

Mediální socializace v rodině: několik poznámek k její konceptualizaci*

// Media Socialization in the Family: A Few Notes on Its Conceptualization

Zdeněk Sloboda

FF, Univerzita Palackého v Olomouci

ABSTRACT

This paper focuses on – at least in the Czech Republic – a poorly explored and theoretically anchored area of media socialization in the family. This text aspires to offer a grasp of this area. As the terminology is either lacking, or confusing, it is discussed at the beginning of the text. The discussion is followed by the introduction of possible paradigmatic approaches to media socialization (the cognitive, behaviourist, constructivist, based on Habermas's concept of communication competence, or from soviet psychologists Leontief and Vygotsky). The second part of the text introduces a scale from the normative to interactionist perspective on the area introducing: individual instruments of how parents do / can / should socialize (educate) their children, wider parental approaches of educational (socializing) styles (in English often named as parental mediation), and the perspective on media socialization as a dynamic area of intentional and unintentional interactions with and in front of the media (e.g. negotiations, restrictions and their avoidance, ways of use of the media, etc.).

KEY WORDS

Media socialization – media education – family – socialization – media

1. Uvedení do tématu

Žijeme-li ve společnosti, která je prakticky celá prodchnutá médii¹, a je-li zásadním principem, jak se jedinec stává členem společnosti socializace, pak je nutné uvažovat o mediální socializaci jako o zásadním mechanismu, a to jak na jeho makrorovině (aby společnost fungovala, udržovala a vyvíjela se), tak na mikroúrovni (aby jedinec cítil sounáležitost s ostatními, byl platným členem společnosti a svého okolí, dokázal se uplatnit atp.). Budeme-li také souhlasit s tezí, že jak společnost, tak i média (obsahy, technologie, způsoby organizování mediální produkce a způsoby užívání) se neustále proměňují, je třeba vnímat mediální socializaci nejen ve vztahu k dětem,

* Text vznikl v rámci podpory specifického výzkumu na Univerzitě Palackého MŠMT ČR v letech 2014 až 2016 (projekty IGA UP č. FF_2014_058 a FF_2016_045).

¹ Konceptualizací takové společnosti pak může být např. *informační společnost* (např. van Dijk 2005: 131–144), ve vztahu ke stále více a více užívaným tzv. novým médiím např. *společnost sítí* (např. Castells 2000) nebo *participativní kultura* (Jenkins 2006).

které se učí poznávat (mediatizovanou) společnost kolem sebe, příp. lidem, kteří se vůbec poprvé setkávají s médii (typickým příkladem jsou nová média a senioři), ale je nutné ji vnímat jako celoživotní a neustálý proces, kterým prochází každý jedinec.

Pokud se chceme zabývat mediální socializací v různých jejích podobách, nabízí se poměrně velké množství odborné literatury a poznatků a možná ještě větší množství laických představ o tom, jak nás média (v tomto dlouhodobém ohledu) ne/ovlivňují. Dáme-li laickou diskusi stranou, najdeme i v odborné literatuře a poznatcích velké množství termínů, konceptů nebo i celých teorií a také výzkumů, které s nimi různě pracují, v nichž je nejen náročné se vyznat, ale často náročnější je vybrat ty, které spolu souvisí, které si neprotiřečí nebo které jsou prakticky identické. Co bývá dosti zrádné, je nejen oborová různorodost, a tedy disciplína, ze které zdroje pocházejí (např. časté používání pojmů či konceptů z psychologie v sociologicky pojatých pracích), ale především jejich odlišné paradigmatické ukotvení. To způsobuje, že ony pojmy, poznatky, koncepty a teorie dané v určité práci dohromady působí tu nepatřičně a zmateně, tu nesoudě, tu jsou zcela neslučitelné, a třeba si i protiřečí (Kübler 2010: 23).

Cílem této teoretické statě je nabídnout určitou konceptualizaci: shrnout paradigmaty relevantní pro zájem o mediální socializaci a nabídnout a diskutovat určité terminologické vymezení. Jelikož by taková konceptualizace nutně vykazovala vysokou míru abstrakce a všeobecnosti, rozhodl jsem se pro zúžení na oblast *mediální socializace v rodině*. Proto v textu představuji jeden z možných způsobů, jak současnou terminologii a poznatky v této oblasti uspořádat. Tato stať má charakter teoretické diskuse, proto není vedena jednou výzkumnou otázkou ani nemá ambice ověřovat určité hypotézy, ale nabízí konceptualizaci, která by měla být přínosná jak dalším badatelům a badatelkám realizujícím výzkumy, u kterých by jim mohla pomoci s definováním pojmů a konceptů a s následnou operacionalizací do podoby výzkumného nástroje, tak třeba studujícím mediálních studií, sociologie, psychologie nebo dalších sociálních věd, kteří se ve svých pracích zabývají médii v rodině a v životě dětí a hledají vodítko, jak se vyznat v různých publikacích a výzkumech z této oblasti.

Otázkou může být, proč se zaměřuji právě na rodinu a mediální socializaci v ní. Rodina sama o sobě je významnou a komplexní socializační institucí. Jsou to ale právě média, která si během 20. století našla cestu do rodin a pevně se tam zabydlela – dnes si rodinný život bez televize (tím nemyslím jen televizor) nebo telefonu (vč. toho mobilního) jen těžko dokážeme představit. Rodina je zároveň zpravidla místem, kde se lidé (dětí) s médii setkávají vůbec poprvé. Jak už bylo řečeno, rodina je zásadní socializační instituce, skrze rodinu a výchovu v ní – osvojování si hodnot, modelů chování, vytváření si postojů, nácvikem životních situací, hledáním a budováním si vlastní identity atd. – se stáváme členy a členkami naší kultury a společnosti (např. Možný 2006, Matoušek 2003). Rodiče a děti jsou v rámci rodiny konfrontováni s médii, která jsou i předmětem socializace a výchovy – děti jsou tedy *socializovány k médiím a před médii*. Vedle toho je samozřejmě socializuje sama zkušenost s mediálními obsahy a technologiemi – jsou *socializováni médii*, která přináší vědění o světě (ony hodnoty, vzorce chování atp.). Socializaci ale nelze vnímat jen jako jednosměrné působení buď rodičů na děti, nebo médií na děti. Ve vztahu rodičů a dětí dochází k interakci a vyjednávání. Ve vztahu k médiím jsou děti selektivní a aktivní, přizpůsobují si mediální obsahy a mediální svět kolem sebe svým potřebám a představám, také jej umí (spolu)vytvářet.

Oblast mediální socializace / výchovy v rodině (v angličtině se zpravidla používá termín „rodičovská mediace užívání médií“ – viz diskuzi níže) je v současnosti již prostorem, k němuž se vztahují mnohé výzkumné poznatky i teoretické koncepty. Zpravidla se týkají tzv. tradičních médií, jako je film, rádio, čtení knih a časopisů nebo asi nejvíce televize (u nás např. Šedová 2007, Sloboda 2013), v posledních několika letech se rozvíjí i výzkum nových médií v kontextu dětí, dospívání a rodiny (v Česku např. Gillárová 2014, Lorentz – Šmahel a kol. 2015, Šmahel 2015, Hesová – Křížová – Skácelová – Sloboda 2016 ad.), z něhož je patrné, že odlišný charakter těchto médií a obzvláště jejich užívání vytváří nové výzvy, potřeby a mechanismy mediální socializace v rodině.

Z tohoto pohledu je zaměření na mediální socializaci v rodině vysoce relevantní a také aktuální. Závěrem úvodní kapitoly bych ještě rád podotknul, že v této stati představovaný přístup k tématu je ze samé jeho podstaty interdisciplinární a intersekcionalní – hlavními oborovými zdroji, z nichž čerpám, jsou mediální (částečně i kulturní) studia, sociologie a (mediální) pedagogika, selektivně psychologie.

2. Mediální socializace a její terminologické vymezení

Huston, Zillmann a Bryant v úvodu své knihy o médiích, dětech a rodině uvádějí tři důvody, proč jsou média specifickou socializační institucí:

1. Jsou v drtivé většině (s možnou výjimkou výukových médií) neformální socializační institucí, co je ale charakterističtější, jsou součástí jiných socializačních prostorů – jako např. rodiny, školy apod.
2. Jejich hlavní funkcí je zábava a hlavní důvod jejich existence je komerční. Jen dílčí funkce, produkty a způsoby užívání by se daly definovat jako socializační či výchovné.
3. Jejich vliv začíná dlouho před vstupem do formálního vzdělávání (srov. Huston – Zillmann – Bryant 1994).

Dále je třeba doplnit následující:

4. Jimi vytvořený symbolický prostor je svébytným veřejným a sociálním, přesto virtuálním prostorem, na němž jedinci i skupiny více či méně aktivně participují. Tento prostor re- a de-formuje ostatní dosavadní sociální prostory (viz diskuzi o mediální konstrukci reality, např. Schulz 2000).
5. Vyžadují specifické způsoby ovládnutí, produkují specifické (symbolické) produkty, k jejichž porozumění a zpracování je třeba specifické zkušenosti a kompetence (viz např. Šebesta 1999, Jirák 2002, nebo Baacke 1980).

V souvislosti se současnými tzv. novými médii by se dala charakteristika rozšířit ještě o následující:

6. Nová média umožňují, posunují a často přímo vyžadují specifický způsob porozumění, užívání, komunikace a sdílení (např. Freedman 2006), který nutně může, resp. musí vést k posunům a změnám v mediální socializaci v rodině.

Pokud jsou média socializační instituce (a rodina je také socializační instituce), pak se přímo nabízí rovnou definovat a používat termín „mediální socializace“. Přesto to není tak zřejmé. V této oblasti se objevují ještě další pojmy: rodičovská mediace a mediální výchova (v rodině).

Do diskuze o tom, jak nazývat socializační a výchovné praktiky v rodině vztahující se k médiím vstupuje silně termín přicházející z anglofonního prostředí – *rodičovská mediace* (parental mediation). Do ČR jej přináší mimo jiné i slovenský autor Pavel Izrael (2009), ve svých výzkumech jej používá tým psychologů a psycholožek Institutu pro výzkum dětí, mládeže a rodiny při FSS MU v Brně (např. Kotrníková – Černíková – Šmahel 2015). Německá autorka Christa Gebelová (in Wagner – Gebel – Lampert ed. 2013) od sebe mediální výchovu (Medienerziehung) v rodině a rodičovskou mediaci (Parental Mediation) odlišuje. Nicméně hlavní distinktivní rys není tolik obsahový, konceptuální či metodologický, ale spíše geograficko-historický – souvisí s vývojem v jednotlivých jazykových prostředích (anglofonním a německém). Jak argumentuji ve své knize *Mediální výchova v rodině* (Sloboda 2013: 37ff), nepovažuji zavádění tohoto termínu do českého prostředí za nutné, dokonce ani potřebné. Jedním z důvodů je, že jak termín mediální socializace, tak termín mediální výchova pokrývají obsah toho, co se označuje v anglofonním prostředí jako „parental mediation“. Slovo „mediace“ je v českém kontextu ambivalentní. Sice se používá v kontextu mediálních studií – můžeme hovořit o aktu mediace (např. Volek 2003). Ve spojení s adjektivem „rodičovská“ se stává silně psychologizující a souvisí s terapeutickým řešením (rodinných a partnerských) problémů, čímž oblast redukuje spíše jen na rizika a stigmatizuje coby problém, který je třeba řešit.

Na druhé straně používání termínu *mediální výchova* v kontextu rodiny jej dělá uchopitelnějším dalšími disciplínami, vedle mediálních studií obzvláště pedagogikou a psychologii. Tato uchopitelnost je také dána – a to je již třetí argument pro nepoužívání termínu „rodičovská mediace“ – jak historickou, tak i oborovou provázaností s německým prostředím, kde se termín „mediální výchova“ (Medienerziehung) používá v širokém významu a již mnoho dekad (viz dále v textu). Za čtvrté používání termínu obsahujícího slovo „výchova“ významně, funkčně a podle mě i potřebně posunuje dosavadní většinové užívání „mediální výchovy“ za její školní hranice.

Nyní je tedy nasnadě se zaměřit na termín „mediální výchova“, na základě jehož existence odmítám používání pojmu „rodičovská mediace“. Mediální výchova je v českém diskurzu prakticky výhradně „uvězněna“ v diskuzi o školní (také někdy kurikulární) mediální výchově a také významně ovlivněna diskurzem (anglofonních) mediálních studií zaměřujícím se především na roli a funkce médií ve společnosti a pro jedince, a tudíž získávání znalostí a kritických schopností (Jiráček – Kuchař 1997, Mičienka – Jiráček 2009). Limity tohoto pohledu jsem popsal na příkladu diskurzu kolem termínu „mediální gramotnost“ (Sloboda 2012), který vytváří vhodnou paralelu, resp. je významně s mediální výchovou spojen. Současný diskurz má následující důsledek: redukuje celou rozsáhlou a komplexní oblast na pouze jednu z jinak mnoha mediálněpedagogických oblastí – školu a kritické čtení –, přesto zároveň mediálněvědní diskurz kolem tohoto termínu není dostatečně propojován s terminologií pedagogiky a s dosavadním vývojem v ní, což je pro koncept, v jehož jádru (i názvu) je „výchova“, významný problém a zvláštní paradox. Vedle toho redukce (na anglofonní

koncepty a prostředí) vycházející z tohoto diskurzu přehlíží jasné paralely a propojení s německým prostředím. Německý diskurz vidí základy pedagogiky – i té mediální – v práci Komenského (např. Schaller 1962). Vliv tohoto filosofa a pedagoga na českou pedagogiku je neoddiskutovatelný. Vedle toho i samotný mediálněvědní diskurz kolem mediální výchovy ve škole jej často zmiňuje (např. Mičienka – Jiráček 2009). Dalším důvodem pro rozšíření obsahu termínu mediální výchova, a tím jeho využitelnost a užitečnost pro analýzu interakce s médii v rodině, je také fakt, že v německém prostředí se již přes 40 let rozvíjí obor mediální pedagogika (Sloboda 2006, 2013, nebo Mašek 1997), který k celé oblasti přistupuje velice komplexně. Českému prostředí by se tak zjednodušil přístup k velkému množství poznatků, výzkumných zjištění a teoretických konceptů.

Zatímco termín „mediální výchova“ je spojen s určitým pedagogickým myšlením a jednáním, použití termínu socializace vzhledem k jeho všeobecnějšímu a všudypřítomnému charakteru je třeba vnímat coby významně širší. Z tohoto důvodu mediální výchovu definuji jako koncept užší, jehož hlavním rysem je, že jde o záměrné (intencionální, a tedy formální) socializační působení, jímž se tedy rozumí jednání výchovné a vzdělávací, v tomto případě rodičů, které vychází z určitých i případně latentních pedagogických představ a potřeb, to znamená, že za výchovnými aktivitami je jakýsi, i třeba neuvědomovaný *pedagogický plán*. I přes záměrnost a ve značné míře uvědomovanost mediální výchovy jsou mediálněvýchovné aktivity součástí širší interakce (v tomto případě členů domácnosti a rodiny), kdy tedy nejde o jednosměrné působení rodičů na děti, ale o vyjednávání (nejen zprostředkovávání) pravidel a vzorců jednání, také o diskusi o médiích, o jejich užívání, o mediálních pravidlech, či diskusi během společných mediálních aktivit. V odlišení mediální výchovy (od mediální socializace) je tak zásadním (leč ne neproblematickým) hlediskem uvědomovanost stanovování a vyjednávání pravidel a způsobů užívání médií v kontextu rodiny (v domácnosti, ale i mimo ni). Mediální výchovu v rodině a školní mediální výchovu je pak možné vnímat jako „sesterské“ fenomény, které se navzájem doplňují a podporují.

Mediální socializaci tedy chápu jako zastřešující, velmi široký pojem, který, žijeme-li ve společnosti neoddělitelné od (mas)médií (vstupujících do naší každodennosti) a společnosti prodchnuté médii zprostředkované komunikace a interakce, je možné chápat jako souhrn socializační interakce triády jedinec – společnost – média.

Schéma 1 – Prostor mediální socializace



Zdroj: Vlastní

V tomto trojúhelníku je základní vztah médií a jedince, kteří vstupují do přímé socializační interakce. Do té ale může vstupovat a vstupuje okolní společnost, ať už např. v podobě rodičů, kteří stanovují mediální pravidla a zpřístupňují první mediální technologie a obsahy, nebo v podobě vrstevníků, kteří učí média užívat, s nimiž je sdílíme, nebo v podobě školy, která nás má naučit kritické reflexi mediálních obsahů, nebo třeba v podobě státu, který reguluje socializační vliv médií atp.

O mediální socializaci je možné uvažovat ve dvou „směrech“:

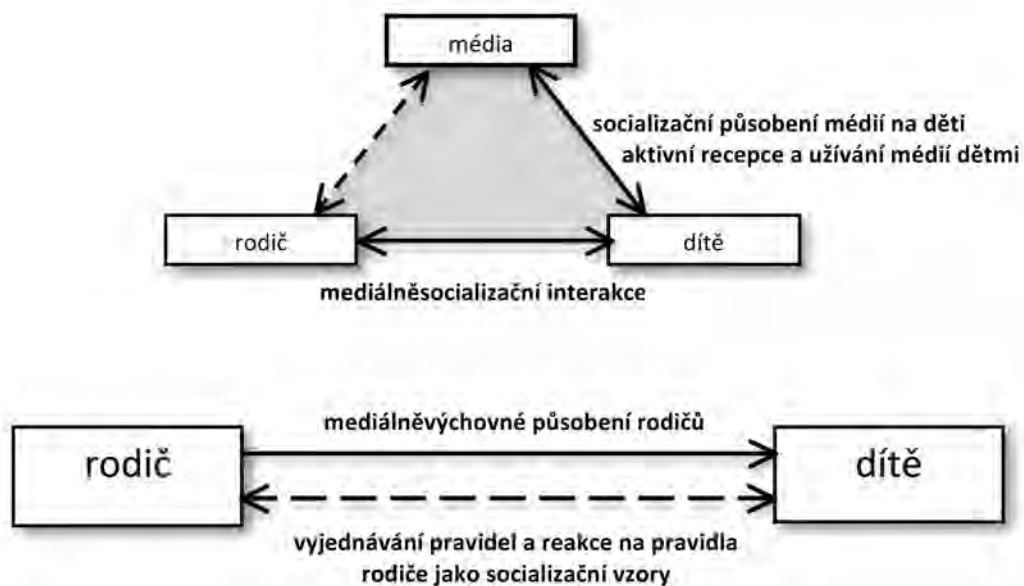
1. *Socializaci k médiím* je možné vnímat jako pojem rozšiřující chápání mediální výchovy o neformální a nezáměrnou složku. Jde tedy o chápání mediální socializace jako učení se, lépe řečeno jako osvojování si médií coby součásti naší společnosti, kde ať rodina, škola, prostory mimoškolních aktivit nebo vrstevníci a další významní druzí či různé skupiny lidí důležité v životě jedince vstupují do procesu osvojování si médií. Tento vstup může být jak vědomý, uvědomovaný a záměrný (což tedy označuji jako mediální výchovu), tak může jít také o nevědomé, neuvědomované a nezáměrné socializační působení ve vztahu k médiím (např. rodič je vlastní mediální aktivitou neuvědomovaným vzorem).
2. *Socializace médií* samotnými, kde nám média svými obsahy podávají vědění o světě, ukazují a předkládají hodnoty, vzorce chování, nabízejí nástroje pro formování vlastní identity, poskytují takřkajíc zkušenost z druhé ruky (Schächter 2001). Jejich (médií coby technologií) užívání a zacházení s nimi formuje i způsob(y) jakým(i) jsme schopni svět kolem sebe vnímat a jak jej mentálně i fyzicky uchopovat a jak se na něm po-dílet.

Pokud bych měl obě dvě perspektivy shrnout – i když jde v zásadě spíše jen o analytické odlišení, které v reálných situacích probíhá spojitě a současně –, dalo by se hovořit na jedné straně o osvojování si médií skrze sociální interakci a na straně druhé o osvojování si společnosti skrze interakci s médii. U takto formulované definice vědomě používám interakcionistickou, sociálněkonstruktivistickou a kulturně-historickou perspektivu.

Problematičností takto mnou vedené hranice mezi termíny mediální výchova a socializace jsem si vědom. Například to, že určité socializační působení může být zpětně – třeba v rámci výzkumného rozhovoru – uvědomované, ale v momentě realizace tohoto působení je nevědomé, je možné už zařadit do mediální výchovy, jelikož i zpětné uvědomění si svého mediálněsocializačního jednání může mít za následek jiné jednání, které je v tomto kontextu již tedy alespoň do určité míry vědomé či záměrné.

Vnímám-li mediální socializaci jako široký rámec interakce mezi rodiči, dětmi a médii, vzniká jakýsi pomyslný trojúhelník mediální socializace, kde interakční pár rodič – dítě doplňují právě média. Mediální výchova v rodině pak tvoří jen tu výšeč, kdy socializační aktivity jsou motivovány a realizovány s určitým pedagogickým záměrem ovlivnit dítě, včetně reakcí na tyto aktivity, a tím jejich vzájemné vyjednávání.

Schéma 2 – Mediální socializace a mediální výchova v rodině



Zdroj: Upravené vlastní schéma (původní in Sloboda 2013: 43).

Mnou uvedené oddělení je do značné míry analytické a v určitých reálných situacích každodenního charakteru od sebe těžko odlišitelné. Na tomto místě proto musím krátce zmínit, proč je podle mě tato distinkce důležitá. Hlavním cílem tohoto v principu přehledového textu je systematizace oblasti, která není v současném diskurzu buď vůbec reflektována, nebo je reflektována bez dostatečného oborového kontextu. Tato snaha mj. obsahuje i diskuzi terminologickou. V široké definici mediální socializace je evidentní, že jde o obrovsky rozsáhlý prostor, do něhož vstupuje mnoho aspektů. Jeho zúžení, respektive „rozparcelování“, je proto žádoucí. Obzvláště proto, že prostor neuvědomělé interakce je také velice těžké podrobit empirickému zkoumání. Zatímco vědomé stanovování pravidel je možné zkoumat poměrně jednoduše formou pozorování, příp. dotazování, přístup k neuvědomovaným socializačním mechanismům nebo k socializační interakci (vyjednávání, porušování pravidel atp.) je významně složitější a má své metodologické limity – pozorování neumožňuje zaznamenávat motivy, hloubkové rozhovory vedou k narativní konstrukci sebe, svého jednání i onoho neuvědomovaného, čímž z něj tvoří uvědomované a konstruované. Proto pracujeme-li s texty a výzkumy dostupnými, nebo chceme-li sami realizovat výzkum v této oblasti, je nutné tyto aspekty reflektovat.

Na závěr terminologické diskuze je třeba ještě krátce zmínit dva příbuzné pojmy, které jsem již uvedl a u nichž by mohlo docházet k dalšímu terminologickému zmatení. Jedním je *mediální gramotnost*. Tu je možné v jednoduché definici označit jako produkt mediální socializace, přičemž je nutné přenést charakteristiky mediální socializace – procesovost, celoživotnost, neustálost – i na tento termín. Stejně jako u mediální socializace je možné uvažovat o záměrné a nezáměrné tvorbě mediální

gramotnosti. U prvního je v zásadě mediální gramotnost „produktem“ mediální výchovy, jak jsem ji definoval výše. Typickým příkladem pak je budování mediální gramotnosti jako cíle školní mediální výchovy nebo třeba snaha rodičů děti o médiích poučit. V druhém případě je mediální gramotnost důsledkem nezáměrně mediální socializace, je to jakýsi „vedlejší produkt“ užívání a recepce médií, a to jak samotných jedinců (konkrétně třeba dětí),² tak pozorování užívání a recepce médií někým jiným (např. děti „okoukávají“ mediální chování svých rodičů), dále se může mediální gramotnost bezděčně vytvářet v rámci diskuze o médiích, která nemá sice pedagogický zájem, ale může mít socializační dopad. Konkrétnější obsah pojmu mediální gramotnost diskutují např. Jan Jirák a Radim Wolák (2010) nebo jej představují ve své analýze vývoje tohoto pojmu po roce 1989 (Sloboda 2012).

Druhým pojmem je *mediální pedagogika*. Tu, jak jsem naznačil již výše, je možné chápat jako obor, komplexnější přístup k celé oblasti média a socializace, se specifickým zaměřením na spíše intencionálnější podoby socializace (tedy výchovu, ale také vzdělávání nebo didaktické použití médií). Textů, které tento obor představují, je v Česku dostupných několik (Šedová 2005, Mašek 1998, Sloboda 2006 a 2013: 26ff), proto se představením tohoto oboru nebudu zabývat příliš podrobně. Relevantní poznatky uvedu na příslušných místech dále. Nutno ovšem podotknout, že v tomto textu představované pojetí vztahu mediální socializace a mediální výchovy v rodině v podobě jednotlivých nástrojů a výchovných stylů je významně inspirováno německou mediální pedagogikou. Ve vztahu k následující kapitole je nasnadě říci, že mediální pedagogika, stejně jako sociologie, psychologie nebo mediální studia, je oborem multiparadigmatickým. A jak zmiňuji ve své knize (Sloboda 2013), teoretické vývojové linie mediální pedagogiky se svou ochrannou linií před silným vlivem médií, linií vývoje kritické recepce, proudem technooptimistickým nebo snahou o integraci jednotlivých přístupů dost podobají myšlenkovému vývoji všeobecného zájmu o média a jejich účinky, tak jak jej diskutují mediální studia (DeFleur – Ball-Rokeach 1996, McQuail 2009: 105–122).

Jak do mediálních studií, tak do mediální pedagogiky různé vývojové linie často přinášejí novou perspektivu, nové paradigma. Tím, že oba obory jsou interdisciplinární (pro mediální pedagogiku viz Schorb – Sloboda 2010, pro mediální studia např. Volek 2003), přicházejí paradigmata především ze sociologie a psychologie. Je tomu tak i v případě specifického zájmu o mediální socializaci (v rodině).

V následující části představím různá paradigma a to, jak uchopují či mohou uchopovat média a konkrétně mediální socializaci (v rodině). Tento krok je podle mě důležitý. Vráťím-li se krátce k výše představeným schémátům, pak jednotlivá paradigma se zaměřují na vrcholy pomyslného trojúhelníku a dynamiku mezi těmito vrcholy trochu jinak, což bývá často determinující pro pochopení, použití, analýzu a případnou syntézu terminologie, poznatků, metodologický přístupů či konkrétních teorií, které představuje dostupné bádání v této oblasti a které je možné aplikovat ve vlastním bádání.

² Vytváření mediální gramotnosti coby vedlejšího produktu užívání médií ve školním prostředí jsem spolu s kolegy a kolegyněmi popsal v knize *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* (Sloboda – Keilhauer – Schorb et al. 2011).

3. Mediální socializace a její paradigmatické ukotvení

Pro oblast mediální socializace je velmi těžké najít publikaci či sérii publikací, která by dvě oblasti „socializaci“ a „médiá“ vhodně propojovala. (V Německu viz např. Vollbrecht – Wegener ed. 2010.) Velice často dochází k preferenci jednoho z teoretických přístupů nebo k nereflektovanému spojování různých z nich. K fenoménu socializace jako takovému je možné přistoupit z různých teoretických perspektiv, které přehledně zpracoval např. německý sociolog Klaus Hurrelmann (2006). Všechny teorie socializace a jejich vztah k médiím není v možnostech tohoto textu shrnout, přesto považuji za nutné se krátce a poměrně schematicky dílčími teoretickými přístupy zabývat a vztáhnout je konkrétně k mediální socializaci, abych načrtl širší rámec tématu, ve kterém se má stát pohybuje. Důvodem je také již zmíněný fakt, že velice často dochází k mísení konceptů a termínů majících různé paradigmatické východisko, což je více než problematické (Kübler 2010: 23).

Asi nejznámější a historicky nejhojněji výzkumně aplikovanou teoretickou perspektivou přicházející z oblasti psychologie je *teorie (sociálního) učení*, která vychází z behavioristického pohledu na svět a fungování jedince v něm. Vycházejíc především z prací B. F. Skinnera byla například rozvinuta v koncept tzv. programového učení (např. Vágnerová 1996: 79ff) a aplikována v souvislosti s médii například v pedagogice v zavádění tzv. výukových strojů či počítačů do výuky (např. Rambousek et al. 1989). V rámci sociálního učení dochází především ke třem mechanismům – nápodobě/imitaci, zpevňování a identifikaci, kdy jedinec především v nižším věku napodobuje lidi kolem sebe, žádoucí napodobování je v sociální interakci odměněno, nežádoucí naopak potrestáno (např. Řezáč 1998). Identifikace je pak vyšší formou nápodoby, kdy se jedinec identifikuje s takovými cíli, jednáním, hodnotami a normami svého modelu (osob, které napodobuje), které chápe jako podstatné. Zde je již jedinec účelný ve vybírání si vzorců jednání, hodnot, cílů atp., nepřejímá automaticky všechny (srov. Musil 1996). Tento mechanismus socializace médií ověřoval ve svém výzkumu Albert Bandura a jeho výsledky se staly doslova ikonické v kontextu této mediálněsocializační teorie a výzkumů mediované agresivity. Bandura experimentálně dokázal, že může dojít nejen k naučení se mediovanému obsahu (dojde-li k pozorování a upevnění), ale dokonce k jeho aplikaci (sebeuplatnění) – v případě Bandurova experimentu šlo o nápodobu násilného chování dětmi (Bandura – Walters 1973). Co je ještě zajímavé podotknout u této teorie je to, že v kontextu mediální socializace je kvůli překladu do češtiny publikace DeFleura a Ball–Rokeachové (1996), kteří ve své kapitole o socializace z perspektivy sociálního učení vycházejí, tato teorie i u nás známá a často nekriticky různými autory a autorkami přejímaná. Kritiky je teorie sociálního učení vnímána jako problematická především kvůli silnému pozitivistickému pohledu a problematické zevšeobecnitelnosti výsledků experimentálních výzkumů, které eliminují určité sociální vlivy, s nimiž je ale v reálu nutné počítat (Hurrelmann 2006: 68).

Druhou silnou teorií, která se také objevuje v textu DeFleura a Ball–Rokeachové, je *teorie kognitivně vývojová*, která také vychází z psychologického prostředí. Jejím zakladatelem je Jean Piaget, jenž přichází s vývojovými stádii dítěte, která jsou svázána s rozvojem dílčích funkcí – vnímáním, manipulování s předměty a schopností v různé míře abstrakce uvažovat o světě kolem sebe. Dítě poznáváním světa kolem si vytváří

schematické představy (modely) o jeho fungování. Platnost těchto schémat je kladně či záporně zpevnována zkušeností s okolím. Poté, setká-li se dítě s něčím novým, se snaží novou zkušenost zařadit do systému schémat, která má vytvořena (např. Sternberg 2002). Jedinec se tak mechanismy asimilace a akomodace přizpůsobuje vnějšímu okolí, v němž je pak schopný přestrukturování schémat a dalšího fungování ve společnosti (Hurrelmann 2006: 71–72). Vhodně se dá tento přístup aplikovat na konzumaci mediálních obsahů a „přebírání“ především hodnot a vzorců chování z nich. Toto přebírání probíhá ve třech krocích, kde na začátku stojí aktivně vybírající jedinec, ten si vybírá aspekty, které konvenují s tím, co již zná, pokud je patřičně „zapojen“, pak spíše a silněji dochází k jeho ovlivnění mediovaným obsahem (srov. DeFleur – Ball–Rokeach 1996: 321ff). Piagetovu systematizaci vývoje kognitivních kompetencí a na ně navázaných sociálně-morálních kompetencí rozšířili na základě výzkumu dětí a televize němečtí badatelé a badatelky Theunertová, Lenssenová a Schorb o tzv. televizní kompetence. Všimají si toho, jak je dítě schopno vnímat dílčí dramaturgické a audiovizuální aspekty televizí vysílaných obsahů (1995: 49ff)³. Kritika tohoto přístupu směřuje k tomu, že jedinec je ve svém prostředí také tvůrčím elementem, a především k tomu, že ač se organizmus jedince adaptuje na prostředí, je ale ze své (biologické) podstaty teorií vnímán jako (vzhledem k okolí) autonomní. Problematicky se také může jevit schematizace vývoje schopností dítěte, která by měla být univerzálně platná pro každého jedince, nicméně vývojové rozdíly mezi jedinci jsou často značné (srov. Hurrelmann 2006: 73–74).

Z tohoto pohledu jsou obě psychologické teorie značně normativní, jelikož předpokládají univerzální stádia, jak je (mediální) socializace realizována, a tudíž implikují, jak by měla/mohla být pedagogicky uchopena a moderována.

Zaujmout vývojovou perspektivu také navrhuji nizozemští badatelé Patti Valkenburgová a Jochen Peter (2011) při analýze vývoje pocitu bezpečí jedinců, obzvláště dětí a adolescentů na internetu a sociálních sítích. Odkazují tak především na práci Alana Westina (1967), ale také na psychosociální vývojovou teorii Erika Eriksona (2002), která je vnímána jako přepracování vývojové teorie Sigmunda Freuda. Tento přístup nás posunuje k sociologickým teoriím, které nabízí možnosti, jak uchopit téma mediální socializace.

Nejdříve se podívejme na pojetí socializace konkrétně v rámci jednoho z největších paradigmat 20. století, kterým je *strukturní funkcionalismus*.⁴ Funkcionalistický přístup je relevantní obzvláště proto, že je silný také v diskurzu mediálních studií. Dennis McQuail jej považuje za dominantní paradigma v tomto oboru (McQuail 2009: 73–76). Na funkcionalistické myšlení se dají navázat poznatky Lazarsfelda (Merton a Lazarsfeld in Merton 1967: 509ff), rovněž, jak shrnuje Wright (1974), i koncepty 70. let 20. století (např. agenda setting, knowledge gap), ale i pozdější (např. McQuail 2009: 109ff). Strukturní funkcionalismus předpokládá přiřazování rolí jedincům

³ Jejich koncept vtělený do tabulky a dílčí zjištění z výzkumu jsem uvedl ve své diplomové práci (Sloboda 2005).

⁴ Talcott Parsons, který je vnímán jako zakladatel tohoto směru, byl obzvláště v chápání systému osobnosti člověka (jednoho ze subsystémů fungování společnosti, konkrétně jedince v ní) a jeho socializace inspirován právě Freudem.

a skupinám v závislosti na potřebách systému, který má být funkční, v rovnováze a vyvíjet se konsenzuálně. V procesu socializace si jedinec internalizuje hodnoty své kultury, které na něj působí normativně, což vede k tomu, že jedinec žádoucím způsobem jedná, přičemž volí jen z těch možností, které mu situace (role), determinovaná kulturou, umožní (např. Kubátová 2006, Wrong 1961, Merton 1967: 50ff). Z pohledu strukturního funkcionalismu jsou pak systémem kulturním a sociálním (dle Parsonse; Parsons a Shils 2008) předepsány role (Merton 1967: 368ff), a tím i jednání rodičů a dětí (částečně Merton 1967: 158–159), a to tedy i s médii, resp. vůči médiím, v prostředí domácnosti. V tomto ohledu je funkcionalistický přístup možné zpřítomnit jak v diskuzi o školní mediální výchově (škola by měla být manifestně „zfunkčněna“ ke „správné“ mediální výchově, tedy vytváření mediální gramotnosti, která je funkční pro život v současném i budoucím světě), tak i v normativním přístupu zabývajícím se mediálními pravidly (Sloboda 2013: 93–135) a požadavky na ochranu mj. dětí a mládeže proti (negativním) účinkům médií (Sloboda 2013: 62ff a 76ff), (ač jsou tyto důsledkem funkcí manifestních, např. komerční média otevřeně chtějí vydělat skrze reklamu na pozornosti dětí, nebo v případě např. přinášení nevhodných hodnot, norem a představ o světě jsou disfunkcí latentní). Ze současných studií je možné uvést např. práci Walthera, Carra a kolektivu (2011), kteří představují funkcionální perspektivu ve své analýze hledání a využívání online informačních zdrojů. Tu dávají do spojitosti s Chaffeeho (1986) cyklickým pojetím vyhledávání informací jedinci a vypichují, že tento autor zpochybňuje asi jeden z nejkoničtějších konceptů stojící u počátku empirické tradice v mediálních studiích, kterým je Lazarsfeldův dvoustupňový tok komunikace. Wright (1974) také mezi teorie vycházející z funkcionalistické tradice řadí koncept užití a uspokojení, jenž je možné samozřejmě aplikovat na užívání médií jak dříve, tak i dnes.⁵

Ovšem pokud dnes chápeme rodinu jako dynamicky se měnící fenomén vykazující, řekněme, postmoderní charakteristiky (např. Beck – Beck–Gernsheim 2014), je třeba diskutovat média v domácnosti ve spíše interakcionistickém (než funkcionalistickém) chápání socializace, tedy coby ambivalentní prvek motivující k interakci a vyjednávání prostorů, pravidel a vnímání. V tomto ohledu (a tam směřuje i kritika celého paradigmatu) je perspektiva strukturněfunkcionalistická problematicky aplikovatelná, jelikož nedostatečně reflektuje individuálně jednajícího člověka (včetně dětí) a možnosti jeho interakce s jinými jedinci i se svým okolím coby produktem společnosti, který je otevřený ke změně a zároveň k situačně se měnícímu porozumění interakci / jednání rodičů a dětí (s a před médii) (viz schéma 2). Tomuto pohledu na charakter mediální socializace jsou bližší následující přístupy.

Jedním z nich je přístup *sociálněkonstruktivistický*, který mimo jiné hovoří o podstatě naší společnosti jako sociálního výtvoru, který prostřednictvím socializace poznáváme, zvnitřňujeme si jej. Tím, že prosazování konstruktů porozumění naší společnosti je institucionalizováno ve fenoménech, jako je jazyk, systém vzdělávání, ekonomický systém, hodnoty atp., jeví se nám sociálně konstruovaná realita zpětně

⁵ Přičemž je třeba zmínit, že tato mikrorovina silně čerpá vedle funkcionalismu i z psychologické teorie potřeb (nejtypičtěji Maslow), jež se často objevuje v textech zabývajících se marketingem a spotřebním chováním.

jako přirozená, reálná a daná (srov. Berger – Luckmann 1999). Sociálněkonstruktivistická perspektiva je významnou v chápání a analýze médií, a to jak na úrovni produkce (např. koncept agenda setting), mediálních obsahů (např. stereotypizace), tak i recepce (koncept užití a uspokojení) (Hug 2010)⁶. Co je problematické u tohoto teoretického přístupu je to, že ač je sice schopný komplexně a analyticky/výzkumně pohlížet na média ve společnosti a především jejich produkty (produkci, obsahy, způsoby recepce), nenašel jsem doposud rozpracovanější koncept, který by se dal aplikovat na mediální socializaci zahrnující individuálně a aktivně jednajícího jedince. Z pohledu mediální výchovy v rodině je pak možné vnímat konstruktivistickou perspektivu především jako mechanismus odůvodňující rozvoj mediální gramotnosti jedince v rámci socializace tak, aby byl vybaven kompetencemi pro rozpoznávání konstruovanosti mediální reality a byl schopen v sociálně a mediálně konstruované realitě žít. A to i přes to, že podle radikálních konstruktivistických teoretiků žádná reálná realita neexistuje. (Viz např. Šebešovu (2003) analýzu Baudrillardových myšlenek.)

Přístup, který jednajícího jedince zahrnuje a zároveň reflektuje symbolickou (konstruovanou) povahu současné společnosti zaplněné mj. mediálními komunikáty, je *symbolický interakcionismus*. Ten přichází s principem vyjednávání si identity v interakci se svým okolím, kde nám neustálá interakce prostřednictvím symbolů umožňuje určité své já prezentovat a zároveň vnímat jiné své já prostřednictvím reakcí našeho okolí na nás. V rámci socializace G. H. Mead hovoří o tom, že se dítě učí poznávat prostředí formou hry – tu rozděluje na „play“ a „game“. V prvním stádiu hry dítě napodobuje, co dělají (nejen) dospělí v jeho okolí. Ve druhém stádiu (kolem 9. roku věku) se pak dítě zapojuje do organizovaných her (game) mající pravidla. V obou případech hraní jsou zásadním elementem tzv. významní druzí (Giddens 2005: 50), kteří se na základě získávání životních zkušeností mění v mentální koncept tzv. zevšeobecněných druhých, v rámci něhož si je jedinec vědom vlastností, norem a hodnot příslušejících určité skupině, do níž patří. Díky tomuto myšlenkovému vývoji může jedinec také uchopovat abstraktní koncepty (např. Mead 2008). Z pohledu mediální socializace jak pak možné vnímat média jako významné druhé pro děti a mládež, které v nich spatřují vzory hodné nápodoby a později jim ukazují pravidla „hry“ v sociálním světě. Zároveň současná dostupnost mediálních technologií a možností sebeprezentace, především díky novým médiím, otevírá dětem a všeobecně lidem (veřejný) prostor pro sebevyjádření (mediální tvorba, participace) a interakci (komunikace). V této souvislosti mediální prezentace svého já se výzkumy často odkazují ke Goffmanovu konceptu fasády a hraní divadla (Goffman 1999: 25ff). V rámci tohoto

⁶ „Přivlastňování“ si konceptů a teorií (např. užití a uspokojení, nebo nastolování témat) tu konstruktivismem, tu funkcionalismem ukazuje na možné průniky, zároveň ale otevírá prostor pro případnou nesrozumitelnost, chaotičnost, nejednoznačnost apod. Při uchopování jednotlivých konceptů a teorií musíme vždy reflektovat perspektivu, z níž se na ně díváme, jelikož mohou být vysvětleny a pochopeny i z více perspektiv. Většina konceptů a teorií je z podstaty mezioborová (nejčastěji psychologie a sociologie) a multiparadigmatická. (Např. u teorie užití a uspokojení se můžeme dívat na mj.: (a) psychologické aspekty spojené s potřebami, (b) psychologické aspekty spojené s následkem užití [např. pocit zadostiučinění, útěku, atp.], (c) sociologické aspekty užívání [s kým a jak média užíváme], tak třeba (d) na sociologické důsledky užití [např. sociální izolace, témata pro vstup do jiné sociální interakce]).

jednání se jedinec aktivně podílí na utváření vlastní identity a zároveň spoluprodukuje své symbolické prostředí.⁷

V Německu je silným konceptem v diskurzu kolem socializace Habermasova *komunikativní kompetence*, která je součástí jeho teorie komunikativního jednání (Habermas 1981). Jedinec se učí „rozumnému jednání“ ve společnosti skrze osvojení si pravidel. K tomu má k dispozici komunikativní kompetenci, což je schopnost vstupovat do komunikace, navazovat ji, rozumět jí a dorozumět se. Součástí komunikativní kompetence je schopnost ovládnutí diskurzu, tedy porozumění významovým souvislostem, a to ve smyslu porozumění a vyargumentovaného odůvodňování, nikoliv ve smyslu porozumění významům coby předpřipraveným vžitým a normativním jazykovým (a významovým) strukturám. Jedinec musí ovládnout jazyk coby systém pravidel. Jednání v rámci těchto pravidel je pak vtěleno především do rolí, kde se požadavky zpravidla nesetkávají s reálnými možnostmi, a proto si jednajícím subjekt musí vytvořit schopnost rolové distance, tolerance dvojznačnosti a tolerance frustrace. Různé role poskytují jen různou míru uspokojení potřeb a přání jedince, který ale přesto musí být schopen v rámci rolí jednat a interagovat, i na základě omezeného prostoru pro jednání musí být schopen komunikovat. Komunikativní kompetence potom souvisí s budováním identity (přirozené a já-identity) (srov. Hurrelmann 2006: 111–112). Jelikož Habermasův koncept se zabývá dynamikou pomyslného trojúhelníku společnost – jedinec – komunikace, je více než nasnadě aplikovat jej na situaci života v mediatizované společnosti a na mediální komunikaci. Toto propojení v knize „Komunikace a kompetence“ popsal Dieter Baacke (1980 [1973]), který je v německém prostředí vnímán jako otec konceptu mediální gramotnosti (Medienkompetenz) a zároveň (spolu)zakladatel oboru mediální pedagogika (Medienpädagogik).

V kontextu mediální socializace bych rád zmínil ještě dva teoretické proudy. První je v současné době v rámci německé mediální pedagogiky poměrně aktivní a snaží se teoreticky reflektovat měnící se situaci především v oblasti užívání médií po vstupu nových médií. Obrací se k existujícímu teoretickému rámci, který se dívá na jedince, na subjekt, jako na aktivně si osvojující své okolí skrze symbolické systémy, jako je jazyk. V případě našeho zájmu to mohou ale být média. Zde se odkazuje k sovětským psychologům Leontjevovi a Vygotskému, jejichž přístup se často označuje jako kulturněhistorický či jako *materialistická teorie osobnosti*. Jejich pohled definuje okolí jako historicky předformované, které si jedinec musí osvojit, aby v jeho rámci mohl existovat a žít. Ovšem tím, jak se jedinec učí rozumět svému okolí a zacházet s ním – nejprve podle „vlastního programu“ (do tří let), později sociálně zprostředkovaně podle programu „připraveného“ rodiči, vychovávajícími či vyučujícími (Vygotskij 1976: 299ff) – se dítě emancipuje. Protože vnímá sebe samo jako celek a pamatuje si, snaží se vyhledávat nové věci a tvořit. V rámci této teorie jsou zásadní dva provázané koncepty: (1) „jednání“, jímž se jedinec jím nevytvořeného kulturního prostředí zmocňuje – osvojuje si ho; a (2) „osvojením si“ kultury se jedinec postupně stává aktivně tvořícím – jednajícím (Leontjev 1973 in Hurrelmann 2006:

⁷ Vedle mnoha diplomových prací analyzujících Facebook (např. dospívajících) a jeho užívání pomocí Goffmanova přístupu je možné také zmínit studie (které se netýkají přímo dětí a mládeže či rodin) politické participace na sociálních sítích (např. Macek – Macková – Kotišová 2015).

107, Lauber – Krapp 2013). Koncepty této teorie se dají snadno převést do kontextu médií, kde média jsou kulturní artefakty, jež se děti učí poznávat, osvojují si je coby symbolické systémy a přístroje je produkující. Proces osvojování vede (vedle tvorby mediální gramotnosti) také k vytvoření sebevědomě a emancipovaně (mimo jiné) mediálně jednajícím subjektu (srov. Schorb – Theunert 2000, Lauber – Krapp 2013).

Podobně je možné v kontextu nových médií pracovat se *socio-ekologickým přístupem*. Například Anke Görzigová spolu s Hanou Macháčkovou (2015) používají tuto perspektivu pro analýzu kyberšikany (a vycházejí z dat celoevropského longitudinálního výzkumu užívání internetu dětmi EU Kids Online). Tento původně Bronfenbrennerův přístup (1981) ale není první aplikací na média. Tu učinil nejspíš zakladatel německé mediální pedagogiky a autor rozsáhlé konceptualizace mediální gramotnosti Dieter Baacke, když socio-ekologický přístup spolu s poznatky ze sociologie prostoru používá pro rozdělení sociálních prostorů dětí a mládeže (od rodiny, školy, vrstevníků přes volnočasové prostory až po celou společnost) do jednotlivých životních zón, v nichž jsou samozřejmě různým způsobem a intenzitou přítomna média, k jejichž užívání a recepci je zapotřebí mediální gramotnosti (Baacke 1980). U tohoto a předchozího pojetí socializace je možné najít významné průniky, ty nachází mezi Baackeho zónovým pojetím a Leontjevovým osvojováním si světa kolem sebe Ulrich Deinet (2012).

Jak je patrné, jednotlivé paradigmatické přístupy k mediální socializaci s sebou přinášejí vlastní terminologii a koncepty (např. nápodoba, modelování, fasáda, motivy, osvojování, zóny, kompetence, role, internalizace atd.), při práci s literaturou a při vlastním bádání a výzkumu je proto důležité zohledňovat svoji vlastní perspektivu. Co by bylo možné označit jako všechny přístupy spojující, je nejenom samotný proces socializace – tedy jeho způsoby realizace a zároveň způsoby přemýšlení o něm –, ale především důsledek socializace, tedy mediální gramotnost.

Tu můžeme – velice zkratkovitě řečeno – chápat například v kognitivním přístupu jako schémata užívání a přemýšlení o médiích, v teorii Habermasově jako postupné učení se různým typům strategického jednání ve společnosti determinované komunikací, v „sovětské“ teorii materiálního vývoje osobnosti jako osvojenému mediatizovanému světu a schopnostem do něj tvůrčím způsobem zasáhnout, v sociálně-ekologické teorii schopnosti orientovat se, pohybovat a jednat v jednotlivých životních zónách, nebo ve funkcionalistickém pojetí jako učení se (např. z médií) vykonávat role (mj. s médii) tak, jak je požadováno, a tak, jak je pro jedince i sociální okolí funkční.

V následujících částech se na mediální socializaci zúženou na její intencionální podobu realizace v rodině – mediální výchovu v rodině – podíváme z více praktického a méně teoretického úhlu pohledu, jelikož se zaměřím na podoby její realizace od menších jednotek, kterým říkám *mediálněvýchovné nástroje*, až po všeobecnější mechanismy a dynamiky, které bývají označovány jako *mediálněvýchovné styly*⁸. U jednotlivých nástrojů i stylů je možné reflektovat jednotlivá paradigma. Ty by nám pak moh-

⁸ Zde se odlišuji od své knihy, kde používám označení „mediální výchovné styly“. Již při psaní knihy jsem měl dilema, které ze spojení použít, nakonec jsem se rozhodl pro podobu „mediální výchovné styly“ (Sloboda 2013:163ff), abych tak zdůraznil souvislost s pojetím a typologií (všeobecných) „výchovných

ly pomoci vytvořit určitou matici, jak by byly nástroje a styly konstruovány, realizovány, jak by mohly být zkoumány, jak je možné jim rozumět nebo jaké by mohly být jejich důsledky. Jelikož vytvoření takovéto matice by bylo extenzivním počinem, jenž bude součástí mé další práce v oblasti mediální socializace, nepředstavím ji v tomto textu. Nicméně na některých místech se pokusím určité paradigmatické pozice zohlednit. Nicméně budu-li paradigma vnímat jako jakýsi výkladový mechanismus, který je spíše metarámcem a způsobem přemýšlení (obzvláště o dopadech a účincích mediálněsocializačního působení), pak fokus na záměrnou mediální výchovu mnoho prostoru pro paradigmatickou reflexi neposkytuje, jelikož ji redukuje na instrumentální a v zásadě normativní podobu. Nezhledněním nezáměrného a bezděčného se vytrácí aspekt, jenž je obzvláště otevřený interpretaci a různorodému myšlenkovému uchopení. K multiparadigmatickému rámci mediální socializace se vrátím v závěru textu.

I přesto se domnívám, že následující části jsou důležité pro poznání oblasti mediální socializace, pro její případnou konceptualizaci, a tím pro splnění cíle této stati, jímž je nabídnout určitý způsob uchopení a chápání tohoto jevu.

4. Mediální socializace jako zamýšlené mediálněvýchovné nástroje

Na mediální výchovu (tedy záměrné mediálněsocializační konání a působení) je na základě různých výzkumů možné nahlížet skrze různá kritéria. Jejich poměrně komplexní shrnutí na základě analýzy televizněvýchovných aktivit sestavil již v 70. letech Francis E. Barcus (1969 in Rue 1975). Ač jeho dělení stojí na výzkumech televize v rodině před několika desetiletími, je podle mě stále aktuální a je možné je použít. Barcus mediálněvýchovné aktivity rozděluje na *pozitivní* a *negativní*, které také nazývá restriktivní. Při zohlednění času je možné odlišit aktivity na realizované *předběžně*, *průběžně* nebo *následně*. Další dělení, které Barcus používá, je na *formální* a *neformální*, přičemž neformální je možné vnímat jako neintencionální mediální socializaci, např. vlastním vzorem konzumace rodiči či necílené a bezděčné komentování mediálních obsahů a užívání médií dětmi, zatímco formální jsou uvědomované a artikulované rodiči (např. mediální pravidla). Barcus tato tři kritéria vtěluje do matice/tabulky, podle níž odlišuje jednotlivé aktivity.

stylů“. V tomto textu jsem toto přehodnotil a používám „mediálněvýchovné styly“, abych byl konzistentní s používáním pojmů jako „mediálněvýchovné nástroje“, „mediálněpedagogický výzkum“, „mediálněsocializační aktivity“ atd.

Tabulka 1: Dělení mediálněvýchovných nástrojů
(dělení televizních aktivit podle F. E. Barcuse)

Kontrola (TV sledování):		před	během	po
Pozitivní formy kontroly	Formální	Třídění Výběr Navrhování programů	Diskuse Vysvětlování Přepínání programů	Odpovědi na otázky Diskuse o tom, co dítě vidělo
	Neformální	Dospělý jako vzor (vybírá, sleduje)	Sledování pořadu s dětmi s vysvětlováním	Chválit, co se dítě naučilo / dozvědělo
Negativní formy kontroly	Formální	Omezení: 1) obsahu, programů 2) časové a) dovolená doba b) určitá časová hranice 3) až po dokončení jiných povinností	Vypínání televize Přepínání programů	Zákaz budoucího sledování
	Neformální	Dospělý jako vzor (nevybírá, nesleduje)	Kárání dítěte během sledování	Pokárání dítěte za věci, které se naučilo

Zdroj: Barcus (in Rue 1975; také Sloboda 2013: 39), úprava a překlad Z. S.

Jelikož je zájmem této stati intencionální mediální výchova, zaměříme se pouze na formální aktivity (nástroje) v jejich rozmanitosti podle dvou dalších kritérií. Můžeme tak odlišit jednotlivé mediálněvýchovné nástroje, mezi něž patří *zákazy (restrikce) časové* (délka konzumace nebo určení denní doby, např. sledování TV do 20 hodin nebo hraní na počítači max. 60 minut denně), *obsahové* (zakazování konkrétních kanálů, pořadů, scén...), *technické* (zakazování konkrétních mediálních technologií, jako např. internetu, s odůvodněním, že jsou děti příliš malé, používání různých zámků, které technologie umožňují), ale také *fyzické* (zamezování dostupnosti médií, např. jejich zamykání či umísťování do společných prostor, kde jsou lépe pod kontrolou) a *zákazy způsobů užívání* či *podmiňování užívání* po vykonání jiných aktivit (sem bychom mohli zařadit např. zákaz užívání počítače pro hraní her, pokud nebudou splněny školní či jiné úkoly), které jsem nazval *behaviorálními restriktivními nástroji* (Sloboda 2013: 93ff). *Pozitivními nástroji* pak může být *konkrétní pedagogické jednání* rodičů, např. cílené nasazování určitých mediálních obsahů či médií za určitým pedagogickým účelem (např. pořizování dokumentárních a historických pořá-

dů). To může nabývat ale i podoby jakéhosi *delegování výchovy* na média (např. již zdomácnělá představa TV nebo DVD jako „babysittera“). Cílené nasazování médií je často úzce spojeno s *diskusí a komunikací* o médiích (obsazích, technologiích, užívání, včetně vyjednávání mediálněvýchovných pravidel), např. doporučování konkrétních způsobů užívání médií či obsahů. Vedle komunikace, která je realizována před konkrétním užíváním médií nebo po něm, může probíhat i komunikace během užívání. Dochází tedy k tzv. *spolukonzumaci*, resp. *spoluužívání* médií (např. společné sledování TV či DVD, poslech rádia nebo hraní her). Pozitivní a negativní aktivity mohou nabývat také jakési své absolutní podoby – stávají se předmětem odměňování nebo trestání. V tomto ohledu není zřídka, že např. pořízení nové mediální technologie či obsahu (DVD nosiče, počítačové hry, nového mobilu, televizoru, ...) je realizováno jako výchovná odměna, naopak omezení konzumace či užívání (např. tzv. „zarach“) je výchovným trestem, hrozbou (srov. Sloboda 2013: 132ff)⁹.

V souvislosti s novými médii je možné hovořit o posunu ve významu a možnostech realizace mediálněvýchovných aktivit. Jsou jimi tzv. *controlling a monitoring*, které nemusí mít ani pozitivní, ani negativní (restriktivní) charakter. Nové technologie často umožňují následnou kontrolu např. v paměti přístroje nebo průběžnou kontrolu, např. sledováním aktivity na síti z jiného počítače v domácnosti (např. Livingstone – Bober 2006, Livingstone – Helsper 2008, Warren – Gerke – Kelly 2002). Toto např. televize nebo rozhlas neumožňovaly. (Pomineme-li to, že rodiče docházeli do místnosti, kde děti „konzumovaly“ média.) V kontextu nových médií je třeba říci, že u rodičů panuje poměrně ambivalentní vztah, a to ve dvou ohledech. Čeští rodiče sice vlastně vědí, že je možné nové technologie technicky omezovat nebo používat jejich kontrolní funkce. Ale prakticky je nevyužívají (Soukup 2009 in Sloboda 2013). Za druhé jsou rodiče obecně přesvědčeni, že je přístup dětí k novým médiím nezbytný, a to především v souvislosti se studiem, což potvrdily výzkumy (např. Wang a kol. 2005), které ukazují, že děti s přístupem k novým médiím vykazují lepší výsledky v testech z matematiky a čtení. Do protikladu jsou potom stavěny obavy z nadměrného užívání nových médií, neboť tato mohou vést k izolaci dětí od rodičů. Nadměrná konzumace nových médií může zapříčinit fyzickou nečinnost dětí a s tím související zdravotní problémy – např. obezitu. Důsledkem je i zvýšené riziko setkání s „nebezpečným cizincem“¹⁰ či jiné nevhodné materiály k dispozici online. Obavy z účinků nových médií na děti jsou podobné nedůvěře vyjádřené v tzv. stará média (především v televizi), v jejímž případě jsou ovšem rodiče i děti stejně kvalifikovaní v používání této technologie. Nová média však představují pro rodiče hrozbu, zejména pro ty, kteří s nimi sami neumějí pracovat. U rodičů, kteří používají nová média více, je naopak pravděpodobnější, že doma nastaví určitá kontrolní opatření, neboť si jsou vědomi již zmíněných rizik, která by mohla negativně ovlivnit jejich děti. Stejně tak

⁹ V této své knize shrnuji poznatky ostatních autorů a autorek, např. Rue 1975, Morley 1986, Austin 1993, Baacke – Laufer 1988, Pasquier et al. 1998, Valkenburg et al. 1999, Warren – Gerke – Kelly 2002, Livingstone – Bober 2006, Schorb – Theunert 2001, Six – Gimmler – Vogel 2002, ad. Některé z nich uvedu i dále v tomto textu.

¹⁰ Tento mýtus na základě výzkumných dat nabourává ve svém textu *Stranger is not always danger* Lenka Dědková (Dědková 2015).

rodiče používající nová média společně se svými dětmi pravděpodobně rovněž nastavují pravidla užívání. Z výše uvedených důvodů je rodičovský dohled často vnímán jako nutný, rodiče se domnívají, že své děti chrání, a věří, že jejich kontrola povede k pozitivním výsledkům. Wang a kol. např. zjistili, že pravidelná a důsledná rodičovská kontrola (např. dohled nad aktivitami dětí, tzn. omezení konzumace televize, nových médií) je spojena s lepšími známkami ve škole a přispívá k menším odlišnostem mezi dětmi i dospívajícími (vše srov. Wang – Bianchi – Raley, 2005).

Jako významný determinant realizace jednotlivých (či kombinace vícera) mediálněvýchovných aktivit se ukazují nejméně čtyři důležité aspekty: (1) jakýsi „pedagogický plán“ rodičů – ukazuje se, že mediální výchova v rodině je nedílnou součástí všeobecnější výchovné aktivity rodičů (ta je často ovlivněna představami o vývoji dítěte, hodnotami společnosti či zkušeností s výchovou jak z dětství rodičů samých, tak příp. s jinými rodinnými příbuznými či staršími dětmi); (2) postoje rodičů vůči médiím, jedná se především o představu jejich fungování a účinků; tyto postoje velice často souvisejí s (3) vlastní mediální gramotností rodičů a hodnocením vlastních mediálněvýchovných schopností¹¹; a v neposlední řadě (4) je významným činitelem již zmiňovaná neformální či neintencionální mediální výchova, především vzorce užívání médií rodiči (coby vzory pro děti) a pozice či hodnota médií v rodině a domácnosti všeobecně. Všechny tyto aspekty jsem popsal ve své knize *Mediální výchova v rodině* (srov. Sloboda 2013: 62–92).

Autoři výzkumu užívání tabletů v českých rodinách s dětmi do 8 let zohledňují formálnost a neformálnost a záměrnost a nezáměrnost ještě jiným způsobem. Hovoří o explicitních pravidlech, která jsou stanovena a vyřčena. Vedle toho uvádějí tzv. implicitní pravidla, což je spíše situace, kdy nejsou stanovena konkrétně mediální pravidla, ale média jsou součástí všeobecnějšího principu výchovy, a tak se na ně aplikují všeobecnější výchovné principy (Kontríková – Černíková – Šmahel 2015). Tento poznatek nás vede ke komplexnějšímu a provázanějšímu chápání a uchopování mediálněvýchovných nástrojů.

5. Mediální socializace jako mediálněvýchovné styly

Výzkumy zabývající se mediální výchovou v rodině – na základě sledování nástrojů, motivací a účinků jejich užívání – rozpracovávají koncept rodičovských mediálněvýchovných stylů. Na toto téma provedla kvalitativní výzkum česká badatelka Klára Šedová. Ve své publikaci o rodinách před televizí ve shrnutí všeobecných výchovných stylů (autoritativní, autoritářský a permissivní) uvádí i zanedbávající styl vyznačující se tím, že rodiče v zásadě odmítají nebo nejsou schopni výchovu jako takovou realizovat. Tato klasifikace se dá aplikovat i na výchovu mediální. Šedová přichází na základě svého výzkumu ještě s jiným pojetím, rozlišuje mezi třemi televizními výchovnými strategiemi: (A) pedagogickou, při níž se rodiče snaží na děti působit např. skrze

¹¹ S novými médii zde dochází k jevu obzvláště markantnímu a častějšímu oproti minulosti, kdy rodičovská mediální gramotnost (obzvl. aspekt technických kompetencí) je značně nižší, jak u jejich dětí. Často to také vede k obrácení výchovných a vzdělávacích rolí, kdy děti poučují své rodiče o užívání a obsahu (nových) médií.

společné sledování často doprovázené komentáři a preferencí minimální konzumace; (B) saturační, při níž je televize méně omezována a slouží k uspokojení individuálních potřeb členů domácnosti, zřídka se objevuje spoludívání či konverzace o mediálních obsazích; (C) smíšenou, při níž si rodiče jsou zpravidla vědomi výchovného působení, snaží se přístup omezovat, cítí nutnost spoludívání a komunikace, ale většinou je ne-realizují (Šeďová 2007).

V britské diskuzi vedené již od 80. let 20. století jsou odlišovány následující mediálněvýchovné styly (v anglofonních zemích tedy rodičovské mediace): restriktivní, aktivní neboli instruující, společná konzumace a nově monitoring (např. Valkenburg et al. 1999, Livingstone – Helsper 2008, Austin 1993). Němečtí autoři z oblasti mediální pedagogiky hovoří o stylu argumentativním (konzumace je vydiskutována), direktivním (rodiče určují bez diskuze), doprovázejícím (společná konzumace, kontroling zpovzdálí) a laissez-faire (vyrovnání se s užíváním a obsahy je ponecháno dětem) (Schorb – Theunert 2001). Typologií je daleko více, nicméně všechny zohledňují v zásadě podobné principy, a ani s novými médii se tyto typologie příliš nemění. Daly by se shrnout jako: *omezující* (spojené s omezováním a příkazy), *doprovázející* (zahrnující diskutování a konzultování mediálních pravidel a způsobů užívání médií dětmi, ale také společné užívání) a *dovolující* (kam by spadaly situace, kdy rodiče neregulují užívání a mediálně nevychoávají, buď proto, že si myslí, že to není třeba, nebo také proto, že nemohou nebo to neumí či nezvládají). Jak to tak bývá u „ideálních typů“, vyskytují se i *smíšené* přístupy, které nemusí být zdaleka jen výjimkou (viz Sloboda 2013: 172ff). V případě mediální výchovy v rodině jsou důvodem časté nedůslednosti a nesystematičnosti pedagogického jednání rodičů, jelikož do prostoru rodiny a života jejích členů vstupuje mnoho různých faktorů, které ji ovlivňují a narušují. I v kvalitativních výzkumech, kterými ilustruji mediální výchovu v rodině ve své knize (Sloboda 2013; obdobně i Pasquier et al. 1998), rodiče sice říkají, jaká pravidla stanovují, ale sami jsou schopni přiznat to, že jsou ve své výchově nedůslední, že jsou nejenom rozdíly v mediálněvýchovném přístupu mezi matkou a otcem v rámci rodiny, ale i samotný rodič uvede to, že na dodržování pravidel buď intenzivně nedohlží, nebo záhy dovolí jejich porušení. Pokud rodič svou nedůslednost „nepřizná“, děti ho v individuálním rozhovoru velice často a rády „udají“. V kontextu nových médií hovoří Kontríková, Černíková a Šmahel (2105) o tom, že rodiče stanovují pravidla spíše intuitivně.

6. Mediální socializace jako komplexní a dynamický prostor

David Morley uvádí, že se velká část výzkumů a odborných prací o médiích v rodině zabývala spíše jednotlivými pravidly. Ale i ta jsou integrální součástí celého rodinného systému, a proto je důležité a zajímavé porozumět tomu, jak se mediální pravidla v rodině tvoří, „kdo je formuluje a kdo je realizuje, jestli jsou pravidla jednoduše následována a/nebo vyjednávána“ (Morley 2005: 25). Je tedy nasnadě vnímat mediální výchovu praktikovanou rodiči v daleko širším kontextu, a to nejen výchovných stylů, ale jako komplexní rodinnou interakci s médii (viz Schéma 2). Socializační mechanismy pak nelze vnímat jen jako shluk jednotlivých pravidel a řetěz rodiči používaných nástrojů. Nejen proto, že rodiče používají různé nástroje, které jsou typické pro často si protirečící výchovné styly, nejsou důslední. Klíčové je zohlednit nezáměrné

a nezamýšlené aspekty mediální socializace. Například Jürgen Bofinger na základě svého výzkumu uvádí, že existuje vztah mezi tím, jak rodiče užívají média, a způsobem, jak děti tráví svůj volný čas (Bofinger 2001). I v dalších pracích se již u výzkumu televize ukazuje, že vlastní vzor je pravděpodobně mocnější nástroj, jímž rodiče mohou ovlivňovat užívání televize a případné zneužití dětí televizí, než samotná pravidla (srov. Huston – Zillmann – Bryant 1994). Charakter nových médií, která jsou malá, přenosná, konvergentní (mj. neustále připojené), hůře kontrolovatelná, vnímaná jako potřebná pro život v dnešní společnosti (pro dělání úkolů, pro kontrolu dětí mimo domov), nesdílená (děti mají své vlastní) a tak dále (např. Ribak 2015, Ling – Bartel 2015, ad.), přináší i nové výzvy mediální výchově a potažmo mediální socializaci v rodině a akademickému zájmu o ně (Sloboda 2013: 185–190).

Pomalou tak uzavíráme pomyslný kruh, v jehož rámci popisují mediální výchovu coby jednotlivé a vědomé aktivity a pravidla rodičů (mediálněvýchovné nástroje), které se spojují v provázanější, všeobecnější a dlouhodobější systém pravidel a aktivit (mediálněvýchovné styly), pro něž je důležitý širší rámec fungování rodiny, ale také aspekt vyjednávání, účinnosti a případných účinků nástrojů mediální výchovy. Protože, jak říká francouzská badatelka Dominique Pasquierová (2001), mediální pravidla rozhodně nejsou efektivní. Zároveň ale uvádí příklady, na kterých je možno účinky záměrné mediální výchovy dokumentovat. Jedním z hlavních důsledků je aktivní ovlivnění tvorby mediální gramotnosti – bez ohledu na prostředky, jakými k ní dochází a jestli by se daly hodnotit jako pozitivní či restriktivní. „Jak děti, tak rodiče vedou diskuzi o mediálních pravidlech. [V ...] kvalitativních výzkumech se ukazuje, že děti vědí velice dobře o argumentech svých rodičů o potřebě kontroly užívání médií. Ba co víc, některé z těchto argumentů si osvojují. [...] Děti vědí, jak jejich rodiče chtějí, aby zacházely s médii doma, a vědí to už od nízkého věku: ve francouzské kvalitativní studii některé 6leté děti byly schopny přesně vysvětlit, *co* smí sledovat nebo dělat, *v jakou dobu, jak dlouho* a také *ve které místnosti* v domě. [...] Porušovat mediální pravidla je jeden z nejoblíbenějších dětských sportů, obzvláště těch mladších. Když mluví rodiče o mediálních pravidlech, hovoří o výchově. Když děti mluví o mediálních pravidlech, mluví o autonomii“ (Pasquier et al. 1998; zvýraznění v původním textu; obdobně i v Pasquier 2001). Zdá se také, že mediálněvýchovné nástroje a pravidla jsou používány a stanovovány jako východisko pro vyjednávání a další mediálněvýchovnou interakci. Například stanovení mediální „večerky“, kdy mají děti přestat užívat média, se stává předmětem dalších interakcí – posunování za dobré či špatné známky ve škole, za ne/plnění úkolů, zrušení v případě výchovně hodnotného obsahu (např. historický film) či aktivity (např. úkol do školy) v době po „večerce“ nebo třeba výměna jednoho mediálního restriktivního pravidla za jiné (např. možnost dívání se na televizi déle výměnou za nehraní na počítači v několika dalších dnech).¹² Uvědomění si tohoto nás opět vede k zasazení mediální výchovy do širšího rámce chápání – k mediální socializaci.

¹² Částečně jsou tyto interakce naznačeny v mé knize (Sloboda 2013: obzvl 178–182). (Sloboda 2013: obzvl 178–182)

7. Závěrem

Na závěr je na místě propojit úvodní paradigmatickou konceptualizaci mediální socializace a její následnou reflexi v podobě vědomé pedagogické praxe mediální výchovy v rodině. K provázání použijí již výše několikrát citovaný text Sonii Livingstoneové a Magdaleny Boberové, který se zabýval užíváním internetu dětmi v rodině, a stať Lynn S. Clarkové *Parental Mediation Theory for the Digital Age* (volně přeloženo jako *Teorie mediální výchovy v rodině pro digitální věk*) (2011). Livingstoneová a Boberová v diskusi mediální socializace v rodině (konkrétněji mediálněvýchovných stylů a nástrojů) hovoří o *rodinocentrickém a mediocentrickém pohledu* na tuto oblast. Ten druhý je historicky starší a jeho hlavním předmětem zájmu, z něž plynou i např. regulační zásahy státu, jsou média coby technologie a obsahy v médiích, které jsou vnímány jako externí vetřelec v rodině, vůči kterému je možné a dokonce žádoucí používat určité výchovné nástroje a strategie. V rámci tohoto přístupu můžeme pak často najít popis a zkoumání nástrojů, aktivit a pravidel rodičovské výchovy, jež směřuje vůči médiím (Livingstone – Bober 2006). Mediocentrické pojetí by se dalo označit jako typická pro to, co zde v textu nazývám mediální výchovou v rodině. Clarková je podrobnější v kritice tohoto přístupu. Upozorňuje na to, že vychází z tradice mediálních studií, která se zaměřuje především na účinky médií. Ty jsou v perspektivě teorie sociálního učení (Bandurův experiment na dětech s mediovaným násilím) prakticky výhradně negativní. V perspektivě kognitivněvývojové jsou děti a dospívající apriorně zranitelnou skupinou neschopnou se bránit, a tudíž náchylnou k internalizaci nevhodných hodnot a vzorců chování skupinou (Clark 2011). Obdobně funkcionalistický koncept užití a uspokojení (až do svého uchopení kulturní tradicí) pojímal ono uspokojení spíše negativně: jako útěk (eskapismus), jako vytvoření si nereálných (parasociálních) vztahů, jako amplifikaci negativního chování, jako stupňování vzrušení (spíše psycho-fyziologická teorie arousalu) násilnými či sexuálními podněty atp. Při takto negativním chápání médií a jejich účinků je snaha regulovat média a vymezení mediálněvýchovných stylů v podobě: restriktivní, instruující, příp. zanedbávající naprosto logická.

Rodinocentrický přístup vnímá média jako samozřejmou součást každodenních rodinných vztahů, rodinných rutin a rituálů, interakce rodičů a dětí před médii, s nimi, ale i vůči nim (Livingstone – Bober 2006). Tedy jde vlastně o mnou výše vymezené široké pojetí mediální socializace. Také ale je tato perspektiva zohledněna ve sledování či společném užívání médií v rámci mediálněvýchovných stylů. Obě badatelky dále zmiňují, že v případě intervencí ze strany vnějších institucí (např. státu) rodinocentrické aktivity směřují spíše ke sledování, případně regulaci a ovlivňování rodičovských praktik a celkově ovlivňování interakcí dětí a rodičů před médii a s nimi (Livingstone – Bober 2006). Clarková opět rozvíjí tento pohled, jenž je důsledkem kulturního obratu v zájmu o média, především mediální publika a potažmo jednotlivé recipienty (mj. Morley 1986; z dalších autorů pak Lull nebo Silverstone) v kontextu jejich sociálních interakcí v prostoru rodiny (Clark 2011). Takovýto zájem o média v rodině pracuje s konstruktivistickým pojetím mediálních obsahů a sociální reality a s interakcionistickým pojetím chování lidí (a to i vůči médiím a s médii). Tento spíše pozitivní až harmonický pohled na média¹³ v interakci s dětmi a rodiči je použitelný i v situaci nárůstu užívání nových médií.

Rodinocentrický pohled postavený na perspektivě kulturní (interakcionistické a konstruktivistické) neřeší ale vše ideálně. Clarková vznáší svou kritiku následovně: „Přesto že nám studie role médií ve strukturování času a prostoru říkají, jak některé rodiny fungují, příliš se nezabývaly tím, jak se toto vztahuje k obavám rodičů ohledně užívání médií jejich dětmi, nebo jak rodiny vyjednávají měnící se vývojové a identitní potřeby dětí“ (Clark 2011). Jako řešení navrhuje *zohlednit sociologii emocí od Arlie Hochschildové* (žákyně Ervinga Goffmana), jelikož emoce nejsou ryze individuálním, psychologickým fenoménem, ale jsou sociálně sdílené. Jsou také rysem sociálních skupin. Takto lze vysvětlit, jak a proč rodiče – zdánlivě intuitivně – stanovují pravidla (nejen) ve vztahu k novým médiím, aniž by se dalo říct, že jde o racionální rozhodování. Management emocí v rodině (obavy rodičů a radost dětí z užívání médií) je pak motorem vyjednávání jak domestikace médií, tak samotných rodinných vztahů. Přičemž emoce plynoucí ze snahy být „dobrymi“ rodiči a kulturní konstrukce dobrého rodičovství jsou pro Clarkovou (2011) klíčovými jevy. Ve vztahu k novým médiím v rodině a celkově sociální změně, např. v logice participativní kultury, jak ji pojímá Jenkins (2006), pak navrhuje Clarková *vývojovou teorii materiálního vývoje osobnosti od Vygotského*, která na rozdíl od Piagetovy kognitivní teorie nepředpokládá univerzální stádia vývoje, ale zohledňuje kulturní kontext a postupnou emancipaci jedince, která mu dovoluje tvůrčích zásahů jak do svého okolí, potažmo kultury, tak i do své vlastní socializace. Americká autorka tak přichází s podobným teoretickým uchopením, které nazývá „participativní učení“ (Clark 2011), jako němečtí badatelé a badatelky rozvíjející koncept mediální gramotnosti spojený s aktivně a emancipovaně jednajícím subjektem (das handelnde Subjekt) osvojujícím si média (Medienaneignung) (Schorb – Theunert 2001, Lauber – Kramp 2013, česky představeno v úvodu knihy *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání*, Sloboda – Keilhauer – Schorb et al. 2011), což je možno chápat jako svébytné pojetí mediální socializace (možná ještě přesněji „autosocializace“). Sociologie dětství motivovaná Vygotským, pokračuje Clarková, je pak schopná zkoumat a popisovat kulturní prostory (mj. Livingstone, Alper, Aarsand in Lemish ed. 2015, nebo Ling – Bertel 2015), které si participativně děti a mládež konstruují.

Proto je kvůli rozvoji diskuze a poznávání oblasti mediální socializace jako takové, i specificky v rodině, a to v jejích různých podobách, třeba se ještě více obrátit do mikrokosmu rodiny, je třeba reflektovat praktiky, emoce a představy jednotlivých členů a členek rodin, jejich dynamické vzájemné vztahy, a také pozici médií v těchto vztazích, praktikách, emocích a představách. Přitom je třeba dbát na použití adekvátního paradigmatického rámce a z něho vyplývající terminologii, konceptualizaci problému a jednotlivých jevů a metodologii.

¹³ Takového označení je samozřejmě zkratkovité, jelikož i přes představu o moci publika nad mediálními obsahy a užíváním médií (např. sématická demokracie) a pozitivnímu pojetí populární (tedy masové) kultury (např. Fiske 1987) nese s sebou kulturní tradice také neomarxistické pojetí ideologie a především hegemonie a zabývá se také negativními rysy médií (obzvláště televize; např. Hall 1997). Aspekt moci a přístup kulturních studií k mediální socializaci popisuje Brigitte Hipfl (in Vollbrecht – Wengener 2010: 85ff).

Zdeněk Sloboda (1981) vystudoval žurnalistiku a mediální studia na FSV UK v Praze. Krátce působil jako výzkumný pracovník v Sociologickém ústavu AV ČR a od roku 2011 přednáší na Katedře mediálních a kulturních studií a žurnalistiky Univerzity Palackého v Olomouci. Je autorem knihy *Mediální výchova v rodině* (2013, VUP) a spoluautorem *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání* (2011, Barrister & Principal). Mediální pedagogice se věnuje i v rámci svého doktorandského studia na Univerzitě v Lipsku. Jeho druhou odbornou specializací je oblast genderu a sexualit. E-mail: zdenek.sloboda@upmedia.cz

Literatura

- Austin, Erica W. 1993. „Exploring the Effects of Active Parental Mediation of Television Context.“ Pp. 147–158 in *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 37(2).
- Baacke, Dieter. 1980 [1973]. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegungen eine Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter – Laufer, Jürgen (ed.). 1988. *Familie im Mediennetz?* Opladen: Leske+Budrich.
- Bandura, Albert – Walters, Richard H. 1973. *Social learning and personality development*. New York: Holt Rinehart & Mrinston.
- Beck, Ulrich – Beck–Gernsheim, Elisabeth. 2014. *Dálková láska: životní formy v globálním věku*. Praha: SLON.
- Berger, Peter – Luckmann, Thomas. 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bofinger, Jürgen. 2001. *Schüler – Freizeit – Medien: Eine empirische Studie [...]*. München: Kopaed.
- Bronfenbrenner, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett: Stuttgart.
- Castells, Manuel. 2000. *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Blackwell Publ.
- Clark, Lynn Schonfield. 2011. „Parental Mediation Theory for the Digital Age.“ Pp. 323–343 in *Communication Theory*, 21(4).
- Dědková, Lenka. 2015. „Stranger is not always danger.“ Pp. 78–94 in *Living in the Digital Age: Self-presentation, networking, playing, and participating in politics*. Ed. Lorentz, Pascaline – Smahel, David – Metýková, Monika – Wright, Michelle F. Brno: Masarykova univerzita.
- DeFleur, Melvin – Ball–Rokeachová, Sandra. 1996. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum.
- Deinet, Ulrich. 2012. „„Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts.“ in *Sozialraum.de*. (28. 9. 2012)
- Erikson, Erik. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Fiske, John. 1987. *Television Culture*. London: Routledge.
- Freedman, Des. 2006. „Internet transformations: ‘old’ media resilience in the ‘new media’ revolution.“ Pp. 275–290 in *Media & Cultural Theory*, Ed. Curran, James – Morley, David. Routledge.
- Giddens, Anthony. 2005. *Sociologie*. Praha: Argo.
- Goffman, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Habermas, Jürgen. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London:

- Open University – Sage.
- Hesová, Alena – Křížová, Barbora – Skácelová, Tereza – Sloboda, Zdeněk. 2016. „New Media Challenging Family Media Socialization: Preliminary Research Results (Children, Parents and New Media).“ Pp. 27–36 in *Media Education Research Journal*, 6(1).
- Huston, Aletha C. – Zillman, Dolf – Bryant, Jennings. 1994. „Media influence, public policy, and the family.“ Pp. 3–18 in *Media, Children and the Family*, Ed. Zillmann, Dolf – Bryant, Jennings – Huston, Aletha C. Hillsdale – Hove: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Hug, Theo. 2010. „Konstruktivismus.“ Pp. 32–43 in *Handbuch Mediensozialisationsforschung*, Ed. Vollbrecht, Ralf – Wegener, Claudia. Konstanz: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus. 2006. *Enführung in die Sozialisationstheorie*. Weiheim – Basel: Beltz.
- Izrael, Pavel. 2009. „Rodičovská mediácia.“ Pp. 78–85 in *Mediální pedagogika: Média a komunikace v teorii a učitelské praxi*. Ed. Pavličíková, Helena – Šebeš, Marek – Šimůnek, Michal. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Jenkins. Henry. 2006. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jiráček, Jan. 2002. „Základní půdorys mediální gramotnosti.“ Pp. 71–77 in *Občanská výchova v globalizující se společnosti*, Ed. Hrachovcová, Marie – Staněk, Antonín. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Jiráček, Jan – Kuchař, Pavel. 1997. „Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělá(vá)ní.“ Pp. 17–18 in *KMIT*, (12).
- Gillárová, Kateřina. 2014. „Protože my už v tom nák umíme chodit.“ Vztah teenagerů a informačních a komunikačních technologií.“ Pp. 167–191 in *Akta Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni*, 9(2).
- Görzig, Anke – Macháčková, Hana. 2015. *Cyberbullying from a socio-ecological perspective: A contemporary synthesis of findings from EU Kids Online*. *Media@LSE Working Paper Series*. London: LSE. (3. 6. 2016).
- Chaffee, S. 1986. „Mass media and interpersonal channels: Competitive, convergent, or complementary?“ Pp. 62–80 in *Inter/Media: Interpersonal communication in a media world*. Ed. Gumpert, Gary – Cathcart, Robert. Oxford University Press.
- Kontríková, Věra – Černíková, Martina – Šmahel, David. 2015. *Byl jednou jeden tablet: Děti (0-8) a digitální technologie*. Brno: FSS MU.
- Kubátová, Helena. 2006. „Hodnotový a kulturní vzorec v teorii Talcotta Parsonse v kontextu různých způsobů řešení problému propojení člověka a společnosti.“ Pp. 145–174 in *Talcott Parsons a jeho přínos soudobé sociologické*, Ed. Šubrt, Jiří. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Kübler, Hans-Dieter. 2010. „Medienwirkungen versus Mediensozialisation.“ Pp. 17–31 in *Handbuch Mediensozialisationsforschung*, Ed. Vollbrecht, Ralf – Wegener, Claudia. Konstanz: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lauber, Achim – Krapp, Andreas. 2013. „Interessengeleitete Medienaneignung.“ Pp. 89–106 in *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik*. Ed. Hartung, Anja – Lauber, Achim – Reissmann, Wolfgang. München: KoPaed.
- Lemish, Dafna. Ed. 2015. *Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media*. London – New York: Routledge.
- Ling, Rich – Bertel, Troels. 2015. „Mobile communication culture among children and adolescents.“ Pp. 127–133 in *Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and*

- Media*. Ed. Lemish, Dafna. London – New York: Routledge.
- Livingstone, Sonia – Bober, Magdalena. 2006. „Regulating the internet at home: contrasting the perspectives of children and parents.“ Pp. 93–113 in *Digital generations: children, young people and new media*. Ed. Buckingham, David – Willett, Rebekah.. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, Sonia – Helsper, Ellen J. 2008. „Parental Mediation of Children’s Internet Use.“ Pp. 581–599 in *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4).
- Lorentz, Pascaline – Smahel, David – Metyková, Monika – Wright, Michelle F. Ed. 2015. *Living in the Digital Age: Self-presentation, networking, playing, and participating in politics*. Brno: Masarykova univerzita.
- Macek, Jakub – Macková, Alena – Kotišová, Johana. 2015. „Participation or new media first? Reconsidering the role of new media in the transformation of civic practices in the Czech Republic.“ Pp. 68–83 in *Medijske studie / Media Studies*, 6(11).
- Mašek, Jan. 1997. „Některé aktuální otázky vlivu technických komunikačních prostředků na vzdělávání a výchovu.“ in ČAPV. Plzeň: PdF ZČU.
- Matoušek, Oldřich. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon.
- McQuail, Denis. 2009. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Mead, George H. 2008 [1934]. „Self.“ Pp. 332–344 in *Classical and Contemporary Sociological Theory. Text and Readings*, Ed. Appelrouth, Scott – Edles, Laura Desfor. New York: Pine Forge Press.
- Merton, Robert K. 1967 [1949]. *Social Theory and Social Structure. Revised and Enlarged Edition*. 11. vyd. New York: The Free Press.
- Mičienka, Marek – Jiráček, Jan. 2009. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál.
- Morley, David. 1986. *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. London: Routledge, Comedia.
- Možný, Ivo. 2006. *Rodina a společnost*. Slon: Praha.
- Musil, Jiří. 1996. *Úvod do sociální psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Parsons, Talcott – Shils, Edward A. 2008 [1951]. „Categories of the Orientation and Organization of Action.“ Pp. 364–378 in *Classical and Contemporary Sociological Theory. Text and Readings*, Ed. Appelrouth, Scott – Edles, Laura Desfor. New York: Pine Forge Press.
- Pasquier, Dominique. 2001. „Media at Home: Domestic Interactions and Regulation.“ Pp. 161–177 in *Children and Their Changing Media Environment*, Ed. Livingstone, Sonia – Bovill, Moira. Mahwah (NJ) – London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Pasquier, Dominique – Buzzi, Carlo – d’Haenens, Leen – Sjöberg, Ulrika. 1998. „Family Lifestyles and Media Use Patterns: An Analysis of Domestic Media.“ Pp. 503–519 in *European Journal of Communication*, 13(4).
- Rambousek, Vladimír et al. 1989. *Technické výukové prostředky*. Praha: SPN.
- Ribak, Rivka. 2015. „Media and Spaces: The mobile phone in the geographies of young people.“ Pp. 307–314 in *Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media*. Ed. Lemish, Dafna. London – New York: Routledge.
- Rue, Vincent M. 1974. „Television and the Family: The Question of Control.“ Pp. 73–81 in *The Family Coordinator*, 23(1).
- Řezáč, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Schaller, Klaus. 1962. *Die Pädagogik der Johann Amos Comenius und die Anfänge der pädagogischen Realismus der 17. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Schächter, Markus. 2001. *Reiche Kindheit aus Zweiter Hand*. München: Kopaed.
- Schorb, Bernd. 1995. *Medienalltag und Handeln: Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schorb, Bernd – Sloboda, Zdeněk. 2010. „Teorie mediální pedagogiky.“ Pp. 7–11 in *Mediální pedagogika v teorii a praxi*, Ed. Mašek, Jan – Sloboda, Zdeněk – Zikmundová, Vladimíra. Plzeň: PdF ZČU.
- Schorb, Bernd – Theunert, Helga. 2001. *Jugendmedienschutz – Praxis und Akzeptanz. Eine Untersuchung von Bevölkerung und Abonnenten des digitalen Fernsehens zum Jugendmedienschutz, zur Fernseherziehung und zum jugendschutzinstrument Vorsperre*. Berlin: Vistas Verlag.
- Schulz, Winfried. 2000. „Funkce a důsledky politické komunikace.“ Pp. 24–40 in *Politická komunikace a média*. Ed. Říchová, Blanka – Jiráček, Jan. Praha: Karolinum.
- Six, Ulrike – Gimmler, Roland – Vogel, Ines (ed.). 2002. *Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für medienpädagogische Arbeit* (Bd. 20). Kiel: ULR.
- Sloboda, Zdeněk. 2013. *Mediální výchova v rodině: postoje, nástroje, výzvy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Sloboda, Zdeněk. 2012. „Diskurs mediální gramotnosti v ČR po roce 1989.“ Pp. 116–125 in *Komunikační výchova v teorii a praxi*. Ed. Mlčoch, Miloš – Stránská, Eva. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sloboda, Zdeněk – Keilhauer, Jan – Schorb, Bernd et al. 2011. *Mediální tvorba v kontextu vzdělávání*. Brno: Barrister & Principal.
- Sloboda, Zdeněk. 2006. „Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti.“ Pp. 27–48 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, FF UK.
- Sloboda, Zdeněk. 2005. *Vliv médií na socializaci dětí: Vliv televize na utváření genderové identity dětí*. magisterská práce. Praha: FSV UK.
- Sternberg, Robert J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Šebesta, Karel. 1999. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šebeš, Marek. 2003. „Simulace a hyperrealita: Kritická reflexe médií v díle Jeana Baudrillarda.“ Pp. 66–93 in *Média a realita 04*. Ed. Volek, Jaromír – Binková, Pavla. Brno: Masarykova univerzita.
- Šedová, Klára. 2009. „Mediální pedagogika.“ Pp. 787–791 in *Pedagogická encyklopedie*. Ed. Průcha, Petr. Praha: Portál.
- Šedová, Klára. 2007. *Rodiče a děti před televizní obrazovkou*. Brno: Paido.
- Šmahel, David. 2015. „Děti na internetu.“ Pp. 19–34 in *Děti a dospívající online: Vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada.
- Vágnerová, Marie. 1996. *Úvod do psychologie*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů pro Husitskou teologickou fakultu
- Valkenburg, Patti M. – Krcmar, Marina – Peeters, Allerd L. – Marseille, Nies M. 1999. „Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: ‚Instructive Mediation‘, ‚Restrictive Mediation‘ and ‚Social Cowiewing‘.“ Pp. 52–66 in *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 43(1).

- van Dijk, Jan. 2005. *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks: Sage.
- Volek, Jaromír. 2003. „Mediální studia mezi kritikou ideologie a kritikou informace.“ Pp. 11–34 in *Média a realita 04*. Ed. Volek, Jaromír – Binková, Pavla. MU. Brno.
- Vollbrecht, Ralf – Wegener, Claudia Ed. 2010. *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vygotskij, Lev S. 1976 *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Wagner, Ulrike – Gebel, Christa – Lampert, Claudia (ed.) 2013. *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Berlin: Vistas
- Walther, Joseph B. – Carr, Caleb T. – Choi, Scott S. W. et al. 2011. „Interaction of Interpersonal, Peer, and Media Influence Sources Online.“ Pp. 17–38 in *A Networked Self-Identity, Community and Culture on Social Network Sites*. Ed. Papacharissi, Zizi. New York: Routledge.
- Wang, Rong – Bianchi, Suzanne M. – Raley, Sara B. 2005. „Teenagers’ Internet Use and Family Rules: A Research Note.“ Pp. 1249–1258 in *Journal of Marriage and Family*, 67(5).
- Warren, Ron – Gerke, Phil – Kelly, Mary Alice. 2002. „Is There Enough Time on the Clock? Parental Involvement and Mediation of Children’s Television Viewing.“ Pp. 87–111 in *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46(1).
- Westin, Alan F. 1967. *Privacy and Freedom*. New York: Atheneum.
- Wright, Charles R. 1974. „Functional Analysis and Mass Communication Revisited.“ Pp. 197–212 in *The Uses of Mass Communication*, Ed. Blumer, Jay G. – Katz, Elihu. Beverly Hills: Sage.
- Wrong, Dennis H. 1961. „The Oversocialized conception of Man in Modern Sociology.“ Pp. 183–193 in *American Sociological Review*, 26(2).