu: Ve středu této fáze stojí diferencované a často kontroverzní zpracování tématu a také zpřítomnění vlastních hodnot a postojů. Mladí lidé by měli být podněcováni k artikulaci vlastního úhlu pohledu, prezentovat jej před ostat-

ními ve skupině a diskutovat s nimi o něm. K tomu se hodí nejen klasické metody diskuse v kroužku, ale také další, které umožňují nahlédnout vlastní zkušenost z jiných perspektiv, např. rolové hry nebo ankety a rozhovory (viz níže rámeček Rozhovory a ankety).

V modelovém projektu se ukázalo, že například mezinárodní dimenze může přinést různorodost perspektiv (→ kap. 3.5). Ač se hodnoty společnosti (v Česku PGD povoleno a nediskutováno, v Německu naopak, diskutováno kontroverzně) jednotlivých národů lišily, neliší se tolik všeobecný životní styl mladých lidí. Přesto, nebo právě proto, se otevřelo zajímavé pole pro diskusi a výměnu názorů, a především vysvětlení historického kontextu a toho, proč na národní úrovni jednotlivých zemí je téma řešeno někde tak, jinde onak (především na úrovni práva a celospolečenských hodnot).

Obtížnost hledání názoru: Proces reflexe a kritického vnímání nevede vždy rychle k jasnému a podloženému názoru. Pokud je téma zcela nové nebo obsahuje významné hodnotové konflikty, může se zdát těžké najít svou pozici. Jak se stalo v projektu „PGD“, některé skupiny se rozhodly pro takovou pozici, že nezaujmu ani pozitivní, ani negativní postoj. Toto je také „výsledek“, který je v pořádku, pokud je artikulace neutrálního postoje podložena diskusí, reflexí a rozhodnutím na základě znalostí tématu.

Zde je třeba opět podotknout, že schopnost budování vlastního názoru a reflexe tématu na abstraktní, celospolečenské úrovni závisí na kognitivním a sociálně-morálním vývoji zúčastněných. U mladších je možné očekávat jen určité předstupně takových schopností.



Obr. č. 8: Diskuse nad konceptem filmu

Role vyučujících v procesu tvorby názoru: Mladí lidé zpravidla pro analýzu tématu, které se jim zdá vzdálené a k němuž mají zaujmout vlastní pozici, potřebují poměrně hodně podnětů. Vyučující se zde pohybují v ošemetném prostoru mezi otevřeností k pozicím studujících a doptáváním se, opravováním a naváděním. V zásadě je třeba ale brát pohled mladých vážně. Sám požadavek sdělení názoru v následném mediálním zpracování vede k nutnosti získávat o tématu znalosti. Při procesu tvorby postojů směřují vyučující podle potřeby představovat alternativní či protichůdné úhly pohledu nebo přinášet nová fakta a na tomto základě podporovat vyváženou a racionální diskusi. Skrze konstruktivní kritiku mohou mladí své původní názory lépe diferencovat, případně i měnit. Je třeba, aby se vyučující snažili stát jaksí nad věcí, i přes to, že tím, jak se také blíže seznamují s tématem, nemohou být neutrální a zpravidla mají vlastní názor. Z principu nerovného postavení ve vzdělávacím procesu by neopatrně vyslovený názor vyučující/ho mohl působit kontraproduktivně pro proces hledání názoru studujícími. Ovšem v případě rovné diskuse ve skupině, již se vyučující účastní, je legitimní, když vyučující řekne svůj postoj a samozřejmě jej patřičně podloží. Zpravidla se studující dříve či později budou vyučující/ho na názor ptát, je třeba na to být připraven/a.

Výběr metod: Aby si mladí lidé znalosti o tématu osvojili způsobem odpovídajícím jejich zájmu, měli by být sami aktivní. Zde je možné použít jak mediálních, tak nemediálních metod. Níže představíme některé metody, které jsme použili v rámci projektu „PGD“ a jež je podle našeho názoru možné s přihlédnutím k tématu a věku skupiny, s níž pracujeme, všeobecně použít a různě kombinovat.

Pokud jde o prvotní získávání informací, tak mladí lidé sáhnou nejdříve po internetu. Toto je pro ně (ale i velkou část dospělých) každodenní způsob, jak získávat informace. Při rešerši na internetu je ale nutné studující do jisté míry doprovázet, jelikož internet není objektivním zdrojem veškerého poznání, naopak je v něm záplava často chybných či neúplných informací.

Rešerše

Při hledání relevantních informací by se studující měli nejdříve shodnout na zásadních otázkách, na něž budou hledat odpovědi, a formulovat úkoly pro rešerši. Výchozím bodem by pro ně měl být jakýsi seznam odkazů a také aktérů (odborníků, institucí, sdružení, atp.), kteří se v tématu angažují a jichž se téma týká. Seznam by měli sestavit vyučující či spolupracující odborníci a odbornice, případně ve spolupráci se samotnými studujícími tak, aby byly odkazované informace relevantní. Je dobré si uvědomit, že mladí dávají přednost zdrojům, které se neomezují pouze na texty, ale obsahují také videa nebo zvukové nahrávky. Na internetu lze najít novinové a časopisecké články, komiksy a karikatury, rozhlasové pořady, filmy, software, někdy je také možné najít didaktické materiály jako pracovní listy, aktivity a texty. (Často bohužel v cizích jazycích, ovšem s pomocí kolegů jazykářů je možné pracovat i s nimi.)

V souvislosti rešerše a vyhodnocování informací je vhodné zároveň podporovat rozvoj kritického pohledu. Je třeba vždy vznášet dotaz, kdo stojí za vzniklým materiálem a jaké měl motivy a záměry.

Materiály by měly být zpracovávány a vyhodnocovány ve skupině. Je vhodné, aby vyučující složitější nebo skutečně elementární oblasti tématu zpracoval např. ve formě prezentace a vysvětlil. Toto byl i případ tématu modelového projektu, kde jsme se, mj. z důvodu úspory času, ale také posunutí základních, kontextových znalostí na srovnatelnou úroveň u všech účastníků a účastnic projektu, prakticky nemohli formě přednášky vyhnout. Některé materiály vyžadovaly zjednodušení (např. právní). V Česku byl také problém s tím, že neexistoval dostatek jazykově přístupných materiálů. Přednášky byly samozřejmě doplněné obrázky a videi a byly otevřené otázkám. Již zde se ukazoval zájem jak jednotlivců, tak celých skupin, který se dal následně rozvíjet.

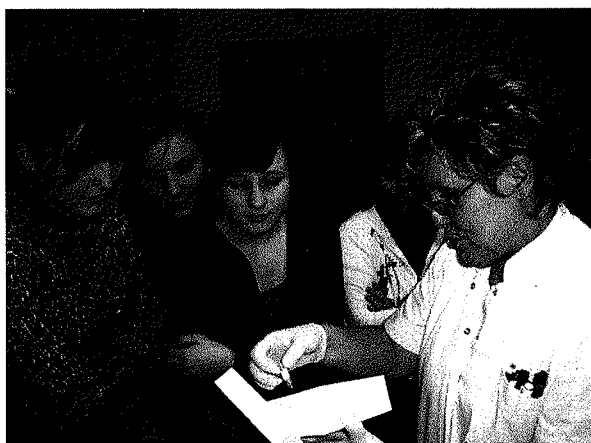
Vhodnou cestou ke zpracovávání znalostí, ale i k zájmu o téma a identifikaci s ním je cesta přivádění hostů, ať již odborníků a odbornic, vědců a vědkyň, osob aktivně se o téma zajímajících (např. členové a členky různých sdružení), nebo lidí, jichž se téma osobně (do)týká. Tito všichni mohou poskytnout jistou míru autenticity, reálnosti, zkušeností „z první ruky“.

Setkání s odborníky a odbornicemi na téma

Podle velikosti místa, odkud jste, se dá lépe či hůře najít osoba, která je osobně, většinou odborně či výzkumně, s tématem nějak spojena. Často je třeba hledat na úrovni regionu, přesto je většinou možné někoho najít. Při hledání je třeba, aby vyučující sám pracoval s tématem a nespokojil se s notoricky známými a „jednoduchými“ řešeními – např. hledat vždy psychology nebo faráře, kteří odpoví na vše. Vhodné je hledat specialisty. Zpravidla je možné se dohodnout na bezplatném přednesení přednášky, na diskusi nebo poskytnutí rozhovoru, jelikož odborníci či odbornice často uvítají možnost prezentace nebo cítí poslání představit mladým lidem oblast, kterou se zabývají. Takovéto osoby je samozřejmě třeba předem obeznámit se stavem projektu a účelem jejich účasti v projektu, aby byli patřičně připraveni. Vhodný je osobní nebo alespoň telefonický kontakt a ujištění se o prezentačních schopnostech pro úroveň dospívajících.

V rámci modelového projektu studující ocenili informace od odborníků, ovšem díky již získaným informacím byli schopni sami na ně kriticky nahlížet. A tak se třeba po přednášce jedné z kritiček PGD vyjádřila Karina (17) z Lipska: „Její přednáška, co vyprávěla, bylo zajímavé, ale mně přijde, že se na to kouká moc negativně. Přece jsou nějaké dobré stránky, ne?“

Obzvláště zajímavé bylo pro studující opustit lavice a školní budovu. Proto návštěva nějakého odborníka či odbornice v místě jeho pracoviště, třeba laboratoři, umožňuje poznat určitou oblast tématu zajímavě a názorně.



Obr. č. 9:
Exkurze do laboratoře,
Lipsko

Rozhovory a ankety

Další možností je k analýze a hledání názoru tvůrčím způsobem využít média, například prizvané či navštívené odborníky a odbornice požádat o rozhovor – ten samozřejmě zaznamenat na kameru či diktafon a následně jej zpracovat, zatím třeba za pomoci vyučující/ho, i když se často ve třídě najde osoba, která má již se základním zpracováním zkušenost. Příprava na takový rozhovor znamená nutnost znalosti tématu, nutnost rozhodnout se pro formulaci otázek, tedy pro cíl, co chceme zjistit. Před uskutečněním vlastního rozhovoru je dobré si to nanečisto vyzkoušet, simulovat situaci rozhovoru. Tím si studující osahají jak záznamovou techniku, tak si uvědomí, jak (ne)obratně se vyjadřují při kladení otázek, co je může zaskočit atd. Další možností pro získání všeobecného povědomí o tématu je uskutečnění ankety na ulici nebo místě vhodné k tématu vybranému (např. před úřadem práce při tématu nezaměstnanost, chudoba atp.). I anketa znamená přípravu, často vede k potřebě složitější věci zjednodušit a dotazovaným kolemjdoucím často také vysvětlit, na co se vlastně ptají, co to je, proč to chtějí vědět.

Jelikož rozhovor ani ankety není vhodné realizovat hromadně, aby se zpovídání necítili v „defenzívě“, je třeba získaný materiál následně ve skupině vyhodnotit, zpracovat a o zjištěných diskutovat. Reflektovat jak tematické aspekty, tak i samotnou mediální práci. (Návod, jak připravit rozhovor a postupovat při něm, najdete v Příloze č. 2.)

V závěrečné části fáze analýzy jsou studující stále více vedeni k tomu, aby zaujali a artikulovali své stanovisko, podložili jej a obhajovali. Východiskem pro vyjádření, zaujetí pozice a diskusi může být simulace určitých situací, takových, které by se v životě mohly v zásadě běžně přihodit, v nichž se musí řešit konflikt nebo nějaký problém. V rámci modelového projektu to byly situace, kdy pár s pravděpodobností dědičného onemocnění dítěte řeší situaci, jak si dítě pořídí, příp. je na návštěvě



Obr. č. 10: Rozhovor se socioložkou medicíny


u lékaře. Také je třeba možno simulovat talkshow v televizi s různými aktéry. (Pro německé prostředí popsali k tématu genetického testování možné druhy a způsoby hraní rolí Schorb, von Holten, Würfel, Keilhauer (2006). U nás viz spíše všeobecnější metodické publikace, např. z oblasti dramatické výchovy, kupříkladu Valenta 1997, Machková 1992.)

Rolové hry

Hraní rolí umožňuje studujícím tak trochu si „vyzkoušet kůži“ různých aktérů, což přispívá k diferenciaci vlastních názorů formou zážitku. Prostřednictvím ukázky na případu, při kontroverzní expozici, odehrávají studující role „postižených“ nebo „zúčastněných“. Samozřejmě znalosti získané o tématu do té doby fungují jako zdroj, ze kterého je možno při přehrávání scének vycházet, jehož je možno se držet a na něj navazovat. Jako pomoc je možné scénky natáčet na kameru nebo alespoň zaznamenávat důležité a zajímavé věty (argumenty, fakta, předsudky...), které se spontánně objevily. Následně je třeba uspořádat diskusi, kterou může coby moderátor nebo moderátorka řídit někdo ze studujících, kde „hrající“ se vrátí zpět do svých rolí a reflektují, jak se cítili a co třeba v určitých situacích rozmýšleli, proč v určité chvíli řekli to či ono.

On-line diskuse přes weblog, chat nebo fórum

Vytvoření blogu (nebo fóra, příp. založení chatové místnosti) je v zásadě jednoduché, rychlé a je možné najít i internetové nabídky, které jsou zdarma. Také je možné



Perspektiven im Diskurs


ÜBERSICHT :: PŘEHLED
Perspektiven im Diskurs
+ *DAS PROJEKT :::
PROJEKT
+ *Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna
+ *Friedrich-Schiller-Schule (Gymnasium) Leipzig
+ *Gymnázium Na Vítězné Pláni Prag
+ *Obchodní Akademie Svatoslavova
+ *PROJEKTLEITUNG :::
VEDENÍ PROJEKTU
+ DISKUSSIONSECKE ::
DISKUZNÍ FÓRUM
+ EXPERTEN IM INTERVIEW :::
ROZHOVORY S ODBORNÍKY
+ LINKS & MATERIAL :::
STRÁNKY & MATERIÁLY
+ MEDICINA PRO ZAČÁTEČNÍKY
+ MEDIZIN FÜR ANFÄNGER
+ P.I.D.-LEXIKON :::
LEXIKON P.G.D.
+ PRIVATLEBEN :::
SOUKROMÝ ŽIVOT
+ PROJECT-BLOGS
+ WORKSHOP ::
PICTURES
+ WORKSHOP :: SHORT MOVIES
Bilderalben:
+ WORKSHOP

twoday.net

LINKS ZU ALLEN TEILNEHMERN ::: STRÁNKY VŠECH ÚČASTNÍKŮ

Universität Leipzig/
Lehrstuhl für
Medienpädagogik und

EXPERTEN IM INTERVIEW ::: ROZHOVORY S ODBORNÍKY



Exkursion ins Institut für molekulare Genetik der Akademie der Wissenschaften der Tschechischen Republik November 2007

Wenn Chromosom 7 krank ist... über das Leben mit Mukoviszidose

Anderen Menschen zu helfen, ist das große Ziel von Ärzten. Auch Uta Heckenberger aus Leipzig hatte diesen Wunsch und hat deshalb Medizin studiert. Als Ärztin arbeiten kann sie jedoch nicht mehr, denn sie leidet selbst an einer unheilbaren Erbkrankheit: Mukoviszidose. 8 Monate alt war sie, als Ärzte sie bei ihr festgestellt haben. Auch bei Karsten Heinze waren es Ärzte, die Diagnose stellten. Damals war er 5 Jahre alt. Beide sind Mitglieder des Mukoviszidose e.V. Tina hat mit ihnen über das Leben mit der

Obr. č. 11: Blog projektu

využít často již existující znalosti studujících, kteří mohou sami takový blog vytvořit a spravovat. Kromě možnosti „věšení“ materiálů je jednou z nejzajímavějších aplikací fórum, kde je možné diskutovat o různých tématech ve skupině i v době mimo výuku. Formou deníku je také možné dokumentovat vývoj a průběh prací na tématu. Vyučující by měl být alespoň jedním z moderátorů nebo by měl diskuse na fóru sledovat, aby případně mohl reagovat na impulsy a požadavky, které se objeví.

3.3.2 Fáze koncepce a výroby

Od prvního nápadu až po poslední střih – jak si vyrobit vlastní médium (na příkladu filmu).

Práce s médii a na médiích je pro mladé lidi sama o sobě motivující. Je to jednoduše zábavné vytvořit vlastní dílo a jeho prostřednictvím kreativně zpracovat své zájmy, zkušenosti a postoje. Mediální projekt bývá zábavou pro jednotlivce i zážitkem ze spolupráce ve skupině, což může být pro některé také motivace. Všeobecně se mladí lidé rádi v takovém mediálním projektu něčemu naučí a ocení nabízenou podporu. Tato motivace se dá využít při snaze o zaměření na konkrétní tematické cíle. Pokud se mladí ve vlastním mediálním výtvaru zaměří na nějaké společensky relevantní téma, nutí je to toto téma zpracovat, vstřebat a zaujmout k němu pozici. Reflexe tématu a budování si vlastního názoru se v rámci procesu přípravy (médií, filmu...) založené na diskusi ve skupině a na samotné tvůrčí činnosti prohlubuje a aktualizuje. To, že pohled na téma je třeba zpracovat v určité „řeči“ a logice konkrétního média, vede k reflexi tohoto pohledu, pozice a argumentace. Mladí tvůrci a tvůrkyně se stávají experty a expertkami na téma. V této fázi je nutné poskytnout prostředky a prostor pro realizaci vlastních představ a cílů.

První krok ve fázi koncepce spočívá v nalezení nápadu na obsah a formu samotného mediálního produktu. Již u prvního nápadu (uvědoměle vybraného v mantinelech daných tématem) si musí mladí začít osvojovat základní znalosti o různých mediálních formách a žánrech a jejich funkčních a strukturních principech. Teprve na tomto základě je možné vybrat formu a budoucí dílo detailně koncipovat, např. do formy literárního scénáře a storyboardu. Dalším krokem pak je onen námět zrealizovat. Výrobou, jinak také produkcí, rozumíme cestu od nahrání materiálu až po hotový produkt. V případě filmové tvorby to tedy znamená od prvního písmena ve scénáři, přes první klapku, až po poslední střih ve střížně.

Vyučující, kteří nemají žádnou zkušenost s praktickou výrobou médií, by si měli na pomoc přizvat nějakého mediálního praktika, vyhledat ve svém okolí organizace, které mají zkušenost s mediálně-pedagogickou prací, nebo se začíst do existující literatury a co nejvíce si toho sami vyzkoušet (viz také → kap. 3.4.5).

(Jako literatura k dalšímu prostudování, k začátkům či rozvoji by mohly posloužit např. tyto publikace o audiovizuálních médiích v kontextu vzdělávání: Mašek 2002, Mašek a kol. 2004, Budiš 1991, Krátká/Vacek 2008; či všeobecně k tvorbě filmu Andrikanis/Kondakov 2004 či práci s videokamerou Beránek 2001, Zapletal 1996.)

Hledání námětu

Cílem nalezení idey je, aby se skupina shodla na výpovědi, myšlence, charakteru a konkrétní formě mediálního produktu. Hledání nápadu má být pro mladé příležitostí pro podložené vyjádření jejich názoru. Při tom by měli vyučující podporovat jak tvůrčí, tak i tematické procesy reflexe.

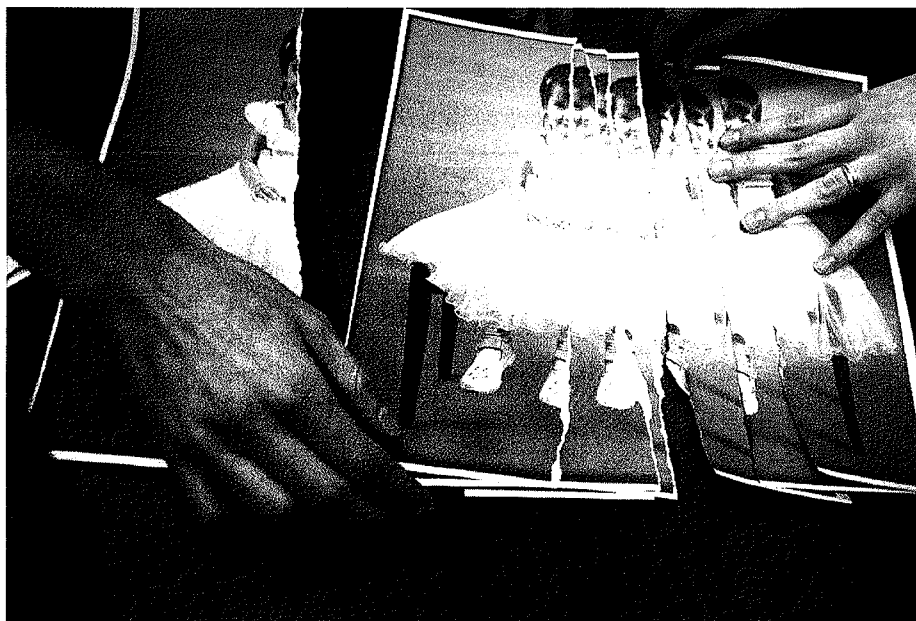
Brainstorming a diskuse k rozvinutí filmového námětu

Možností, jak vstoupit do koncepce filmu, kterou jsme použili i v modelovém projektu, je metoda brainstormingu. Při něm všichni členové a členky skupiny přednesou své nápady a návrhy, jak by takový film mohl vypadat. Tím zároveň ukážou i svou orientaci v tématu a názor na něj. Vyučující si všechny nápady poznamená, ale nehodnotí, to by neměl nikdo ze zúčastněných! Skupina poté sama v diskusi hledá na základě nápadů shodu na obsahu a formě. Tato diskuse je snad nejzásadnější pro celý proces tvorby filmu, a tak potřebuje čas. Během ní dochází k výměně názorů a postojů k tématu a jeho porozumění. Přemýšlení o námětu může být rozloženo i do více dní, kde brainstorming může být vstupním impulsem. V určitou chvíli, podle potřeb průběhu projektu, ovšem musí dojít k nějakému rozhodnutí, s nímž bude souhlasit celá skupina. Hlavní obrysy budoucího výtvaru, tedy příběh filmu, je nutné jasně načrtnout v textové podobě či skicou na papír.

Cíle schované za výsledným produktem určují sami mladí lidé. Diskuse a proces vedoucí k nalezení nápadu by měly být vyučující/m jen moderovány a podněcovány. V úvahu je také nutné vzít realizovatelnost ve smyslu časových a finančních omezení pro takový projekt a tvorbu samotnou. V rámci *mediální tvorby zaměřené na téma* je nutné sledovat především tyto body:

Důraz na identifikaci s tématem: Při hledání nápadu jsou rozhodující zájmy zúčastněných mladých. Nejde ani tolik o to, mediálně zprostředkovat veškeré znalosti o tématu, ale o osobní, autentické a pro publikum zajímavé a přesvědčivé vyjádření. Často přinese jeden či více členů/členek skupiny jeden nápad, který se zalíbí i ostatním. Důležité je, aby se všichni s myšlenkou identifikovali. Jen tak se mohou všichni motivovaně pustit do společného procesu výroby.

V modelovém projektu se zúčastněným z Lipska zdálo lehké „najít nápad, protože téma se dá tak nějak zabalit lehce futuristicky, a člověk si může i dost vymýšlet, kam se to může všechno vyvinout“ (Anne, 17). Cílem skupiny z Pirny bylo natočit skutečně osobní výpověď, to, jak se staví k tématu. Užitečné zde byly otázky: „Co vás na tématu zajímá nejvíce? Co se vás týká? Co byste sami rádi viděli? Co považujete za nejdůležitější nebo nejzajímavější?“ V případě týmu z Pirny šlo o pohled na pár toužící po dítěti



Obr. č. 12: Balerína, příprava natáčení obrazu

a vidící v PGD, respektive IVF (umělém oplodnění), možnost pořídit si zdravé dítě, ovšem zvažující etické a negativní aspekty této metody. Během rozhodování o filmovém ztvárnění a hledání námětu přišly v případě této skupiny významné impulsy zvenčí – při diskusi s okolím (přáteli, rodinami, známými), čímž se jasněji ukázalo, jaké konflikty téma přináší. I diskuse o tématu a filmových námětech, která probíhala mezi jednotlivými skupinami, přinesla poznatky o rozdílných přístupech a pohledech české a německé společnosti. Obdobný přístup jako tým z Pirny zvolila i pražská skupina z obchodní akademie, která pro vyjádření pro a proti coby hlavního záměru zvolila dokonce (polo)dokumentární formu.

Všeobecně řečeno, porovnání námětů na film mezi jednotlivými tvůrčími skupinami, máme-li jich více, již v průběhu koncepční fáze může přinést další zajímavé podněty.

Výpověď by měla odpovídat názorovému spektru skupiny: V principu vyžaduje vytvoření společného produktu shodu celé skupiny na společném poselství/vyznění. Proto během hledání nápadu dochází k mnoha kompromisům. Konečné dílo je tak výsledkem různých možností jak formálních, tak obsahových. V rámci skupiny se může stát, že názory na jedno konkrétní téma (obzvláště pokud má silnou sociální a morální dimenzi) se mohou výrazně lišit, nebo si dokonce protirečít, nicméně pokud se všechny strany s různými názory uznávají, je možné tuto rozdílnost ve společném díle zobrazit a artikulovat. Toto platí i v případě, že není na téma jednoznačný názor, studující nechtějí zaujmout nějakou silnou pozici (třeba, aby neovlivňovali publikum), pak cílem a poselstvím výsledného produktu může být otevření diskuse, zobrazení informací, souvislostí a problematičnosti.

V modelovém projektu byly skupiny, které svůj film koncipovaly tak, že nevyjadřoval jednoznačný názor (buď pro, nebo proti). Postavy ve filmech pak často a zpravidla dosti vyváženě probíraly jednotlivé argumenty z obou stran. Konec pak zůstal otevřený, aby se divák či divačka mohli sami rozhodnout, jsou-li pro, nebo proti PGD. Pokud jsou výrazné neshody, větší skupiny je možné rozdělit na dvě a vytvořit dva filmy. Zajímavá by mohla být také varianta interaktivního filmu se dvěma alternativními řešeními, příp. film se dvěma paralelními ději.



Obr. č. 13: Hledá se nápad na film

Podpora obsahové reflexe a otevírání prostoru pro kreativitu: Proces hledání námětu se nachází v prostoru mezi spontánností mladých, snahou o tvořivost a obtížností uchopit téma a vlastní kritický postoj. Většinou mají mladí potřebu svůj názor (i na komplikovaná témata) zobrazit napínavě, vtipně nebo i drsně. Často se stává, že forma zpracování se vybere rychle, ale při výběru se tak nějak zapomene na téma. Někdy to dokonce vypadá, že všechny ty získané znalosti a rozmanité chápání tématu jsou spíše na překážku. Proto je výzvou vlastní pohled na téma usměrnit a vypointovat. Ne všechny znalosti k tématu se musí ve výsledném výtvaru objevit. Kvůli možnostem mediálního vyjádření je nutné jisté zjednodušení, to přináší efekt zpřehlednění vlastních myšlenek a názoru na problém. Aby nedošlo k přehlcení, je potřeba poskytnout studujícím základní poznatky o tvorbě, tedy znalosti o tom, jaké výrazové prostředky jsou k dispozici (o tom více viz níže). Na základě těchto vědomostí a díky cílenému podněcování ze strany vyučující/ho jsou mladí schopni se tvůrčím způsobem oriento-

vat. Aby mohli mladí filmoví tvůrci a tvůrkyně navázat na získané znalosti o tématu a mohli dále svou výpověď rozvíjet (a nedávat přednost např. umělecko-technickému zpracování na úkor tématu), měli by být ze strany vyučující/ho konfrontováni s těmito otázkami: „Odráží se zde vaše dosavadní diskuse a postoj k tématu? Vznikne obsahově jednotný a smysluplný produkt?“ Takto je možné znovu probrat jednotlivá pojetí a opět podložit a obhájit rozhodnutí o koncepci. Důležité také je uvědomit si to, jakému publiku bude výsledný produkt určen. K tomu je třeba, aby se mladí vcítili do role publika a takto svůj případný výtvar vnímali, a to již při jeho vymýšlení a vytváření.

V rámci projektu „PGD“ mladí tvůrci a tvůrkyně uvažovali o tom, že by výsledné filmy měly o tématu informovat a vytvářet k němu jistou citlivost, protože budou určité širokému publiku, které o technologii PGD příliš neví. Jedna ze skupin pražského gymnázia chtěla přinést „zábavný, stručný pohled jak divákům, tak nám samotným na to, co vlastně PGD je“ (Ondřej, 18). V tomto případě bylo podstatné vyvážené ztvárnění. Dvě skupiny se rozhodly zaujmout jednoznačné stanovisko, pro, nebo proti PGD. V takovém případě bylo možné tematizovat vlastní pozici v rámci společenské diskuse problému a zobrazit blízkost či odstup jednotlivých aktérů. Studující z obchodní akademie chtěli „tuhle metodu prostě představit, že něco takového vůbec existuje a že nedobrovolně bezdětní mají takovouhle možnost“ (Jakub, 16).

V rámci této fáze projektu MTZT je stále do jisté míry možné objevovat nové aspekty tématu a debatovat o nich, jelikož snahou o konkrétní mediální uchopení se může ukázat, že je třeba jít do větších detailů či odkrýt další souvislost. V případě modelového projektu tak šlo o získávání pohledu lékařů: Jak se oni sami cítí? Jak rozporuplná je jejich situace? Jak vnímají embrya, která jsou odsouzena ke zničení?

Vyučující by měli během hledání nápadu dohlížet na rovnováhu, v níž podněcují rozumnou diskusi o obsahových aspektech, aniž by mladé lidi omezovali a zároveň jim do diskuse příliš vstupovali. Cílem není vytvořit mediální produkt na profesionální úrovni. Vyučující by měli jednat jen tak, aby jasně a fundovaně nabídli alternativní řešení nebo upozornili na neopomenutelné aspekty jak tématu, tak formy/média. Je v zájmu samotných mladých, aby byl film brán vážně a byl pochopen tak, aby v publiku zanechal nějakou stopu. Jisté nedostatky ve zpracování je tedy možné z pedagogického hlediska připustit, stojí-li na společném pevném rozhodnutí skupiny. Na případný nedostatek je možné upozornit například až ve fázi prezentace výsledku, jako impuls do diskuse.

Následující přehled ukáže, jaké myšlenky a jaké výrazové prostředky využili mladí účastníci a účastnice modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“. Jednotlivé skupiny se vědomě rozhodly pro určitý přístup k tématu a měly nějakou představu o účinku filmu vzhledem k tématu. Studující vytvořili filmy dokumentární i hrané, v nichž zobrazili konkrétní potřeby a konflikty určitých osob, nebo se k tématu pokusili přistoupit na abstraktní úrovni v experimentálním filmu.

Filmové náměty skupin mladých z modelového projektu PGD – Perspektivy a diskuse

Dokuřikce (Správná volba) zobrazuje cestu jednoho mladého páru, u něhož je velká pravděpodobnost, že jejich dítě bude mít mukoviscidózu. Proto se informují o PGD, radí se s lékařkou, svými rodiči a farářem. Probírají tak v různých situacích pozitiva a negativa této techniky. Rozhodnutí na konci zůstává nevyřešené. Divák je tak konfrontován s etickou problematičností a zároveň se životním příběhem.

Hraný film (Opravdu to chceš?) se také dívá na věc z perspektivy mladého páru s vysokým rizikem dědičné nemoci. Pro a proti PGD se řeší ve dvou paralelních scénách, mladá žena u vína se svými nejlepšími kamarádkami a muž při partičce karet. Protože přátelé páru o technice nemají příliš povědomí, je takto vysvětlována jak jim, tak i divákovi.

Další hraný film (Hodno života?) má tak trochu sci-fi nádech, odehrává se v blízké budoucnosti, kde je PGD standardní metoda používaná pro „výrobu“ dětí na míru (designer babies), nic se již neponechává náhodě. Budoucí matka na klinice v jednoznačně zdravém světě musí vybrat vlastnosti svého budoucího dítěte, publikum se takto dozvídá více o argumentech pro a proti PGD – jak se matka nakonec rozhodne, zůstává také nevyřešeno.

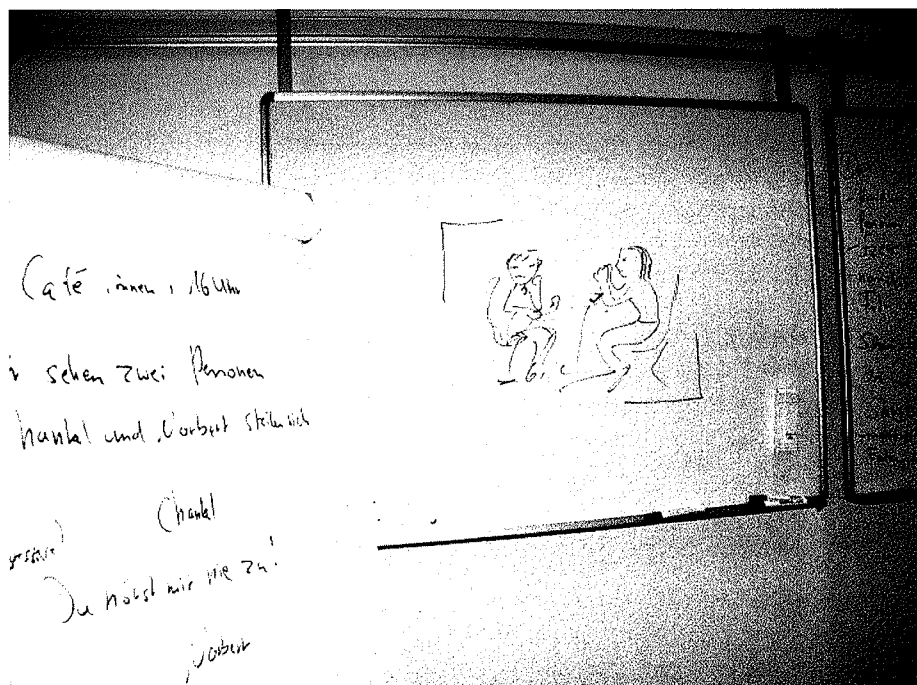
Třetí hraný film (Thanatomania) hrou s paralelními realitami ukazuje život mladého muže, jaký by byl, kdyby se díky PGD nenarodil s vrozenou vadou – svalovou atrofií – a měl možnost žít zdravý život. V tomto filmu je PGD ukázána spíše jako šance pro lidstvo na zmenšení některých utrpení – neplodnosti párů.

V experimentálním filmu (Ludo) jsou společenské a etické otázky PGD zobrazeny umělecky, v podobě symbolů. Pohledem skrze mikroskop jsou vidět embrya, symbolicky ztvárněna lidmi vždy v jedné z barev. U některých můžeme sledovat tzv. flashforward, pohled do budoucnosti, v prostřizích vidíme například primabalerínu, slepce ad. Díky jednoznačným a srozumitelným symbolům je i beze slov publiku jasná výpověď filmu: zproblematizování selekce a diskriminace umělou selekcí.

Rozvíjení tvůrčích dovedností a finální příprava díla

Pro kreativní, vědomé a realizovatelné převedení vlastních myšlenek a vlastního pohledu musí být mladí vybaveni základními vědomostmi o možnostech a principech ztvárnění u konkrétního média. Proto je v kontextu hledání námětu smysluplné projít s mladými lidmi spektrum mediálních forem od těch, které znají a se kterými mají (třeba diváckou) zkušenost, až po ty méně známé. Uvědomit si možnosti, které tyto formy nabízejí, nebo naopak, pro co nejsou vhodné. Na začátku tak vyučující může vytvořit přehled jednotlivých žánrů a základních mediálních principů ztvárnění. Zohlednění tohoto přehledu při výběru námětu vede k funkčnějšímu produktu. Podle rozhodnutí

skupiny je pak ovšem třeba vstřebat další, detailnější znalosti o zvolené formě. Teoretické poznatky o „mediální řeči“ a formě se následně při tvorbě přetaví v prakticky použitelné a použité znalosti. V modelovém projektu si účastníci a účastnice za podpory mediálních pedagogů a pedagožek osobně vyzkoušeli možnosti tvůrčího vyjádření a následně vytvořili vlastní filmy. V → příloze najdete přehledné shrnutí následujících kroků tvorby filmu.



Obr. č. 14: Filmová řeč - dialog a jeho zachycení v konkrétním obraze

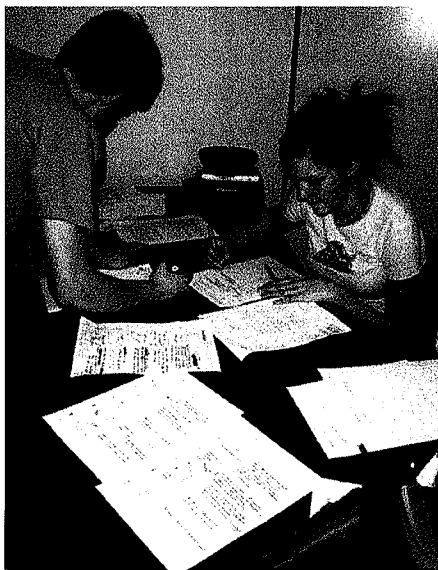
Dramaturgie filmu

Po vymyšlení námětu je možné ve dvou až třech setkáních – v závislosti na zvoleném nápadu a vybrané filmové formě – provést seznámení s žánrově typickými výrazovými prostředky. Většina filmových tvarů je postavena na následnosti: expozice – rozvíjení děje – konflikt/krise – rozuzlení. Toto ale není třeba vysvětlovat na rozsáhlé teoretické bázi. Jako východisko lze vzít nápady a otázky účastníků a účastnic. Pro aktualizaci zkušeností s konkrétním žánrem a dramaturgickou stavbou jsme v projektu sáhli k filmovým příkladům, které byly blízké divácké zkušenosti mladých lidí, které mladí znali (krátké filmy, hollywoodské či české filmy atp.). Na nich jsme si ukázali, jak jsou jednotlivé dramaturgické kroky řešeny. Následně jsme takto na „cizím“ filmovém díle získané teoretické poznatky prakticky použili pro rozvíjení vlastního námětu na dané téma. Jedním z prvních kroků bylo rozvinutí nápadu

do příběhu, děje. Následně jsme jej rozepsali do jednotlivých scén příběhu. První rozpracování děje do scén může být jen nhrubo, později musí být ale detailnější. Takto rozepsaný námět s dramaturgií scén slouží jako podklad pro diskusi, než se přistoupí k následujícímu kroku, a to psaní samotného scénáře.

Vytvoření (filmového) scénáře

I pro tento krok je třeba jistých znalostí. Jedním z přístupů je vytvoření vyobrazení (na tabuli nebo samostatný papír), co má takový scénář určitě obsahovat, druhým může být ukázka na části již existujícího třeba hollywoodského filmu. V druhém případě na náležitosti scénáře přicházejí mladí lidé sami, v diskusi. Scénář by měl tedy obsahovat všechny pokyny pro ty, již se budou dále účastnit na výrobě filmu. Vedle chronologicky očíslovaného průběhu scén je třeba popisem zaznamenat prostředí, v nichž se bude děj odehrávat, světelné podmínky, rekvizity, kostýmy a dialogy, tj. vytvořit jakýsi technický scénář. Míra detailu popisu by se měla řídit především potřebností pro správné, efektivní natočení. Pokud konkrétní detail nemá své místo v příběhu, či nenese nějakou významovou, symbolickou hodnotu, pak není nutné jej do scénáře zanašet, aby se tento nestal nepřehledným a bylo jasné, co je pro scé-



nu, příběh, film důležité. Dialogy mohou, ale nemusejí být rozepsány do detailu, některé skupiny volí spontánnější tvorbu dialogů během natáčení. Pro vytváření dialogů je vhodné exemplárně si vybrat scénu z připravovaného filmu a zkusit si ji přehrát, třeba i v několika variantách dialogů. Takto je možné zapojit i třeba méně aktivní jedince skupiny. Při psaní samotného scénáře je možné pomocí jeho průběžné kritické reflexe podněcovat a rozvíjet všeobecnější mediální a tvůrčí kompetence, např. jak pracovat s napětím (jak jej vypointovat, kde zatajit divákům nějakou informaci, kde ji naopak odhalit), nebo promýšlet, co udělá změna perspektivy vyprávění příběhu či konkrétní scény.

Obr. č. 15: Rozkreslování do storyboardu

Řeč obrazu a práce s kamerou

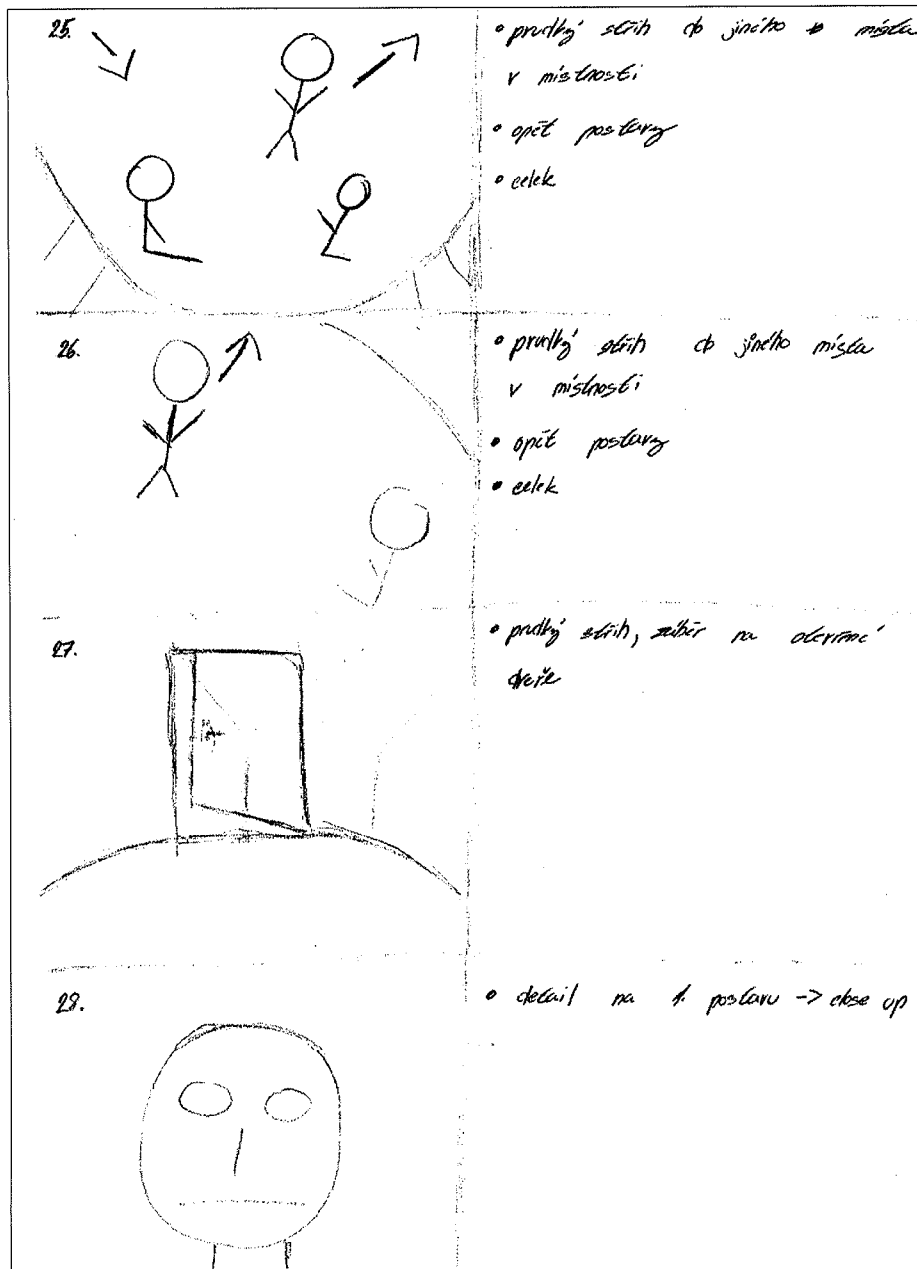
K vysvětlování samotné práce s obrazem – s velikostí záběru (celek, polocelek, polodetail, detail), perspektivou záběrů (čelní pohled, podhled, nadhled, americký záběr), pohybem kamery („švenk“, jízda, zoom, subjektivní), vztahem dialogu a obrazu, střídání os pohledu – je vhodné přistoupit spíše formou učení děláním

(learning by doing), tedy přímo prací s kamerou, než teoretickým vysvětlováním zásad filmové řeči. Takový „kurz kamery“ je možné rozplánovat do dvou odpolední a měl by vedle určité porce teorie ve formě návodu obsahovat také jakési minimum zásad, jak kameru používat. Na základě těchto znalostí by si ji měli budoucí tvůrci reálně vyzkoušet. I zde je vhodné pracovat s již existujícími zkušenostmi mladých. Jejich intuitivní představy o řeči obrazu lze aktualizovat v uvědomělé používání konkrétních výrazových prostředků. Pracujeme s jejich přirozenou zvědavostí a kreativitou, která je nakonec přivede i k vyzkoušení samotné řeči obrazů. Takovémuto pedagogickému přístupu by mělo být dáno co nejvíce prostoru. Pedagog by se měl v prvé řadě mladých lidí ptát, co chtějí ukázat, nebo jaké efekty, jež znají ze sledování filmů v TV nebo kině, by mohli nebo chtěli použít. Mediální pedagog/pedagožka by pak měl/a převzít moderátorskou roli a směřovat cvičení k vyzkoušení takových efektů a prostředků, které budou především relevantní pro následné natáčení. Vyhodnocením cvičení s kamerou ve skupině odhalíme chyby (mezi typické patří např. rozpor v logice pohybu postavy scénou nebo ve směru pohledu při dialogu, časté hýbání kamerou). Praktická cvičení pomáhají získat cit pro to, jak funguje filmové vyprávění, vnímat, s jakými iluzemi film pracuje, jak se udrží filmová logika a jak ji lze využít.

V rámci projektu „PGD“ si mohli jeho mladí účastníci a účastnice na workshopu ve smíšených skupinách (napříč školami) naplánovat, následně natočit a sestříhat krátkou filmovou sekvenci. Jako téma jsme použili právě téma genetických technologií, k němuž přistoupily jednotlivé skupiny např. formou reklamního spotu, teleshoppingu, nemluveného klipu založeného na emotivních obrazech a hudbě, nebo odvyprávění vtipného příběhu ve třech scénách. Pro cvičné účely není nutné využít téma, které metodou MTZT právě zpracováváme. Často je téma bližší žité realitě, např. narozeninový večírek, vhodnější.

Vytvoření storyboardu

Na základě nabytých zkušeností s kamerou a obrazem je třeba z literárního scénáře vytvořit storyboard – rozkreslení děje z pohledu diváka do filmových políček. Pokud není dostatek času, je nutné rozkreslit alespoň ty nejdůležitější scény. Storyboard je zdrojem informací pro konkrétní převedení záměru do filmu samotného. Jde o důležitý krok k vědomému zpracování zamýšlené filmové řeči kamerou v samotném natáčení: pohled, perspektiva, pohyb kamery, částečně také světlo. Rozkreslením se začínají plánovat i stříhy pro budoucí postprodukcii. Pro lepší představu, jak takový storyboard udělat, je vhodné použít již nějaký existující (např. z předchozího projektu, najít nějaký na internetu, možné je pracovat i s tištěnými komiksy jako jistými předlohami pro storyboard). Častou obavou je, že nikdo ze skupiny neumí dostatečně dobře kreslit, toto ale není zásadní překážkou, je možné použít i primitivní rozkreslování, nebo scény jednoduše aranžovat a fotografovat. V této fázi je významný proces vizualizace napsaného textu ze scénáře, nikoliv kvalita kreslení, příp. fotografování.



Obr. č. 16: Storyboard

Během rozpracovávání filmového námětu je třeba dohlédnout na to, aby se rozvíjela i diskuse o vlastním produktu, a to v rámci celé skupiny. Skupinová účast je z motivačního a pedagogického pohledu vhodná i přesto, že se následně nebudou na samotné výrobě podílet všichni rovnoměrně. Všeobecně by mělo platit, že k rozdělení na filmové profese-rolle, na „obsahově“ a „technicky odpovědné“ by v rámci školní filmové tvorby nemělo dojít příliš brzo. Celá skupina by měla mít možnost alespoň v určitých momentech spolurozhodovat, např. při finalizaci scénáře. Proto je nutné vytvářet prostor pro kritickou diskusi prvních návrhů a projednání změn a zlepšení. Často se mohou objevit diskuse o konkrétní výpovědi, co mladí chtějí říct, a o možnostech jejího převedení do filmové (mediální) řeči. Až poté, co jsou udělána zásadní rozhodnutí, a skupina se shodne na určitém postupu výroby, je možné rozdělit funkce a činnosti pro fázi produkce (včetně postprodukce).

V rámci modelového projektu bylo samotné psaní scénáře a shoda na významu a výpovědi hlavních scén pro všechny člen(k)y skupiny důležité, aby se mohli s takovým filmem v závěru ztotožnit. Právě v diskusi o chování jednotlivých postav a o konkrétních scénách opět měli příležitost kriticky reflektovat svůj postoj k tématu, a to skrze další perspektivu, perspektivu filmové řeči – obrazu, hudby, dialogů, pohybu a děje. Rozkreslení do storyboardu je sice důležité, přesto jde spíše o mechanickou záležitost: skupiny si jej buď rozdělí po kouskách mezi všechny své členy, nebo část skupiny pracuje na storyboardu a zbytek již začne organizovat samotný průběh výroby a natáčení (hledání vhodných lokací, herců a hereček, výrobu rekvizit a kostýmů atp.).

Organizace a průběh výroby/produkce a následné postprodukce

Samotný proces tvorby a vzniku díla by měli mladí lidé zvládnout sami. Mediální pedagog by měl poskytnout spíše podporu (odbornou, materiální), v případě potřeby, především na žádost skupiny, se může celého natáčení či jeho částí osobně účastnit. Proces výroby lze rozdělit na tři části: organizace a příprava, pořízení mediálního materiálu a následná montáž do výsledného produktu (tedy postprodukce). Každé této části by se měli účastnit jednotliví členové a členky, a to podle vlastního zájmu a tak, aby cítili jistý díl zodpovědnosti. Samozřejmě občas může dojít ke střetu zájmu o určitou pozici, pak je třeba moderovat vyjednání vícečetných obsazení jedné pozice, příp. obsazení pozice, o kterou není tak velký zájem. Zde je nutné vysvětlit její důležitost.

Proces výroby se samozřejmě různí podle charakteru média. My se níže zaměříme na výrobu filmu tak, jak probíhala v rámci modelového projektu a v kontextu následné evaluace. Přehledně zpracovaný proces výroby filmu je možné najít v → Příloze.

Organizace: Rozdělení práce a plán natáčení / technický scénář

Při natáčení filmu je třeba obsadit různé role. Již během přípravné fáze je možné vy-
 pozorovat, kdo má zájem o jaké činnosti. Na společném sezení je pak třeba najít klíč
 k obsazení důležitých rolí. Při moderaci takového dělení pozic lze vycházet z vlast-
 ních pedagogických a mediálních zkušeností s prací se skupinou. Po rozdělení rolí

„za kamerou“ – rekvizity⁹, masky a kostýmy, světla, zvuk, kamera, režie, skript¹⁰ – kde není problémem funkce zdvojit, je na týmu, aby našel ty, kteří budou stát před ní. Využití členů a členek skupiny i pro herecké role se přímo nabízí, je ale třeba dbát na to, aby se výkon herce/herečky významně nekřížil s potřebami přidělené funkce, např. režiséra/režisérky nebo skriptu. Zde je třeba, aby se ona konkrétní osoba rozhodla, alternativně je možné zdvojit funkci režiséra/ky, ovšem tak, aby toto duo bylo schopné dohody a kompromisu, zdvojení často vede k zajímavému doplňování se a ke všímání si věcí, které by jeden třeba přehlédl. Tvůrci a tvůrkyně tedy zpravidla musí získat „před kameru“ někoho mimo tým, např. pro roli dítěte, prarodičů, lékařky nebo faráře použít třeba i autentických osob.

Důležitou podmínkou pro natáčení je dobrý a detailně zpracovaný plán natáčení. (Jinou variantou je vytvoření technického scénáře, tedy scénáře se všemi technickými poznámkami nutnými pro výrobu.) V něm jsou zaznamenána všechna natáčecí místa, natáčení scén je rozvrhuto časově. Natáčení jednotlivých scén totiž na rozdíl od scénáře nejde za sebou podle toho, jak běží děj, ale podle optimálních možností – světelné podmínky (den, noc, šero...), charakteru scény (interiér, exteriér, identická lokace se natáčí zpravidla najednou, ač je v ději filmu od sebe vzdálena i několik měsíců), náročnost na obsazení (hodně, málo herců na scéně, časové možnosti hlavních hrdinů) atp. – právě proto je třeba důkladná příprava, aby se na nějakou scénu třeba nezapomnělo, nebo se až na místě nezjistilo, že nelze natáčet, protože pro děj významná vedlejší postava zrovna dnes nemohla. V plánu natáčení / technickém scénáři je pak třeba číselně a poznámkami zaznamenávat jednotlivé scény, jejich charakter, velikosti záběrů, ruchů na místě, hudbu, světlo, včetně hrajících postav a výpravy (masky, kostýmy, rekvizity).

Při tak velkém počtu lidí nebo práci s počasím (exteriéry) není samozřejmě vždy možné držet se plánu natáčení bezvýhradně, je třeba s ním pracovat i flexibilně. Nicméně i tak je významným pomocníkem pro orientování se v procesu natáčení a předcházení různým chybám ve scénách.

9 Rekvizitáři se starají o to, aby na scéně byly pro děj a manipulaci postav potřebné věci, které se tam běžně nevyskytují, aby v jednotlivých záběrech stejné scény byly na stejném místě.

10 Skript je osoba, co dbá na dodržování scénáře (text), včetně obrazové souvislosti a návaznosti, snaží se eliminovat potenciální chyby v detailech (nejen děje, ale i kostýmů, rekvizit, pohybu osob po scéně), je takovým technickým svědomím režiséra/ky, zpravidla sedí někde v koutku se scénářem, papíry a tužkou a neustále si zapisuje. Ač v zásadě neviditelná osoba, pro film je velmi důležitá.



Obr. č. 17: Natáčení 1



Obr. č. 18: Natáčení 2

Natáčení: „Pozor. Akce!“

Natáčení se účastní všichni. Důležité je, aby všichni zodpovědní za dílčí činnosti byli připraveni. Například s rolí osvětlení a zvuku je dobré se seznámit před samotným natáčením a vyzkoušet si ho, jelikož právě tyto aspekty se v postprodukcí dají jen těžko korigovat. U zvuku je třeba, aby dialogy byly slyšet a zvuk pozadí byl co nejvíce potlačen. V případě nutnosti je po natáčení, v rámci postprodukcí, možné zvukově spíše přidávat (např. zvuky – kroky, vrznutí dveří atp.) než odebírat (např. houkání sanitky slyšitelné v dialogu děje, který se odehrává, když ještě sanitky nebyly).

Role vyučujících je podporovat proces tvorby, moderovat případné diskuse, poskytnout technickou podporu. V případě, kdy je skupina nejistá, je vhodné připomínat cíl aktuální činnosti a sledovat proces podle plánu natáčení a vytvořeného storyboardu, např. se ptát „Jakou scénu točíme teď a k čemu v ději bude sloužit?“, „Jsou všechny rekvizity i herci připraveni včas?“, aby nevznikaly prostoje. Při natáčení filmu je zpravidla v jednu chvíli zapojena jen část lidí, ostatní musejí čekat. V takovém případě je vhodné opatřit monitor a propojit jej s kamerou, aby čekající (když se připravuje scéna, čekají herci, když se natáčí, čekají ti, co se starají o kostýmy a světla) mohli sledovat průběh natáčení, aby např. hlasitým mluvením nerušili jeho průběh. Natáčení filmu je zdlouhavé, proto není radno podceňovat catering.

Týmy z projektu PGD zpravidla potřebovaly na natočení svých krátkých filmů (délka kolem 10 min.) tři až pět celých natáčecích dní (8–12 hodin na den). I přes důkladnou přípravu a v zásadě dodržení natáčecích plánů jde o časově náročnou činnost, kterou zpravidla realizovali ve svém volném čase, jelikož v rámci samotné výuky není potřebná flexibilita možná.

Střih

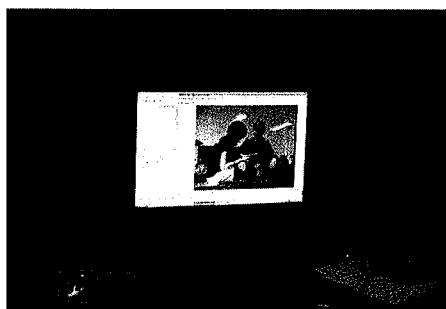
Postprodukcí je asi časově nejnáročnější část výroby filmu a může trvat jednou až desetkrát tolik, co samotné natáčení. Během ní se totiž rozhoduje o finální podobě filmu, probíhá mnoho rozhodování – např. o barevnosti, stylu střihu, výběru hudby a jejím nasazení na konkrétní záběry – a toto je opět prostor pro diskuse jak v rámci

celého týmu, tak dílčích skupin. V této fázi je opět potřeba schopnosti mediálního pedagoga moderovat diskuse, také je vhodné dohlížet na časové možnosti a plán. Na začátku je vhodné postprodukční práce strukturovat: na úvodní náhledy (např. promítnutí hrubého materiálu), hrubý střih, přesný střih, výběr hudby, příp. dozvučení, průběžně iniciovat náhledy již hotových částí za účelem jejich kontroly a případné diskuse. Velmi dobrým pomocníkem se ukazuje tzv. střihový storyboard, který vzniká až po prohlédnutí natočených scén a předznamenává místo a charakter střihů. Mladí lidé se také musí seznámit se střihovým softwarem a možnostmi střihů. Tyto znalosti mohou získat od případných přizvaných filmových a mediálních praktiků, pokud není k dispozici mediální pedagog či vyučující s takovou zkušeností. Ovšem i na internetu je možné zhlédnout určité demo-ukázky, nebo často je v týmu někdo, kdo již má jistou zkušenost, na které je možno stavět. Přesto „osahání si“ střihu tak, aby byl efektivní, je samo o sobě dosti náročné.

Při samotném střihu filmu pracovaly skupiny z našeho modelového projektu většinou 2x týdně odpoledne, a to v užším týmu, kterého se zpravidla účastní režisér/ka, skript/ka a samotní střihači nebo střihačky, také osoba zodpovědná za scénář či dramaturgii. Po připravení hrubého střihu, jak by měly scény za sebou následovat, byl tento dán na internet nebo proběhlo promítnutí, aby jej mohli zhlédnout všichni z týmu a vyjádřit se k němu – k následnosti scén, možnosti krácení, nápadům k lepšímu vypořádání scén atp. Hrubý střih je možné zvládnout, podle časových možností, většinou za dva týdny.

Jedna ze skupinek v rámci týmu dokončí střih, jiná se postará o pořízení chybějících zvuků, příp. „předabování“ scén, kterým není rozumět, jiná o výběr hudby. Role vyučující/ho by zde měla spočívat v tom, aby upozorňoval, jak je možné hudby využít, ale zároveň s ní šetřit, aby nepotlačila samotný děj a nevystupovala tak příliš dominantně. K takové ukázce je vhodné využít scén z běžně známých filmů. V našem případě jsme použili notoricky známou scénu běhu po schodech z filmu Rocky I – pustili jsme ji jednou bez hudby, jednou s hudbou a jednou se zcela jinou hudbou (např. klidnou z Forresta Gumpa), takto se stanou možnosti použití hudby naprosto evidentní. Použití hudby ovšem přináší úskalí, jež je třeba prodiskutovat v předstihu a které souvisí s autorskými právy na hudbu. Použití hudby by mohlo znamenat nemožnost veřejné projekce konečného filmu nebo zvýšené finanční náklady. Alternativou je použití skladeb již nechráněných autorů, použití skladeb vlastních, příp. skladeb spolužáků atp., nebo skladeb v rámci tzv. Creative Commons (cc) (více na internetu).

Tvorba filmu tedy slouží k tomu, aby si mladí vyzkoušeli jednu z možností tvůrčího sebevyjádření. Zde je stále důležité se ptát, zda výsledný produkt (v tomto případě film) funguje tak, jak byl zamýšlen, jestli obsahuje konkrétní „poselství“, které jím chtěli tvůrci sdělit. Konkrétní téma, které jsme takto zpracovávali, není v této chvíli třeba tolik řešit, jelikož je ve výsledném produktu samo o sobě obsaženo tím, jak se s ním pracovalo během přípravy námětu a samotného filmu.



Obr. č. 19: Střih v týmu 1



Obr. č. 20: Střih v týmu 2

Možnosti mediální tvorby v on-line prostředí

V rámci modelového projektu některé z filmových týmů vytvořily vlastní blog či internetový deník o průběhu prací na svém filmu. Fázi koncepce i produkce autoři dokumentovali fotografiemi, komentáři, přes určitá uživatelská rozhraní (např. MySpace) si navzájem i s vyučujícími vyměňovali scénáře, storyboardy, aktualizovali natáčecí plán atd. Ač se to primárně dělo ze dvou důvodů: organizační flexibilita a zábava („historky z natáčení“), vytvořili takto základnu pro případný kritický náhled na to, co dělají, prostor pro diskusi. Takovéto weby, blogy, sdílené on-line prostory vytvářejí daleko lépe pocit sounáležitosti, vytvářejí jakousi sociální síť a zpětně umožňují také rekapitulovat průběh, poskytují možnost feedbacku a reflexe.

3.3.3 Fáze prezentace

Je natočeno, hotovo – a co teď, je konec? Ještě zdaleka ne!

Tvůrci a tvůrkyně jsou zpravidla velice zvědaví na hodnocení svých děl publikem. Zpětná vazba jim dává pocit uznání za vykonanou práci a vyjádření myšlenky. Zpětnou vazbou získávají možnost aktualizovat a rozvinout své mediální a kreativní vyjadřovací schopnosti. Při prezentaci mediálních produktů zaměřených na konkrétní téma se mladí lidé dostávají do role expertů, a tak je zajímavá, jestli publikum s nimi souhlasí, má kritické výhrady, nebo jestli téma a zpracování s ním vůbec rezonuje. Fáze prezentace sleduje svoje specifické cíle spojené jak s tématem, tak s mediálním zpracováním. Jak již bylo naznačeno, reakcí publika a diskusí by mělo u studujících dojít k reflexi obojího (tématu i mediálního zpracování). Navíc jsou motivováni své praktické zkušenosti sdílet s dalšími, rekapitulovat to, jak zpracovávali a vnímali téma. Takto získávají možnost, zkušenosti a kompetence participovat na veřejné diskusi.

Realizace této fáze má samozřejmě jisté překážky, které je nutné překonat. Zprvce není v současné době, při velkém množství různých nabídek, tak snadné získat pro ne zcela profesionálně vyrobené a tematicky třeba ne zcela mainstreamově zaměřené mediální produkty (např. filmy, rozhlasové pořady, časopisy) publikum, které je navíc schopno kvalitní názorové výměny. Zadruhé je vhodné, aby i prezentace odpovídala

zájmům a představám mladých tvůrců a tvůrkyň. Jen málokdy u mladých lidí narazíme na explicitní potřebu vstupovat do veřejného prostoru a spoluutvářet jej. Zpravidla nemají v tomto směru žádné představy a očekávání. Nejpravděpodobnějším zájmem bude jednoduše informovat veřejnost. Zaujetí a obhajoba pozice mající určitý společensko-politický zájem, což by bylo v pedagogickém zájmu, to nejspíše nebude. U mladých stojí zpravidla ve středu zájmu samotný mediální produkt, jeho vytvoření.

Nakolik budou mít mladí zájem participovat na veřejném diskursu, závisí také na tématu samotném. Například téma PGD nebylo příliš blízké aktuálnímu životu mladých, i když si většina z nich uvědomovala potřebu veřejné debaty, nebyl zájem takový, jako by třeba vzbudila témata jako „násilí a diskriminace“, „ochrana klimatu“ nebo také „nelegální stahování na internetu“. Prezentace témat bližších každodennosti mladých, všeobecně známějších, aktuálně diskutovaných v médiích nebo s konkrétní vidinou případného dopadu se z mediálně-pedagogického pohledu a požadavků cílů *mediální tvorby zaměřené na téma* jeví jako vhodnější. Přesto je u vzdálenějších či méně aktuálních témat o to více třeba zájem na veřejné participaci pedagogicky podpořit.

Proto fáze prezentace vyžaduje od vyučujících také důslednou koncepční přípravu. Projekt by neměl skončit tím, že se výsledná díla zhlédnou/přečtou/poslechnou ve skupině nebo budou pověšena někam na školní či projektový web, kde není příliš velká naděje, že je někdo objeví. Participace ve smyslu procesu učení neznamená, že se něco jen veřejně zpřístupní. Jde zde daleko spíše o to, jak mladé lidi podpořit v tom, aby hledali a chtěli oslovit různá publika, vstoupit do existujících tematických diskusí nebo diskutovat s mediálními profesionály. Podle naší zkušenosti vede cesta zaprvé přes vnímání studujících jako expertů na téma. Zadruhé přes jejich zájmy a reálné, dosažitelné, řízené hledání možností dosažení nějakého účinku.

Procesy tvorby veřejného mínění je možné vnímat v různých úrovních. Veřejností může být například jen malé, každodenní prostředí, jako jsou přátelé, škola, kroužek nebo rodina. Různé mediální platformy pak otevírají další možnosti prezentace a diskuse. V nich se často malé, spíše privátní mini-veřejnosti mísí s různými komunitami, až s celospolečenskou a mediální sférou. Pro pedagogický proces jsou spíše než dosažené účinky důležité zkušenosti získané procesem participace, především zpětná vazba, a to nejen chvála, ale také diferencovaná a racionální kritika.

Neměli bychom tedy v rámci prezentace za každou cenu sledovat cíle, které jsou příliš vzdálené (např. ohlas v celoplošných médiích na titulní stránce nebo v hlavním zpravodajském čase televize). Prezentace by měla být řízena zájmy a dosavadními zkušenostmi mladých lidí, za podpory a moderace pedagogů a pedagožek, kteří mohou upozornit na možné další kanály a možnosti prezentace, jako jsou festivaly amatérských filmů, přehlídky školních aktivit atd. Samozřejmě může v této fázi dojít k absolutnímu neúspěchu snahy vytvořená díla veřejně prezentovat. V tomto případě nemusí jít ale o neúspěch pedagogický, pokud dojde k reflexi a vyhodnocení situace a podmínek (ne) možnosti společenské participace, vstupu do veřejného prostoru v této situaci, s tímto tématem, v této formě. I negativní zkušenost je pedagogicky relevantní zkušenost.

Plánování prezentace a šíření díla

Při plánování veřejných aktivit je třeba, aby si mladí stanovili cíle pro šíření a prezentaci, uvědomili si své komunikační zájmy a poznali možnosti veřejné komunikace. Při tom je třeba se zpravidla vypořádat s těmito otázkami: Koho vlastně chceme oslovit a zasáhnout? Jak jsou na tom jednotlivé cílové skupiny s povědomím o tématu, co je možné předpokládat za znalosti a postoje? Jakými kanály a na jakých platformách by měl být mediální produkt zpřístupněn? Jak v nich budeme svůj výtvar prezentovat? Jaká máme očekávání týkající se rezonance a diskuse tématu u různých skupin publika? Takto se studující dostávají do pozice mediálních tvůrců a distributorů a mohou zažít zodpovědnost za vlastní výtvar a vyhodnocovat své možnosti.

Na úvod se opět hodí společný brainstorming, sesbírání a prodiskutování zkušeností, možností a představ. Často mohou vznikat nápady na způsoby zveřejnění již během výroby či postprodukce. Jak jsme uvedli výše, i v rámci fáze koncepce a při hledání námětu jsou úvahy o cílovém publiku často nezbytné. Tyto původní úvahy je vhodné v této chvíli znovu aktualizovat a konfrontovat je s aktuálním stavem, jsou-li stále reálné a přiměřené (konečné myšlenky a zpracování mediálního obsahu).

Zkušenost ukázala, že na základě každodenní zkušenosti mladých s různými mediálními produkty a formami není problém v rámci brainstormingu vygenerovat mnohé možnosti. Následně je ale třeba přistoupit k rozboru a výběru možností, které jsou především méně (finančně, časově atp.) náročné a jsou realizovatelné přímo studujícími (např. není třeba prostředníků či libovůle někoho třetího). Filmové a video produkty je možné šířit přes YouTube, Stream.cz a další obdobné platformy, zvuková díla přes tzv. podcasty. Protože se velká část mladých lidí na internetu pohybuje v rámci různých sociálních komunit a sítí, je možné dílo šířit formou „prolinkování“ jejich skupinového výtvaru s vlastním profilem.

Pokud by mělo být výsledné dílo prezentováno komplexněji, např. ve vlastním prostoru, s dalšími materiály (vysvětlením, dokumentací či „historkami z natáčení“...), je vhodné vytvořit samostatnou internetovou prezentaci nebo případně využít již dosavadní existující platformu projektu. (Zde je pak třeba zohlednit potřeby prezentace, pokud byl účel blogu či webu v předchozích fázích projektu jiný.) Opět by se na tvorbě měli podílet sami studující. V rámci modelového projektu dvě skupiny iniciativně vytvořily webovou stránku ke svému filmu, jedni dokonce již v průběhu natáčení, kde dokumentovali jeho průběh.

Vedle stránek nebo veřejně přístupných platforem je možné hledat možnost šíření skrze tematicky příslušné portály, případně organizace, jimž je možné mediální výtvar představit, nabídnout a umožnit, aby jej mohli oni sami dále sdílet a prolinkovat. Takovéto organizace a portály je možné vyhledat v materiálech a rešerších z úvodní analytické fáze projektu. V těchto případech je předností to, že tito adresáti mají již předem o téma zájem. Jejich oslovení by ovšem nemělo být živelné, ale promyšlené, mělo by zapadat do studujícími vymyšlené koncepce a cílů prezentace a být doprovázené vyučujícími, kteří by měli upozornit na případné formální či jiné nedostatky a procedury.

News - Movie - About us - Guestbook

Another day of (bloody) cutting

"Headquartes! Report in!"



Chair races...



3.4.2008 by Petr

Comments

Petr [4.4.2008 08:13:46]

**** We are closing to the sweet end :) Just few scenes are missing...
Keep waiting :)

» Add comment

Obr. č. 21: Střih, prezentace na vlastním blogu (tým filmu Thanatomania)

Prostor internetu se svými různými prezentačními možnostmi a prostory přináší také jednu pedagogicky relevantní funkci, a to možnost poměrně rychlé zpětné vazby (např. formou fóra, emailů nebo nástěnky „pod“ příspěvkem). Této funkce mohou studující cíleně využít například tak, že své dílo budou prezentovat tak, aby vyvolávalo potřebu reakce a zpětné vazby.

Při prezentaci díla je nutné rozmyslet formu, rozhodnout o případných doprovodných materiálech, pohledech do průběhu vytváření (v rámci modelového projektu to byla např. příprava filmových plakátů, výroba DVD přebalů a bookletů). Prezentace často vyžaduje krátké představení, což vede k nutnosti redukce tématu a díla na několik vět, či dokonce slov. Tento proces, potřeba vytvořit kondenzované, úderné, třeba také sexy nebo tajemné, pointu neprozrazující, přesto informující sdělení vede k další nutnosti reflexe a promýšlení záměru a zodpovědnosti.

Jak jsme naznačili výše, prvotní uvažování (brainstorming) o distribučních kanálech na základě každodenní mediální zkušenosti může vést k přílišnému zájmu o etablovaná (mas)média, u nichž je třeba proniknout do specifické podstaty tvorby a distribuce. Ač mohou být tradiční (mas)média také možností pro šíření vytvořeného díla, není to cesta snadná, spíše naopak, neschůdná. Pro získání prostoru na stránkách novin či ve vysílání rádia či televize je zpravidla nutný osobní kontakt se samotnými novináři a osobami zodpovědnými za program či obsah. Vhodné je orientovat se na periodika a programy, které mají nějakou tematickou souvislost nebo pracují s obdobnými formáty, jako je výsledný produkt studujících, či se zaměřují na tvorbu mladých. Lokální a obecní média zpravidla bývají takovým nabídkám otevřená. Využitelnými kontakty pro medializaci a šíření mohou být externí odborníci a odbornice účastníci se dřívějších fází projektu.

Příklady distribuce a zveřejnění (v rámci modelového projektu)

Následující přehled ukazuje, jaké kanály a platformy byly využity v rámci modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“ jak v Česku, tak v Německu.

- Všechny filmy byly „pověšeny“ na mezinárodní video-platformu YouTube.
- Některé ze skupin vytvořily pro prezentaci filmu i jeho natáčení samostatné webové stránky. Filmy byly umístěny na weblog projektu.
- Prolink a krátký popis s možností diskuse filmů byl dán na stránky internetového projektu „wie-weit-wollen-wir-gen“.¹¹
- Expertka, novinářka, účastníci se projektu, zahrnula informaci o filmech do jednoho z lokálních (středoněmeckých) veřejnoprávních televizních pořadů.
- Lipské univerzitní rádio „mephisto 97,6“ obšírněji referovalo o projektu a práci středoškolaček z Lipska.
- O interdisciplinárním a mezinárodním projektu referoval deník Leipziger Volkszeitung.

¹¹ Název iniciativy by se dal přeložit jako „jak-daleko-můžeme-jít/gen“, kde poslední slovo je homonymická hra s významy německého gehen (čte se gén) = jít a termínu gen = gen.



Obr. č. 22: Filmový plakát: Lebenswert? / Hodno života?, Lipsko

Obr. č. 23: Filmový plakát: Thanatomania, Praha

Obr. č. 24: Filmový plakát: Ludo (Člověče, nezlob se), Praha

Obr. č. 25: Filmový plakát: Správná volba, Praha

Obr. č. 26: Filmový plakát: Willst du das wirklich? / Doopravdy to chceš?, Pirna

Zpětná vazba z médií a internetových platform se někdy nemusí dostavit nebo může být sporadická či velice stručná. Proto jednou z možností, jak studující mohou získat přímý, „na živo“ vnímaný feedback zároveň s možností interakce, je uvedení díla formou veřejné projekce/poslechu/čtení, účasti na festivalu či třeba rovnou uspořádání konference. To opět vyžaduje jistou míru naplánování a přípravy jak ze strany studujících, tak vyučujících.

Tento způsob prezentace v roli mediálních tvůrců a tvůrkyň a zároveň odborníků a odbornic na téma začíná již malými projekcemi před kamarády, spolužáky nebo rodinami. Celoškolní či školou organizovaná veřejná prezentace může být symbolickým zakončením celého projektu. Účast ostatních studujících, vyučujících i vedení je vnímáno jako uznání za odvedené množství práce. Příležitosti k prezentaci mohou být různé školní festivaly a akademie, také dny otevřených dveří. Podle velikosti projektu je vhodné uvažovat o adekvátně velké prezentaci.

V rámci modelového projektu byly naplánovány dvě veřejné prezentace (v Lipsku a v Praze), ovšem každá s trochu jiným charakterem. Německá se konala v prostorách radnice, za přítomnosti zástupce starosty pro vzdělávání a vědu, s úvodními formálními příspěvky koordinátorů projektu a následnými kulatými stoly s přizvanými odborníky, česká



Obr. č. 27: Prezentace



Obr. č. 28: Plakát premiér filmů

měla spíše charakter festivalu, konala se v prostorách kina za účasti poroty a pozváni byli především kamarádi, příbuzní a známí. Po promítnutí filmů se konala pódiová diskuse.

Pro mediální produkty vytvořené dětmi a mladými lidmi, i speciálně v kontextu školy, existují různě po světě i v Česku různé festivaly nebo soutěžní přehlídky. Některé z nich mají i tematická zaměření, některé jsou otevřené. Takovéto příležitosti je třeba včas vyhledat, jelikož účast je často podmíněna přihlášením do určité lhůty, a tak je případně nutné toto zahrnout do plánování projektu, aby bylo výsledné dílo včas hotovo nebo se nemuselo třeba rok čekat. Prezentace na festivalech a přehlídkách často znamená nutnost mediální produkt před uvedením představit a po něm diskutovat s publikem. Toto opět znamená zpětnou vazbu a nutnost komplexního přemýšlení o tématu a produktu. Případné získání ceny je pak významným oceněním práce a také jej lze použít jako motivaci pro jiné studující, skupiny i vyučující k realizaci dalších obdobných mediálně-pedagogických projektů v budoucnosti.

Vzniklá díla je také možné využívat dále ve výuce dalších ročníků. V Německu existuje při školských úřadech možnost distribuce mediálních děl vytvořených v kontextu školy jako výukových materiálů.

Příklady možnosti uspořádání akcí k prezentaci (v rámci modelového projektu)

- Všechny skupiny filmařů uspořádaly malé projekce pro své spolužáky a spolužačky.
- Německé školy se rozhodly používat filmy dále ve výuce v oblasti genetiky člověka a dědičných nemocí.
- Dva filmy (z pěti) byly uvedeny v rámci festivalu amatérského filmu VideoCulture fest 2008 v pražském kině Ponrepo.
- Film z Lipska dostal cenu v kategorii školních filmů na zemském festivalu médií tvořených dětmi a mladými lidmi Visionale 2008.
- Gymnázium z Lipska mělo možnost prezentovat film na akci zdravotní pojišťovny AOK s tématem mateřství a rodičovství.

- Film pražské obchodní akademie byl ukázán odbornému publiku na konferenci Společnosti pro prevenci genetických chorob a také v rámci setkání komory psychologů.
- Obchodní akademie také informovala o projektu a filmu svých studentů a studentek na Dnech otevřených dveří.
- Na závěrečných projektových prezentacích v Lipsku a Praze bylo možno filmy nejen promítnout, ale také o nich následně diskutovat.

Veřejná diskuse mediálních produktů a tématu

Při prezentaci jde především o to, získat zpětnou vazbu, názory a hodnocení a ty následně vyhodnotit. Mladé tvůrce a tvůrkyně zajímá: Jaký bezprostřední účinek má jejich produkt na publikum? Jak publikum hodnotí jejich práci a výtvor? Jaké kritické poznámky zazněly, které aspekty byly pochváleny, a co si tedy z toho je možné odnést? V neposlední řadě se mladí lidé rádi podělí o zkušenost z procesu výroby média – filmu, videa, rozhlasového pořadu, obzvláště pokud to bylo „jejich poprvé“. Také, jaká rozhodnutí museli udělat nejen v souvislosti s mediálním zpracováním, ale také s tématem. Diskusemi s publikem získávají opět pohled na téma a svůj produkt z jiné, další perspektivy: Rozpoznalo publikum poselství, myšlenku, kterou chtěli tvůrci a tvůrkyně sdělit? Jaké impulsy může jejich výtvor skutečně přinést? Jaké různé interpretace a způsoby porozumění se mohou vyskytnout? Následně je pak možné diskutovat (často se na to publikum zeptá) šířeji za hranice projektu, o dalších krocích a plánech mladých tvůrců a tvůrkyň jak na poli distribuce, tak další mediální tvorby, příp. zájmu o téma.

Získat reakci publika i v přímém osobním kontaktu ovšem také nemusí být zcela snadné. Řešením může být moderace takové přímé diskuse nebo dotazování formou otázek a poznámek psaných na papírky a sebraných po předvedení díla, další možností je nástěnka pro věšení dotazů, námětů a připomínek.

V rámci modelového projektu byly použity ještě další metody, a to diskuse formou kulatých stolů a pódiová diskuse. V obou případech hrála důležitou roli přítomnost odborníků a odbornic buď na téma nebo na konkrétní médium. Tyto diskuse poskytlly do značné míry uznání snahy studujících, také ale diferencované a fundované připomínky k obsahu i formě zpracování, a to z různých perspektiv. V případě projektu „PGD“ to byli zástupci a zástupkyně z oblasti biomedicíny, sociálních věd a politiky, psychologie, reprodukčního lékařství nebo filmoví kritici. Odborným publikem byli také členové a členky ostatních skupin účastnících se projektu, kteří se také vyznali jak v tématu, tak v mediální tvorbě.

Pódiové diskuse a kulaté stoly

V obou metodách jde o diskuse řízené moderátorem či moderátorkou. Výběr takové osoby může být různý, může jít o někoho z účastníků či účastnic projektu, jiného spolužáka či spolužačku, vyučující(ho) nebo někoho externě přizvaného. Pro kvalitní diskusi je vhodné, aby moderující osoba byla náležitě připravena, obeznámena

s tématem moderace i zúčastněnými. Vhodné jsou předchozí zkušenosti. Pedagogicky je možné pro rozvoj komunikačních kompetencí vybrat moderátora/ku bez zkušeností, zde ale doporučujeme důkladnou, pedagogicky vedenou přípravu i s případnou cvičnou simulací diskuse např. během vyučování. Pro moderaci je důležité, aby udržela rovnováhu mezi tvůrci (mladými lidmi), odborníky (dospělými) a publikem (různorodým) a sama iniciovala diskusi, pokud se zúčastnění a publikum zdráhají projevit názor a komentovat.

V případě projektu „PGD“ proběhla v rámci jedné ze závěrečných prezentací po promítnutí všech filmů pódiová diskuse, do níž byli přizváni vždy odborníci a odbornice na téma a na film a vedle nich zástupce či zástupkyně tvůrců. Nejprve probíhala diskuse účastníků panelu, později byly moderací otevřeny dotazy pro publikum.

V případě druhé prezentace byly po promítnutí filmů vytvořeny tři diskusní kulaté stoly, jichž se účastnili vždy zástupci a zástupkyně z každé tvůrčí skupiny a jeden či dva odborníci či odbornice. Celkem max. 15 osob. Stoly byly zaměřeny tematicky a měly opět moderátora či moderátorku.

Zkušenosti z modelového projektu ukázaly, že následné diskuse po prezentaci prakticky ukáží, jak takové mediální dílo může podněcovat diskusi jak o jeho formě, tak obsahu. Zatímco experti mohou diskusi posunout více k tématu nebo poskytnou jistou míru abstrakce, mladí lidé často obhajují svůj způsob a obsah ztvárnění.



Obr. č. 29: Kulatý stůl po první projekci

Z pedagogického hlediska je důležité po prezentaci a moderovaných diskusích udělat s účastníky a účastnicemi projektu diskusi a reflektovat i to, zda zpětná vazba, kterou poskytlo publikum, je, či není podle jejich očekávání, a proč tomu tak je/není. Studující si tak jsou při rozboru prezentace a diskusí schopni uvědomit efekt na rozvoj vlastních schopností a kompetencí či učení. Rozborem otázek – Jaké zkušenosti jim prezentace a diskuse přinesla, jaké konflikty případně museli řešit, proč a jak? Jak bylo porozuměno jejich poselství, které chtěli v obsahu zobrazit, jak se jim podařilo zvládnout „mediální řeč“? atd. – dochází k další reflexi jak tématu, tak vlastní mediální tvorby.

V jedné z diskusí v rámci modelového projektu padla také otázka, čeho chtěli mladí svým filmem dosáhnout. Odpověď jednoho z pražských účastníků, Radima (19), zněla: „Filmem jsme nechtěli změnit svět.“ Přesto závěrečné evaluační rozhovory ukázaly, že veřejná prezentace byla zúčastněnými vnímána jako participace, účast na diskusí ve veřejném prostoru. Zažili totiž, že jejich názor a zájem může být veřejně brán vážně a že je možno se jím kvalifikovaně (spolu)podílet na veřejné debatě.

Ve fázi prezentace je vhodné, aby strategii prezentace, distribuce a vstupu do veřejného a mediálního prostoru vymýšleli všichni společně. Ovšem samotnou realizaci a zodpovědnost za jednotlivé aktivity je pak vhodné rozdělit v rámci skupiny. Jedni tak budou organizovat školní projekci či konferenci, jiní formátování a pověšení díla na veřejně přístupné internetové platformy nebo platformy vlastní, další mohou oslovit s nabídkou prezentace či prolinkování organizace, lokální či jiné veřejné orgány, někdo další může připravit tiskovou zprávu pro média (nejpravděpodobněji lokální, která ráda přijímají již předpřipravený obsah, ale třeba také dětská média nebo i velká masmédia, např. ČTK, která má ze svého veřejnoprávního charakteru umožňovat obdobné šíření informací ve svém informačním servisu pro další média), další mohou pracovat na přihlášení díla na festival či do soutěže.

3.4 Mediální tvorba zaměřená na téma v prostředí školy – hledání vlastního prostoru a spolupráce s mimoškolními zařízeními

Reflexivně-praktická mediální tvorba je více či méně součástí *mediální výchovy* a tudíž současných vzdělávacích plánů. Ve školách vznikají rozhlasové pořady, internetové stránky, multimedialní prezentace nebo filmy k tématům, které si zpravidla studující svobodně volí, např. koníčky, hudba, ale také životní prostředí či medailonky jednotlivých zemí EU. *Mediální tvorba zaměřená na téma* otevírá ovšem prostor i pro odborné předměty, jimž může poskytnout určitou přidanou hodnotu. Jak ukázal modelový projekt „PGD – Perspektivy a diskuse“, je ji možno vnímat ne jako přítěž, ale i ulehčení, využít ji jako motivaci nebo otevření možnosti podílet se na veřejné diskusí o komplexních a obtížnějších tématech látky z oblasti biologie, (bio)technologií, politického či společenského rozvoje (→ kap. 3.2). V této kapitole přineseme informace a náměty, jak mohou školy a vyučující propojit MTZT s výukou. Nejprve načrtneme pozitiva pro

školní výuku, přitom si budeme všimnout výchozích podmínek a zvláštností v prostředí školy. V závěru představíme možnosti realizace a možnosti spolupráce s různými partnery v rámci případného společného projektu.

Přestože se tato kapitola zabývá výhradně MTZT v prostředí školy, domníváme se, že některé poznatky, podněty a návody by mohli využít i pedagogové a pedagožky volnočasových aktivit či jinak pracující s mladými lidmi.

3.4.1 Šance pro vzdělávání

Mediální tvorba zaměřená na téma využívá pro pedagogickou praxi každodenní zkušenost studujících, při níž se skrze média jako film, rozhlas, televize nebo internet seznamují s různými tématy. Praktická práce s médii je zábavou, a to je klíč k motivaci pro učení, analýzu tématu i médií samotných. Studující se touto cestou dostávají do diskuse o tématu a možnostech médií, musí prozkoumat a zhodnotit různé perspektivy argumentace. Závěrečným momentem *mediální tvorby zaměřené na téma* – veřejnou prezentací vzniklých děl – se otevírá pohled mimo prostory školy, možnost participace na veřejné komunikaci. Toto studujícím umožňuje převzít zodpovědnost a motivuje je to, aby se zasazovali o své zájmy. Proto se zpravidla v mediálním projektu, jehož obsah a průběh mohou spolupracovat, angažují více, než je běžné ve standardní výuce v lavicích.

3.4.2 Podmínky pro MTZT v prostředí školy

Možnosti realizace mediálního projektu jsou vzhledem k časovým podmínkám, technickému vybavení nebo personálnímu obsazení školy a výuky dosti omezené. Často také musí být aktivity studujících hodnoceny známkou, což není pro mediální tvorbu ideální způsob hodnocení. Vzdělávací plány jen některých předmětů, jako je český jazyk, výtvarná výchova nebo informatika, nějakým způsobem zahrnují (či mohou zahrnovat) média, práci s nimi a mediální tvorbu. Pomocí *mediální tvorby zaměřené na téma* je ale možné zpracovávat, učit se, objevovat i témata z oblastí přírodních a sociálních věd, např. biologie, dějepisu nebo zeměpisu. Práce s médii často bývá také odsunuta do oblasti volitelné, místo aby se stala běžnou, povinnou součástí vzdělávání. Vždyť média jsou každodenní životní součástí a přítomnost průřezového tématu *mediální výchovy* v Rámcových vzdělávacích programech odkazuje k tomu, že *mediální gramotnost* a její rozvoj je základní životní kompetencí.

Také rozvoj možností aktivní participace na společenských tématech je ve škole podporován jen výjimečně, zpravidla se omezuje na aktivity v rámci školy – školní parlamenty, předsednictví třídy, organizace plesů apod. Cíl MTZT – účastnit se debat nad komplexními společenskými tématy a společensko-politická participace – se proto zdá v kontextu školy dosti neobvyklý, jde ovšem o významný trend rozvoje občanské společnosti, který se opět v RVP objevuje jako významná dimenze.

Pozadí a rozdíly mediální výchovy a tvorby v Německu a Česku

Ve Spolkové republice Německo si našla *aktivní mediální tvorba* pomalu své místo v učebních plánech. Podobně tomu je ve skandinávských zemích, zemích jako jsou Nizozemí, Belgie, Anglie a dalších. V jiných zemích se oblast *mediální pedagogiky* a její aplikace v podobě školní *mediální výchovy* teprve rozvíjí. Mezi tyto země patří i Česká republika nebo Slovensko. V průběhu modelového projektu (2007–2008) v Česku teprve docházelo k zavádění průřezového tématu RVP „Mediální výchova“. Proto bylo výzvou vyzkoušet různé možnosti *mediální výchovy* – projektovou výuku, samostatný předmět či průřezové téma v „klasických“ předmětech.

Koncept *mediální výchovy* popsany v RVP je samozřejmě v zásadě dobrý, ovšem v praxi se setkává s jistými problémy. V Česku disponují školy oproti Německu daleko méně vhodnou, či dokonce žádnou technikou, stejně tak síť možných spolupracujících subjektů je řidší, nekoordinovaná a neprovázaná. V Německu má každá spolková země svůj Zemský mediální institut (Landes Medienanstalt), který má odbor zabývající se *mediální pedagogikou* a mediálními projekty s dětmi a mládeží. Obdobně každé větší město má etablované organizace umožňující mediální tvorbu pro mladé, mohou poskytnout jak techniku, tak například prostory (střížnu, studio atp.). V Česku je hledání případných partnerů či expertů pro projekt těžší. Existuje síť (ovšem spíše upadající než se rozvíjející) dětských televizí, některé volnočasové instituce (např. Domy dětí a mládeže) mají mediální či technické zájmové útvary, v oblasti filmu existují organizace amatérských filmařů či kreativní videotvorby, které ovšem mají často své vlastní tematické zájmy a velice omezené finanční možnosti (zpravidla jsou odkázané na svépomoc). Zatímco v Německu je možné již více než 30 let absolvovat vysokoškolské mediálně-pedagogické vzdělání (ať již na fakultách pedagogických, tak na institutech a katedrách mediálních studií a žurnalistiky, nebo přímo samostatné *mediální pedagogiky*), toto v Česku v současné době v zásadě možné není, i když možnosti se velice pomalu otevírají (např. na pedagogických fakultách v Ostravě, Plzni či Českých Budějovicích).

Proto je v případě mezinárodní spolupráce na projektu mediální tvorby nutné v přípravě zohlednit odlišné podmínky jednotlivých zemí a škol.

3.4.3 Jak iniciovat na škole projekt

Mediální tvorba zaměřená na téma může být v principu použita pro všechny vyučovací předměty (srov. Tulodziecki 2006). Vedle takových faktorů, jako jak propojit téma s učebním plánem či osnovou konkrétního ročníku nebo kolik času je pro projekt k dispozici, hrají významnou roli motivace a zkušenost zúčastněných osob (Spanhel 2004).

Projekty se v rámci české školy postupně začínají zabydlovat. Z pedagogického hlediska se projekty jeví jako dobrá metoda, ovšem problematická v několika aspektech: osobní iniciativa a práce vyučujících jaksí navíc, časová a technická omezení zařazení do standardního procesu výuky, měřitelnost a prokazatelnost výsledků, v neposlední řadě také malá či žádná nabídka témat a jim odpovídající nabídka metodik, jak je provádět.

Realizace projektu v prostředí školy je často závislá na osobní iniciativě vyučujících, kteří takovouto aktivitu ve škole iniciují a provádějí. Účast vyučujících na modelovém projektu byla zpravidla motivována zájmem získat nové mediálně-pedagogické zkušenosti, vyzkoušet si tuto pro většinu z nich novou formu získávání znalostí a kompetencí. Jedna z německých vyučujících již měla s mediálně-pedagogickým projektem zkušenost, a tak byla její účast na projektu motivována vědomím toho, že mediální tvorbou je možné studující nadchnout pro témata, o která by se asi běžně nezajímali. Mediální tvorba ale vyžaduje odlišný vztah mezi vyučujícími a studujícími, a to přístup podporující u studujících kreativitu a hledání vlastních cest učení se a získávání znalostí. Motivující pro mnoho vyučujících bylo i samo téma, a to z různých důvodů: vyučovali předmět zabývající se biologií a/nebo etikou, téma se jich osobně týkalo (třeba v rodině), zajímal je moment rozvoje diskusních a participativních kompetencí u studujících. Dalšími motivacemi bylo získání projektového a mediálně-pedagogického know-how, aniž by museli vymýšlet vlastní projekt, a také potřeba poskytnout studujícím nějakou alternativu ke klasické výuce.

Specifickým aspektem v realizaci takového projektu či inovativní výukové metody je vedení školy. Ve výsledku ono rozhoduje o realizaci projektu a má vliv na podmínky, např. jestli podpoří začlenění do rozvrhu. Významná role vedení je také v případné realizaci spolupráce s externími organizacemi či experty, zásadní pak v podpoře prezentační fáze, např. informování celého pedagogického sboru, všech studujících, ale také školních partnerů, např. sdružení rodičů. Účast většího počtu diváků, posluchačů či čtenářů včetně vedení je pro tvůrce a tvůrkyně mediálních produktů významným oceněním za práci (často ve volném čase) a motivací nejen k dalšímu vzdělávání, práci s médii, ale také k participaci na veřejné komunikaci. Všeobecně lze říct, že vedení školy otevřené inovativním pedagogickým přístupům bude obdobnou formu výuky, obdobný projekt jako je MTZT, podporovat.

Jak jsme již výše několikrát psali, významnou roli hraje motivace studujících. Při dlouhodobějších projektech nebo projektech s volitelnou účastí je třeba vyjednat adekvátní účast, jelikož případné častější nebo dlouhodobější absence mohou mít vliv jak na motivaci ostatních, tak především na průběh tvůrčího procesu a výslednou realizaci. Proto je důležité, aby si studující našli prostor a zájem, který povede k jejich motivaci. To můžeme udělat tak, že představíme možnosti, jaké *mediální tvorba zaměřená na téma* otevírá, tedy výsledky jiných takových projektů. Všeobecně se dá říct, že práce s médii je sama o sobě významnou motivací.

Účastníci a účastnice modelového projektu do něj vstupovali s různými očekáváními, někteří byli zaměřeni na práci s médii: „Mě zajímá technika.“, „Chci vědět, jak se dělá takový film.“ nebo také „Chci prokouknout média!“, jiní na téma: „Mě zajímají biotechnologie a chtěla bych rozumět souvislostem.“, „Já bych chtěla vidět, jak pracují vědci, chtěla bych se s nimi setkat.“ nebo „Mám rád laboratoře.“ Někteří mladí měli zájem poznat praxi, a to z toho důvodu, že o ní uvažovali jako o svém potenciálním povolání, jak z novinářsko-umělecké, tak biologicko-lékařské oblasti. Aspekt týmové práce, možnost setkávání se, případně společného několikadenního workshopu byl důvodem nadprůměrné iniciativy a „obětování“ volného času.

Každý pedagogický praktik si dokáže představit další faktory, které ovlivňují realizaci takového projektu. Například na středních školách jsou časové možnosti, které mediální tvorba často vyžaduje (a v modelovém projektu, u filmu obzvláště), u maturitních ročníků značně omezené. Naproti tomu období maturit se u nižších ročníků hodí pro projektovou výuku či realizaci mediální tvorby. Zohlednit je třeba také různé sportovní výcviky nebo rozložení prázdnin a svátků atp.

3.4.4 Způsoby realizace MTZT ve škole

Na základě výše popsaných podmínek pro realizaci mediálního projektu ve škole a ve výuce je jasné, že to není vždy jednoduché. Také v rámci našeho modelového projektu nepanovaly ideální podmínky (ze strany motivace vyučujících, vedení, časových a technických možností). Přesto se podařilo najít různá řešení, která přispěla k tomu, že bylo možné metodu vyzkoušet na každé škole trochu jiným způsobem. Toto poskytlo našim původním předstávám o průběhu MTZT významnou zpětnou vazbu, která byla zapracována do této knihy do představovaného vzorového modelu (→ kap. 2.4, 3.1 a 3.3). Níže představíme způsoby, jakými jsme realizovali jednotlivé fáze (analýzy, koncepce a výroby) projektu *mediální tvorby zaměřené na téma*. Popis níže bude poměrně konkrétní, zaměřený na modelový projekt a téma PGD, ovšem dá se v něm najít značná míra inspirace a přenositelnosti, jelikož tři zvolené trajektorie jsou v zásadě třemi možnostmi, které uvádí české Rámcové vzdělávací programy pro integraci *mediální výchovy* do výuky. Proto v následující části nebudeme používat rámečky pro specifické informace týkající se projektu „PGD“ a konkrétně tématu preimplantační genetické diagnostiky (bílé rámečky), ani všeobecně použitelné náměty na aktivity a pedagogické postupy (šedé rámečky).

Pro realizaci **fáze analýzy** byly v projektu „PGD – Perspektivy a diskuse“ použity tyto tři cesty:

- (1) integrace do jednoho vyučovacího předmětu,
- (2) průřezové téma do více předmětů,
- (3) projektové dny.

(1) Jedna vyučující a 13 studentek a studentů 3. ročníku gymnázia povinného předmětu biologie, kteří se rozhodli pravidelně jednu ze čtyř hodin v týdnu (od září do ledna) věnovat projektu, různým aspektům tématu PGD.

V prvních hodinách probrali základy problematiky, klasická výuka byla několikrát doplněna např. odbornou přednáškou sociální lékařky o etických aspektech PGD a diskusí s členy svépomocné skupiny o zkušenostech s onemocněním cystickou fibrózou. Se všemi hosty provedli studující rozhovory, na které se předem připravili. Nahrávky poté umístili na blog / webovou stránku celého projektu. Následnou návštěvou laboratoře byla všem částečně přiblížena biomedicínská praxe. Metodická různorodost měla umožnit vnímání tématu v jeho komplexitě a dát tak základ vyváženému a uvědomělému názoru. „V rámci výuky u takového tématu není příliš šance dostat se do hloubky, aby to žáky oslovilo. Teoretizovat ve výuce jde nekonečně, ale když vidí praxi, je to

o něčem jiném,“ řekla vyučující. Téma preimplantační genetické diagnostiky, ač specifický problém, má mnoho míst, kde se dá propojit s výukou genetiky (pokud je v příslušném školním roce ve studijním plánu konkrétního ročníku).

Hodnocení: 45 minutová varianta není nejideálnějším řešením, jelikož na exkurzi, promítnutí filmu (zpravidla delšího než 45 min.), diskuse s hosty, tak aby bylo možno jít do hloubky, ale také jen pro kratší přednesení látky a následnou diskusi jde o málo času. Ve formátu samostatného vyučovacího předmětu se jeví dvouhodinová dotace jako vhodnější. Tato varianta je ale organizačně úspornější, nevyžaduje výraznější zásahy do rozvrhu, ani velkou koordinaci více vyučujících.

(2) Trochu jinou perspektivu přinesl přístup průřezového tématu použitý na pražském gymnáziu. Předměty biologie a chemie umožnily přinést základní přírodovědné poznatky, včetně exkurze do laboratoře či samotné práce v laboratoři. Přizvání experti osvětlili etické aspekty v rámci základů společenských věd, kde probíhala i širší diskuse o etických problémech. V rámci dějepisu, pokud by byl sladěn vyučovací plán, by bylo možno probrat historický kontext (který například v případě PGD ovlivňuje současnou diskusi v Německu – eugeniku). V rámci výuky jazyků byl poskytnut prostor pro odehrání scének (např. návštěva u lékaře) nebo čtení textů (novinových článků o Designer Babies) s primárním cílem seznámení se s novými cizími slovíčky, ale sekundárně poskytující další perspektivy, kontroverze, vysvětlení, podněty. Studující tak dostali mix různých informací z různých směrů. Julie (18): „Mně se nejvíc líbila návštěva laboratoře, nejvíc zamrazování embryí, protože to bylo takový názorný a působivý, na rozdíl od přednášek.“

Hodnocení: Tento přístup má dvě zásadní problematická místa, je personálně organizačně náročný, čímž vyžaduje více času a energie od více podílejících se vyučujících. Také vyžaduje to, aby se alespoň do určité míry všichni seznámili s tématem. Vyučující angličtiny může společensky závažné téma zařadit jednodušeji do své výuky, ale může mu být více vzdáleno, a tak musí objevit zajímavé aspekty, které téma jeho konkrétnímu předmětu skýtá. Přístup je také systémově organizačně náročný, tedy často vyžaduje „sladění“ vyučovacích programů různých předmětů a ročníků, tedy na příkladu PGD, aby se genetika v biologii (a extrakce DNA v chemii) probírala v prvním pololetí nebo v roce předcházejícím projektu, aby byl v druhém pololetí čas na mediální tvorbu, a zároveň ve stejné době základy společenských věd (příp. dějepis) probíraly etická témata nebo sociologii, příp. právo (aby se mohly osvětlit mezinárodní právní aspekty). Oba tyto problémy vyžadují poměrně pečlivou a včasnou přípravu, úvodní informační schůzku pro méně obeznámené vyučující. Samozřejmostí jsou další pravidelné schůzky, v jejichž rámci je třeba sledovat plnění naplánovaného průběhu, návaznost a plynulost. Pokud se ovšem podaří organizační stránku zvládnout, může přinést jak zajímavé vzdělávací výsledky, tak samotným nastavením ukazuje komplexnost tématu a podporuje myšlení v kontextu.

(3) Časově kondenzovanou podobou seznámení se s tématem, včetně třeba otevření oblasti mediální tvorby, je projektový den nebo projektové dny. Pro tuto podobu se

rozhodla pražská střední škola. V rámci předem vymyšlené dramaturgie studující viděli film o tématu, následně o něm diskutovali, získali v jedné přednášce základní biologicko-medicínské znalosti, mohli diskutovat s experty (na etiku a reprodukční medicínu) nebo se seznámili s cizími odbornými slovíčky. Tento mix metod ukázal výhody a rizika tématu a intenzivně podnítl zájem a přemýšlení o tématu. I účastníci a účastnice projektu „PGD“ se v evaluačních rozhovorech vyjadřovali pozitivně, že projektové dny byly rozmanité, zaměřené na téma a otevřené následné diskusi. Daniel (18): „Přednášky profesorů byly dobré, protože jsme se srozumitelně dozvěděli, co obsahuje jejich práce. Vytvořit si na téma názor není vůbec snadné. Ty různé diskuse nám hodně pomohly.“ V tomto přístupu (podle podmínek – počtu studujících, času a prostoru) je možné využít i další metody, např. s prvky dramatické pedagogiky (odehrávání scének atp.).

Hodnocení: Z našeho modelového projektu se přístup formou projektových dnů ukázal jako neúčinnější a nejzajímavější – intenzivní, rozmanitý a přináší změnu do rytmu standardní školní výuky. Provedení projektu vyžaduje včasné a přesné naplánování, ovšem na rozdíl od průřezového tématu jde o spíše jednorázový nápor. Problematické může být sehnání odborníků a odbornic v jeden moment, den a čas, který se nejlépe hodí průběhu projektového dne.

Fáze koncepce a výroby: Zatímco fáze analýzy se celá odehrávala v zásadě v rámci výuky, pro fázi přípravy a výroby vlastního mediálního projektu se lépe hodil přístup workshopu/projektového dne (či dní) a odpoledních setkání ve volném čase. Lze ale pokračovat např. ve formě školních hodin, které se dají využít pro přípravné práce nebo pro tvorbu média, jehož charakter to dovoluje. Ale vzhledem k nutné práci v exteriéru nebo potřebě práce v delším časovém úseku je nutné přihlídnout k jisté nestandardnosti a nutnosti flexibility. Navíc v metodě MTZT je vyžadováno, aby si tvůrci sami (spolu)určovali proces přípravy a výroby. K tomu 45minutová vyučovací hodina není příliš „přátelská“.

U kroků jako vymyšlení námětu a děje, seznámení se s kamerou a stříhem, by měli být přítomni všichni studující, i když později budou mít přiděleny konkrétní úkoly, za něž budou mít zodpovědnost, a nebudou třeba u některých kroků produkce vždy přítomní. V zásadě by všichni účastníci projektu měli získat základní znalosti a dovednosti o přípravě a průběhu mediální produkce, např. umět ovládat kameru a filmovou řeč nebo vědět, jak se stříhá.

3.4.5 Spolupráce

Projekty *mediální tvorby zaměřené na téma* vyžadují poměrně velké množství znalostí, jak o tématu, tak o možnostech mediálního zpracování. Na oboje si mohou vyučující přivolat pomoc a podporu. Jednou z možností je využít schopností a znalostí ostatních kolegů a kolegyně ze školy (není-li projekt průřezově zařazen do více předmětů). Další možností je oslovit mimoškolní partnery či odborníky a odbornice, kteří a které by do práce s tématem či médiem přinesli své zkušenosti.

Pro spolupráci v rámci školy je vhodné před započítím MTZT uskutečnit jakousi vstupní schůzku a diskutovat jak o tématu, tak o cílech projektu. Konkrétní rozplánování průběhu je možné vyjednat v rámci užší skupiny. V modelovém projektu se ukázalo, že je podstatné, aby se i vyučující s tématem alespoň všeobecně seznámili.

Externí odborníci a odbornice na téma by měli být vyhledáni a pro případnou spolupráci osloveni co nejdříve. Vhodnými místy k jejich hledání jsou univerzity, podniky, výzkumné či profesní ústavy, sdružení, neziskové organizace a další. Není třeba se obávat je oslovit, jelikož často samy oslovené instituce nebo osoby rády svou činnost či znalosti studujícím přiblíží. Důležité je samozřejmě apelovat na to, aby odborníci a odbornice téma prezentovali způsobem přístupným konkrétním studujícím. Jako vhodné se ukázaly krátké přednášky, diskuse, také návštěvy výzkumných zařízení (laboratoří, provozů atp.), simulované novinářské rozhovory atp., často v kombinaci.

Získat technickou a tvůrčí podporu při výrobě mediálního produktu je v Česku trochu složitější než v Německu, kde existují v každé spolkové zemi mediální (a mediálně-pedagogická) centra (včetně v této oblasti vzdělaných osob), přesto je možné k pomoci na realizaci přizvat vedoucí různých mediálních volnočasových aktivit, existují i organizace zaměřující se na mediálně-výchovné praktické projekty, také na amatérské filmaře a videotvůrce (česko-německá spolupráce byla realizována např. v rámci projektu Videoculture, Niesyto 2004 a Hnilicová 2001). Za určitých podmínek je možné, aby kompetentní mediální experti či organizace převzali celou část mediální produkce. Důležité opět je, aby i oni byli podobně jako studující seznámeni s tématem.¹²

3.4.6 K čemu nám to bude? – znalosti a kompetence zúčastněných

Metoda *mediální tvorby zaměřené na téma* obohacuje jak studující, tak vyučující – všechny, co se jí účastní. Je to výzva, zábava, spolupráce, seberealizace i kreativita.

Studující vedle mediálních a tematických dovedností a znalostí rozvíjejí také sociální schopnosti diskuse, kritiky, řešení konfliktu, respektu k ostatním názorům atd. Nepominutelným aspektem mediální tvorby je i dimenze trpělivosti a zacílenosti a také práce pod (časovým) tlakem. Posledně jmenovaný aspekt mladí účastníci modelového projektu často v evaluačních rozhovorech zmiňovali, většinou jako pozitivní přínos do jejich života.

Co přinesla práce s tématem a médií vyučujícím, popsala vyučující z Lipska: „Výsledek, to, že filmy budou promítány, to, že se takovéto projekty vyplatí... Před začátkem projektu by ale měly být pedagogům budoucí výsledky zřejmé.“ Všichni zúčastnění vyučující uváděli, že se zvýšila jejich vlastní *mediální gramotnost*. Především tvorba nějakého média ve všech postupných krocích byla vnímána jako neocenitelná praktická zkušenost a obohacení. Jedna z vyučujících z vlastní iniciativy natočila dokument o průběhu projektu a účasti studujících z její školy. Jiný vyučující jako volnočasovou aktivitu a rozptýlení během výjezdního workshopu natočil videoklip k písni své kapely.

¹²Odkazy na organizace, které mediálně-pedagogicky pracují, najdete na webu www.videoculture.cz, sekce spolupráce. Průběžně bude seznam vytvořen na webu AMP, o.s.: www.medialnipedagogika.cz.

V evaluačních rozhovorech zaznívalo od vyučujících také to, že metodu by chtěli použít i dále, v budoucnu. Samozřejmě je třeba při případném plánování dalšího MTZT projektu zohlednit rozdílné podmínky školy a realizace modelového projektu, který byl financován z externích zdrojů.

3.5 Mezinárodní spolupráce u MTZT projektu – podívat se přes okraj svého pískoviště

Mezi Českem a Německem existují jazykové, kulturní a historické rozdíly, jež můžeme zcela nepochybně najít i ve vzdělávacím systému. Podíváme-li se detailně na to, co o sobě skutečně víme, tak i přes geografickou blízkost a otevřené hranice objevíme spíše jen stereotypy nebo zběžnou znalost z televizních nebo novinových zpráv. Proto i zde je prostor pro poznávání a objevování, pro spolupráci a výměnu zkušeností.

Pro projekt *mediální tvorby zaměřené na téma* může být mezinárodní nastavení velice obohacující, nejen pro samotnou oblast médií, přínos k tématu, ale i všeobecně, kulturně-společensky. To, že byl modelový projekt „PGD – Perspektivy a diskuse“ koncipován jako německo-český, nebylo náhodou. Prvním motivem pro to, podívat se takříkajíc přes okraj svého pískoviště a něčemu se naučit, byla především několikaletá spolupráce na vědecké a univerzitní úrovni mezi některými členy budoucího projektového týmu. Druhým bylo rozdílné společenské nastavení týkající se tématu preimplantační genetické diagnostiky. Třetím motivem byl fakt, že v Česku se oblast *mediální výchovy* (ve škole) v zásadě teprve rozvíjí, zatímco v Německu již je více než 30 let nedílnou součástí komplexní oblasti (a oboru) *mediální pedagogika*. Pro německé sousedy to byla možnost vyzkoušet ustalující metodu. Přenos, vyzkoušení a promíchání know-how tak bylo zajímavou výzvou pro obě strany.

V následující kapitole bychom rádi odpověděli na následující otázky: Jaké problémy a případné krize může taková mezinárodní spolupráce na mediálně-pedagogickém projektu přinést? Vyplatí se vůbec? A co tedy přinese jednotlivým účastníkům a účastnicím? Na základě zkušeností z modelového projektu popíšeme cíle, jakých je možno dosáhnout, základní faktory mezinárodní spolupráce, především problém s jazykovou bariérou. Na závěr se zaměříme na metodická specifika, která se objevují při společné práci s tématem.

3.5.1 Cíl: Mezinárodní spolupráce rozšiřuje obzory

Při práci se společensky závažným tématem je třeba se vypořádat s různými úhly pohledu. Mezinárodní pohled, analýza nastavení společnosti v jiné zemi může být pro tento proces velice přínosná. Samotné setkání v mezinárodním kontextu vede k interkulturní výměně a osobnostnímu rozvoji, které je možné v rámci projektu pedagogicky podporovat a řídit. Tento požadavek interkulturní kompetence je v naší globalizované společnosti i součástí českých Rámcových vzdělávacích programů.

Principiálně je možné v rámci mezinárodní spolupráce zpracovávat všechna možná společenská témata, např. ochranu přírody, chudobu, diskriminaci, nové technologie atp. Některá témata jsou přímo ze své podstaty mezinárodními tématy – migrace, globalizace nebo evropanství. Různé společenské fenomény, témata a problémy jsou napříč zeměmi a národy na úrovni vládní, společenské nebo vzdělávací různě uchopovány. Zacházení s PGD je právě jedním z takových příkladů. Východisko pro modelový projekt bylo toto: V Německu se o etických a sociálních dimenzích PGD v zásadě veřejně diskutuje, existují i značná právní omezení (→ kap. 3.2), zatímco v Česku nejsou k tématu vlastně vedeny žádné diskuse, existuje k němu velice liberální přístup, který dokonce vede k mezinárodní (často ilegální) turistice (za umělým oplodněním, jehož je PGD součástí), která sebou nese ekonomické důsledky.

Celospolečensky řečeno, směřuje mezinárodní uchopení určitého tématu v rámci projektu k poznávání a reflexi rozdílných norem a hodnot, nastavení, (ne)omezení atp. Nadnárodní instituce jako EU, OSN, WHO (Světová zdravotnická organizace) se snaží různé oblasti života – ekonomiku, lékařství, technologický rozvoj apod. – regulovat, vytvářet pro ně standardy, dávat doporučení. Z pohledu demokratické a občanské společnosti jsou mezinárodní diskuse, do nichž se zapojí nejen odborníci, ale i obyvatelstvo, více než žádoucí.

V rámci mezinárodní spolupráce na projektu *mediální tvorby zaměřené na téma* mohou být tedy kulturní a národní specifika pedagogicky využita. Mladí lidé si mohou svou perspektivu, která v kontextu vlastní země může být vnímána jako samozřejmá a neproblematická, rozšířit a konfrontovat s perspektivou jinou, třeba i protichůdnou. Tato konfrontace se může orientovat jak na tematické aspekty, tak na všeobecný kulturně-historický kontext, který je ovlivňuje. Vedle rozdílů je přínosné i poznání podobností. Vlastní podložený názor k tématu, který MTZT vyžaduje, se pak může tvořit nezávisle na národním kontextu.

Aby byla tematická diskuse produktivní, je třeba interkulturní výměnu metodicky podpořit. Protože když se obě strany (nebo více stran) lépe poznají a jsou schopny spolu komunikovat, pak je možné o takovém komplexním tématu lépe diskutovat. Proto je třeba do projektu zahrnout cíl rozvoje interkulturní kompetence. Mladí by si měli vybudovat schopnost porozumět ostatním a vycházet s nimi. Vytvořit schopnost jednat s ostatními ve smyslu pozitivního soužití v rámci společného kulturního rozvoje. Interkulturní vzdělávání se ovšem netýká jen studujících, ale také vyučujících, pro něž mezinárodní spolupráce také není každodenním úkolem.

Objektem interkulturního poznávání mohou být ale také sama média a jejich mezinárodní kontext – jak na úrovni znalostí či zacházení, tak na úrovni hodnocení. Mediální prostředí, jeho historický vývoj a současné podmínky se země od země liší. Mezinárodní specifika jsou samozřejmě i ve vzdělávací zkušenosti a uchopení práce s médii, v mediální tvorbě a *mediální výchově*.

Vzájemné porozumění a spolupráce jsou samy o sobě výzvou pro projektové aktivity. Znamená to překonávat bariéry a nacházet spojitosti. Pro mladé lidi může mít

tento cíl specifický význam, být pro ně motivací a vzbudit v nich i zájem o téma. Samozřejmě je také třeba respektovat, že ne pro každého je poznávání cizího prostředí a cizích lidí automaticky zajímavé. (V němčině detailněji o interkulturní a mezinárodní pedagogice a *mediální pedagogice*: Antor 2007, IJAB 2010, Nolle 2001. Pro Česko se nám nepodařilo vhodné publikace dohledat.)

3.5.2 Management mezinárodního projektu

V kapitole 3.1 jsme popsali mezinárodní síť institucí a osob, které se podílely na modelovém projektu. Na následujících řádcích se zaměříme na některé organizační a koordinační aspekty.

Jedním z nejzásadnějších úkolů k řešení je jazyková bariéra. Ne vždy všichni účastníci mluví anglicky a jen zřídkakdy všemi jazyky účastníků se zemí. V rámci modelového projektu jsme zvolili řešení, kdy na obou stranách byla osoba, která vládla oběma jazyky a tlumočila ostatním. Důležité bylo také zapojení těchto osob do obsahu projektu tak, aby pouze nepřekládali, ale zprostředkovali nebo mohli i produktivně řešit dílčí aspekty. Tlumočená komunikace ovšem vyžaduje větší časovou investici než případný jednojazyčný tým. Samozřejmě jednodušší variantou je dorozumívání se ve třetím jazyce, kterým vládnou všichni nebo alespoň velká většina, nebo dorozumíváním se jedním z jazyků, kterým mluví alespoň velká část druhé (třetí, čtvrté atp.) části týmu. První má úskalí v tom, že pro všechny strany půjde o jiný než mateřský jazyk, a může tedy dojít k nedorozuměním, diskuse mohou postrádat potřebnou hloubku. V druhém případě dochází k dominanci jedné ze stran, se kterou je třeba dále (např. pedagogicky) pracovat, aby nebyla kontraproduktivní.

Důležitým faktorem mohou být také odlišné komunikační a pracovní styly nebo profesní strategie a institucionální podmínky. Pro funkční průběh projektu je třeba včas jazykovou otázku otevřeně prodiskutovat a vyřešit – shodnout se na společných cílech a pravidlech.

Modelový projekt byl iniciován a koordinován v Německu, byl z této strany také financován a primárně se orientoval na cíle a požadavky německojazyčného odborného diskursu a pedagogické tradice. Ambicí českého partnera – Asociace pro mediální pedagogiku, o.s., – nebylo být pouze přívažkem, ale plnohodnotným účastníkem, který bude na základě zkušenosti a znalostí českého prostředí rovnocenným partnerem v rámci organizace a řízení a zároveň poskytne německému přístupu reflexi a impulsy. V kontextu stavu mediálně-pedagogické praxe v Česku bylo ambicí asociace stát se jejím spolutvůrcem respektujícím český kontext a přinášejícím vhodné inovace. Výzvou byl například tradičně více umělecký přístup k pojetí filmové tvorby, malá síť a tudíž malá zkušenost a připravenost škol spolupracovat s externími organizacemi, nedostatek jak tematických, tak mediálně-pedagogických materiálů, jiný průběh školního roku, přechod škol od osnov k rámcovým vzdělávacím programům atd.

3.5.3 Podmínky pro úspěšnou spolupráci mladých lidí

Poznávat jiné kultury, tradice, jazyky a pohledy je v zásadě zábavná věc. Aby tomu tak bylo i v rámci školního projektu, je třeba metodicky pracovat s určitými aspekty, vytvářet podmínky a respektovat časové nároky.

Vzájemně se poznat a zbavit se stereotypů: V rámci modelového projektu se po určité fázi samostatné aktivity jednotlivé skupiny setkaly na workshopu, kde spolu měly rozvíjet znalosti o tématu a schopnosti mediální tvorby. Aby byla možná spolupráce a tematická diskuse napříč skupinami, je nevyhnutelné osobní seznámení všech zúčastněných (včetně vyučujících). K tomu je vhodné použít různé více či méně zábavné seznamovací metody, které jistě znáte z vlastní praxe. (V německém kontextu je možné se orientovat např. na Sauer a kol. 2004, Jugend für Europa 2002.) Aktivní a produktivní spolupráce také vyžaduje, abychom se pedagogicky zabývali stereotypy a předsudky, které panují o jednotlivých národech, nebo absenci jakýchkoli kulturně-historických znalostí. K tomu se samozřejmě příliš nehodí obsáhlé přednášky, ale je vhodné použít různé herní metody, které budou poukazovat ne tolik na rozdíly, ale spíše na podobosti. To, že mladí lidé z různých zemí řeší v podstatě podobné věci spojené s jejich identitou, místem ve svém okolí a světě, nebo třeba konzumují podobné (mas)mediální obsahy, je možné použít jako prostor a východisko pro vzájemnou komunikaci a spolupráci.



Obr. č. 30: Poznat sebe, ostatní, téma a filmařinu

Jazykové bariéry: Abychom umožnili plynulou a hlubší interakci, je třeba vyrovnat se s jazykovým problémem i na úrovni účastníků a účastnic. Pokud neexistuje společný mateřský jazyk, je třeba při přípravě zvážit řešení pro celý projekt či různé jeho dílčí části. (V případě projektu „PGD“ to byly jednotlivé projektové bloky aktivit, → kap. 3.1.)

V rámci fáze analýzy, pro zpracování poznatků a diskusí o nich, vedoucích k tvorbě vlastního názoru, mohli studující použít vlastní řeč. To ovšem znamenalo především na české straně překlad některých materiálů, jelikož jich nebyl dostatek a neměly formu přiměřenou věku studujících. Pro první vzájemné setkání v rámci workshopu byla řešením komunikace v angličtině, kterou alespoň v základní podobě vládli všichni studenti i studentky a díky níž mohli i přes omezenou slovní zásobu přijít do přímého kontaktu a vzájemné komunikace. Přemýšlení a vyjadřování se ve třetím jazyce vede k dalšímu efektu, a to hledání formulací, a tím k reformulaci a přemýšlení o tématu opět z další perspektivy. Zajímavé bylo, že mezi studujícími byli jak Němci, co uměli česky, tak Češi mluvící německy, takže některé diskuse probíhaly vícejazyčně, kdy docházelo ke svépomocnému tlumočení. V rámci smíšených skupin pro potřeby natočení cvičných filmů si různé skupinky zvolily různé strategie od dorozumívání anglicky, přes dorozumívání německy s překladem až po komunikaci v češtině s překládáním do němčiny či angličtiny.

Následující fáze natáčení vlastních „velkých“ filmů byla v režii samotných skupin, kde jazykový problém nebylo nutné řešit. Jedna z českých skupin si v angličtině vytvořila web, který dokumentoval proces produkce jejich filmu.

Pro závěrečné společné prezentace filmů v Praze a Lipsku jsme vyzkoušeli různé varianty. Zatímco v Lipsku, v trochu oficiálnější atmosféře, byla zvolena jak pro představení filmů a úvodní příspěvky oficiálně pozvaných lidí, tak pro kulaté stoly (→ kap. 3.3.3) angličtina, pro českou prezentaci spíše festivalového charakteru jsme pro uvolnění diskuse s diváky zvolili češtinu s konsekutivním tlumočením německým účastníkům a účastnicím do sluchátek. Druhá varianta, tlumočení, s sebou přináší lidské a finanční nároky na tlumočnický a techniku. V našem případě bylo tlumočení zabezpečeno osobami z řad projektového týmu.

Aktivitou, která doprovázela celý průběh projektu, byl blog projektu, tedy on-line komunikační a informační platforma. Zde jsme také zvolili různé strategie. Pro všechny společné texty a informace jsme pracovali dvojjazyčně, což s sebou neslo (časové) nároky na překlady. Dvojjazyčnost webu způsobila jeho menší přehlednost. Proto jsme pro moderované diskuse v rámci fóra zvolili variantu angličtiny. Pro tuto volbu jsme také vycházeli z toho, že prostředí internetu angličtina dominuje, proto není pro mladé nic neobvyklého v ní komunikovat. Třetím druhem komunikace byly vlastní mediální produkty, které byly vytvořeny především během fáze analýzy – zvukové nahrávky či video rozhovory s odborníky, mini-dokumenty z návštěvy laboratoře, nahrávky anket. Ty jsme nechávali v původním jazyce s popisem obsahu v jazyce druhém.

Jazykové rozdíly u mezinárodně sestaveného projektu znamenají pro všechny zúčastněné větší míru úsilí a také zvýšenou potřebu času. Mají ovšem jeden důležitý postranní efekt: Zlepšování komunikační dovednosti v cizím jazyce. Ovládnutí cizích

jazyků je (nejen) pro mladé lidi a jejich život v současném světě jednou z nejvýznamnějších kompetencí do budoucna.

3.5.4 Poznámky k práci s tématem

Studující měli i díky mezinárodnímu rozměru více diferencovat svůj názor na téma PGD. Bylo tedy nutné zabývat se tím, kde je příčina rozdílů v obou zemích, jaké hodnotové orientace a historický vývoj je ovlivnily. Studující si museli přístupy svých zemí představit navzájem. Nedostatek vhodných materiálů v Česku znamenal, že bylo ze strany projektového týmu nutné zajistit překlad, což mělo tyto přínosy: studující v Česku i Německu měli některé materiály shodné, ovšem každý je vnímal jinak, čeští mladí se naproti tomu nemuseli probírat především internetovou záplavou příspěvků, diskusí atp. k tématu, které často byly nevhodné či zkreslené, vedlo je to k obezřetnější rešerši v zahraničních materiálech, kde cizojazyčnost znamenala moment potřeby porozumění materiálu hlouběji. Nedostatek materiálů měl zároveň motivující efekt, kdy čeští účastníci a účastnice projektu viděli ve své činnosti a následné veřejné prezentaci jisté průkopnictví, potenciál něco posunout, otevřít debatu o tématu.

Na různých místech modelového projektu se vyskytly příležitosti zahrnout kulturně či národně specifickou perspektivu do přemýšlení o tématu. Filmové týmy z Česka byly konfrontovány s problematizujícím přístupem německých skupin, a tak pohled jedněch pražských tvůrců, který zobrazoval spíše pozitivní pohled na preimplantační genetickou diagnostiku, vyvolal debaty jak při představení konceptu v rámci společného workshopu, tak při závěrečné prezentaci filmů, jelikož tato pozice nebyla pro německé prostředí samozřejmá.

Jako specifickou dimenzi mezinárodní „výměny perspektiv“ můžeme vnímat vztah k vizualitě, symbolice a konkrétně filmové řeči. Mediální (a konkrétně filmová) tvorba nabízí možnost zprostředkování vlastního názoru ve specifické řeči symbolů. Tato řeč se liší mezi kulturami i národy, přesto jsou napříč jimi určité sdílené formy a představy a kvůli globální pop-kultuře, se kterou všichni, a především mladí lidé, máme zkušenost, jim můžeme porozumět nezávisle na hranicích nebo národním jazyce (viz projekt VideoCulture s českou účastí, Niesyto 2003, Hnilicová 2001). I tato oblast může přinést zajímavé diskuse jak ve fázi koncepce, tak i prezentace – rozdíly a shody mohou vést k reflexi vlastních vyjadřovacích forem, vnímání médií, a tím k rozvoji *mediální gramotnosti* (v kontextu mezinárodního srovnání).

3.6 Vytváření mediální gramotnosti v rámci MTZT – (ne)jen vedlejší produkt?

Používat média není dnes pro většinu mladých lidí nic neobvyklého. Něco v podobě textu, obrazu a/nebo zvuku zpracovat a ostatním pomocí různých platforem ukázat nebo jenom prostřednictvím médií vzájemně komunikovat je dnešní generaci vlastně

zcela samozřejmé, i přes to, že tyto možnosti nevyužívají všichni mladí stejně. Mnoho praktických dovedností, jako je například stříh videomateriálu nebo nahrání dat na internet, není třeba mladým příliš dlouho vysvětlovat. Hodně z toho se dokážou naučit sami nebo od svých vrstevníků nebo také třeba prostřednictvím počítačových her či práce s internetem. Pokud ale jde o komplexnější mediální produkty jako je třeba film, pak je pro nás, coby (mediální) pedagogy a pedagožky, nutné mít určité znalosti techniky, organizace práce a filmové řeči. Přesto základní požadavek *mediální pedagogiky zaměřené na jednání* (→ kap. 2.1) – aby byl jedinec sám tvůrcem médií – je dnes již součástí každodennosti. *Mediální gramotnost* coby cíl každého mediálně-pedagogického působení ovšem nekončí s praktickými znalostmi a jednáním. Důležité je neztratit z očí cíl: umět kriticky reflektovat mediální formy, obsahy a struktury v celospolečenském kontextu, stejně tak kriticky nahlížet vlastní (komunikační a tvůrčí) mediální jednání. K tomuto cíli ovšem nedojdou mladí jen tak sami, během samostatné tvůrčí činnosti, zde je třeba pedagogických podnětů.

Takovéto široké chápání *mediální gramotnosti* coby spojení dimenzí znalostí o médiích, hodnocení médií a jednání s médii (→ kap. 2; také srov. Schorb 2005, Theunert 2009, česky Sloboda 2006, Šedřová 2009) je samozřejmě součástí také *mediální tvorby zaměřené na téma*. I když je v rámci MTZT téma centrální, neznamená to, že vytváření *mediální gramotnosti* je nějaký nevýznamný vedlejší produkt. Z perspektivy zvyšování *mediální gramotnosti* by měla být média, když je studující používají jako nástroje ke zpracování a získání vědění o určitém tématu, vnímána také jako součást vzdělávacího procesu. Mediální pedagog či pedagožka nejsou jen průvodci technickým zpracováním, ale je žádoucí, aby podněcovali reflexi médií jako takových a samotnou práci s nimi, ať už jde o řešerše (článků, internetu, rozhlasových pořadů atp.) při získávání znalostí o tématu, o samotné vytváření médií nebo o jejich prezentaci či diskusi nad nimi. Často tento požadavek v rámci MTZT nejde zcela splnit, například kvůli omezeným časovým možnostem, proto je dobré soustředit se alespoň na některé aspekty. Každé médium, téma či podmínky, za kterých se projekt realizuje, poskytují různý prostor a různé oblasti, v jejichž rámci lze jednotlivé aspekty *mediální gramotnosti* rozvíjet. Proto by měl být cíl rozvíjení *mediální gramotnosti* konkrétně a metodicky zahrnut do přípravy celého projektu.

Protože jsme již v → kapitole 3.3 představili aktivity, které byly v závislosti na potřebách tématu použity v kontextu modelového projektu „PGD – Perspektivy a diskuze“, zaměříme se zde na konkrétní dílčí aspekty *mediální gramotnosti* a jim odpovídající metody realizace. Následující doporučení sledují logiku jednotlivých fází *mediální tvorby zaměřené na téma*. Důraz budeme klást na podporu schopnosti reflexivního a sociálně-etického hodnocení, které je možné praktickým jednáním s médii získat.

V modelovém projektu rozvíjela spolupráce odborných vyučujících s mediálními praktiky (→ kap. 3.4), kteří do projektu vnesli své specifické znalosti, ale i osobní zkušenosti, významně *mediální gramotnost*. Zpravidla se studující nadchli pro samotné médium, tedy film a jeho kreativní možnosti, a zároveň jim byla poskytnuta kritická optika k tématu.

3.6.1 Analýza tématu jako kritická analýza médií

Během analýzy tématu preimplantační genetické diagnostiky byli účastníci a účastnice vedeni k tomu, aby mediální nabídky a vlastní mediální zkušenosti (sebe)kriticky reflektovali. To činili během diskusí o zhlédnutých filmech, při internetovém vyhledávání tématu PGD, během rozhlasových anket nebo interview s odborníky.

Mladí díky své zkušenosti se sledováním filmů již disponují povědomím o tom, jak je film vystavěn, o různých filmových elementech, např. jak je možné navodit napětí nebo smutek. Na tyto zkušenosti s médii je možné při vysvětlování stavby filmu (ale nejen jeho) navázat. Při analýze filmu je možné také všeobecně tematizovat funkce a účinky filmů. Vyučujícím jsou v tomto ohledu k dispozici již různé základní materiály pro takové analýzy (např. Krátká/Vacek 2008, Drvota 1994, Beran/Bojanovsky 1987 nebo Forman 1970; Steinmetz 2005), také konkrétní praktické návody (např. Mičienka/Jirák 2008 nebo projekt Jeden svět na školách, např. Strachota/Valůch 2007; Vision Kino 2008).

Jak diskutovat nad funkčními elementy a strukturou filmu?

Na začátku projektu „PGD“ jsme pustili účastníkům a účastnicím sci-fi drama „Gattaca“, film z hollywoodské produkce, který je blízko filmové zkušenosti a zálibám dnešních mladých. Před filmem jsme jim rozdali list s otázkami, které se týkaly jak tématu (genetická manipulace, selekce a diskriminace), tak filmové řeči použité ve filmu, aby si během filmu všímali jistých momentů a elementů. O těchto otázkách jsme po skončení filmu debatovali. Konkrétněji zněly otázky např. takto: „O čem je děj? Jaký problém, situace nebo konflikt je centrální? Co jsou momenty zvratu a vrcholy děje? Jakou atmosféru má film? Jak se jí ve filmové řeči dosahuje (obraz, zvuky, hudba, výprava)? Jak na nás film působí a jak nám své ‚poselství‘ říká? Změnil film nějaké naše postoje?“

(Pracovní list → příloha. K analýze filmu Gattaca a Matrix viz. Platzgummer 2003 – německy.)

Cílem kritické analýzy je, aby se mladí vedle získání všeobecného povědomí o konkrétních společenských tématech či problémech skrze média také naučili zacházet s těmito mediálními obrazy reality. V našem projektu jsme toto mohli například tematizovat na zobrazování genových technologií, jejichž použití se často objevuje v populárních kriminálních seriálech, jako jsou Chirurgové nebo Kriminálka Miami či New York. Zde jsme probírali konkrétní dialogy, kde televizní realita přeháněla, například u témat klonování nebo tzv. dětí na zakázku (designer babies). Přestože si my jako jedinci a konzumenti uvědomujeme fiktivnost postav a dějů, snaží se mediální produkty tvářit jako (reálná) realita. Především u oblastí, s nimiž nemáme (u dětí a mladých tím spíše) vlastní reálnou zkušenost, se přijetí mediální reality, médií zprostředkovaných hodnot a informací přímo nabízí. V projektu PGD jsme tematizovali prvky filmové řeči v jejich kulturně-společenských dimenzích právě proto, aby mladí účastníci a účast-

nice projektu získali kritické znalosti a postoje k tomuto médiu. Jako zajímavý se zde ukázal rozdíl mezi českým a německým prostředím, jelikož v Česku je film kulturně-historicky vnímán spíše jako umělecká forma, než tvar zábavní či informační. Z tohoto důvodu byly i nároky českých skupin na uměleckou úroveň vlastních filmů vyšší. Aby účastníci a účastnice měli větší povědomí o možnostech filmového vyjádření, byly jim na ukázkou promítnuty různé krátké filmy, které často byly i ukázkami konkrétních krátkých žánrových filmových forem (dokumentární, hraný, experimentální atd.).

Ať ve svém volném čase, nebo během výuky, setkávají se dnešní děti a mladí lidé s různými mediálními zdroji informací. Na tento způsob osvojování si informací, blízký každodennímu životu, jsme se v rámci jednotlivých aktivit projektu pokusili navázat. Ovšem bez pedagogického vedení často dochází např. k nekritickému přebírání textů a informací z Wikipedie a rešerše a analýza témat často končí u prvního vhodného zdroje. Pedagogicky je tedy vhodné právě takovéto zacházení s informacemi z médií problematizovat, např. vybrat exemplárně dílčí téma a diskutovat o zdrojích, které se k němu nabízejí.

Kritická práce s informacemi k PGD

Pro rešerši tématu PGD bylo mladým lidem účastícím se na projektu dáno k dispozici široké množství předvybraných materiálů reprezentujících různé pohledy na téma a majících i různé formy zpracování: novinové a časopisecké články, odkazy na internetové texty jak na informačních webech, tak na webech různých institucí a iniciativ, které se tématem zabývají. Především v zahraničí je možné k tématu PGD najít i krátká videa či podcasty, rozhlasové pořady či animace.

Rešeršní aktivity, pokud je to nutné, by měl vyučující podpořit a dávat metodické rady, jak najít určité zdroje, jak je možné informace kompilovat dohromady a jak porovnávat různé pozice v nich obsažené. Takto se získají kromě vědomostí i mediální kompetence a znalosti, např. o struktuře mediální nabídky na internetu nebo o motivech na tématu zainteresovaných aktérů. Na tomto základě je pak možné vybudovat si vlastní hodnotící optiku mediálních informací.

Jedna z pražských skupin se také pokusila kreativně zpracovat to, jak se potýkají se záplavou všech možných informací. Součástí jejich filmu je i scéna o vyhledávání na internetu a dialog o nekonečném hledání a zápolení se záplavou informací a dat.

Další (mediální) možnosti pro získání informací a znalostí jsou rozhovory a ankety, jimiž je možné získat podle vlastního zájmu konkrétní informace od odborníků nebo postoje různých lidí. Tímto způsobem se zároveň rozšiřují komunikační schopnosti a posiluje sebedůvěra. Získávání, vyhodnocování a následné reprodukování (sdělování, předávání) informací a postojů otevírá prostor k analýze možností mediálního zpracování a manipulace. Role producenta, výrobce médií, obzvláště pak novináře umožňuje si snáze uvědomit moc vyjadřovat a rozšiřovat (své) názory.

Uvědomění možností manipulace během rozhovorů a anket

Aby mohli účastníci a účastnice projektu provést rozhovory – většinou rozhlasové –, dostali k přípravě podněty, které otevíraly prostor právě pro kritickou práci se zdroji. Měli si zodpovědět tyto otázky: „Co se chci dozvědět? Které informace nemohu vyhledat jinde? Koho se budu ptát? Jaké mají experti odborné pozadí a co z toho je pro mě relevantní?“

Během zpracování a vyhodnocení nahraného materiálu je vhodné přicházet s dalšími podněty k sebekritickému postoji producenta/producentky. Při skládání výpovědí a názorů dotázaných je možné odhalovat rozpory, stavět je do opozice, nezařazovat názory jedné ze stran nebo představovat různorodé postoje. Mladí by si měli při výběru a střihu uvědomit, jak snadné je posunout či převrátit význam a vyznění výpovědí seřazením nebo třeba zkrácením. Zde by měla vzniknout diskuse o tom, jak by měl vypadat vhodný, vyvážený výběr výpovědí a jejich seřazení nebo jak je možné jednotlivé výpovědi nechat vyniknout, abychom nezměnili jejich význam.

3.6.2 Možnosti mediálního (sebe)vyjádření a odpovědnost mediálního tvůrce

Při filmařském zpracování nějakého tématu, od prvního nápadu až po filmový střih (jako to probíhalo v projektu „PGD“, podrobněji → kap. 3.3.2), by se zúčastnění měli naučit mnoho nejen o samotném médiu, tedy filmu. Na základě znalosti různých žánrů, dramaturgických možností a prostředků obrazového a zvukového vyjádření by si měli uvědomit, že je možné přenášet poselství (informace, postoje) a vytvářet nějaký účinek. Uvědomit si různé možnosti vyjádření a na konkrétním příkladu se naučit, jak je možné média cíleně použít k zachycení vlastního názoru. Přitom by měli získat nový, kritický pohled na masmediální produkty, umět nahlédnout zájmy stojící za mediálními obsahy a také eticky a sociálně hodnotit svou vlastní mediální tvorbu.

Jak tvořit filmy vědomě a eticky uvědoměle?

V našem modelovém projektu byl jak během koncepce, tak samotné výroby filmů dostatek prostoru pro vytváření podnětů k vědomému a kritickému vnímání médií i vlastního tvůrčího počínání. V úvodu získali účastníci a účastnice díky workshopu k tématu filmových základů možnost zhodnotit různé výrazové formy pro zpracování tématu, pro vyjádření svého náhledu na téma, ale také si uvědomili, jaké mají materiální a jiné podmínky a prostředky. Toto bylo následně zohledněno v rozpracování nápadu, ve vystavění děje, ve vykreslení charakteru postav apod. ve scénáři a následně rozkresleno do storyboardu. Takto si tvůrci a tvůrkyně uvědomují a reflektují použití výrazových prostředků, především pak u střihu mohou díky scénáři a storyboardu sledovat svůj záměr a zároveň vnímat účinek jednotlivých střihů a obrazovo-zvukových sekvencí.

Role vyučujícího tkví spíše v doprovázení otevřeného a uvědomělého pracovního procesu a diskuse mladých. Vyučující by ale měl k diskusi sám nabízet kritické podněty, varianty řešení nebo různé úhly pohledu. Kritika musí být vždy spojena

s nabídkou možných strategií řešení, z nichž mohou, ale také vůbec nemusí tvůrci a tvůrkyně volit. Toto vyžaduje vytvářet během procesu tvorby prostory k získání odstupu od vlastního produktu a procesu tvorby, k zamyšlení a k prodiskutování. Při závěrečném předvedení a vyhodnocení hotového filmu je vhodné podpořit sebekritické postoje, které mohou být motivovány reakcemi nezúčastněných diváků a divaček nebo přizvaných expertů či expertek. Také je třeba pochválit výsledný produkt i proces, příp. konkrétní momenty, k nimž se dospělo.

Pro vytváření a zvyšování *mediální gramotnosti* je možné použít tyto metodické postupy:

Rozumět filmové řeči a vědomě s ní pracovat: Je třeba s mladými diskutovat, jak je možné a vhodné konkrétní obsahy do podoby filmu zpracovat, např. rozpaky, překvapení, zastírání nebo lhaní. Všeobecně musí být jasné, že filmová řeč je jiná než verbální vyprávění. Film díky své logice postavené na střídání obrazů umí vyostřit a přenést emoce do myšlenky, přináší poselství s jinou přesvědčovací silou a jiným důrazem než písmo nebo řeč, při jejichž využití musíme téma a situace více opisovat a jinak je strukturovat, aby byly pochopeny. (Pro informace o filmové řeči viz například Babyrádová 1999, Bernard 1995, Drvota 1994, Beran/Bojanovsky 1987 nebo Forman 1970; německy Anfant/Bloech/Hültner 2006, Oehrens et al 1994.)

Rozvíjet mediální výrazové formy: Mladí lidé se během vlastní filmové tvorby orientují podle svých oblíbených filmů a svých diváckých zvyklostí. Jejich vlastní výtvor má být většinou napínavý a zajímavý. Inspiraci berou z filmů, co mají rádi, nebo třeba také z reklam. Během rozhodování o výběru způsobu ztvárnění by měl být vytvořen prostor pro diskusi o vlastních mediálních zkušenostech, pro rozšíření a uvědomění si možností vyjádření a způsobů vnímání. V lipském filmařském týmu detailně zanalyzovali své oblíbené televizní seriály, talkshow a reklamní spoty. Některé z elementů se pak rozhodli použít i v samotném filmu, šlo například o zábavné či srdceryvné dialogy, ale také efekt přeexponování děje nebo obrazu. Ve fázi koncepce je také vždy nutné reflektovat vztah mediálního ztvárnění a samotné reality. Ze strany vyučujících je snahou nespokojit se při filmové tvorbě s napodobováním notoricky známých forem, ale otevírat možnosti k odchýlení se od běžně konzumovaného filmového standardu, a to podněcováním asociací, obrazů a abstrakce, které by vedly k dalšímu vlastnímu tvůrčímu a uměleckému vyjádření. Takovýto přístup byl motivující pro některé ze skupin, neboť tím mohly svému výtvoru propůjčit specifický charakter. Mediální pedagogové a pedagožky by měli dohlédnout na sice svobodnou volbu konkrétní formy, ale v případě potřeby dávat podněty k tomu, aby film neztratil na logice a správnosti jak obsahové, tak i formální. Přece jen je film určen pro publikum, a tak by mu mělo být porozuměno.

Etické a společenské dimenze mediální kritiky: Vlastní mediální výtvoř, ale i ostatní mediální produkty, jejich obsahy a poselství, je nutné nahlížet kriticky. Získané znalosti ke konkrétnímu tématu by měly umožnit hodnotit obsahové aspekty mediálních

reprezentací. Díky nim lze lépe posoudit, jestli nějaký mediální obsah pracuje spíše s klišé a stereotypy nebo je diskuse vedena jednostranně, zdali jsou některé informace potlačeny a jiné zdůrazněny.

Během procesu tvorby a produkce je možné účastníci se mladé lidi i okrajově seznámat s dílčími společenskými aspekty médií. V našem modelovém projektu se tak stalo například ve chvíli, kdy byly skupiny konfrontovány s tím, že pokud chtějí svůj film zveřejnit a nechtějí-li platit, nesmějí použít hudbu chráněnou autorskými právy. Vytvořil se tak prostor pro diskusi o právech autorů a výrobců hudby a možnostech jejího používání. Vyučujícím se v takové chvíli nabízí místo pro nastínění možných alternativ. Jedna ze skupin se rozhodla pro použití vlastní původní hudební tvorby jednoho ze členů, jiní byli motivováni k vyhledávání volné hudby. Během fáze produkce a následné prezentace je také možné zprostředkovat znalosti o mediálních strukturách (hierarchie a rozdělení kompetencí, rozhodování a zodpovědnosti v mediálních institucích) a mediálním odvětví (jak je možné distribuovat vlastní výtvar). Nejenže je to funkční pro zacházení s vlastním dílem, ale studující se často zajímají o to, jak to vypadá při produkci velkých filmů nebo televizních seriálů, na čem záleží, jestli bude nějaký film vůbec vyroben, a jaké jsou možnosti financování filmů, které nepatří do mainstreamu. Díky produkci vlastního malého filmu se také naučí odhadovat finanční, materiální i časové náklady na výrobu.

3.6.3 Kritická reflexe mediálního a veřejného prostoru a možnost zapojení se

V rámci fáze prezentace měli mladí účastníci a účastnice v modelovém projektu možnost podílet se na veřejné diskusi o tématu, a to jak projekcí svých filmů, tak zapojením do diskusí, které filmy podnítily. Možnosti pedagogické aktivity v rámci této fáze byly popsány podrobněji v → kapitole 3.3.3. Všeobecně lze říci, že se v této fázi – na úrovni společenské participace, získání (celo)společenských komunikačních dovedností – setkávají cíle orientované na téma a znalosti s cíli spojenými s *mediální gramotností* a médií samotnými, tedy oba cíle *mediální tvorby zaměřené na téma*. V této fázi je především potřebné mladé lidi dále podporovat v tom, aby si byli vědomi možností komunikace a vyjadřování ve společenském kontextu a zvolili adekvátní prostředky prezentace svých mediálních produktů tak, aby se jimi mohli aktivně a do co největší míry účinně zapojit do diskusí ve společenském a mediálním prostoru.

Při pokud možno co nejvíce samostatném plánování šíření a zveřejnění svých mediálních děl by měli být upozorněni na podmínky fungování veřejného prostoru a vstupu do něj a měli by do hloubky diskutovat o svých záměrech.

Základním bodem je zde poznatek, že vstup do veřejné sféry a aktivní zapojení se do společenské komunikace jsou především možné skrze média, i když dopřát veřejného sluchu svým názorům je možné i jinými způsoby než jen mediálně.

Přemýšlením o možnostech zveřejnění (natočených filmů) získají mladí lidé povědomí o tom, jak funguje mediální veřejná sféra. V dnešní době je vstup do ní samozřejmě daleko jednodušší především díky tzv. novým médiím, platformám jako je například YouTube, sociální sítě (Twitter, Facebook) nebo možnost vytvoření vlastního blogu.

Ovšem zde je nutné si uvědomit, že samotné zavěšení/uveřejnění videa na internetu automaticky neznamená, že se dostane k nějakému publiku, případně se může dostat k jinému publiku, než mělo. Proto jen ten, kdo zná specifická pravidla, cílové skupiny a možný dosah různých prezentačních, diskusních či multimediálních platforem na sítích, ale také fungování tradičních médií, má šanci, že se jeho poselství, jeho názory, jeho produkt dostanou alespoň k určitým částem veřejnosti. V mediálních strukturách jde především o propojení mediálních producentů jak na bázi vzájemné spolupráce, tak i vzájemné konkurence. Významným faktorem zde jsou tedy osobní, skupinové i institucionální vztahy. Jedna informace bývá zpravidla šířena více kanály. I když je umístěna v textové či obrazové podobě na jednom místě, např. webu, jsou na ni odkazy či komentáře v jiných médiích. Ač se zdá, že na síti mají všichni uživatelé a uživatelky stejné možnosti zveřejňovat své názory a výtvořky, kvůli různým mocenským vztahům a strukturám tomu tak vůbec není. Také současný dopad klasických médií, jako jsou televize a noviny, nebo význam lokálních výstav, festivalů nebo happeningů a jejich (ne)přítomnost v (lokálních) médiích by měla být mladými lidmi v této fázi projektu promyšlena a prodiskutována. Touto kritickou diskusí se otevírá prostor pro kreativitu v nacházení způsobů, jak se do veřejného prostoru dostat. Mladí lidé se tak učí znát možnosti a hranice svého vlivu a dopadu svého počínání. Na základě této zkušenosti je pak možné zabývat se celospolečenskou otázkou, jak demokratická je současná mediální společnost a veřejnost. Praktická zkušenost může mít pak zpětný vliv na vlastní vnímání a hodnocení informací a celého mediálního prostředí.

Literatura

- Andrikanis, E. – Kondakov, S. (2004): *Jak se točí film. Filmová abeceda v praxi*. Praha: Votobia.
- Antor, H. (ed.) (2007): *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Winter.
- Baacke, D. (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Babyrádová, H. (1999): *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: PedF Masarykovy univerzity.
- Baran, L. – Bojanovský, I. (1987): *Úvod do filmového obrazu*. Praha: SPN.
- Beránek, P. (2001): *Digitální video v praxi*. Brno: UNIS.
- Bernard, J. (1995): *Jazyk kinematografie, komunikace. O mezeře mezi světy*. Praha: NFA.
- Broklová, Z. et al. (2008): *Média tvořivě: pro 2. stupeň ZŠ a střední školy: mediální tvorba, mediální výchova, využití médií ve výuce, technické dovednosti*. Kladno: AISIS.
- Buckingham, D. – Grahame, J. – Sefton-Green, J. (1995): *Making media. Practical producing in media education*. London: English and Media Centre.
- Budiš, J. (1991): *Video ve škole. Některé zkušenosti s využíváním videotechniky ve škole*. Spisy PedF Masarykovy univerzity, sv. 46. Brno: Masarykova univerzita.
- Burdewick, I. (2003): *Jugend – Politik – Anerkennung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Burton, G. – Jiráček, J. (2003): *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal.
- Dewey, J. (1932): *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Hruška.
- Diedrich, K. – Felberbaum, R. – Griesinger, G. – Hepp, H. – Kreß, H. – Riedel, U. (2008): *Reproduktionsmedizin im internationalen Vergleich: Wissenschaftlicher Sachonline, medizinische Versorgung und gesetzlicher Regelungsbedarf*. http://www.fes.de/aktuell/documents2008/080909_Reproduktionsmedizin.pdf (on-line: 2. 10. 2008)
- Drvota, M. (1994): *Základní složky filmu*. Praha: NFA.
- DRZE (Deutsches Referenzzentrum für Ethik in den Biowissenschaften): *Präimplantationsdiagnostik*, <http://www.drze.de/im-blickpunkt/pid> (on-line: 10. 7. 2010).
- Ernst, J. – Götze, H. (2008): *Sozialmedizinische und gesundheitliche Auswirkungen besonderer Lebensumstände*. Leipziger Beiträge zur Sozialmedizin. Band 2. Leipzig: Universitätsverlag.
- Forman, Z. (1970): *Výrazové prostředky filmu a televize*. Praha: SPN.
- Gaisser, S. – Hüsing, B. – Badura-Lotter, G. (2005): *Gendiagnostik. Dokumentation der interdisziplinären Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer*. Karlsruhe: Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung. http://www.bio-pro.de/imperia/md/content/biopro/veranstaltungen/onferencaal_lehrerfortbildung.pdf (on-line: 16. 10. 2008)

- Giordano, M. (2007): *Genetik, Eugenik und Gesellschaft: Die soziokulturellen Auswirkungen der Gentechnik*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Hennen, L. – Sauter, A. (2004): *Präimplantationsdiagnostik. Praxis und rechtliche Regulierung in sieben ausgewählten Ländern*. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag, Arbeitsbericht Nr. 94.
- Hnilicová, J. (2001): „VideoCulture“. In *Občanská výchova pro novou společnost. Sborník příspěvků ze XXXIII. vědecké konference systémového inženýrství SI 2001, Hradec Králové 24.–26. 2. 2001*. Hradec Králové: Gaudeamus. S. 305–313.
- Hofbauer, B. (2002): *Participace dětí a mládeže na životě společnosti – přání, potřeba nebo reálná možnost*. Hořovice: IZV MŠMT.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (ed.) (2010): *Forum Jugendarbeit International 2008–2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit*. Bonn: IJAB.
- Jiráček, J. (2002): „Základní půdorys mediální gramotnosti“. In Hrachovcová, M. – Staněk, A. (eds.): *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. S. 71–77.
- Jiráček, J. – Köpplová, B. (2003): *Média a společnost*. Praha: Portál.
- Jiráček, J. – Kuchař, P. (1997): „Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělávání“. *KMIT 12, podzim*. Praha: FSV UK. S. 17–18.
- Jugend für Europa (ed.) (2002): *Erlebnispädagogische Methoden für die internationale Jugendarbeit*. <http://www.jugendfuereuropa.de> (on-line: 11. 2. 2010)
- Krátká, J. – Vacek, P. (2008): *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: PedF MU.
- Machková, E. (1992): *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama.
- Martinsen, R. (2006): *Demokratie und Diskurs. Organisierte Kommunikationsprozesse in der Wissensgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Mašek, J. (2002): *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Mašek, J. (1993): *Videotechnika ve výuce I*. Plzeň: PedF Západočeské univerzity.
- Mašek, J. – Michalík, P. – Vrbík, V. (2004): *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni.
- McQuail, D. (1999): *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- Mičienka, M. – Jiráček, J. (2008): *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Nationaler Ethikrat. (2003). *Genetische Diagnostik vor und während der Schwangerschaft. Stellungnahme*. http://www.ethikrat.org/stellungnahmen/pdf/Stellungnahme_Genetische-Diagnostik.pdf (on-line 16. 1. 2010)
- Niesyto, H. (2004): „Öffnung von Schule und partnerschaftlicher Kooperation – Zur Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Medienarbeit“. In Pöttinger, I. – Schill, W. – Thiele, G. (ed.): *Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können*. Bielefeld: GMK. S. 39–49.
- Niesyto, H. (ed.) (2003): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed.

- Niklesová, E. (2007): *Teorie a východiska současné mediální výchovy*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeská univerzita.
- Nolle, R. (2002): *Aktive Medienarbeit: interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Oehrens, E.-M. – Glaap, D. – Gier, R. – Güntzel-Lingner, B. (ed.) (1994): *Videogeschichten. Drehbuchschreiben mit Jugendlichen*. Remscheid: Verlag Alexander T. Rolland.
- Pavličíková, H. – Šebeš, M. – Šimůnek, M. (eds.) (2009). *Mediální pedagogika: média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Pelka, F. (1998): *Participace mládeže a společnost*. Výzkumná zpráva. Praha: NIDM MŠMT.
- Platzgummer, V. (2003): *Die Errettung der Menschheit. Studien zu den Science Fiction-Filmen Gattaca und Matrix*. Marburg: Tectum Verlag.
- Pospíšil, J. – Závodná, L. S. (2009): *Mediální výchova*. (učebnice) Kralice na Hané: Computer Media.
- Runkel, T. (2006): "Jenseits der Therapie". In *GenomXpress* 2. S. 34–36.
- Sauer, J. – Scholten, A. – Zaunseder, B. (ed.) (2004): *Global Games. 70 Spiele und Übungen für interkulturelle Begegnungen*. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Schäfer, M. S. (2007): *Wissenschaft in den Medien – die Medialisierung naturwissenschaftlicher Themen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schell, F. (2003): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen*. Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Schickanz, S. – Naumann, J. (2003): *Bürgerkonferenz: Streitfall Gendiagnostik. Ein Modellprojekt der Bürgerbeteiligung am bioethischen Diskurs*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, B. (2002): "Reflexiv-praktische Medienpädagogik – Raum und Stütze für selbstbestimmtes Mediennutzungslernen". In Hausmaninger, T. – Bohrmann, T.: *Mediale Gewalt*. München: Fink. S. 192–204.
- Schorb, B. (2005): "Medienkompetenz". In: Hüther, J. – Schorb, B. (ed.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed. S. 257–262.
- Schorb, B. (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U. – von Gross, F. – Hugger, K.-U. (ed.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS. S. 75–86.
- Schorb, B. (2009a): "Medienaneignung". In Schorb, B. – Anfang, G. – Demmler, K. (ed.): *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis*. München: kopaed. S. 182–186.
- Schorb, B. (2009b): "Handlungsorientierte Medienpädagogik". In: Schorb, B. – Anfang, G. – Demmler, K. (ed.): *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis*. München: kopaed. S. 101–106.
- Schorb, B. – Keilhauer, J. – Würfel, M. – Kießling, M. (2008): *Medienkonvergenz Monitoring Report 2008. Jugendliche in konvergierenden Medienwelten*. <http://>

- www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf (on-line 16. 1. 2010)
- Schorb, B. – Sloboda, Z. (2010): „Teorie mediální pedagogiky“. In Mašek, J. – Sloboda, Z. – Zikmundová, V. (eds.): *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: Vydavatelství ZČU. S. 7–11.
- Schorb, B. – von Holten, S. – Würfel, M. – Keilhauer, J. (2006): *Modelle & pädagogische Hinweise für themenzentrierte onfer Medienarbeit zum Thema Gentests*. <http://www.gen-diskussion.de> (on-line 16. 1. 2010)
- Sloboda, Z. (2006): „Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti.“ In *Miscellanea Sociologica 2006. Sborník z příspěvků z 2. doktorandské sociologické konference pořádané FSV UK a FF UK 25.–26. 5. 2006. Pražské sociálně vědní studie 2006*. Praha: FSV UK a FF UK. 27–48 http://www.fsv.cuni.cz/FSV-536-version1-SBORNÍK_final.pdf (on-line 22. 2. 2007)
- Spanhel, D (2004): “Chancen und Barrieren einer Kooperation von Jugendmedienarbeit und Schule aus pädagogischer Sicht”. In Pöttinger, I. – Schill, W. – Thiele, G. (ed.): *Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können*. Bielefeld: GMK. S. 26–38.
- Steinmetz, R. (2005): *Filme sehen lernen. DVD mit Begleitbuch*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Stöbel-Richter, Y. – Finck, C. – Meister, U. – Brähler, E. (2004): “Die Einstellung der Deutschen zur Präimplantationsdiagnostik”. In *Genom Xpress*. č. 1. S. 23–25.
- Strachota, K. – Valůch, J. (2007): *Být v obraze: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha: Člověk v tísni.
- Šebesta, Karel (1995-96): „Výchova komunikační a výchova mediální“. In *Český jazyk a literatura I*, č. 7–8, roč. 49.
- Šedřová, K. (2009): „Mediální pedagogika“. In *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 787–791
- Šedřová, K. (2004): „Média jako pedagogické téma“. *Pedagogika*, č. 1, roč. 54. S. 19–33.
- Šmahel, D. (2003): „Souvislosti reálné a virtuální identity dospívajících“. In *Rodiny, děti a mládež v období transformace*. Brno: Barrister & Principal. S. 315–330.
- Theunert, H. (2009): “Medienkompetenz”. In Schorb, B. – Anfang, G. – Demmler, K. (ed.): *Grundbegriffe Medienpädagogik. Praxis*. München: Kopaed. S. 199–204.
- Tulodziecki, G. (2006): “Schulische Medienpädagogik – von den 1950er Jahren bis heute”. In *merz*, č. 5, roč. 50, S. 49–56.
- Valenta, J. (1997): *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom.
- Verner, P. (2007): *Mediální výchova: průřezové téma*. Praha: Albra spol. s r. o.
- Veselá, M. – Šmahel, D. (2009): „Online komunity v České republice: Analýza členů a jejich sociálního kontextu“. In *Sociální studia*, Brno: FSS MU. S. 55–72.
- Vision Kino (ed.) (2008): *Schule im Kino. Praxisleitfaden für Lehrkräfte. Tipps, Methoden und Informationen zur Filmbildung*. Potsdam: Vision Kino. <http://www.visionkino.de> (On-line 1. 7. 2010)

- VÚP (2004): *Rámcový vzdělávací program pro základní školství*. Praha: VÚP.
- Weißflog, G. – Keilhauer, J. – Würfel, M. – von Holten, S. (2008): “Schulische und außerschulische Medienprojekte – Wege zur Integration von Jugendlichen in den Diskurs über Gentests”. In Ernst, J. – Götze, H. (ed.) (2008): *Sozialmedizinische und gesundheitliche Auswirkungen besonderer Lebensumstände*. Leipziger Beiträge zur Sozialmedizin. Band 2. Leipzig: Universitätsverlag. S. 165–181.
- Zapletal, P. (1996): *Videotechnika videokamery. Jak správně natáčet*. Olomouc: Rubiko.
- Ziegler, U. (2004): *Präimplantationsdiagnostik in England und Deutschland: Ethische, rechtliche und praktische Probleme*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Seznam metodických rámečků a aktivit

3.3 Metodické rády jak mediálně pracovat se společenskými tématy – vytvořit si vlastní názor a podělit se o něj

→ kap. 3.3.1 – Fáze analýzy	
Objevení tématu skrze diskusi o filmu	44
Rešerše	48
Setkání s odborníky a odbornicemi na téma	49
Rozhovory a ankety	50
Rolové hry	51
On-line diskuse přes weblog, chat nebo fórum	51
→ kap. 3.3.2 – Fáze koncepce a výroby	
Brainstorming a diskuse k rozvinutí filmového námětu	54
Dramaturgie filmu	59
Vytvoření (filmového) scénáře	60
Řeč obrazu a práce s kamerou	60
Vytvoření storyboardu	61
Organizace: Rozdělení práce a plán natáčení / technický scénář	63
Natáčení: „Pozor. Akce!“	65
Střih	65
Možnosti mediální tvorby v on-line prostředí	67
→ kap. 3.3.3 – Fáze prezentace	
Pódiové diskuse a kulaté stoly	74

3.6 Vytváření mediální gramotnosti v rámci MTZT – (ne)jen vedlejší produkt?

→ kap. 3.6.1 – Analýza tématu jako kritická analýza médií	
Jak diskutovat nad funkčními elementy a strukturou filmu?	91
Kritická práce s informacemi k tématu PGD	92
Uvědomění možností manipulace během rozhovorů a anket	93
→ kap. 3.6.2	
Jak tvořit filmy vědomě a eticky uvědoměle?	93

Přílohy

Příloha 1 – Diskuse o filmu

Příloha 2 – Vedení novinářského / analytického rozhovoru

Příloha 3 – Filmové natáčení v kostce

Příloha 4 – Evaluace projektu (mezinárodního školního)

Příloha 1 – Diskuse o filmu

Jako vstup do projektu *mediální tvorby zaměřené na téma* je možné použít různé filmy nebo jejich části. Diskuse o filmu by měla být orientována na divácké zvyky a zkušenost mladých lidí s filmem. Proto se nabízí použít tematicky spřízněné filmy především z hollywoodské nebo domácí produkce, které jsou všeobecně známé (nebo alespoň herci). Pedagogicky je tak vhodné navázat na latentní znalosti o dramaturgické stavbě vyprávění příběhů a filmové estetiky, ty aktualizovat, uvědomit si je a zpracovat je coby aktivní znalosti pro případnou vlastní tvorbu. Zároveň s tím reflektovat téma, jeho uchopení, mechanismy zjednodušení.

Použití:

Diskusi je žádoucí provést bezprostředně po zhlédnutí filmu, otázky a návrhy k zamyšlení jak k formě (umělecko-řemeslném zpracování filmu), tak obsahu (vztah k tématu) můžeme buď dát na papíře nebo promítnout na plátno. Pokud chceme směřovat pozornost studujících již v průběhu sledování, pak jim můžeme otázky položit před začátkem filmu a instruovat je, aby si psali případně poznámky.

Diskusi – o určitých námětech či otázkách je možné nejdříve diskutovat v menších skupinkách – se snažíme vést s oporou v otázkách a námětech k zamyšlení, ale primární je samostatná či společná reflexe filmu studujícími, vyjadřování jejich postojů, kritiky, postřehů atp., proto není bezpodmínečně nutné diskusi svazovat držením se vypsáných otázek.

Možné směřování otázek k filmu a konkrétně tématu:

- Co je hlavní téma, myšlenka, pointa filmu? Charakterizuj stručně děj, jeho vývoj. Jak bys ho vyprávěl/a kamarádovi/kamarádce?
- Jak bychom mohli charakterizovat postavy? Jaké mají motivace a místo v příběhu?
- Jak a čím se film vztahuje k realitě? V jakém vztahu je k aktuálním událostem, společenským debatám? Znáš podobné situace ze života? Jak se film týká přímo tvého života? Kdybys byl jako XY postava ve filmu, co bys dělal/a ty?
- Jak je ve filmu zpracováno téma, jak o něm film vypovídá, z jaké pozice? Je v něm možné najít více perspektiv, nebo je jednostranný? Ukazuje nějaká řešení?

Možné směřování otázek k filmovému zpracování:

- Jak je používán zvuk a hudba pro vytváření atmosféry a emocí?
- Jak je obrazově vytvářeno napětí, uvolnění atd.?
- Jak je vytvořena doba, ve které se film odehrává (současnost, historie, budoucnost, fikce)?
- Jak jsou vizuálně ztvárněny jednotlivé charaktery („klad'as“, „záporák“, mentor, oběť atp.)?

Příloha 2 – Vedení novinářského / analytického rozhovoru

Interview je rozhovor s různými osobami (experti, politici, významné osoby veřejného života, osoby zajímavé pro téma) zacílený na získání informací. Účelem je rešerše, vyjasnění otázek a nejasností (týkajících se tématu) nebo také získání přímých vyjádření pro případný finální mediální výtvar. Nahrávku (tu je vhodné využít i jen v případě reflexe vlastního počínání) je možné pořídit při osobním setkání, po telefonu nebo třeba ve studiu.

Druhy rozhovorů:

V rozhovoru k tématu je možné nechat si nějakou kompetentní osobou vysvětlit určitou oblast. Kompetentní osobou je někdo, kdo je přítomen průběhu, je hlouběji informován nebo se delší dobu oblasti věnuje, a tak lépe rozumí souvislostem.

V rozhovoru o osobě stojí právě ona ve středu zájmu. Rozhovor se týká jejího života, pracovní zkušenosti či důvodů zájmu o téma.

Rozhovor na postoj zjišťuje názor, úhel pohledu a důvody určitého postoje.

Postup při přípravě:

Před rozhovorem a sháněním osoby, které se budeme ptát, je třeba si položit a zodpovědět tyto otázky: Co je naším tématem? Co se chceme dozvědět, co chceme, aby případný posluchač slyšel? Koho se musíme ptát? Jaké otázky budeme pokládat, na co se budeme ptát a jak? (Vytvořit si katalog otázek.) Jakou dramaturgii by měl mít rozhovor, jak asi může probíhat? Jaká by mohla být vstupní otázka? (Toto je důležitý bod, otázka by měla motivovat k rozhovoru, ovšem neměla by být příliš těžká ke zodpovězení.)

Jak se ptát:

- *Otevřenými otázkami* se ptáme na všechna jak, co, proč, jak to, že atd. Takto postavené otázky nechávají otevřený prostor pro vyprávění.
- *Uzavřené otázky* se především omezují na jednoduché a jednoznačné odpovědi. Ptají se na ano / ne, dále třeba dny v týdnu, počet / frekvenci či výběr z výčtu.
- *Sugestivním otázkám*, které vnukají myšlenku či odpovídají za dotazovanou osobu (např. „To muselo být strašné, že?“, „To jste udělal/a schválně?“), byste se měli vyhnout.
- *Otázky na vysvětlení*: „Rozuměl/a jsem vám teď správně, že ...?“
- *Konfrontační otázky*: „XY k tomu říká toto – co vy na to?“
- *Balkónové otázky* uvádějí jako vstup do otázky nějaká fakta nebo údaje: „V předchozím rozhovoru jste říkal/a ...“

Několik tipů a triků:

- Znat přesně svůj zájem, kvůli kterému rozhovor děláme, a důkladně se na něj připravit, je skutečně důležité.
- Otázky by měly být pokud možno krátké a pregnantní.
- Rozhovor by se měl uskutečnit za příjemné, otevřené atmosféry.
- Při rozhovoru je třeba pozorně naslouchat! Jen tak je možné reagovat otázkami a rozvíjet zmíněné oblasti, které jsou pro nás důležité a zajímavé.
- Pro případného posluchače rozhovoru jsou jen fakta nudná nebo náročná na poslech a vnímání. Otázky by měly proto spíše podněcovat k vyprávění, příběhům, zkušenostem.

Příloha 3 – Filmové natáčení v kostce

Na následujících řádcích předkládáme ve velice kondenzované formě přípravu a průběh filmového natáčení, které vychází jak ze zkušenosti s projektem „PGD“, tak i s dalšími filmovými projekty. Detailnější popis, někdy i mírně odlišnou metodu a postup najdete v literatuře, na kterou odkazujeme např. v textu této knihy.

Než pořádně začnete

(dvě odpolední setkání, celkem 4 hodiny)

Úvod do oblasti **filmové teorie** by neměl být opomenut, ale měl by být postaven spíše na zájmech studujících, měl by být zaměřený na následné praktické využití a blízký žité realitě. Nemělo by tak jít o systematickou přednášku (např. s obsáhlou filmovou historií), ale o probrání základů, rozvíjení již existujících představ o filmech a o tom, jak se dělají. Teoretické aspekty filmu lze rozebírat na předpřipravených ukázkách, které by měly vycházet např. z běžně známých děl, příp. filmů, které vytvořili vrstevníci za obdobných podmínek.

Důležité je také samozřejmě přinést jakési **minimum práce s kamerou** – vysvětlit záběry (celky, polocelky, detaily atp.), perspektivu pohledu kamery (nadhled, podhled...), možné chyby v navazování obrazů či změny os pohledu, různé rušivé prvky v exteriéru či interiéru (větve, vypínače nad hlavami postav). Velmi dobré je připomenutí funkce tzv. zlatého řezu (je známý i z výtvarné výchovy). Všechny tyto možnosti by si měli mladí lidé sami vyzkoušet.

Seznámení s filmovou teorií a filmovou řečí může proběhnout i přímo **při hledání námětu** na film. Při prvních nápadech na myšlenku filmu, jednotlivé scény nebo postavy je možné prostřednictvím diskuse probírat různé možnosti filmového ztvárnění a tím přirozeně přejít k filmovým žánrům. Vstupem k hledání námětu může být brainstorming s následnou diskusí nad náměty i nad daným tématem.

Příprava natáčení – příběh, scénář a storyboard

(vícedenní workshop obsahující i práci na tématu projektu)

Ideální přípravou na fázi výroby, tedy natáčení, je vytvoření malého **cvičného filmu**. Jeho cílem je praktické uchopení získaných teoretických znalostí a jejich prohloubení. Primárně zde lze využít zvědavost a chuť zkoušet různé filmové efekty, styly, perspektivy pohledu. Vyučující by zde měl spíš převzít roli moderátora, ptát se, co a jak by chtěli studující ztvárnit nebo jaké možnosti znají (z jiných filmů) a chtěli by je využít. Pro budoucí natáčení je dobré si všimnout, k čemu jednotliví studující tíhnou (kamera, herectví, kostýmy atp.). Při následném střihu nebo zhlédnutí finální podoby cvičného filmu je třeba mít čas na diskusi výsledku, aby si studující uvědomili, co fungovalo, co ne, co se podařilo, kde jsou chyby atp.

Filmový námět je pak třeba rozvinout ve **filmový příběh**, vyprávění, při němž by měla být zohledněna dramaturgie, práce s napětím a uvolněním, gradací příběhu a pointou.

Většina filmů má podobnou stavbu: úvod, rozvíjení příběhu, konflikt/krise, řešení a vyvrcholení/konec. Vedle rozvinutí příběhu je důležité se také zamyslet nad postavami a charaktery nebo místem a časem, kde a kdy se odehrává. Neopomeňte se také zabývat otázkami realizovatelnosti (nedostupnost jeřábu či vrtulníku pro záběry z nadhledu atp.) a dostupným materiálními, finančními i časovými možnostem.

Scénář je následující krok přípravy natáčení. Popisuje příběh chronologicky a strukturuje ho do scén. Obsahuje také postavy a jejich dialogy, popisy místa a času, kdy a kde se (očíslované) scény odehrávají. V různých příručkách či na internetu je často možné najít scénář, který je možné použít jako ukázkou. Pedagogické moderování psaní scénáře by mělo směřovat k tomu, aby bylo vždy jasné, jaký vztah má scéna k příběhu, jeho expozici, konfliktu a řešení, aby např. postavy byly v příběhu konzistentní (osobnostními vlastnostmi, řečí atp.). Pravidlem je, že detaily mají být popsány, pokud to je funkční pro natáčení a příběh filmu (jeho porozumění). Scénář není žádný román.

Na základě scénáře je třeba, aby vznikl **storyboard**, tedy vizualizace scén – a to z pohledu diváka –, kde se již detailněji rozmyslí samotné filmové zpracování (detaily, celky, perspektiva atp.) a samotná filmová řeč. Čím klíčovější scéna je, tím detailnější rozmyšlení a zpracování ve storyboardu se vyplatí. Neopomeňte rozkreslit důležité detaily, např. míchání prášku v nápoji, pohled očí, k zemi se hroučící stín atp. Storyboardu se není třeba bát, když není nikdo významně výtvarně zdatný, není důležitá kvalita rozkreslení, ale obsah. Možné je také použití fotografií cvičně „nakaširovaných“ scén nebo také výstřižků z novin a časopisů.

Natáčení

(cca. čtyři celé dny na různých natáčecích místech)

Před začátkem samotného natáčení je vhodné rozdělit **role „na place“** – před i za kamerou. Ono „před kamerou“ znamená především casting – obsazení konkrétních lidí do určitých rolí, kdo hraje co a proč. Za kamerou je také nutné rozdělit role (režie, světlo, zvuk, osvětlení, rekvizity, kostýmy, klapka, skript) a upozornit na zodpovědnost, která se k nim váže. S detailnější náplní role je možné se seznamovat i postupně v průběhu natáčení, ovšem základ je nutné znát předem a na roli se připravit, aby mohlo být samo natáčení co nejefektivnější.

Pro efektivní průběh natáčení je na základě scénáře a storyboardu třeba připravit **plán natáčení** nebo případně technický scénář. Ten obsahuje detailní časový plán samotného natáčení: číslo scény a záběru, datum a předpokládanou dobu natáčení, postavy, potřebné rekvizity, značky pro lokace a situaci na nich (světlo, tma...), zvuk (ruchy, šumy). V případě technického scénáře se ještě poznačují velikosti záběrů, perspektiva, pohyb, dialogy postav atp. Plán natáčení/technický scénář pak nesleduje chronologicky vývoj děje, ale optimální průběh natáčení. To znamená, že například scény natáčené

na stejné lokaci, ale objevující se v jiných částech finálního filmu, je možné natáčet za sebou. Tento postup vyžaduje tzv. skript(ku), zápis toho, co je natočeno.

Aby samotné **natáčení** probíhalo co nejhladčeji, je dobré zohlednit další dva faktory. Prvním z nich jsou prostoje a čekání, jelikož při natáčení na „place“ zpravidla pracují vždy určité skupiny osob (rolí), zatímco jiné musí čekat (když se připravují scéna a světla, čekají herci, a obráceně). Proto coby mediální pedagogové a pedagožky musíme vzít v úvahu, že někteří mladí lidé nebudou mít v určité chvíli co dělat, což by se nemělo odrazit na jejich celkové morálce. Dobré je mít propojený monitor s kamerou, kde je možné živě sledovat, co se před ní děje. Druhým faktorem, který se také pojí se zdoluhavostí natáčení, to je (kvůli světlu, resp. tmě) někdy třeba realizovat i v noci, je zabezpečení jídla, pití (tzv. catering), příp. příkrývek při chladu... Zajištění této materiální stránky natáčení bývá zpravidla v kompetenci tzv. výkonných producentů, jejichž roli je také vhodné rozdělit mezi studující. Výkonní producenti (do jejichž role se můžete jako vyučující také zahrnout) pak také dbají na dodržování plánu natáčení, aby byli herci či rekvizity na svém místě atp., samozřejmě při zachování jisté míry volnosti v kreativitě. S plánem natáčení je možné tedy nakládat flexibilně (často je to i třeba kvůli povětrnostním podmínkám).

Postprodukce

(více odpolední; závisí na rychlosti a efektivitě, ale také rozsahu materiálu či stříhovém software)

Postprodukce je časově náročný proces. Natočený materiál musí být zhlédnut, musí se například rozhodnout o konečných perspektivách či velikostech záběrů u konkrétní scény (pokud se např. natočilo více variant). Velmi se osvědčilo vytvoření tzv. stříhového storyboardu, který je jistou paralelou k natáčení. Nejrozsáhlejší fází je zde **stříh**, k němuž je třeba zajistit jisté seznámení se stříhacím programem a technikou (to může trvat cca 4 hodiny; návody jsou ve specializovaných publikacích nebo také na internetu či v tzv. „tutorialu“ programu). Významnou složkou filmu jsou také **hudba, zvuky** nebo zvláštní **efekty**, jejichž funkci lze opět ukázat na příkladu z běžně známého filmu (např. jej lze pustit třeba bez hudby, s jinou hudbou a pak s hudbou, která byla vybrána tvůrci filmu). V rámci postprodukce dochází k mnoha rozhodnutím (např. také styl stříhání, barevnost), proto i v této fázi je třeba ze strany vyučujícího jistá moderátorská účast a snaha vytvořit příjemné produktivní prostředí.

Výběr vhodné literatury zabývající se přípravou a průběhem natáčení filmu (či videofilmu)

- Andrikanis, E. – Kondakov, S. (2004): *Jak se točí film. Filmová abeceda v praxi*. Praha: Votobia.
- Baran, L. – Bojanovský, I. (1987): *Úvod do filmového obrazu*. Praha: SPN.
- Beránek, P. (2001): *Digitální video v praxi*. Brno: UNIS.
- Dašek, I. (2004): *Škola kreativního ozvučování videofilmů. Příručka pro videoamatéry*. Praha: SET OUT.
- Fassati, T. (2001): *Gramatika praktické vizuální komunikace*. Benešov: Institut informačního designu.
- Hečko, K. (1998): *Příprava a scenár dokumentárneho filmu*. Bratislava: Artifex.
- Hnilicová, J. (2009): *Filmové minimum*. [pdf] Praha: AMP, o.s. <http://www.medialnipedagogika.cz/MTZT/filmove-minimum.pdf> (on-line)
- Kučera, J. (1961): *Filmová tvorba amatéra*. Praha: Orbis.

Možnost nalezení hudby k volnějšímú použití:

- Creative Commons - <http://www.creativecommons.cz/>

Příloha 4 – Evaluace projektu

Pro průběžnou evaluaci i rozbor finálních zkušeností a výsledků jsme (exemplárně pro projekt „PGD“, který se pokusíme níže zevšeobecnit) vytvořili tento katalog otázek a kritérií. Ten sloužil jako základ pro rozhovory, skupinové diskuse a pozorování zúčastněných, vyučujících i samotných členů a členek projektového týmu.

Hlavní evaluační otázky jdoucí napříč všemi fázemi:

- Jak pro získávání znalostí, reflexi a budování názoru zpracovávají mladí lidé téma médií coby prostředky a prostředníky?
- Jak mladí používají média k vyjádření a zveřejnění vlastních postojů a také k zapojení se do diskuse jak o tématu, tak o médiích samotných?
- Jak byly projektové aktivity orientovány na účastníky a účastnice a na podmínky, v nichž se odehrávaly?

Pro jednotlivé fáze (1) analýzy, (2) koncepce neboli přípravy a následné tvorby a (3) prezentace výsledných výtvorů byly vytvořeny specifické otázky a kritéria. Dále jsme sledovali (4) dlouhodobé vzdělávací efekty, (5) rozvoj *mediální gramotnosti*, (6) specifický vliv mezinárodního nastavení projektu a také (7) průběh organizace a vliv vnějších podmínek.

(1) Fáze analýzy

- Jak se dařilo studující motivovat k zájmu o téma? Čím ano a čím ne?
- Jaké předchozí znalosti a postoje se mezi studujícími objevily a jak se s nimi dalo dále pracovat?
- Jakým způsobem byla podněcována tvorba názoru na téma? Jak se měnil postoj studujících k tématu?

(2) Fáze koncepce/přípravy a tvorby/produkce

- Jakou a jak velkou motivační funkci měl film (a následná prezentace) pro práci s tématem?
- Jak příprava filmu (rozvoj námětu, práce na scénáři, vizualizace ve storyboardu) podporovala reflexi tématu? A jak v ní byly použity znalosti získané z fáze analýzy?
- Jaké pozice a argumenty se mladí pokusili vyjádřit a zpracovat?
- Byl moment následného zveřejnění a participace ve veřejném prostoru nějak důležitý?

(3) Fáze prezentace

- Jak přispěla veřejná prezentace mediálního výtvoru k reflexi tématu? Jakou roli při reflexi měli jednotliví účastníci a účastnice prezentací (publikum, veřejnost, experti, mladí sami atp.)?

- Jaké zkušenosti získali účastníci a účastnice projektu v rámci diskusí o tématu?
 - Jakou (dílčí) veřejnost se podařilo zasáhnout? Proběhla reflexe možností vstupu do veřejného prostoru?
- (4) Dlouhodobé vzdělávací efekty
- Jaké jsou z pohledu zúčastněných mladých výsledky zpracování tématu a veřejné participace?
 - Jaké další poznatky a kompetence, primárně nevázané na mediální tvorbu a téma, studenti a studentky získali?
- (5) Rozvoj mediální gramotnosti
- Jaké znalosti o médiích byly zprostředkovány? A jakým způsobem?
 - Nakolik projekt sloužil k rozvoji kritického postoje k médiím, ke kritickému vnímání mediálních obsahů?
 - Jak byly podporovány kompetence k samostatné mediální tvorbě (práci s médii)?
- (6) Mezinárodní (či meziškolní) dimenze projektu
- Jak probíhala interakce mezi skupinami v kontextu tématu a mediální tvorby? S jakými výsledky?
 - Jaká organizační specifika bylo nutné řešit jak při iniciaci projektu, tak v jeho průběhu při práci se skupinami? Jaké odlišnosti vykazují mladí lidé z jednotlivých skupin? Jak byly řešeny komunikační (např. jazykové) bariéry?
- (7) Vliv rámcových (např. školních) podmínek
- Jakým způsobem byl projekt (na škole) iniciován? Jak byla škola či jednotliví vyučující namotivováni k realizaci projektu?
 - Jakým způsobem byla mediální tvorba zařazena do průběhu vyučování, do školního roku?
 - Jak byly rozděleny kompetence? Jaké znalosti a kompetence u zúčastněných byly na začátku k dispozici? Jak probíhala spolupráce mezi zodpovědnými za realizaci (*mediální tvorby zaměřené na téma*) a ostatními (především dalšími vyučujícími, ale také vedením, externími osobami a institucemi atp.)?
 - Jaké jsou v konkrétním prostředí (např. školy) k dispozici možnosti, cesty řešení?

Autorky a autoři

Jana Hnilicová, Ing., Praha, mediální pedagožka, amatérská filmařka; předsedkyně Asociace české videokultury MEDIALOG, o. s., spoluzakladatelka a místopředsedkyně Asociace pro mediální pedagogiku, o. s.
videoculture@seznam.cz

Jan Keilhauer, M.A., Lipsko, mediální pedagog a vědec, angažuje se ve spolku AKJM – Pracovní skupina děti, mladí a nová média.
j.keilhauer@akjm.de

Bernd Schorb, Prof. Dr., Lipsko a Mnichov, profesor pro mediální pedagogiku a další vzdělávání na Univerzitě v Lipsku. První předseda JFF – Institutu pro mediální pedagogiku v Mnichově.

Zdeněk Sloboda, Mgr., Praha, sociolog, mediální pedagog, výzkumník a vysokoškolský pedagog v oblasti médií, kvalitativních metod, genderových a queer studií; spoluzakladatel a místopředseda Asociace pro mediální pedagogiku, o. s.
sloboda@medialnipedagogika.cz

Carmen Ullmann, M.A., Lipsko, televizní a rozhlasová novinářka a mediální pedagožka.

Gregor Weißflog, Dr. rer. med., Lipsko, odborný asistent v Oddělení lékařské psychologie a sociologie Univerzity v Lipsku.
gregor.weissflog@medizin.uni-leipzig.de

Další přílohy a materiály – jak vzorové, tak použité v projektu PGD – najdete na:

www.medialnipedagogika.cz/MTZT.

Vaše případné poznámky a náměty k textu a zkušenosti s ním zasílejte na emailovou adresu sloboda@medialnipedagogika.cz. Vaše zpětná vazba je pro nás cenná, a pokud to bude možné, podělíme se o ni na stránkách výše.



Zdeněk Sloboda, Jan Keilhauer, Bernd Schorb,
Jana Hnilicová a kol.

Mediální tvorba v kontextu vzdělávání

**Na příkladu česko-německého
mediálně-pedagogického projektu o genetice**

Odpovědná redaktorka Dobromila Zajíčková

Obálka Bohdan Bobo Lukáš

Typografie a sazba Čestmír Kučera

Vydalo nakladatelství Barrister & Principal

Martinkova 5, 602 00 Brno

www.barrister.cz

e-mail: distribuce@barrister.cz

Tel.: +420 545211015

Vydání první

Brno 2011

Doporučená prodejní cena 195 Kč

ISBN 978-80-87474-28-0
