

Mediální pedagogika: Významná subdisciplína české pedagogiky o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií?

Media pedagogy: An important sub discipline of Czech pedagogy about education and socialization processes realized by means of and with media?

Autor: Mgr. Jan Mašek, Ph.D.

Pracoviště autora: Katedra výtvarné kultury FPE ZČU

*Klíčová slova česky: mediální pedagogika, mediální výchova, vzdělávací technologie
Klíčová slova anglicky: media pedagogy, media education, educational technology*

Abstract česky: Příspěvek bude primárně analyzovat edukační obory, které se zabývají využitím všech médií, včetně médií masových, v edukaci. Autor článku navrhne paradigma edukační subdisciplíny tzv. „mediální pedagogiky“ jako vědeckého oboru o edukačních a socializačních procesech realizovaných s pomocí nebo prostřednictvím médií. Ve stati budou popsány vybrané aspekty české mediální pedagogiky, které vychází především z mediální výchovy a vzdělávací a informačních technologie jako základních disciplin.

Abstract anglicky: The paper will be primarily interested in analysing educational areas which deal with using media/mass media in education. The author will suggest the paradigm of educational sub discipline called “media pedagogy” as the scientific domain about education and socialization processes realized by means of and with media. The paper will highlight some Czech aspects of media pedagogy which are mainly determined by media education and educational/informational technology as constituent disciplines.

1. Mediální pedagogika

Studium médií v pedagogice, tedy mediální pedagogika, představuje vědu o edukaci, která zkoumá edukační a socializační procesy realizované s pomocí médií nebo pouze jejich prostřednictvím v různých edukačních prostředích. Podle obsahového hlediska bývá mediální pedagogika, jejíž význam neustále vzrůstá s rozvojem masových médií a digitálních technologií, považována pedagogickou veřejností v kontextu sociálních oblastí za subdisciplínu pedagogiky (Walterová, 2004). Předmětem mediální pedagogiky jakožto pedagogické disciplíny je edukační realita, její procesy a konstrukty uskutečněné s pomocí médií. V procesu vývoje došlo k její vnitřní diferenciaci na dvě základní oblasti – mediální výchovu a mediální didaktiku. Cílem mediální výchovy je dosažení mediální gramotnosti všude tam, kde se média stanou významnými faktory edukace a socializačních procesů člověka, mediální didaktika pak zahrnuje využití

médií ve vyučování a v procesech učení. Mediální pedagogika je moderní interdisciplinární věda, ve které se spojují poznatky:

- pedagogických disciplín, především didaktiky, teorie výchovy, vzdělávací technologie, pedagogické psychologie, školní pedagogiky, pedagogiky volného času,
- mediologie, zahrnující mediální a kulturní studia a teorii masové komunikace,
- a dalších zdrojových a úzce spolupracujících věd – zejména sociologie, lingvistiky, etiky, estetiky, mediální psychologie, informatiky, mediálního designu, politických věd a ekonomie.

1.1 Sociokulturní a geografická podmíněnost

Ve světě lze v mediální pedagogice nalézt mnoho směrů, které se odlišují podle společenských hodnotových systémů a cílů edukace, což bývá často dáno dobovým kontextem a také různou sociokulturní a geografickou podmíněností. Velmi známý je široce propracovaný koncept mediální pedagogiky (Medienpädagogik) v Německu, který je strukturován do čtyř základních subdisciplín, které se navzájem doplňují a podporují (Hüther, J., Schorb, B., 2005). Mezi ně patří: mediální výzkum (Medienforschung), zaměřený na zkoumání mediální produkce, obsahů a účinků, kombinující především sociologické a psychologické metody; mediální výchova (Medienerziehung), která se zaměřuje na kriticko-reflexivní uchopení masových médií a dosažení mediální kompetence. Se školským systémem je spojena mediální výchova jako oficiální téma ve školním kurikulu (Medienkunde) a mediální didaktika (Mediendidaktik) jako metodika učení se a vyučování pomocí médií. Významný německý mediální pedagog B. Schorb (1995) uvádí, že mediální pedagogika reprezentuje všechny druhy pedagogických činností vztahujících se k médiím jak na poli teorie, tak na poli praxe. Mezi základní pak řadí oblasti mediální didaktiky, mediální výchovy a mediálních kompetencí. V USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii a také ve skandinávských zemích se ve spojení s mediální edukační vědou (media education) zpravidla řeší problematika výchovy k mediální gramotnosti (media literacy), termín „media pedagogy“ se zde vyskytuje velmi ojediněle. Didaktika učení a vyučování pomocí médií je charakterizována relativně samostatnou disciplínou vzdělávací/instrukční technologie (educational/instructional technology).

V české pedagogické vědě se s termínem „mediální pedagogika“, který není příliš zažitý, ale je systémově přijatelný, setkáváme také velmi zřídka. To proto, že oblast vlivu zejména masových médií na edukační realitu byla dost dlouho opomíjena a řešena jen sporadicky. V českém kontextu je mediální pedagogika vnitřně historicky uspořádána do dvou vzájemně se doplňujících, ale odlišných směrů: do technologie vyučování, zapadající do obecného konceptu mediální didaktiky, a do mediální výchovy. Systematické členění mediálněpedagogických směrů u nás a ve světě je velmi obtížné, protože jednotlivé koncepty nejsou přesně vymezeny, částečně jsou příbuzné a částečně divergentní. Zpravidla však bývá edukace pomocí médií spojena:

- s mediální výchovou jako edukační disciplínou, zaměřenou na dosažení mediální gramotnosti ve společnosti, především prostřednictvím školského systému a školního kurikula,
- s pojetím média jako významného socializačního nástroje,

- s didaktikou využívání médií a informačních technologií v procesech učení a vyučování.

1.2 Historie

Mediálněpedagogické prvky můžeme v historickém vývoji pedagogiky nalézat již od doby vzniku samotných médií, aniž by byly charakterizovány termínem mediální pedagogika. Pedagogicko-didaktické úvahy o používání médií existují od té doby, co se začalo médií užívat cíleně jako vyučovacího nástroje k zprostředkování světonázorové skutečnosti, což bývá v literatuře spojováno s uvedením slabikáře Jana Ámose Komenského *Orbis sensualium pictus* (1658) do latinských škol. Podobně první úvaha o tom, že by se lidé měli vzdělávat k životu s médii, pochází z raného 17. století opět od „učitele národů“, který v *Labyrintu světa* (2003) diskutuje o tom, jaký vliv mají soudobí „novináři“ na společnost, a ve *Škole pansofické* J. A. Komenský přímo uvádí, že by se ve školách mělo pracovat s „novinami“. V 18. století byla sice společnost varována před „zhoubnými následky vášnivého čtení“, kterému propadaly zejména ženy, velký zájem vyvolala i vlna sebevražd, které byly připisovány vlivu Goethova Werthera, avšak témata, která řeší mediální pedagogika v současné době, se objevila na začátku 20. století s rozvojem fotografie a filmu.

Diskuze o tehdejších médiích se zaměřovaly na kulturní kritiku uměleckého zobrazování reality, nahrazování skutečnosti zprostředkováním...“ (Baacke, 1994, s.19). Němečtí reformní pedagogové, kteří si říkali „kinoreformisté“, se již v počátečních letech minulého století zabývali ochranou mládeže před nebezpečím médií, účinky masmediálních obsahů i používáním médií k výukovým účelům.

Za rok vzniku například německé mediální pedagogiky bývá považován r. 1907, ve kterém se Hamburský učitelský spolek pokusil zhodnotit účinky filmového média. Rozvoj konceptuálního rámce mediální pedagogiky lze u nás i ve světě zařadit až do druhé poloviny minulého století, kdy se začíná prosazovat spolu se „starším“ filmem, jehož vzdělávací tradice sahá do konce dvacátých let, i televizní médium a objevují se dosud nevídané možnosti využití tzv. vyučovacích strojů v procesu vyučování. Vlivem postupující komercializace masmédií a také obav z jejich nekontrolovatelného působení se v této době naplno objevuje potřeba společenské reflexe mediálních obsahů a napříč celým vyspělým světem se začíná přemýšlet o formách a možnostech implementace mediální výchovy do školního kurikula a o problémech edukace spojených s médii. V tomto období je například klasická programová televize vnímána jako médium s velkým, především negativním vlivem na výchovu mládeže a studenti jsou před ní varováni stejně jako před populární hudbou a komiksovou literaturou. S určitou nadsázkou lze říci, že mediální výchova začala v 50. a 60. letech ve smyslu „ochrany proti médiím“, a to pod vlivem teorie silných mediálních účinků, která byla založená na představě okamžitého a přímého působení médií na chování příjemců sdělení. Mediálně výchovné činnosti provázejí celou školní a mimoškolní edukaci a nejsou zpravidla v daném školním kurikulu oborově či předmětově strukturovány.

Vlivem neobehaviorálních teorií učení se rozvíjí mediální didaktika (termín není opět v českých poměrech příliš vžitý a používaný, ale je systémově přijatelný), která začíná intenzivně řešit způsoby, jak vyučovat či učit se s pomocí médií, a to jak s využitím médií jako technických pomůcek a mediálních programů vytvořených pro potřeby vzdělávání, tak i s pomocí médií jako mediálních produktů, které nejsou koncipovány

přímo pro výuku, ale kterých je možno v procesu výuky cíleně využít. V řadě vyspělých zemí je televizní vysílání začleňováno do školní vyučovací praxe a jsou pořizovány různé záznamy, například záznamy proslulých prací umělců, objevují se tzv. vyučovací stroje a automaty, které vycházejí z principů programovaného učení a vyučování (srov. Fry, 1966; Tollingerová, Kněžů, Kulič, 1968).

Postupem vývoje mediální výchova upouští od defenzivního modelu, zaměřeného proti domnělým negativním vlivům médií, a přechází na kriticko-analytické pojetí, rozlišující mediální produkty podle etických a estetických kritérií. Školní systémy dostávají silný impuls etické povahy a změnu mediálně výchovného paradigmatu cíleně uplatňují především v předmětech zaměřených na jazykovou výchovu, literaturu a uměleckou tvorbu. Učitelé na sebe berou odpovědnost, jak radit studentům, a rozvíjejí u nich schopnosti kulturní diferenciaci, například mezi oficiální kulturou a tzv. populární kulturou nižší úrovně. Další rozvoj sémiotiky, strukturalistických teorií, psychoanalýzy a především politické mystifikace v 70. letech minulého století vedly k tomu, že například ve Velké Británii byli studenti podněcováni k odhalování skrytých ideologií médií tak, aby se „vymanili“ z jejich vlivu. Toto období demystifikace, jak jej nazývá D. Buckingham (2004), je provázáno také studiem politické ekonomie mediálních institucí.

Nesplněné naděje, přeháněné reklamou, značná nákladovost tvorby didaktických programů (teachware) ve vyučování s pomocí vyučovacích strojů znamenaly v poslední čtvrtině 20. století pokles zájmu o tyto elektromechanické pomůcky, a ty jsou postupně nahrazovány praktickými aplikacemi výpočetní techniky a snahami o využití umělé inteligence a technické kybernetiky.

V 80. a 90. letech vlivem tzv. nových médií (médiá založená na digitalizaci, počítačích a telekomunikacích) dochází k rozsáhlým socio-kulturními změnám v celém globálním prostoru. Informační společnost je charakterizována komunikací zprostředkovanou počítačem (Computer-Mediated Communication), propojením s virtuální realitou a multiplikovanou transformací a dislokací mediálních systémů. Digitalizace televizního a rozhlasového vysílání, rozvoj mobilní a internetové telefonie a zejména vstup internetu a síťových médií do edukační reality posiluje pozici některých médií jako plně autonomních subjektů edukace. Tradiční autoritativní postavení vychovatele se narušuje tím, že dětský jedinec má přístup k informacím, symbolům, interpretacím a životním způsobům, jež široce překonávají možnosti učitelů a rodičů (Šed'ová, 2004; Hengst, 1990). Vliv médií, a je ve své podstatě lhostejné, zda je to z pozice zábavních, informujících či účelově výukových mediálních obsahů, se stává pro vychovatele značně nepřehledný a vyvolává potřebu nových přístupů. Mediální didaktika postupně využívá všech módů interaktivní, síťové a globální komunikace, systémy snadno dosažitelného „elektronického učení“ (e-learning) se např. v podobě tzv. e-univerzit stávají skutečností. Vize o plném řízení učebních procesů počítačem a aplikování inteligentních výukových systémů přestávají být v centru pozornosti mediálních didaktiků. Moderním se stává pojetí žáka jako osobnosti, která si vytváří znalosti převážně individuálním způsobem pomocí tzv. otevřených technologií (Mašek a kol., 2004), včetně dílčích snah o aplikaci taktilních systémů a systémů simulujících prostor, označovaných jako „virtuální realita“.

2. Mediální výchova

Smyslem základního konceptu mediální výchovy je výchova kriticky myslícího člověka, jenž je schopen pochopit symbolické prostředí médií. Za nejdůležitější se všeobecně považuje dosažení mediální gramotnosti, tedy souhrnu schopností a dovedností, rozlišovat, kriticky hodnotit a analyzovat média a informace a rozumět jim (Aufderheide, 1993). Šíře pojímá cíle mediální výchovy německý sborník pojmů (Hüther, Schorb, 2005). B. Schorb (s. 257) zde definuje tzv. mediální kompetence (Medienkompetenz) jako pojem „terminologicky spojující schopnosti, kterou potřebuje jedinec pro život v mediální a informační společnosti“. Zahrnuje sem jak dovednosti a znalosti ovládat samotná média, tak i jejich kritickou reflexi a aktivní tvorbu v celém propojeném sociálním i mediálním prostředí. Vídeňská konference „Educating for the Media and the Digital Age“ (Gundacker, 1999) doporučuje pro UNESCO využití všech druhů médií a kromě jejich kritické reflexe navrhuje také aktivní tvorbu vlastních komunikátů edukanta.

Praxe vyučování mediální výchově se uskutečňuje v zásadě dvěma tradičními způsoby (srov. Jiráček, 2002; Plášek, 2004): kritické analyzování obsahů médií, které je charakteristické spíše pro kontinentální Evropu, Skandinávii a také Kanadu, dále pak pragmatické „dělání“ médií (learning by doing), upřednostňované např. v USA. Tato tradice vychází z představy, že edukant si osvojí základní potřebné poznatky o fungování médií tím, že se aktivně podílí na jejich tvorbě a publikování. V žádném školském systému se však neřeší pouze jeden přístup, je vždy otázka tradice, do jaké míry jsou oba modely ve výchově zastoupeny. V reakci na různorodé koncepty mediálního edukace v USA a ve světě definuje R. Hobbsová (1998, s. 17–18) základní okruhy analýzy mediálních sdělení. Tato analýza by měla vycházet z toho, že: (1) Mediální sdělení jsou konstruována; (2) vznikají v ekonomickém, sociálním, politickém, historickém a estetickém kontextu; (3) proces interpretace sdělení spočívá v interakci mezi čtenářem, textem a kulturou; (4) média hovoří specifickým „jazykem“, reprezentovaným různými formami, žánry a symbolickými univerzy; (5) mediální reprezentace hrají roli v lidském chápání sociální reality.

V závislosti na sociokulturní a geografické determinaci popisují někteří autoři úlohu mediální výchovy například v USA jako protekcionistickou a ochránářskou, v Austrálii jako liberální ve vztahu k populárnímu umění s důrazem na sémiotiku a estetiku (Brown, 1998). V Latinské Americe a ve Velké Británii pak podle téhož autora nejvíce řeší odhalování dominantních ideologií a jejich propojení s vládnoucími strukturami. Model kanadský je v důsledku velkého vlivu mediálního průmyslu USA velmi rozvinutý a zaměřuje se jak na rozvíjení kritického myšlení, tak také na rozvoj aktivního občanství. V Evropě je nejvíce propracovaný německý model, účelově rozvíjený po druhé světové válce v duchu zajištění demokratického vývoje v poraženém Německu. V tradičně nábožensky orientovaných zemích mediální výchova zpravidla směřuje k posílení etických, náboženských a rodinných hodnot. Role mediální výchovy může být dále spojována s ochranou národní identity a kultury, s diskuzemi o etických, politických a celospolečenských problémech a událostech a v neposlední řadě s kritikou a osvětou mediálního průmyslu (srov. Břečka, 1999, Numerato, 2004).

Integrace mediální výchovy do existujících kurikul základních a středních škol probíhá od 70. let ve třech rovinách:

- jako samostatný předmět zaměřený na studium médií,

- jako součást jiných předmětů s dominancí různých forem jazykové, filmové a literární výchovy a výtvarného umění,
- jako průřezové téma daného kurikula, procházející více předměty a realizované například formou samostatných vyučovacích projektů které spočívají ve vydávání novin, publikování internetových stránek apod.

Tyto alternativy nikdy neexistovaly v průběhu vývoje ryze samostatně, ale zpravidla se doplňovaly a odpovídaly aktuální vzdělávací politice dané země. V současné době je mediální výchova zařazena do všeobecného vzdělání všech zemí západní Evropy, USA, Austrálie a Nového Zélandu. V rozvojových zemích je mediální výchova úspěšně podporována organizací UNESCO.

Rozvoj komplexních učebních pomůcek pro mediální výchovu, které mj. upřesňují pro učitelkou veřejnost především strukturu mediální gramotnosti, nastává poměrně pozdě, až v 90. letech minulého století. Průkopníkem je Britský filmový institut (British Film Institute), který ve spolupráci s Open University v roce 1991 vydal komplexní materiál pro učitele Media Education: An Introduction (Alvarado, Boyd-Barrett, 1991). U nás vychází první zásadní metodika Rozumět médiím (Mičienka, Jirák a kol., 2006) až v roce 2006, vydává ji nevládní nezisková organizace Partners Czech ve spolupráci s Centrem pro mediální studia CEMES FSV UK v rámci projektu Rozumět médiím, financovaného Evropským sociálním fondem.

3. Socializační vliv médií

Masová média jsou vedle školy a rodiny považována za jeden ze základních pilířů procesu socializace mladistvých, kteří jsou vystaveni působení médií, a to obvykle již od narození (Huston, Zillmann, Bryant, 1994). Medializace sociálního prostředí a informatizace moderní společnosti představuje zcela zásadní výzvu jak pro pedagogický výzkum, tak i pro paralelní socializační, výchovné a vzdělávací instituce (Dichanz, 1990). Empirické zkoumání socializačních účinků médií se provádí od 20. let se vznikem tzv. Paynova fondu, který inicioval soustavný výzkum vlivu médií, především filmu, na dětského diváka. S rozvojem televizního média byla provedena řada studií, které se snažily dokázat vliv televizní konzumace jak na násilné či spotřební chování mládeže, tak i na její prosociální jednání (srov. Gaunlett, 2005; Šed'ová, 2004 aj.). Socializační procesy jsou stále více charakterizovány nadměrným používáním počítačů i internetu, které může vyústit v nezdravou závislost na těchto médiích. S. Turkleová (1997) popisuje typického člověka závislého na internetu jako mladého muže - teenagera, který má velmi málo sociálních zkušeností a nízké sebevědomí; podobně J. Suler (2005) uvádí, že závislost hrozí zejména těm, kteří mají problém v reálném životě.

4. Mediální pedagogika v českých podmínkách

Mediální pedagogika v českých podmínkách figuruje jako interdisciplinární obor, který vychází ze dvou historicky propojených disciplín, avšak s různou tradicí a historií. První pilíř tvoří koncept mediální výchovy jako průřezového tématu rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP, 2004) a gymnázia, které vytvořil ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým a Centrem pro mediální studia Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy mediolog J. Jirák. Druhým oborem je pak v českých

podmínkách více proklamovaná a využívaná technologie vyučování jako specifická disciplína pedagogiky, související s obecnou didaktikou a pedagogickou psychologií, rozvíjená u nás od 20. let minulého století.

Pojem „mediální výchova“ je u nás prvně zřetelně kodifikován ve 2. vydání Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 1998, s. 126-127) jako „...výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení.“, přičemž hlavním cílem je vybavení žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Ve srovnání se zahraničím se v České republice zavádí ucelený koncept mediální výchovy ve školách poměrně dost opožděně, v 90. letech minulého století. Velkým problémem byla její stagnace v období existence pouze takových médií, které byly ideologicky řízeny státem, tzn. že mediální výchova byla stejně jako všechny ostatní pedagogické disciplíny usměrňována v duchu tehdejší propagandy a indoktrinace. Ve své podstatě se v tomto období uskutečňovala pouze účelově, především v rámci jazykové, estetické a filmové výchovy (srov. např. Jachnin, 1968).

Český model mediální výchovy je úzce vázaný na české školní kurikulum (srov. RVP, 2004) a řeší cíle mediální výchovy na poznatkové a dovednostní úrovni. Zastoupení tematických okruhů analytických „receptivních činností“, tak i tvůrčích „produktivních činností“ není úplně bipolární, avšak více směřuje k dekonstruktivnímu pojetí, s převahou kriticko-reflexivních činností.

Tématu mediální výchovy se dosud věnují spíše představitelé mediálních studií (srov. Jiráček, Kuchař, 1997, Numerato, 2004; Plášek, 2004, Sloboda, 2006) než samotní pedagogové (Mašek, 1997; Šedřová, 2004). Podobně problém socializace mladistvých prostřednictvím médií se v české mediální pedagogice tematizuje zatím spíše ojediněle a fragmentárně (srov. Kořan, 1995; Sak, 2000; Bělohorská, 2006). Problémy mládeže, především adolescentů, spojené s hledáním ztracené sebedůvěry v prostředí tzv. chatů či různých on-line her, agresivní chování ve formě slovního napadení (Šmahel, 2003) či komunikační disinhibici (Vybíral, 2002) řeší v českých podmínkách především psychologicky laděné výzkumy. V pedagogických časopisech se problematika internetové výchovy a médií jako nástrojů socializace řeší velmi zřídka. Pedagogika je u nás sice považována za konstituovaný obor, avšak v kontextu zahraničních zkušeností je poměrně velká otevřenost edukace spojené především s masovými médii na počátku 3. tisíciletí velmi povážlivá.

Z hlediska tradice a didaktické propracovanosti teoretického základu je na tom v české pedagogice v současnosti lépe informační technologie, která vychází ze zkoumání didaktiky vyučování pomocí médií nepřetržitě od konce 20. let minulého století a která navazuje na řadu didaktických disciplín jako byla didaktická technika, didaktická technologie, vzdělávací informatika či pedagogika médií (srov. např. Dohnal, 1939, Tollingerová a kol., 1968, Rambousek, 1989, Kulič, 1992, Kouba, 1992, Lánský, 1996, Mašek a kol., 2004, Zounek, 2006 apod.).

Literatura:

ALVARADO, M., BOYD-BARRETT, O. (Eds.) Media Education: An Introduction. London: BFI Publishing in Partnership with the Open University on behalf of the Media Education Course Team, 1992.

AUFDERHEIDE, P. Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy Washington, DC: Aspen Institute, 1993.

BAACKE, D. Jugendforschung und Medienpädagogik: Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen. In Hiegemann, S., Swoboda, W. H. (Eds.). Handbuch der Medienpädagogik. Mnichov: Leske+Burdich, 1994, s. 37 - 57.

BĚLOHRADSKÁ, J. Televize a počítač – fenomény dětského světa 21. století. In Sborník z konference ČAPV Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Plzeň: ČAPV, FPE ZČU, 2006. (abstrakt s. 29)

BOWKER, J. Secondary Media Education: A Curriculum Statement. London: British Film Institute, 1991.

BREČKA, S. Mediálna výchova. Bratislava: Národné centrum mediálnej komunikácie, 1999.

BROWN, J. A. Media Literacy Perspectives. Journal of Communication, 1998, 48, 1, s. 44 - 57.

Gauntlett, D. Moving Experiences, 2nd edition, London: John Libbey, 2005.

BUCKINGHAM, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity, 2003.

DICHANZ, H. Wirklichkeit, Medien und Pädagogik. In: Medien, Sozialisation und Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1990, s. 50-62.

DOHNAL, A. Pedagogika školního filmu. Praha: Čs. graf. unie, 1939.

HENGST, H. Medienkindheit heute. In: Neue Medien - neue Pädagogik? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1990, s. 34 - 41.

HOBBS, R. The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. Journal of Communication, 1998, 48, 1, s. 16 - 31.

HÜTHER, J., SCHORB, B. (Eds.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. nově koncipované 4. vydání. Mnichov: KoPäd.

FRY, E., B. Vyučovací stroje a programované vyučování. Praha: SPN, 1966.

JACHNIN, B. Filmová estetická výchova. Československý filmový ústav, 1968.

JIRÁK, J. Mediální gramotnost jako kompetence svého druhu. In: Dopita, M., Staněk, A. (eds.): Výchova k demokratického občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 177 – 186.

JIRÁK, J. Základní půdorys mediální gramotnosti. In Hrachovcová, M., Staněk, A. (Eds.). Občanská výchova v globalizující se společnosti. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002, s. 71 -77.

JIRÁK, J.; KUCHARŤ, P. Mediální výchova čili o jedné díře v našem všeobecném vzdělá(vá)ní. Kmit, 1997, č. 12, s. 17 - 18.

KOMENSKÝ, J. A. Labyrint světa a ráj srdce. Praha: Bonaventura, 2003

Labyrint světa a ráj srdce. Ilustrace Rut Kohnová. Waldpress, Praha, 2005.

KOŤA, J. Televizní svět iluzí a snů: agresivita, vzdělání a dítě. In: Dítě, výchova a kulturní proměny světa. Studia paedagogica, č. 13., PedF UK, Praha, 1995.

KOUBA, L. a kol. Technické systémy ve výuce. Praha: Karolinum UK, 1992.

KULIČ, V. Psychologie řízeného učení. Praha: Academia, 1992.

LÁNSKÝ, M. Základy vzdělávací informatiky. Dobřichovice: Kava-Pech, 1993.

MAŠEK, J. Některé aktuální otázky vlivu technických komunikačních prostředků na vzdělání a výchovu. In: Sborník V. konference "České asociace pedagogického výzkumu", Plzeň, 1997, str. 127 - 133.

MAŠEK, J., MICHALÍK, P., VRBÍK, V. Otevřené technologie ve výuce. Plzeň: Vydavatelství ZČU v Plzni, 2004.

MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. Rozumět médiím. Základy mediální výchovy pro učitele. Praha: Partners Czech, 2006.

NUMERATO, D. Mediální výchova: oddůvěřňování důvěrného světa. Revue pro média, 2004, roč. 4, č. 8, s. 2 - 9.

PLÁŠEK, R. Mediální výchova a mediální gramotnost v kontextu českého školství : nástin předpokladů, možností a limitů. Revue pro média, 2004, roč. 4, č. 8, s. 9 - 12.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.
- RAMBOUSEK, V. Technické výukové prostředky. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- RVP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání). Praha: MŠMT ČR, 2004. <http://www.vuppraha.cz>
- Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO. In Fiona Gundacker (Ed.) Educating for the Media and the Digital Age, Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs/UNESCO, 1999.
- SAK, P. Proměny české mládeže. Praha: Petrklíč, 2000.
- SCHORB, B. Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske+Budčich, 1995.
- SLOBODA, Z. Mediální pedagogika. Integrovaný přístup k uchopování a chápání role médií ve společnosti. In *Miscellanea Sociologica* 2006. FSV UK a FF UK: Praha, 2006, s. 27 - 48.
- SULER, J. R. Adolescents in cyberspace: The good, the bad, and the ugly. In *The Psychology of Cyberspace*, 2005 [dostupné on-line: <http://www.rider.edu/suler/psyber/adoles.html> 4.3. 2007]
- ŠEĐOVÁ, K. Média jako pedagogické téma. In *Pedagogika* 1/2004. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004, s. 19 - 33.
- ŠMAHEL, D. Psychologie a internet. Děti dospělými, dospělí dětmi. Praha: Triton, 2003.
- TOLLINGEROVÁ, D., KNĚŽŮ, V., KULIČ, V. Programované učení. Praha: SPN, 1968.
- TURKLE, S. Life on the screen - Identity in the Age of the Internet. New York: Touchstone Books, 1997.
- VYBÍRAL, Z. Výzkum disinhibice u mladých uživatelů chatu. In Plaňava, I., Pilát, M. (Eds.). Děti, mládež a rodiny v období transformace. Brno: Barrister&Principal, 2002.
- ZOUNEK, J. ICT v životě základních škol. Praha: Triton, 2006.