

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Martina Gajšek

**VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENIJI IN NA JAPONSKEM
RAZVOJ IN VPELJAVA OBEH MODELOV**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Martina Gajšek

Mentorica:izr. prof. dr. Karmen Erjavec

**VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENIJI IN NA JAPONSKEM
RAZVOJ IN VPELJAVA OBEH MODELOV**

Diplomsko delo

Ljubljana 2007

Zahvala

Za pomoč in dragocene nasvete pri sestavljanju in pisanju moje diplomske naloge se zahvaljujem mentorici,izr. prof. dr. Karmen Erjavec. Hvala tudi mojima fantoma in družini za spodbudo.

Vzgoja za medije v Sloveniji in na Japonskem

Razvoj in vpeljava obeh modelov

Diplomsko delo skuša prikazati stanje vpeljave vzgoje za medije v Sloveniji in na Japonskem. Množični mediji so pomemben dejavnik v življenju otrok in mladih, zato je vzgoja za medije nujna v predmetniku osnovnih in srednjih šol. Vzgoja za medije skuša ustvariti okolje za javno komuniciranje z mediji, ki pogojuje posameznikovo aktivno in kritično razumevanje medijske prakse. Vzgoja za medije je pedagoški proces, katerega rezultat je medijska pismenost. Kljub temu, da Japonska spada po matematični in znanstveni pismenosti šolarjev v sam svetovni vrh, ima težave pri vpeljevanju vzgoje za medije. Za to je več razlogov: učiteljevo pomanjkanje znanja o vzgoji za medije; pomanjkanje znanja o ustvarjalnih načinih učenja in poučevanja; učenčevu pomanjkanje zanimanja za predmete, ki niso del državnega testiranja; večji poudarek na informatizaciji šol kot na spreminjanju kurikuluma itn. S podobnimi težavami pri vpeljavi vzgoje za medije se sooča tudi Slovenija, ki na področju vzgoje za medije spada med razvitejše države.

Ključne besede: vzgoja za medije, medijska pismenost, mediji, Japonska, Slovenija.

Media education in Slovenia and Japan

The development and implementation

This thesis deals with the implementation of media education in Slovenia and Japan and analyses the current situation. Mass media is an important factor in the lives of children and youngsters, therefore it is necessary to grant media education a proper place in primary and secondary schools. Media education attempts to work towards the establishment of an environment for public communication with media, through an active and critical understanding of media practices. Media education is a pedagogical process, whose result is media literacy. Eventhough Japan is one of the top countries in pupils' mathematical and scientific literacy, they are experiencing great difficulties with implementing media education. There are many reasons for this: teachers' lack of knowledge about media education; lack of creative ways of teaching; pupils' lack of interest for subjects which are not a part of national examination tests; giving more priority to informatization of schools than to changing the curriculum etc. Eventhough Slovenia is one of the most developed countries regarding media education, it is encountering similar problems as Japan.

Key words: media education, media literacy, media, Japan, Slovenia.

Kazalo

1.	UVOD.....	6
2.	OTROCI IN MLADOSTNIKI.....	8
2.1	MEDIJI IN MLADI	12
2.2	UPORABA MEDIJEV PRI SLOVENSkih OTROCIH IN MLADOSTNIKIh	14
2.2.1	<i>Televizija.....</i>	<i>15</i>
2.2.2	<i>Internet</i>	<i>17</i>
3.	MEDIJSKA PISMENOST	19
4.	VZGOJA ZA MEDIJE.....	22
4.1	NALOGE VZGOJE ZA MEDIJE	23
4.2	DVE RAVNI VZGOJE ZA MEDIJE.....	25
4.3	MODELI VZGOJE ZA MEDIJE.....	25
4.4	VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN VLOGA STARŠEV TER UČITELJEV	26
5.	VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENIJI.....	29
5.1	ZGODOVINSKI PREGLED RAZVOJA VZGOJE ZA MEDIJE V SLOVENIJI	29
5.2	VZGOJA ZA MEDIJE V SLOVENSkih ŠOLAH.....	31
6.	VZGOJA ZA MEDIJE NA JAPONSKEM.....	33
6.1	JAPONSKI ŠOLSKI SISTEM	33
6.1.1	<i>Kratek zgodovinski pregled japonskega šolskega sistema.....</i>	<i>33</i>
6.1.2	<i>Prenova japonskega šolskega sistema.....</i>	<i>34</i>
6.1.3	<i>Zgradba japonskega šolskega sistema.....</i>	<i>36</i>
6.2	RAZVOJ JAPONSKE INFORMACIJSKOTEHNOLOŠKE DRUŽBE.....	37
6.2.1	<i>Prihodnost u-Japonske</i>	<i>40</i>
6.3	JAPONSKI MEDIJSKI PROSTOR	40
6.3.1	<i>Uporaba medijev na Japonskem.....</i>	<i>42</i>
6.4	VZGOJA ZA MEDIJE V JAPONSKIH ŠOLAH	44
7.	PRIMERJAVA SLOVENSKEGA IN JAPONSKEGA MODELA VZGOJE ZA MEDIJE	48
8.	SKLEP	50
9.	LITERATURA.....	52

1. Uvod

»Nepismeni v 21. stoletju ne bodo tisti, ki ne znajo brati in pisati, ampak tisti, ki se ne znajo učiti, naučeno pozabiti in se ponovno naučiti.«

(Toffler v Thoman in Jolls 2005: 8)

S širjenjem interneta in njegovih povezav s televizijo, DVD-jem, oglaševanjem, glasbo, časopisi, revijami, knjigami, in celo medosebnim sporočanjem prek elektronskih sporočil ter mobilnih telefonov, so se znanje in informacije spremenili v večih pogledih. Postajajo vse bolj vizualni. Svetovne dogodke lahko v slikah spremljamo kadar koli, besedilo pa je oblikovano tako, da omogoča hitro in pregledno branje. Druga lastnost razvoja znanja in informacij je, da (še posebej na internetu) nastaja ogromno veliko vsebin (Thoman in Jolls 2005: 4). S tem potreba izobraženega posameznika ni več kopičenje informacij, ampak usvojitev znanj za pridobivanje, analiziranje informacij in upravljanje z njimi. In ravno ta znanja nudi vzgoja za medije.

V diplomski nalogi bomo predstavili osnovnošolska modela vzgoje za medije v Sloveniji in na Japonskem. Po kvalitativni analizi primarnih in sekundarnih virov bomo navedli bistvene lastnosti obeh modelov, s primerjalno analizo prikazali prednosti in slabosti enega in drugega ter dodali še možne izboljšave na tem področju. Zanima nas medijska podpora predmetu, izobraževanje učiteljev in njihovo vključevanje v mrežo strokovnjakov, učiteljev in tvorcev vzgoje za medije. Predvidevamo, da sta modela vzgoje za medije v Sloveniji in na Japonskem dobro zasnovana, vendar sta v pedagoškem procesu odvisna od angažiranosti učiteljev. Predvidevamo tudi, da je na Japonskem vzgoja za medije boljše organizirana in ima boljšo podporo v kurikulumu, šolski informatizaciji in učiteljski izobraženosti.

S to diplomsko nalogo bi radi prispevali k ozaveščanju uporabnikov medijskih vsebin in širjenju znanja o pomembnosti medijske pismenosti kot vseživljenjskega učenja. Pomembno sporočilo diplomske naloge je tudi, da Vzgoja za medije ni nov predmet, s katerim bi otroke zasipali z novimi informacijami in zaposlili z dodatnim učenjem,

ampak je nov način učenja, ki bo otrokom pomagal tudi pri učenju drugih predmetov; otrokom bo ponudil drugačen pogled in način razmišljanja.

To diplomsko nalogo bomo razdelili na več poglavij; uvodu v problematiko dela bo sledilo poglavje Otroci in mladostniki. V tem poglavju bomo določili, kdo so otroci in kdo mladostniki, kakšne so njihove medijske in druge potrebe ter kakšni so medijski vplivi nanje. Sledilo bo poglavje Medijska pismenost, temu pa Vzgoja za medije. V teh dveh poglavjih bomo določili teoretska izhodišča medijskega opismenjevanja.

Teoretskemu delu bo sledila primerjalna analiza modelov vzgoje za medije v Sloveniji in na Japonskem, rezultate naše analize pa bomo povzeli v poglavju Primerjava slovenskega in japonskega modela vzgoje za medije. Sledilo bo še sklepno poglavje in navedba literature.

2. Otroci in mladostniki

Mirjana Ule (1995: 13) meni, da »(č)e otroštvo pripada področju naravnega in odraslost področju družbenega in kulture, potem mladost pomeni predvsem sam prehod iz narave v kulturo, obenem pa tudi reproducira razliko narava/kultura.« Mladost je bila v preteklosti razumljena s stališča začetkov odraslosti in ne kot posebno obdobje med otroštvom in odraslostjo. Izražala se je predvsem v družbah, ki so dopuščale razmah individualnosti in ki še niso imele zastavljenih mest posameznikov v družbi.

Vendar s povečevanjem deleža posameznika v procesu odraščanja v moderni dobi mladost ni postala nič manj podvržena ideološkim projekcijam, ampak se je, kot trdi Uletova (1995: 14): »pritisk družbe in zlasti ideoloških aparatov države na proces odraščanja celo okreplil in predvsem instrumentaliziral.« S tem se je moderni mladostnik moral naučiti vrednotenja vedenjskih in motivacijskih vzorcev in ideoloških predstav. Uletova (1995: 14) pravi: »Moral jih je zavestno ponotranjiti kot sestavino svoje osebne strukture.«

Dorrova (Erjavec 2004: 15) meni, da se otroci od odraslih razlikujejo v naslednjih pogledih: nepopolnem zavedanju sveta, želji po učenju in drugačnem pristopu do medijskih vsebin. Zaradi pomanjkanja znanja o fizičnem in socialnem svetu, v našem primeru o medijskih vsebinah, jih lahko otroci ne razumejo ali jih razumejo napačno; zaradi neznanja bodo otroci in mladostniki sprejeli določeno informacijo kot točno, medtem ko bodo odrasli zaradi boljše obveščenosti ali poučenosti vedeli, da ni točna.

Zaradi teh lastnosti je dobila mladost »poseben značaj odloga odraslosti« (Ule 1995: 14) in ta odlog so izkoristili za delovanje posebnih vzgojno-izobraževalnih institucij, šol, da bi »mlade bolje pripravili na zahtevna, nemanualna dela v odraslosti« (Ule 1995: 14).

Lastnost otrok in mladostnikov, zaradi katere spadajo v medijskih zakonih v posebno skupino, je med ostalimi tudi njihova dovzetnost za sprejemanje novega. Dorrova trdi,

da so mlajši otroci »notorično radovedni« (Dorr v Erjavec 2004: 15), starejši pa že manj. Pomembno je tudi omeniti, da otroci v nasprotju z odraslimi težje ločijo pomembnejše informacije od manj pomembnih, kar je še eden od dejavnikov, k močno vplivajo na otrokovo dožemanje medijskega okolja.

Uletova (1995: 16) poudarja, da mladost določa njena izrazita prehodnost in vmesnost. Eden od prehodov je tudi statusni premik od otroštva in mladosti v odraslost, ki lahko deluje vzpodbudno, motivacijsko na premagovanje težav ali kot obremenitev, frustracija. Socialni položaj mladih je nejasen, zaradi česar velja za rizično obdobje v življenju posameznika; ne samo zaradi nejasnega oblikovanja samopodobe, ampak tudi tveganja glede pridobitve socialnega statusa v družbi (Ule 1995: 17).

Kot meni Uletova (1995: 17), k nejasnosti glede socialnega statusa mladih prispeva predvsem nepoznavanje vsebine in ciljnih vrednosti odraslosti v sodobnih družbah. Poznamo tri odločilne kriterije odraslosti: ekonomska neodvisnost, lastna družina in kompetentnost v javnostih in Uletova (1995: 17) poudarja, da ravno ti kriteriji postajajo vedno bolj nedoločljivi, spremenljivi in problematični.

Kriterij ekonomske neodvisnosti je problematičen zaradi sprememb na področju dela in zaposlitve, ki v sedanjem času odpravljajo trajno in trdno zaposlitev ter »ostro delitev dela in prostega časa« (Ule 1995: 17). Z nihanjem med občasnimi zaposlitvami in do- ali prekvalifikacijami mladih se podaljšuje njihova ekonomska odvisnost in podrejenost šolskim institucijam (Ule 1995: 17). Uletova (1995: 17) meni, da je vstop v javnost, npr. biti kompetenten kupec in porabnik, zaradi pomika v otroštvo najmanj pomemben pogoj odraslosti. Bolj pomembno je izobraževanje mladih, ki »prinaša v produkcijo nova znanja, bolj usposobljeno in kreativno moč« (Ule 1995: 18). S tem je šolski sistem »tista osrednja socializacijska institucija, ki je v industrijskih družbah posredovala preobrazbo doraščajoče generacije v razmeroma poenoten socialni sloj mladine« (Ule 1995: 18).

Vse kompetence odraslih (razen ekonomske samostojnosti) si mladi pridobijo med izobraževalnim procesom. Ta lahko traja od enega do dveh desetletij in v tem času si lahko mladi naberejo veliko avtonomnosti in raznolikih izkušenj v oblikovanju socialnih vlog in odnosov. Šole omogočajo združevanje in primerjanje mladih,

Uletova (1995: 23) pa poudarja, da imajo poleg šol to vlogo še »mladinski trg (poraba) in množični mediji«. Pomembna lastnost modernega mladostnika je pozno doseganje samostojnosti in vedno zgodnejše doseganje samostojnosti »v intimni sferi, kulturi, politiki, etiki, porabi itd.« (Ule 1995: 24). Mladi imajo vse večjo svobodo pri izrabi prostega časa, oblikah medijskega komuniciranja in potrošništvu, vendar, kot zatrjuje Uletova (1995: 24), to »ne more nadomestiti njihove odrezanosti od sveta dela in od odgovornosti za svoj materialni položaj.«

Težavno za mlade je, da v sodobnih družbah delujejo sočasno vsi socialni sistemi, ki so pomembni za socializacijo. Uletova (1995: 32) navaja primer, da šole posredujejo abstraktno znanje in ga tudi abstraktno vrednotijo, prihodnji poklic, trg in množični mediji pa od posameznika terjajo predvsem »množico konkretnih spretnosti«. Še en primer so mlada dekleta; šolski sistem jim daje tako kot fantom možnosti za izobraževanje v različnih smereh, »po drugi strani pa jim vloge, ki jim jih predpisuje družina, mediji, zlasti pa ekonomska sfera narekujejo dokaj omejene perspektive, ki jih lahko presegajo le z velikimi napori in tveganji« (Ule 1995: 32).

Tveganje za mlade predstavlja tudi trg, komercializacija itd. Uletova (1995: 39) pravi:

Ob nedvomnih manipulacijah z mladino prek trga predstavlja oblikovanje novih stilov¹ ravno nasprotno strategijo, namreč manipuliranje s trgom, z blagom, ki je mladim na voljo. Seveda sta obe manipulaciji včasih tudi v medsebojnem sozvočju, saj sta množična poraba in množična kultura hitro odkrili tržno privlačnost mladinskih skupinskih stilov, tako da naravnost prežita na vsak nov stilni pojav med mladino in ga ponudita v (raz)prodajo.

Konec 20. stoletja je generacijsko in kulturno modernizacijo mladine potrjevala »potrošniška emancipacija, samostojno nastopanje na trgu potrošniških stilov, mode, imidžev in oblikovanja ter estetiziranja telesa« (Ule 2002: 24). Na prehodu v 21. stoletje so mladi skupaj z vse daljšo ekonomsko odvisnostjo od družine, pritiski nezaposlenosti, vse daljšega procesa izobraževanja in odsotnostjo vrstniških skupin ter družbeno dejavnih mladinskih kultur, ki bi mladim dali generacijsko in

¹ Govorimo o t. i. skupinskih stilih, kjer ne gre za posamezne skupine mladih in njihovo vedenje, ampak za vzorce vedenja, imidža, govora, ki si jih lahko prilastijo mladi ne glede na nacionalne, slojne, razredne in generacijske meje (Ule 1995: 38).

subkulturno identiteto ter samozavest, prepuščeni samim sebi. Nove oblike zabave (računalniške igre, internet, televizijski resničnostni šovi) jih še bolj spodbujajo k vračanju iz javnosti v zasebnost, v lastne sobe in računalniško okolje. »Glavni medij za udejstvovanje mladih in primarno življenjsko okolje je zopet postala zasebna sfera, celo najožje družinsko okolje« (Ule 2002: 26).

Po mnenju Mirjane Ule (2002: 31) obstaja nevarnost, da se mladostnikova individualizacija sprevrže v »globalno pasivnost, ki se najbolj jasno kaže prav v potrošniško in medijsko oblikovanih vzorcih življenjskih stilov«.

Poleg spremembe v pristočasnih aktivnostih se je spremenila tudi vloga šol. Uletova (2002: 31) meni, da izobraževalni proces ni več samo priprava za vstop v delovni proces, ampak je postal neke vrste delo oziroma kopičenje kulturnega kapitala. »Posameznikov oz. posameznic ne uči toliko 'delovnih navad' in postopkov, ampak jih uči organizirati njihove intelektualne in fizične sposobnosti« (Ule 2002: 31).

Uletova (1999: 293) navaja dober primer za reševanje zadreg individualizacije mladih, in sicer množično udeležbo mladih v javnih, računalniško podprtih komunikacijskih omrežjih. Prek njih je omogočena komunikacija, ne glede na starost, narodnost, kulturo ali vero, pomembno je le osnovno znanje in poznavanje komunikacijske opreme. S tem nastaja nova, »internetska« (Ule 1999: 293) kultura.

Ker se bo ta oblika kulture z napredkom tehnologije in z dostopnostjo informacijskih omrežij kvečjemu še bolj razširila, lahko pričakujemo, da bo postala dominantna komunikacijska kultura, pa tudi eden osrednjih medijev za izražanje občutij, predstav in misli. (Ule 1999: 293)

2.1 Mediji in mladi

Prva raziskovanja o odnosu med mediji in občinstvom so govorila o mogočem vplivu množičnih medijev na vsakega posameznika, ne glede na njegove individualne lastnosti ali družbeno stanje. Ta teoretični model² so utemeljili z laboratorijsko raziskavo odnosa med dražljajem, medijsko vsebino, in reakcijo na ta dražljaj ter potrdili, da so medijska sporočila dražljaji, ki vplivajo na čustva posameznikov in vodijo do enakega vpliva s tem, da oblikujejo spremembe v mišljenju in delovanju (Erjavec in Volčič 1999: 23).

Ta teorija kljub nesoglasjem še vedno predstavlja izhodišče celotne tradicije raziskovanja medijskega vpliva. Nasledila pa jo je teorija zadovoljevanja potreb (Luthar 1995: 31; Erjavec in Volčič 1999: 23), ki je namesto, kaj mediji počnejo z ljudmi, proučevala, »kaj občinstvo z vsemi svojimi lastnostmi počne z mediji« (Luthar 1995: 31). S tem je gledalec, bralec dobil aktivno vlogo, ponudniki slabih medijskih vsebin pa izgovor, da pač zadovoljujejo gledalčeve, bralčeve potrebe.

Danes so v ospredju raziskave medijskih vplivov, ki ugotavljajo, kakšne pomene mediji posredujejo občinstvu, kakšno podobo sveta jim ponujajo, in ne le, na kakšen način ti uporabljajo medij in kakšne potrebe z njim zadovoljujejo. Mediji ne vplivajo predvsem na mnenja in še manj na obnašanje, z laboratorijskimi raziskavami so ugotovili, da mediji »dolgoročno učijo, kakšne so moške vloge in kakšne ženske, kakšen je legitimen odnos do drugačnih ljudi (recimo etnične ali socialne manjšine), kaj pomeni biti star v družbi, kdo je kulturno večvreden in kdo manj itd.« (Luthar 1995: 33). Vse to pa gre pri posamezniku skozi njegovo kognitivno in čustveno sito ter skozi njegovo socialno izkustvo, kar skupaj pokaže dejanski vpliv medijev (Luthar 1995: 33).

² Imenovan tudi »model hipodermične igle«, saj naj bi mediji kot z iglo vbrizgavali svoje vsebine pod kožo občinstva.

Stuart Hall (Masterman 2001: 4) meni, da so množični mediji odgovorni:

1. za posredovanje osnove, na podlagi katere si skupine oblikujejo 'podobo' o življenju, pomenu, praksi, vrednotah drugih skupin;
2. za posredovanje podob, idej, ki družbeno skupnost poenotijo.

Če pojasnimo medijski proces z ekonomskega stališča, kjer so za končno podobo izdelka potrebne tri stopnje: primarne dobrine (npr. žito), vmesni izdelki (npr. moka) in končni izdelek (npr. kruh), je občinstvo vmesna stopnja, ki je potrebna za prodajo končnega izdelka. Končni izdelek je potrošnikov izdelek ali storitev (Masterman 2001: 22).

Pomembna ugotovitev raziskav medijskih občinstev je, da pomena medijskih tekstov ne podajajo teksti sami, ampak nastajajo v sodelovanju med medijskim tekstom in občinstvom. David Morley (Masterman 2001: 217) je zagovornik teorije, da različne interpretacije sporočil različnih skupin niso samo rezultat individualnih psihologij, ampak jih lahko razumemo kot posledico subkulturnih in socio-ekonomskih razlik.

Hobsonova (Masterman 2001: 222) je z raziskavo o vplivu televizijskih nanizank na občinstvo odkrila novo povezavo med njima:

Če naj se televizija razvija in komunicira z občinstvom, se mora osvoboditi kritičnosti, ki je zakoreninjena v ostalih oblikah komunikacije. (...) Soap opera, ki privablja in se poveže z izkušnjami 15 milijonov ljudi, je ravno tako pomembno in vredno umetniško delo kot dramska igra ali dokumentarec, ki privabita 4 milijone ljudi. Ne eno ne drugo ni boljše ali slabše. Gre enostavno za različne oddaje in vsaka je odvisna od razumevanja, ki mu ga prinaša občinstvo.

Še ena novejših raziskav množičnih medijev in občinstva je delo kanadčana Dallasa Smytha. Njegova osrednja teza je, da ključni izdelki množičnih medijev niso televizijski programi, časopisi ali revije, ampak občinstva oziroma natančneje *moč občinstva*. Smythe občinstvo primerja celo s suženjstvom; lastnik sužnjem sužnjem zagotavlja zastonj hrano, sužnji delajo, vendar za svoje delo ne dobijo zaslužka. Tega prejema sužnjelastnik. Podobno medijski lastniki prejemajo dobiček, ki ga ustvarja občinstvo (Masterman 2001: 225).

Smythe (Masterman 2001: 225) poudarja, da je občinstvo več kot samo skupina s posebnimi družbeno-ekonomskimi ali generacijskimi značilnostmi za oglaševalce in da ga opredeljuje veliko več kot zvestoba občinstva do določenih trgovskih znamk. »Moč občinstva je v tem, da občinstva *tržijo izdelke samim sebi*.« (Masterman 2001: 225)

Množični mediji so po Smythu industrija zavesti (consciousness industry) in njen glavni izdelek so *ljudje*, ki so pripravljene »kupovati dobrine in plačevati davke in delati v njihovih odtujevalnih službah, da bi lahko nadaljevali s kupovanjem tudi jutri« (Smythe v Masterman 2001: 225). Mediji pa po njegovem mnenju producirajo še druge oblike zavesti, namreč »ljudi, ki so pripravljene podpirati določeno mnenje raje kot neko drugo mnenje«. Smythe medije uvršča med gospodarske in ne družbene panoge, kamor so jo poleg izobraževalnih, kulturnih in drugih ideoloških institucij uvrščali ostali raziskovalci (Masterman 2001: 226).

Pomembna dognanja ima Smythe tudi na področju poučevanja vzgoje za medije. Poudarja (Masterman 2001: 227), da morajo učitelji temeljito razložiti vlogo medijskih besedil in občinstev. Pomembno je tudi njihovo razumevanje medijske proizvodnje in trženja ljudi. Zato mora posameznikovo medijsko pismenost obogatiti tudi znanje o oglaševanju in odnosi z javnostjo (Masterman 2001: 227).

2.2 Uporaba medijev pri slovenskih otrocih in mladostnikih

Glede na raziskavo Medijsko izkustvo slovenske mladine³, ki jo je vodila londonska School of Economics and Political Science, so slovenski mladostniki dobro seznanjeni z novimi mediji⁴. Kljub hipotezi, da slovenska mladina uporablja bolj nove

³ V izvorniku Media practices of Young people of Slovenia.

⁴ V raziskavi novi in tradicionalni mediji niso strogo definirani, saj obstajajo razlike v pojmovanju novih in tradicionalnih medijev med odraslimi in mladostniki; tako so upoštevali Lindlofovo ugotovitev glede novih medijev. Po njegovem mnenju obstaja razlika med tehnološko in družbeno novostjo: kablenska televizija velja za nov medij, čeprav obstaja že odkar so se pojavile televizijske mreže. V Evropi pa je postala pomembna šele pred nekaj desetletji, zato jo uvrščamo med nove medije.

kot tradicionalne medije, je raziskava pokazala, da mladi uporabljajo nove in tradicionalne medije, trenutno celo bolj tradicionalne kot nove. »Mislim, da se spremembe v (slovenskem, dodala M.G.) medijskem okolju vrstijo in preoblikujejo obstoječe možnosti preživljanja prostega časa, kar vodi v prisvojitve novih medijev v vsakodnevno življenje.« (Nadoh 2001: 234)

V raziskavi so skušali ugotoviti, kako dobro slovenska mladina pozna medije, kako jih dojemajo in kaj imajo/nimajo radi pri novih medijih. Otroke od 12 do 19 let so vprašali, kako bi razvstili razne medije (TV, radio, glasbeni stolp, CD, kasetofon, walkman, discman, knjige, časopisi, revije, stripi, računalniške ali video igrice, osebni računalnik, internet, telefon in mobilni telefon). Otroci so navedli različne razvrstitve, od načina sprejemanja (če gre za slušno ali tudi vidno sprejemanje), lastnosti medija (medij je izobraževalen, zabaven, dolgočasen), škodljivosti medija za zdravje (sevanje različnih medijev, biološka razgradljivost medija), načina komuniciranja (je dostop do medija zastoj ali ne, je potrebna zbranost pri delovanju z medijem), do posameznikovih prednosti pri uporabi medija (te medij naredi popularnega v družbi ali ne) (Nadoh 2001: 228).

V vseh starostnih skupinah so ugotovili, da se ponavlja razvrstitev glede na lastnosti medija, torej ali je medij zabaven ali izobraževalen/informativen, vendar kljub tem podobnostim, se med različnimi starostmi pojavljajo tudi razlike, ki jih pogojuje predvsem nepoznavanje medija (npr. mlajši mladostniki – od 12 do 15 let – povezujejo internet s televizijo, starejši – od 16 do 19 let – pa že z internetom) (Nadoh 2001: 232).

2.2.1 Televizija

V raziskavi Medijsko izkustvo slovenske mladine so zajeli mlade od 12 do 19 let različnih osnovnih in srednjih šol. Ugotovili so, da ima 99 % mladih doma televizijo, 75 % kabelski ali satelitski priključek in 80 % videorekorder. Presenetljiv je tudi

Tehnološka novost odraža tehnološki napredek medija, medtem ko se družbena novost povezuje z njeno zaznavo pri občinstvu (Nadoh 2001: 227).

podatek, da ima kar 40 % otrok televizijo v svoji sobi, 28 % jih ima tudi kabelski ali satelitski priključek, 14 % pa svoj videorekorder (Dolničar 2001: 216–217).

To potrjuje dejstvo, da se s tehnološkim razvojem širi obseg možnosti kje, kaj, koliko in s kom bomo gledali televizijo. Nekateri pa trend povečanega števila televizijskih sprejemnikov v družini pojasnjujejo s procesom umika televizije iz središča družinskega življenja v ozadje, kjer namesto družabne funkcije zadovoljuje individualne in zasebne potrebe, brez družinskega nadzora (Dolničar 2001: 217).

V raziskavi so ugotovili, da na pogostost gledanja televizije med slovenskimi mladostniki najbolj vplivajo leta. Otroci začnejo z gledanjem televizije že pri dveh ali treh letih, do enajstega leta jo gledajo veliko (4 do 5 ur na dan), po enajstem letu pa (najbrž zaradi povečanja šolskih obveznosti) zmeraj manj. Tako mlajši gledajo pogosteje kot starejši otroci. Naslednji dejavnik, ki vpliva na gledanje televizije, je spol; fantje gledajo več kot dekleta. Prav tako vpliva na pogostost šolski uspeh; učenci z nižjim šolskim uspehom gledajo več televizijo kot tisti z višjim. Na pogostost gledanja televizije nadalje vpliva tudi velikost lokalne skupnosti, tako učenci iz večjih mest televizijo gledajo pogosteje kot tisti iz manjših mest in vasi (Dolničar 2001: 219–220).

Mirjana Nastran Ule meni, da pasivno preživljanje prostega časa ob televiziji ne predstavlja težave, dokler ni to edin način preživljanja prostega časa. »Raziskave kažejo, da ljudje, ki nadpovprečno veliko gledajo TV, bolj pogosto od povprečja zasedajo slabša delovna mesta in imajo slabše medosebne odnose.« (Ule 2000: 21)

V raziskavi o preživljanju prostega časa mladih Mirjane Ule (2000: 15) je na vprašanje Koliko časa (v urah) poleg šole porabiš za spodaj naštete dejavnosti, pod rubriko Gledanje TV več kot 41,2 odstotka vprašanih reklo, da jo gledajo več kot dve uri, tega pa ne dela 4,3 odstotka vprašanih učencev. Pri rubriki Branje, dopisovanje je rezultat obraten: 5,4 odstotka učencev to dela več kot dve uri na dan, kar 36,8 odstotkov pa tega ne dela. Pri vprašanju Kako pogosto se v prostem času ukvarjaš z naslednjimi dejavnostmi? je gledanje televizije kot redno, večkrat na teden obkrožilo 87,9 odstotka in nikoli 1,1 odstotka. Branje knjig je redno le za 19,6 odstotka učencev, kar 23,1 pa jih je »priznalo«, da nikoli ne berejo knjig.

Otroci na svet gledajo kot na pravljico, tudi takrat, kadar sta čas in prostor resnična. »Mlajši otroci pogosto ne razlikujejo med vsebino televizijskih programov in oglasi, ki se v njih pojavljajo,« menita Erjavčeva in Volčičeva (1999: 24).

Vzroki za visoko vrednost, ki jo imajo otroci za oglaševalce, so (Eicke 1995: 68):

1. otroci so neizkušeni, lahkoverni, spremenljivi in se nanje lahko vpliva,
2. ne poznajo oglaševalskih interesov in namenov reklam, temveč večinoma resno jemljejo ves »reklamni spektakel«,
3. otroke se da hitro navdušiti, njihove reakcije pa so spontane,
4. otroci so dobri v prepričevanju in izsiljevanju, npr. staršev, starih staršev,
5. do denarja še nimajo pravega odnosa,
6. otroka se da vzgojiti v zvestega in poslušnega kupca, če oglaševalcu uspe prodreti v njegove možgane,
7. oglaševanje otroku posreduje sporočilo, da je v središču življenja nakupovanje, užitek, lastnina, spodbuja prepričanje, da nakupovanje osrečuje, da naj ne bodo skromni, da je treba vsako željo takoj izpolniti, da pomeni »imeti« več kot »biti«.

2.2.2 Internet

Pivec v svoji knjigi Informacijska družba (2004: 142) pravi takole: »Internet seveda ni takšna skladna celota, ampak prej 'chaotic mishmash', ki pa pri ljudeh vendarle vzbuja vtis vseobsežnih možganov, ki živijo in rastejo sami iz sebe in kjer je treba biti obvezno zraven, če se prištevaš k civilizaciji.« Mladi »ukvarjanja z internetom ne jemljejo smrtno resno, pač pa se ob svojem prostem času z njim zabavajo, ker jim je všeč in je drugačen od vsega tistega, kar morajo delati« (Pivec 2004: 142).

Pivec (2004: 142–147) omenja raziskavo o razširjenosti interneta med slovenskimi najstniki. V ta namen so 'odprli' Cyber Cafe (CC), mešanico med »dunajsko 'kafehaus' in milansko 'cafeterio'. Poleg začetne minimalne udeležbe žensk (le 5 % v prvem mesecu), ki je po desetih mesecih narasla na 30 %, se je spremenila tudi starostna struktura. Na začetku sta bili enako močni skupini nad in pod 20 let, sčasoma pa se je povprečna starost znižala in leta 2004 je bilo med obiskovalci 40 % učencev osnovne

šole (do 15 let), 45 % učencev srednje šole (do 19 let) in le še 15 % starejših mladostnikov (Pivec 2004: 143).

Pomembne ugotovitve so, da obiskovalci na internetu iščejo predvsem zabavo (45 %), na drugem mestu je iskanje novic in informacij z različnih področij (33 %), tretji namen pa je izobraževanje in raziskovanje (22 %). Internet izbirajo uporabniki namesto športne rekreacije (20 %), kulturnega udejstvovanja (2 %), diska in 'čag' (19 %), 59 % uporabnikov pa meni, da bi sicer ta čas zabili za popolnoma nepomembne stvari (Pivec 2004: 146).

Za 49 % uporabnikov se sicer obseg obiskovanja koncertov in gledališča, branja časopisov in knjig ter poslušanja radia ni spremenil, 51 % pa jih meni, da so na račun interneta omejili čas gledanja televizije. »Doslej vsemogočna institucija v očeh mladih konzumentov je dobila silno nevarnega tekmeca (...),« pravi Pivec (2004: 147).

Z rezultati teh raziskav smo potrdili, da slovenski otroci in mladostniki veliko časa posvetijo gledanju televizije in internetu. V nadaljevanju se bomo osredotočili na pomen medijske pismenosti in rešitve, ki jih ponuja vzgoja za medije.

3. Medijska pismenost

Pismenost je povezana s sposobnostjo brati in včasih s sposobnostjo razumeti ter interpretirati določene stvari. Pismen biti pomeni učiti se, biti sposoben brati in pisati. Učenje otrok tvorjenja besednih in stavčnih zvez, da bi razumeli in izražali vedno zahtevnejše ideje, je skozi stoletja razvoja izobraževanja postalo glavni cilj pismenosti. Danes pa ideje o svetu okoli nas ne prihajajo do nas kot besede na papirju, ampak vedno bolj v obliki avdio-vizualnih sporočil.

Potter (1998: 6) meni, da je medijska pismenost »kontinuum in ne kategorija«. Vsi smo na neki stopnji medijske pismenosti in ne moremo reči, da je nekdo povsem medijsko nepismen, prav tako ne moremo reči, da je nekdo povsem medijsko pismen – vedno je možnost za izboljšanje (Potter 1998: 6).

Medijska pismenost je spodbuda za nov način izobraževanja v 21. stoletju, ki nam postavlja okvir za dostop, analizo, vrednotenje in ustvarjanje sporočil v medijskem okolju – od tiska do interneta. Z medijsko pismenostjo spoznavamo medijsko vlogo v družbi, spodbujamo svojo radovednost in samoizražanje, ki je »bistven(o) za demokratično zdravje sodobnih medijsko zasičenih družb« (Erjavec 1999b: 28). Hobbsova meni tako: »Medijska pismenost ni novo področje in ne zajema le televizije – medijska pismenost je pismenost za informacijsko dobo« (1995: 19).

Potter (1998: 7) ugotavlja, da je medijska pismenost večdimenzionalna, in sicer naj bi obstajale štiri med seboj odvisne dimenzije: kognitivna, čustvena, estetska in moralna. Kognitivna dimenzija se nanaša na naš razum in mišljenje, čustvena dimenzija je povezana z našimi občutki ob izpostavljenosti medijem, estetska dimenzija nam omogoča, da v medijskih vsebinah uživamo, jih razumemo z umetniškega vidika, moralna dimenzija pa nam omogoča, da sklepamo o vrednotah, ki jih določeno medijsko sporočilo posreduje (Potter 1998: 8).

Medijska pismenost je rezultat procesa učenja o medijih, torej sposobnost »brati« in »pisati« medije (Buckingham 2003: 4). Gre za sposobnost posameznika, da kritično vrednoti in se aktivno udeležuje v tvorjenju in sporočanju medijskih sporočil. Pri tem je ključnega pomena, da posedujemo znanje za interpretacijo, vrednotenje in kreativno izdelovanje sporočil, orodje ter material, s katerim lahko to izvajamo.

Današnja pismenost se ne konča s sposobnostjo branja in seštevanja. (...) Informacijsko pismena oseba ima dostop do sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (tisk, radio, televizija, internet), zna analizirati, kritično ocenjevati in oblikovati raznolike komunikacijske in informacijske oblike ter sodelovati v družbeni komunikaciji. Današnja pismenost vključuje osnovno pismenost, ki je razširjena z razumevanjem sporočil, ki smo jim izpostavljeni vsak dan. (Erjavec 2000e: 123).

Tudi Carlssonova (2006: 12) meni, da se s hitrim tehnološkim napredkom spreminja potreba po različnih vrstah pismenosti. Tako naj ne bi bila več dovolj tradicionalna medijska, ampak informacijska pismenost⁵:

Tradicionalna medijska pismenost ne zadostuje več. Treba je razvijati nove spretnosti in sposobnosti, ki omogočajo uporabnikom biti 'informacijsko pismeni'. Poimenovanja se vrstijo: digitalna pismenost, kiber-pismenost, internetna pismenost in omrežna pismenost, vendar je bolj vseobsegajoč termin informacijska pismenost⁶. Mladi in njihovi starši ter ostali odrasli potrebujejo te spretnosti.

Masterman (2001: 13) trdi, da je medijska pismenost eden od pogojev za demokracijo.

Vsenavzoča medijska pismenost je bistvena, če naj bi imeli vsi državljani v rokah oblast, se racionalno odločali, postali učinkoviti tvorci sprememb in bi bili

⁵ V literaturi o vzgoji za medije se bolj kot informacijska uporablja pojem medijska pismenost. Tudi japonski avtorji uporabljajo termin medijska pismenost, informacijska pismenost se pojavlja le v listinah, deklaracijah. Zato bomo tudi v tej diplomski nalogi uporabljali izraz medijska pismenost.

⁶ Informacijska pismenost pomeni, da posameznik poseduje znanje o internetu, sposobnost, da oceni vrednost prejetih informacij, in da se otrok odziva odgovorno, ko je priključen na internet (online), kar pomeni, da mora biti seznanjen z varnostjo na internetu, uporabo filtrov ipd. Za uspešno informacijsko opismenjevanje je nujno sodelovanje med ključnimi akterji in skupinami – sodelovanje med starši, učitelji, tvorci internetnih strani, medijev in odgovornih strokovnjakov. (Carlsson 2006: 12)

aktivno udeleženi v medijih. Ravno v tem 'izobraževanju za demokracijo' igra najpomembnejšo vlogo vzgoja za medije.

Erjavčeva v svojem delu Pismenost, participacija in družba znanja (2000e: 123) meni, da

mora biti osnova sodobne pismenosti zasnovana karseda široko. Vključevati mora sposobnost uporabe sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (praktično/tehnična dimenzija), pa tudi sposobnost razumevanja problemov, ki so povezani z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije (državlјanska dimenzija), in sposobnost ocenjevanja pomena informacijske in komunikacijske tehnologije (družbena dimenzija). Pismen posameznik se zaveda, da so točne in popolne informacije osnova za pravilno odločanje, prepozna potrebo po informacijah, oblikuje vprašanja na podlagi te potrebe, identificira možne vire informacij, razvije uspešno strategijo iskanja informacij, ima dostop do raznolikih virov (tisk, elektronski mediji, internet), kritično ocenjuje informacije, jih oblikuje za praktično uporabo in vključi v obstoječo osnovo znanja ter jih uporabi pri kritičnem razmišljanju in reševanju problemov.

Potter v svojem delu Media Literacy (1998: 64) poudarja, da mora posameznik, da postane odlično medijsko pismen, obvladati dva tipa spretnosti:

1. **osnovne**, ki jih osvoji že v otroštvu in ki nas naredijo funkcionalno pismene, in
2. **napredne spretnosti**, ki jih moramo razvijati sami, da bi razširili svoje razumevanje in vrednotenje medijskih sporočil (Potter 1998: 64).

Med osnovne spretnosti štejemo: izpostavljenost (vedeti moramo, kaj nam je na voljo in kako do tega dostopati), prepoznavanje simbolov, prepoznavanje vzorcev in dodajanje pomena. Med napredne spretnosti pa štejemo: spretnosti, ki so osredotočene na sporočilo (analizo, primerjavo, vrednotenje, izločanje), spretnosti, ki so vezane na več sporočil (posploševanje, sinteza), in oceno, ki ne temelji le na prvem vtisu, ampak vključuje vse prejšnje korake (Potter 1998: 64–81).

4. Vzgoja za medije

V prejšnjih poglavjih smo pojasnili vplive množičnih medijev na otroke in ugotovili, da je medijska pismenost izredno pomembna v otrokovem življenju. V nadaljevanju bomo razložili, katere so naloge vzgoje za medije⁷, in kako se jih ta predmet loteva.

Vzgoja za medije je pedagoška praksa, ki uči medijske pismenosti. Masterman (2001: 1) pravi: »Mediji se ves čas spreminjajo, širijo in razvijajo, pogosto v smeri prefinjenega upravljanja z občinstvom, včasih pa s tem odpirajo nove demokratične priložnosti.« Prav tako fleksibilna in odprta za spremembe mora biti tudi vzgoja. Masterman (2001: 1) ugotavlja, da sedanje stanje vzgoje za medije ni takšno. Navaja (2001: 2) tudi sedem razlogov, zaradi katerih je treba vzgoji za medije nujno dati prednost:

1. visoka stopnja medijske uporabe in zasičenost današnje družbe z mediji,
2. ideološka pomembnost medijev in njihov vpliv kot industrija zavesti (consciousness industry),
3. porast upravljanja z informacijami in njihovo proizvodnjo ter informacijska razširjenost prek medijev,
4. povečanje medijskega vpliva na naše osnovne demokratične procese,
5. povečana potreba po vizualni komunikaciji in informacijah na vseh področjih,
6. pomembnost učenčevih doseganj zahtev prihodnosti,
7. hitro rastoči državni in mednarodni pritiski po privatizaciji informacij.

⁷ Model za množično vzgojo za medije je že leta 1976 izdelal UNESCO. Ta naj bi otroke in mladostnike naučila kritičnega sprejemanja medijev. Januarja 1982 pa so v Grünwaldu v Nemčiji na mednarodnem simpoziju Vzgoja za medije sprejeli deklaracijo, ki jo je podpisalo 19 držav (UNESCO Declaration of Media Education, 1982). V njej poudarjajo pomen vzgoje, ki bo pripravila mlade na »odgovorno državljanstvo« in večala kritično zavest medijskih uporabnikov. Deklaracija poziva vse odgovorne, »da se zavzamejo za uvajanje celovitih vzgojno-izobraževalnih programov – od predšolske do univerzitetne ravni, skupaj z izobraževanjem odraslih – s katerimi bodo razvijali znanja, spretnosti in odnos do medijev ter s tem spodbujali rast kritične zavesti in večjo usposobljenost uporabnikov elektronskih medijev in tiska«. (UNESCO 1982)

Masterman (2001: 19) navaja tri področja raziskovanja, ki jih vzgoja za medije lahko pokriva:

1. teoretični okvir, ki učiteljem in učencem razjasni to raznoliko področje,
2. ključne misli in načela, ki so zlahka učljiva,
3. značilen način preiskave oziroma raziskave.

Mediji so simbolni sistem, ki ga moramo znati aktivno brati, in niso samopojasnjevalni odsevi zunanje resničnosti, pravi Masterman (2001: 20). Televizija, časopisi, filmi, oglasi in revije so medijski izdelki, ki ne posredujejo in odslikavajo realnosti, ampak so aktivno vpleteni v njeno konstruiranje in predstavitev (Masterman 2001: 20).

Vzgoja za medije predvideva, da medijske organizacije in medijski izkušenci sporočila kreirajo, zavijejo in oblikujejo v prepoznavno in značilno obliko (Masterman 2001: 21).

Bazalgette (Emerson 1993: 34) pa vzgojo za medije definira tako:

Vzgoja za medije si s pomočjo kritičnega in praktičnega delovanja prizadeva za razširjanje otrokovega znanja o medijih. Njen cilj je ustvariti bolj kompetentne potrošnike množičnih medijev, ki razumejo vsebino množičnih sporočil in procese, ki so vključeni v njihovo produkcijo in recepcijo.

Čeprav Emerson v svojem delu *Teaching Media in the Primary School* (1993: 34) navaja Bazalgettovo definicijo, ji nasprotuje, češ da lahko vodi v preveč tehnično in strogo profesionalno vzgojo za medije. Dodaja svoja opažanja, da naj vzgoja za medije omogoča raznolikost interpretacij neke medijske vsebine ter vprašanja o stereotipih in stališčih, predstavljenih v njej.

4.1 Naloge vzgoje za medije

Naloga vzgoje za medije je tako posredovati znanja za prepoznavanje medijskih trikov preoblikovanja sporočil. Erjavčeva (1999b: 28) pravi tako:

Vzgoja za medije nam ponuja odgovor: Medijsko pismena oseba ima dostop do medijev, zna analizirati, kritično ocenjevati in izdelovati raznovrstne komunikacijske oblike (tisk, televizija, internet itd.). Medijsko pismena oseba razume, kako in zakaj nam mediji ponujajo določene vsebine, pozna žanre in njihove zakonitosti. Medijsko pismena oseba zna uporabljati sporočila množičnih medijev preudarno in ustvarjalno. Medijsko pismena oseba je kritična in avtonomna osebnost ter nadzoruje svojo medijsko izkušnjo in ne narobe. (Erjavec 1999b: 28)

Naloga vzgoje za medije je izboljšati medijsko pismenost otrok in odraslih, ta pa zajema branje in pisanje, govorjenje in poslušanje. Poudarek je tudi na kritičnem pogledu in sposobnosti oblikovanja lastnih sporočil z uporabo najrazličnejših tehnologij, vključno z avdio tehniko, oglasnimi panoji, fotoaparati, video kamerami in računalniki. Kljub temu Buckingham (2003: 4) in Koširjeva (2003a: 216) trdita, da pri vzgoji za medije ne gre za vzgojo z mediji, ampak vzgojo o medijih, pri čemer mediji niso le pripomoček za učenje.

Koširjeva v svojem delu Surovi čas medijev (2003a: 213–214) pojasnjuje, kaj vzgoja za medije ni:

Zagotovo ni vzgoja za medije video snemanje kulturnih prireditev, šolskih športnih dogodkov, proslav in podobnega. Ali pa fotografiranje le-teh za domači oziroma šolski album. Tudi ni vzgoja za medije računalniško podprto izobraževanje, pa naj se otroci še tako navdušujejo nad pisanimi grafi in urejenimi preglednicami. Vzgoja za medije ni izdajanje šolskega glasila, v katerem so zbrani najboljši spisi in domače naloge. Vzgoja za medije ni gledanje televizijske dokumentarne oddaje o soški fronti, ki nadomesti dolgočasno učiteljevo predavanje o prvi svetovni vojni na Slovenskem. Tudi ni izrezovanje barvnih fotografij iz časopisov in revij, s katerimi popestrimo plakate za projektno delo. Vzgoja za medije ni obisk znanega novinarja na šoli, ki nadomešča za gripo zbolelega pesnika. In ni šolski ogled POP TV ali časopisne hiše Delo.

Če se opredelimo samo na televizijo, lahko rečemo, da vzgoja za medije lahko izboljša družinsko življenje, s tem ko število ur, ki smo ga sicer namenjali gledanju televizije, namenimo drugim dejavnostim, npr. skupnim igram, otroke spozna z različnimi viri informacij, jim da drugačen pogled na medijski svet, izboljša otrokov kognitivni in telesni razvoj, kar lahko ugodno vpliva na šolski uspeh, in lahko prepreči, da bi otrok od televizije postal odvisen.

4.2 Dve ravni vzgoje za medije

Medijska pismenost naj bi po mnenju Koširjeve (2003a: 215) zajemala dve ravni:

1. **reflektivno**, ki spodbuja razmišljanje o medijskih vsebinah in oblikah; ki upravičuje selektivnost in izbiro po lastni presoji; ki uči kritičnost do ponujenih medijskih izdelkov in do lastnikov, ki jih plačujejo, in
2. **produktivno**, ki učence uči pisati in brati medijski jezik, da sami ustvarjajo medijsko sceno.

Tabela 4.2.1: Dve ravni vzgoje za medije (Košir 2003a: 215)

VZGOJA ZA MEDIJE	
REFLEKTIVNA	PRODUKTIVNA
impresija gledanje, poslušanje, spremljanje doživljajskega toka pri sebi in drugih (občinstvu)	ekspresija pišejo članke, rišejo stripe in oglase, govorijo, recitirajo, pojejo, plešejo
interpretacija pogovor o medijskih besedilih, analiza sporočila, strukture in oblika (jezika), razmislek o ekonomskih in političnih ter organizacijskih razsežnostih	oblikovanje delajo plakate, fotografije, montirajo video in filmske izdelke, mešajo govor z glasbo za radio
komunikacija diskusija o TV-programih, radijskih oddajah, časopisih, kritika, argumentacija, primerjanje, ideje: kako drugače	komunikacija skupaj urejajo časopis, pripravljajo radijske in TV-oddaje, video in foto album

4.3 Modeli vzgoje za medije

Na otrokovo medijsko pismenost vplivajo predvsem starši, saj otroci največ časa preživijo v domačem okolju. Medijsko opismenjevanje pa poteka tudi v vzgojno-

izobraževalnih inštitucijah. Masterman (1994: 60–61) navaja naslednje štiri načine vpeljevanja vzgoje za medije v evropske šole:

1. vzgoja za medije kot poseben predmet,
2. vzgoja za medije kot del že ustaljenega predmeta (npr. materinega jezika),
3. deli vzgoje za medije so vključeni v celoten predmetnik,
4. vzgoja za medije kot prostočasna dejavnost.

Pri nas se uveljavlja način vpeljevanja vzgoje za medije v učni načrt materinščine, v sklopu izbirnih vsebin tudi kot samostojen predmet, obstajajo pa tudi neobvezni šolski krožki, pri katerih otroci izdelujejo šolski časopis, oblikujejo radijske in televizijske oddaje ipd., zato nas Erjavčeva (2000b: 203) uvršča med razvitejše države glede na stopnjo vpeljave vzgoje za medije. Tudi Masterman (1994: 62) potrjuje, da je najučinkovitejši način vpeljave vzgoje za medije na več zgoraj navedenih načinov, saj le to prinese najboljše rezultate.

4.4 Vseživljenjsko učenje in vloga staršev ter učiteljev

Vzgoja za medije učencem omogoča, da se »socialno zblizujejo, krepijo medosebno komunikacijo in prek vstopa v javna množična občila tudi komunicirajo z drugimi« (Košir 2003a: 217). Otroci dobijo več spodbud za estetsko izražanje, z oblikovanjem stališč in moralnih standardov pa gradijo svoj osebni etos. Takšno medijsko opisemenjevanje otroku omogoča kritično razmišljanje o medijskih vsebinah in ustvarjalni vstop v množičnokomunikacijski prostor. Oboje je potrebno tako odraslim kot otrokom (Košir 2003a: 217).

Masterman (2001: 24) trdi, da je »(n)ajpomembnejša in najzahtevnejša naloga učitelja v učencu razviti dovolj samozavesti in zrele kritičnosti, da jo bo lahko uporabil pri medijskih tekstih, s katerimi se bo v prihodnosti reševal.«

Predvsem se moramo zavedati, da mora vzgoja za medije spodbujati izobraževanje samega sebe in drugega, torej mora biti posameznik hkrati učenec in učitelj. (Frau-Meigs 2006: 13) Zato se vzgoja za medije ne sme končati s šolskim izobraževanjem, nadaljevati se mora v družinskem krogu, med sovrstniki; to pa je možno samo z

vseživljenjskim modelom izobraževanja in vpeljavo vzgoje za medije na vse ravni življenja.

Vzgoja za medije je pomembna za starše in vsakega posameznika demokratične družbe. Breda Luthar je na Javni tribuni »Otrok in mediji«, ki je bila 1. junija 1995 v Cankarjevem domu, izjavila: »Mnogo staršev je kulturno in socialno nekompetentnih za socializiranje otrok v branju medijev.« Izobraževanje staršev pri nas še ni razširjeno, čeprav vemo, da ravno doma, v družinskem krogu otroci največ dostopajo do medijskih vsebin. In ravno zato bi bila tu vzgoja za medije najbolj potrebna.

Ameriški raziskovalci poudarjajo (Thomson in Jolls 2005: 11), da je izobraževanje staršev pomembno in lažje izvedljivo, če bi k temu pristopila celotna družba. Starše ne bi opominjali samo učitelji na govorilnih urah ali posebej organiziranih starševskih šolah, ampak tudi pediatri, ki bi vpliv televizije prikazali s svojega, medicinskega vidika; opozorili bi na to, kako družinske navade glede medijev prispevajo k otrokovemu psiho-socialnemu in fizičnemu počutju. Organizacije in pristojna ministrstva bi lahko izdala zgibanke o vplivu medijev in načinih izboljšanja preživljanja skupnega prostega časa.

Z modelom vzgoje za medije »se želimo vpeti v vse štiri stebre izobraževanja za 21. stoletje, kot jih je opredelila »Delorsova« komisija: učiti se, da bi vedeli, da bi znali delati, da bi se osebno razvijali in da bi znali živeti v skupnosti⁸« (Košir 2003a: 222).

Izobraževanje učiteljev v slovenskih šolah že poteka, vendar je omejeno na učitelje, ki poučujejo vzgojo za medije. Erjavec in Volčič (2000: 27) menita, da enodnevni seminar enkrat letno ni dovolj. Težava je v nepovezanosti ministrstva za šolstvo,

⁸ Mednarodna komisija o izobraževanju za 21. stoletje ('Delorsova' komisija) je opredelila štiri stebre izobraževanja (Dragan 1998: 13):

1. učiti se, da bi vedeli, kar pomeni naučiti se samostojnega učenja, razvijati sposobnost umske koncentracije, navajati spomin na izbor informacij ter razvijati kritično mišljenje,
2. učiti se delati, kar povezuje znanje spretnosti, razvija sposobnost za načrtovanje dela in inovativne pristope ter spodbuja željo, da bi v vsako delo vnesli več znanja,
3. učiti se biti neodvisna osebnost, kar vključuje tako umski kot telesni razvoj in posveča veliko skrb domiselnosti in ustvarjalnosti, znanstvenemu načinu mišljenja, sposobnosti komuniciranja, odgovornosti, občutljivosti in smislu za lepoto,
4. učiti se živeti v skupnosti pomeni vzgojo za nenasilje in spoštovanje različnosti.

strokovnjaki za izobraževanje in strokovnjaki za medije, prav tako ni organizacije, ki bi povezala učitelje z medijskimi strokovnjaki in bi nudila seminarje ter material za učinkovito izvajanje predmeta (Erjavec 2000d: 36–37).

5. Vzgoja za medije v Sloveniji

Danes obstaja pri nas dovolj člankov in knjig na temo vzgoja za medije. Glede na vpeljanost vzgoje za medije v slovenski šolski sistem pa nas Erjavčeva (2000b: 203) uvršča med najrazvitejše države. Slovenija je bila prva država v osrednje-vzhodni Evropi, ki je leta 1994 uvedla v šole vzgojo za medije. Ta projekt je sestavljen iz treh delov: predmet Vzgoja za medije v devetletki, vsebine vzgoje za medije v ostalih predmetih (Slovenščina, Zgodovina itd.) in predmet Računalniška vzgoja in je vpeljan na različnih ravneh (od osnovnošolske do univerzitetne) (Erjavec 2000d: 32–34, Erjavec 2000b: 203).

Kljub naprednosti v vpeljavi vzgoje za medije v šolski sistem pa je problem, ki nas uvršča med manj razvite države na tem področju, osnovno izobraževanje bodočih učiteljev. Ti se do sedaj med študijem niso imeli priložnosti izobraževati v tej smeri in so večinoma preslabo motivirani in organizirani za kakovostno poučevanje. Erjavčeva (2000b: 205) meni, da »(v)zgoja za medije zahteva nenehno prilagajanje dinamičnemu spreminjanju medijev,« zaradi česar je poleg velike motiviranosti učiteljev potrebno tudi dovolj finančnih sredstev (Erjavec 2000b: 205).

5.1 Zgodovinski pregled razvoja vzgoje za medije v Sloveniji

Pobuda za organizirano medijsko vzgojo se je v Sloveniji porodila pred približno 50 leti. Filmskovzgojni delavci in filmski teoretiki ter ustvarjalci so leta 1956 na novosadskem posvetu sprejeli deklaracijo, da je nujno treba razvijati razne oblike filmske vzgoje za dvig filmske kulture mladih. Že takrat so sklenili, da je treba začeti vpeljevati filmsko vzgojo v šole in izobraževati učitelje na višjih in visokih šolah (Dragan 1998: 108).

Leta 1972 so sprejeli učni načrt za filmsko vzgojo, ki ga je izdelal Oddelek za filmsko vzgojo v v soglasju z Zavodom SRS za šolstvo in drugimi takratnimi organizacijami, po triletnem proučevanju oblik in metod vzgoje v osnovni šoli. Učni načrt je predvideval 6 ur pouka o filmu na leto, v okviru predmeta Slovenski jezik od 1. do 8.

razreda osnovne šole. Leta 1983 so učni načrt spremenili in vpeljali vzgojo za medije (Dragan 1998: 109–110).

Na srednjih šolah so filmsko in televizijsko vzgojo vpeljali leta 1982 v učni načrt Umetnostne vzgoje 1. in 2. letnika, kjer pa je dobila samo 10 ur letno. Kljub spodbudam posameznikov in republiških inštitucij pa predmet Filmska in televizijska vzgoja ni bil sprejet v programe visokih kadrovskih šol (Dragan 1998: 110).

Že takrat je bil ključen problem premalo usposobljenih učiteljev. Usposabljanje so organizirali na Zavodu za šolstvo, dopisni delavski Univerzi s Filmsko in TV šolo, Zvezi kulturnih organizacij Slovenija in Zvezi organizacij za tehnično kulturo s seminarji o spoznavanju in uporabi tehnike (Dragan 1998: 110).

V slovenskih vrtcih se vzgoja za medije izvaja eksperimentalno. Po raziskavah Erjavčeve (2005: 199) je vključenost odvisna predvsem od motiviranosti posameznika ali posameznice, vendar Kurikulum za vrtce (Erjavec 2005: 199) narekuje, da je treba starejše otroke zaradi izpostavljenosti komercialnim in modnim trendom napeljati h kritični distanci in potrjevanju njihove individualnosti. Erjavčeva v nadaljevanju ugotavlja, da vzgoja za medije v vrtcih ni konceptualno zastavljena in da jo otrokom predstavljajo samo zaradi povečanega oglaševanja, ki so mu otroci izpostavljeni, dolgoročnih ciljev vzgoje za medije pa v kurikulumu ni (Erjavec 2005: 199). Spet je prisoten problem pomanjkanja izobraženosti izvajalcev vzgoje za medije, saj so po izsledkih Erjavčeve (2005: 199–200) tudi vzgojiteljice zamenjale vzgojo za medije z vzgojo z mediji in so večinoma tudi same medijsko nepismene.

5.2 Vzgoja za medije v slovenskih šolah

Čeprav se je prvi učni načrt vzgoje za medije v slovenskih osnovnih šolah pojavil že leta 1972, so nekateri problemi, s katerimi so se soočali tvorci medijskega opismenjevanja, ostali nespremenjeni. Predvsem so pereči problemi: usposabljanje učiteljev za poučevanje vzgoje za medije, seznanjanje staršev z novimi tehnologijami in prednostmi ter slabostmi množičnokomunikacijskega prostora, povezovanje otrok, staršev, učiteljev, tvorcev medijskih vsebin in ostalih udeleženih v medijsko vzgojne procese itn.

S prenovo osnovne šole in oblikovanja devetletke je postala vzgoja za medije tudi v Sloveniji sestavni del šolskega kurikulumu. Kljub temu, da vzgoja za medije ni obvezen osnovnošolski predmet, je sestavni del slovenščine in državlanske vzgoje ter etike. Pri Slovenščini je poudarek na medijskem besedilu, pri Državlanski vzgoji in etiki pa na odnosu med državljani, mediji in družbo. Poleg tega sta v predmetnik vpisana še dva izbirna predmeta: prvi je vzgoja za medije, ki se v sedmem razredu imenuje Tisk, osmem Radio, in devetem Televizija in medmrežje, drugi pa Šolsko novinarstvo, pri katerem gre za ustvarjalni del vzgoje za medije (Erjavec 2000b: 204).

Tri zaokrožene tematske vsebine, ki se obravnavajo kot enoletni sklop, si lahko učenci kot izbirni predmet izberejo v vseh treh razredih, lahko pa le v enem ali tudi nobenem. Pogoj je seveda, da šola predmet ponudi, kajti za izvajanje predmeta morata biti izpolnjena naslednja pogoja: dovolj zainteresiranih učencev in medijsko pismen učitelj. V devetletki je kot izbirni predmet v okviru Slovenščine na voljo tudi Šolsko novinarstvo, ki predstavlja praktični del izbirnega predmeta Vzgoja za medije.

Cilji izbirnega predmeta Vzgoja za medije so:

1. izboljšati dostop učencev do medijev,
2. analizirati sporočila množičnih medijev,
3. kritično ocenjevati sporočila množičnih medijev,
4. oblikovati medijska sporočila,
5. zavestno in ustvarjalno uporabljati medije (Erjavec in Volčič 1999: 9).

Cilj predmeta Vzgoja za medije je torej medijsko pismen državljan, ki se zaveda pomembnosti kakovosti informacij, jih zna izbrati iz množice informacij in zna učinkovito predstaviti svoja stališča in interese (Erjavec 2000c: 673).

Na srednjih šolah je vzgoja za medije sestavni del različnih predmetov, predvsem Slovenščine, Sociologije, Umetnostne zgodovine, obstaja pa tudi kot tematika vzgoja za mir, družino in nenasilje ter državljanska kultura pri obveznih izbirnih vsebinah (Erjavec 2000b: 204 in Erjavec 2000d: 35).

6. Vzgoja za medije na Japonskem

»Današnja Japonska je najbrž ena najbolj medijsko zasičenih družb na svetu.«

(Katō v Sakamoto 2003: 3)

6.1 Japonski šolski sistem

Če želimo razumeti japonski izobraževalni sistem, moramo omeniti nekatera zgodovinska dejstva, predstaviti japonski izobraževalni sistem in medijski prostor.

6.1.1 Kratek zgodovinski pregled japonskega šolskega sistema

Prve (državne in zasebne) šole so na Japonskem nastale v obdobju Tokugava ali Edo (1600–1868), ko je bila Japonska več kot 200 let zaprta. Omejili so dotok osebja in informacij z zahoda, da bi preprečili širjenje krščanstva. Ta »drakonski zakoni izolacije«, kot jih imenuje Trevor Haywood v svoji knjigi *Info-bogataši, info-reveži* (1997: 150), »so bili jasno namenjeni zaščiti kulture, in to ne samo pred novimi sklopi idej, ampak tudi pred samo mislijo o idejah.« S tem ukrepom so Japonci sicer uspeli preprečiti razvoj krščanstva, prav tako je neokrnjena ostala japonska kultura in politična stabilnost, vendar so hkrati zavrnili vso trgovino z zahodnimi narodi, uvoz knjig in gradiv, ki bi utegnili vsebovati zahodne ideje pa je bil prepovedan. Izključitev zahoda je veljala do leta 1853, ko je Matthew Perry s svojim ladjevjem izbojeval japonsko sodelovanje z ZDA.

Sodobni izobraževalni sistem je bil uveden leta 1872, ko je vlada po vsej državi ustanovila osnovne in srednje šole. Od leta 1886 je moral vsak otrok obiskovati osnovno šolo, in sicer najmanj tri ali štiri leta. Leta 1900 je postalo šolanje brezplačno, osem let kasneje pa se je podaljšalo na šest let (Kunej 1990: 4).

Po drugi svetovni vojni, natančneje leta 1947 sta bila pod ameriškim mentorstvom vpeljana Zakon o šolstvu in Temeljni zakon o izobraževanju⁹, na podlagi katerih je bil vzpostavljen enoten sistem izobraževanja, ki je temeljil na enakih izobraževalnih možnostih za vse in je prepovedoval vse oblike diskriminacije (Ferfila 1999: 35). Takrat se je tudi doba šolanja podaljšala na devet let in je tako kot danes zajemala osnovnošolski in nižje srednješolsko izobraževanje (Kunej 1990: 4).

Leto 1960 je bilo za Japonce prelomno na več področjih. Japonski izobraževalni sistem je doživel hudo krizo, podobno kot so jo pri nas povzročili z usmerjenim izobraževanjem. Cilj japonske šole je bil vseskozi dovolj jasen: zagotoviti disciplinirano generacijo delavcev, ki se bo znašla v strogo hierarhično organizirani družbi in bo zmožna tudi socialno zaživeti v takem okolju. Razvila se je izobraževalna politika, ki je omogočala maksimalen razvoj in šolanje le 3 do 5 % populacije, ostale pa so po pridobljeni osnovni izobrazbi potrebovali za ceneno delovno silo v novo nastajajoči industriji (Zakrajšek 1992: 69–70).

Po letu 1971 so cilje japonskega šolstva delno spremenili, saj so se v povojnih letih soočali z izjemno hitrim tehnološkim napredkom, razvojem znanosti, ekonomije in družbenimi spremembami. Dopolnilna izhodišča za spremembe v šolstvu iz leta 1974 so vključevala zahtevo, naj šola poveča človekovo prilagodljivost za razvoj in družbeno realnost. Uveljavljati so se začeli tudi pojem nacionalne identitete in želje po vplivu na svetovno dogajanje (Zakrajšek 1992: 70).

6.1.2 Prenova japonskega šolskega sistema

Leta 1984 je bil ustanovljen svet za prenovo izobraževanja in leta 1987 je izdal priporočila, ki temeljijo na načelu spoštovanja individualnosti, na potrebi po neprenehnem izobraževanju, obenem pa poudarjajo, da bi moral ta sistem zadostiti potrebam po internacionalizaciji japonske družbe in informacijski revoluciji.

⁹ Zakona še zapovedujeta, da mora izobraževalni sistem oblikovati ljudi, ki cenijo mir in demokratičnost, ki spoštujejo človekove pravice in resnico. Humanističnim vedam namenja osrednje mesto v šolah, obenem pa obvezuje državne in lokalne oblasti, da morajo ustanavljati in skrbeti za knjižnice, muzeje in študentske domove (Kunej 1990: 4).

Priporočil je zlasti, da bi morala biti v nižjih in višjih srednjih šolah pestrejša izbira predmetov (Kunej 1990: 4).

Povod za prenovo šolstva je bil nenaden porast napadov šolarjev na učitelje, izostanki od pouka in samomori. Zaradi želje ministrstva za šolstvo po internacionalizaciji japonskega šolstva so s prenovo želeli doseči tudi povečanje ustvarjalnega načina učenja in povečati zanimanje za vseživljenjsko učenje. Ti problemi so bili v letih od 1983 do 1986 v središču pozornosti in ministrstvo za šolstvo je sprožilo niz razprav o prenovi šolskega izobraževanja. (Schoppa 1991: 51)

Rešitve teh problemov so bile od zahtev po nadzoru in testiranju učiteljev, ki naj bi zagotovila večjo angažiranost učiteljev za učenje in s tem njihovo priljubljenost med učenci, do združitve srednješolskega izobraževanja (iz triletne nižje in triletne višje srednje šole) v šestletno srednjo šolo. Pedagogi in člani učiteljskega zbora so zahtevali zmanjšanje državnega vpliva, kar naj bi po njihovem mnenju ugodno vplivalo na ustvarjalnost pri pouku. Takratni ministrski predsednik Nakasone je predlagal, da naj bi se spoštovanje do države in učiteljev vzpostavilo pri moralni vzgoji, ki naj bi vključevala izobešanje državne zastave in predvajanje himne ob šolskih aktivnostih (Schoppa 1991: 55).

Od predlogov se je v zaključnem poročilu obdržalo samo nekaj rešitev in tudi te, ugotavlja Schoppa (1991: 55), so se uveljavile samo v določeni meri. Zaradi rigoroznosti državnega testiranja znanja po zaključku srednjega izobraževanja je ministrstvo za šolstvo pripravilo tudi predlog o njegovi prenovi, vendar je zaradi premalo zanimanja propadel. Novi predlog je dovoljeval preizkus znanja tudi dijakom zasebnih srednjih šol, število predmetov, ki so bili predpisani za preizkus znanja, pa je drastično znižal na en sam predmet. Šole so zaradi pritiskov staršev spet vzpostavile star način testiranja znanja (Schoppa 1991: 56).

In ravno testiranje znanja je tisti ključni dejavnik, ki tako pomembno vpliva na poučevanje in izbor predmetov japonskih srednješolcev. Zaradi težavnosti in pomembnosti testiranja za dijakov uspešen vpis na čim boljšo univerzo in s tem možnosti za boljši delovni položaj, se učitelji osredotočajo samo na vsebine, ki jih testiranje zahteva. Če se učitelj upre poučevanju vsebin državnih testiranj, dijakovi

starši otroka izpišejo in ga vpišejo v šole, ki tak program podpirajo. Ustvarjalnosti pri oblikovanju učnih ur učitelji nimajo (Schoppa 1991: 56).

6.1.3 Zgradba japonskega šolskega sistema

Japonski izobraževalni sistem je petstopenjski: vrtce, v katere vpisujejo otroke že pri enem letu ali pri treh letih, obiskujejo otroci tri do pet let, osnovno šolo, s katero začnejo tako kot pri nas pri šestih letih, šest let, nato tri leta nižjo in tri višjo srednjo šolo, univerzitetni študij pa traja kot pri nas štiri leta. Poleg tega so Japoncem na voljo višje šole, na katerih traja študij dve ali tri leta, večina univerz pa omogoča tudi podiplomski študij (Kunej 1990: 4).

Vrtci so neobvezni, njihov namen je pomagati otrokom v razvoju in jim zagotoviti primerno delovno okolje. Državni vrtci imajo eno-, dve- ali triletno programe, v katerih mora biti otrokom zagotovljeno spoznavanje in razvoj petih osnovnih področij: zdravje, jezik, izražanje, razvijanje odnosov do ljudi in okolja, vse pa naj bi kolikor mogoče potekalo skozi igro. Zasebni vrtci omogočajo vpis tudi enoletnim otrokom. Boljši vrtci imajo tudi sprejemne izpite, na katerih preverjajo, koliko znajo otroci pismenk, kako zlagajo kocke, kako reagirajo v določenih situacijah ipd. Tako se za nekatere že zgodaj začne tekmovalni režim, ki je značilen za japonski izobraževalni sistem (Zakrajšek 1993a: 39).

Osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje je brezplačno in obvezno za vse otroke med šestim in petnajstim letom (prvih šest let je osnovna šola, tri leta pa nižja srednja šola), toda večina mladih, ki konča nižjo srednjo šolo, se odloči za nadaljevanje šolanja, tako da je tudi višja srednja šola postala pomembna sestavina izobraževanja (Kunej 1990: 4).

Obvezni predmetnik japonskih osnovnih šol je sestavljen iz naslednjih predmetov: japonski jezik, spoznavanje družbe, matematika, naravoslovje, glasba, risanje in ročna dela, gospodinjstvo, športna in moralna vzgoja. V šolah spodbujajo sodobne metode dela, predvsem delo v sodobno opremljenih učilnicah, šolskih knjižnicah (Zakrajšek 1993a: 43, 50).

Po osnovnošolskem izobraževanju morajo učenci za vpis na srednjo šolo opraviti določene izpite, upošteva pa se tudi spričevalo in mnenje iz osnovne šole. Temeljna izhodišča nižjega srednjega šolstva so:

1. vsaka šola mora pripraviti svoj program dela, pos splošnih smernicah in v okviru zakonodaje, v skladu s potrebami in možnostmi učencev ter značilnostmi okolja;
2. moralna vzgoja mora biti v vsakem predmetniku. Šola se mora truditi za humane odnose med učitelji in učenci ter med samimi učenci;
3. za zdravo in športno življenje je treba poskrbeti pri ustreznih urah pouka in s šolskimi aktivnostmi;
4. po potrebi lahko vsaka šola doda svoj predmet, če ta dodatno ne obremenjuje učencev in ni vpeljan na račun predpisanih predmetov;
5. vsak učenec si izbere vsaj en izbirni predmet. Lahko izbirajo med tujimi jeziki (ker ti ne veljajo za obvezen predmet) in ostalimi predmeti (gospodinjstvo, umetnost, šport itn.) (Zakrajšek 1993a: 50).

Višje srednje šole so namenjene nadgradnji osnovnega izobraževanja in niso obvezne.

Kot dopolnilo in pomoč državnemu izobraževalnemu sistemu imajo na Japonskem na vseh stopnjah izobraževanja tudi zasebne šole, njihova vloga je še posebej velika v predšolskem in univerzitetnem izobraževanju. Zasebne šole pa postajajo zanimive še zaradi nečesa. Ime šole je še vedno najpomembnejši dejavnik v japonskem zaposlovalnem sistemu. Tako so zasebne šole začele izkoriščati nemoč otrok in njihovih staršev pred državnimi testiranjmi znanja. Te šole učencem z inštrukcijami pomagajo, da se lahko vpišejo na šolo, ki so jo izbrali (Kunej 1990: 4).

6.2 Razvoj japonske informacijskotehnološke družbe

Japonska je 9. novembra 1998 sprejela Osnovni vodnik k promociji napredne informacijske in komunikacijske družbe, 16. aprila 1999 pa je vlada sprejela še strateški načrt oziroma Osnovna vodila. S tem je Japonska začela promovirati politiko za razvoj informacijskega in telekomunikacijskega sistema na Japonskem.

Od leta 2000 je bil skupaj z vladino pobudo, da prenovi japonsko gospodarstvo, zagnan projekt Milenium, ki naj bi z ostalimi dejanji razvijal naprednejšo informacijskotehnološko (IT) družbo. Ta naj bi povezovala industrijski, vladni in akademski sektor, ki bi sodelovali v strateških in prednostnih programih. (Sawano in dr. 2000: 229)

Glavni cilji vladinih prizadevanj so:

1. postavitve temeljev za rast v 21. stoletju,
2. ustanovitev novih tovarn in delovnih mest,
3. zagotovitev udeleževanja v informacijsko zasnovani družbi vsem državljanom.

Da bi japonskim državljanom nudili prednosti IT revolucije in promovirali prizadevanja k razvoju Japonske kot mednarodno konkurenčne »družbe, zgrajene na informacijski tehnologiji«, je vlada ustanovila nov strateški štab IT. Njegov vodja je premier, člani pa so ministri in vodje vladnih agencij. Nadzorni svet sestavljajo člani javnih in zasebnih sektorjev, od direktorjev medijskih in komunikacijskih korporacij do akademikov.

Delovni seznam teh skupin je:

1. postavitve državne IT strategije,
2. vsesplošno preverjanje obstoječe ureditve in ustanovitev novih zakonov, tudi regulativne reforme za promocijo e-trženja,
3. vzpostavitev e-vlade,
4. izboljšava IT pismenosti, razvoj človeških virov,
5. razvoj napredne IT infrastrukture in strojne ter programske opreme zanjo, spodbujanje konkurenčnosti v zasebnem sektorju,
6. razvoj sistemov, ki podpirajo e-trženje (Sawano in dr. 2000: 229).

Vrh G8 na Okinavi so na pobudo japonske vlade sprejeli Okinavsko listino o globalnoinformacijski družbi. Listina se začne s temi stavki:

Informacijska in komunikacijska tehnologija (IT) je ena najbolj vplivnih sil, ki bodo oblikovale 21. stoletje. Njen revolucionarnost vpliva na način, kako ljudje živijo, se učijo in delajo, in na način, kako vlada vzajemno deluje s civilno

družbo. IT hitro postaja pomemben stroj rasti za svetovno gospodarstvo. Prav tako omogoča posameznikom, podjetjem in združbam kjerkoli na svetu, da se z gospodarskimi in družbenimi izzivi srečujejo z večjo učinkovitostjo in domišljijo. Ogromno priložnosti čaka na vse nas. (G8, 2000)

Kar je v listini poudarjeno, je, da »bi moralo biti vsakemu brez izjeme, kjerkoli je že, omogočeno udeleževati se globalne informacijske družbe in nihče ne bi smel biti iz nje izključen« (G8, 2000). S tem je postalo pomembno premostiti digitalne razlike v državi in med njimi in pomemben člen pri doseganju tega cilja je izobraževanje, vseživljenjsko učenje in usposabljanje državljanov.

Cilji japonske vlade glede izobraževanja državljanov:

1. z izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem dati državljanom priložnost, da izboljšajo svojo IT pismenost in znanja,
2. opremiti šole in knjižnice z računalniki ter jih povezati v spletno omrežje,
3. izobraziti učitelje za delo z novimi informacijskimi in multimedijskimi tehnologijami (Sawano in dr. 2000: 229–230).

Da bi izboljšali medijsko pismenost, je japonska vlada sprejela te ukrepe:

1. omogočiti dostop do informacijske tehnologije tudi starejšim in invalidnim osebam,
2. informatizacija izobraževanja, predvsem v šolah
 - a. povezava vseh javnih šol z internetom,
 - b. ureditev šolskega okolja, ki omogoča učiteljem in učencem uporabo računalnikov in informacijske tehnologije v učilnicah,
 - c. izpeljava kurikulumov za informacijsko izobraževanje,
 - d. vpeljava Izobraževalnega in učnega omrežja (Education and Learning Network, ELNET), ki posreduje informacije o vseživljenjskem učenju,
 - e. izpeljava demonstracijskih projektov, ki prikazujejo uporabo naprednejših tehnologij (Sawano in dr. 2000: 233–234).

6.2.1 Prihodnost u-Japonske

Kot navaja Bela knjiga o informacijskem in komunikacijskem razvoju na Japonskem za leto 2006 (Jōhō tsūjō hakusho 2006: 5), namerava Japonska do leta 2010 vzpostaviti t. i. ubikvitarno omrežje¹⁰. To bo zajemalo informacijsko in komunikacijsko mrežo, v kateri bodo lahko uporabniki kjer koli in kadar koli svobodno izbirali digitalne vsebine z okrepljeno varnostjo in brez občutka, da delujejo v omrežju. Ubikvitarno ali povsod navzoče omrežje bo kjer koli omogočalo komunikacijo med posamezniki, med posamezniki in izdelki ter med samimi izdelki in s tem realiziralo tekočo in univerzalno komunikacijo. Nekatere storitve, ki jih ta sistem nudi, so znane že pri nas. Npr. obstajajo hladilniki, ki na zaslonu prikažejo opozorilo o preteku roka uporabe nekega izdelka, ki je v njem; pralni stroj prepozna težo perila in avtomatsko prilagodi količino pralnega sredstva. Ta način komunikacije med izdelki bo še izpopolnjen, saj bo omogočena tudi povezava z internetom, ki bo posamezniku nudila informacije o možni uporabi izdelka itn.

S tem se bo »(u)stvarila t. i. ubikvitarna omrežna družba, ki bo z uporabo u-omrežja lahko dostopala do izobraževalnih in tehnoloških centrov, kar bo ugodno vplivalo na sedanji družbeni in gospodarski sistem ter spodbudilo tehnološki napredek« (Jōhō tsūjō hakusho 2006: 5).

6.3 Japonski medijski prostor

Japonski mediji so drugačni od zahodnih. Ena očitnejših razlik, ki jih navajajo številni avtorji, med drugimi tudi Massey (2002: 987), je visoka stopnja podpore in vzpostavljanje harmonije v družbi. Čeprav se v tem primeru med azijskimi modeli kaže neka enotnost in podobnost, se moramo zavedati, da so si azijske države kulturno in politično zelo različne. Zato dejati, da obstaja nek »azijski model« medijev, ni pravilno. Še posebej Japonska je zaradi svoje otoške lege samostojno prirejala zunanje vplive lastnim zakonom in navadam.

¹⁰ Zaradi nedvoumnosti prevoda smo ohranili tujko »ubikvitaren« (angl. »ubiquitous«), kar pomeni »povsod prisoten, navzoč«.

Po Furuti (2002: 14–20) lahko navedemo naslednjih sedem značilnosti japonskih medijev, ki jih bomo v nadaljevanju podrobneje obrazložili:

1. preobrazba,
2. javni in komercialni sistem,
3. številčnost in povezanost radiodifuzije,
4. politični vpliv,
5. medijska pokritost,
6. nove tehnologije,
7. raznolikost.

Preobrazbo na medijskem področju je Japonska doživela kmalu po 2. svetovni vojni. S preprečitvijo državnega nadzora nad mediji so Američani želeli doseči nepristranskost poročanja. Zaradi te spremembe so nastali javni in komercialni mediji, ki so se kmalu množično razmnožili. Kljub številčnosti medijskih hiš je v ospredju pet vodilnih komercialnih televizijskih hiš (TBS, Nihon TV, TV Asahi, Fuji TV, TV Tōkyō), s katerimi sodelujejo ostale.

Za japonske medije je značilen velik političen vpliv nanje. Prvotno se je s podeljevanjem dovoljenj za oddajanje ukvarjala japonska vlada, ki je raje kot velikim hišam ali tujim investitorjem delila dovoljenja lokalnim komercialnim medijskim hišam in si s tem zagotovila podporo. Ministrstvo za komunikacije¹¹ je v 90-ih letih prejšnjega stoletja svojo zaščitniško vlogo opustilo in mediji so zdaj prepuščeni trgu. Hayashi navaja, da je političen vpliv na novinarje še vedno močan. Novinarji so člani Novinarskega kluba (Kisha kurabu), ki je neposredno odvisen od vlade. Delovanje tega kluba je podobno delovanju tiskovnih agencij, saj zbira informacije in jih posreduje naprej. Hayashi navaja, da ni veliko možnosti, da novinarji prisostvujejo novinarski konferenci, če pa so člani Kluba, jim je to zagotovljeno. Prav tako je od članstva v tem Klubu odvisno, ali se novinar lahko zaposli pri neki časopisni hiši ali ne (Hayashi 1998: 57).

Japonska je zaradi svoje geografske raznolikosti in posledic 2. svetovne vojne dolgo vzpostavljala pokritost z radijskim in televizijskim signalom in danes je ta skoraj 100-

¹¹ Kasneje Ministrstvo za pošto in telekomunikacije, ki danes spada pod Ministrstvo za zunanje zadeve in komunikacije.

odstotna. Prav tako pomembna značilnost japonskega medijskega prostora je njegovo razvijanje in podpora novejši tehnologiji, kot je satelitsko oddajanje, visoko ločljiva tehnologija HD (High Definition), digitalno oddajanje itn. V letu 2000 so zabeležili 6 komercialnih oddajnikov HDTV in 7 televizijskih HDTV programov, ki jih izvaja NHK (Hayashi 1998: 57).

Na Japonskem je proces ustvarjanja medijskih sporočil skrit v črni škatli, gledalci in bralci nimajo možnosti spoznati odrskega ozadja. Da bi to področje odprli, bi morali ljudje, ki so povezani z mediji, priti v šolske prostore in predavalnice in navezati stik, obratno pa bi morali imeti tudi učenci in državljani možnost spoznati medijsko okolje. Če pomislim na vedno bolj aktivno vseživljenjsko učenje in dejavnosti neprofitnih organizacij, je potrebno organizirati tudi predavanja v knjižnicah in kulturnih domovih, pridobiti potrebno opremo in omogočiti oddajanje javnosti dostopnega programa, ki bi ga ustvarjali državljani. (Sugaya 2002: 6)

6.3.1 Uporaba medijev na Japonskem

Gatzenova (2001) trdi, da primanjkuje raziskav ne-japonskih raziskovalcev o medijih na Japonskem. Japonska ima ogromen medijski prostor, saj (če se omejimo le na časopisne hiše) dnevno izide 120 dnevnikov (skupaj 50 milijonov izvodov), raziskava Japonskega časopisnega združenja (Nihon Shinbun Kyōkai) iz junija 1999 pa poroča, da kar 85,4 % moških in 75 % žensk bere časopis vsak dan. Sredi 80-ih let prejšnjega stoletja se je s pojavom predvajanja novic komercialne televizije prednost časopisov sicer prenesla na televizijo, vendar so raziskovalci (npr. Feldman) do sredine 90-ih še vedno dajali v ospredje časopise (Gatzen 2001).

Leta 2005 znaša število dnevnikov še vedno 107. Raziskava J-READ, o kateri poroča japonski časnik Yomiuri, navaja, da je na časopis naročenih kar 92,6 % gospodinjstev. Japonska pa je vodilna v svetu po številu dnevnikov na tisoč prebivalcev, ki znaša kar 634,5 izvoda, največjo naklado v svetu pa ima ravno časopis Yomiuri, z več kot 10 milijonov izvodov letno (Yomiuri). Če primerjamo s Slovenijo, imamo pri nas 250,6 izvodov na 1000 ljudi.

V zadnjem času pa je televizija krepko preseгла priljubljenost kot japonski glavni informacijski in razvedrilni medij. Največji javni servis je NHK, komercialni pa Fuji TV, Nihon TV, TBS, TV Asahi in TV Tōkyō. Glede na raziskavo iz leta 2000, ki jo je izvedla ena glavnih japonskih televizijskih korporacij NHK, kar 95 % Japoncev gleda televizijo vsak dan, pri čemer je dnevna izpostavljenost televiziji s treh ur in pol v marcu 2000 narasla celo na štiri ure v novembru 2000. Glede na raziskavo je časopis izgubil svojo informativno prednost, prav tako 58 % meni, da je televizija najboljši razvedrilni medij glede na časopise (2 %), ostali tisk, vključno s knjigami in revijami (7 %) ter avdio-video kasetami, zgoščenkami, mini diski idr. (19 %) (Gatzen 2001).

Omenimo še raznolikost programov, čas predvajanja in čas, ki ga povprečen Japonec preživi pred televizijo. V 60-ih in 70-ih letih prejšnjega stoletja so televizijske hiše predvajale okoli 18 ur programa dnevno. V 80-ih letih se je povečala gledanost ponoči, tako da so v 90-ih letih že vsi programi nudili 24-urno predvajanje televizijskega programa. Javni servis NHK predvaja predvsem novice, dokumentarne in izobraževalne programe, komercialni pa poleg novic tudi razvedrilne oddaje, kot so TV varieteti, nadaljevanke, animirane serije ipd. Furuta (2002: 19) poudarja, da so Japonci po gledanju televizije v svetovnem vrhu, saj jo gledajo na dan v povprečju 3 ure in 32 minut, ker pa ni veliko opravljenih raziskav s področja komunikologije in radiodifuzije, ni znano, ali Japonci uporabljajo televizijo kot zvočno kuliso ali jo gledajo zbrano in zavestno (Gatzen 2001: 2).

Dolgo časa je Japonska zaostajala za razvitimi državami v številčnosti internetnih dostopov. V letu 1998 je samo 11 % Japoncev imelo povezavo z internetom, leta 2000 je povezanost narasla na 21,4 %. Zdaj je povezanost še višja, še posebej visok odstotek je v povezljivosti prek mobilnih telefonov (Gatzen 2001).

Na Japonskem je povprečen čas gledanja televizije otroka na dan 3 ure in pol. Masaru Ibuka je v svoji vzgojno naravnani knjižici *V vrtcu bo morda že prepozno* (1992: 93) zapisal:

Današnji otroci si življenje brez televizije ne morejo niti zamisliti, pa če je to dobro ali slabo. Če starši niso podrobno seznanjeni z oddajami in igralci, ki jih

občudujejo njihovi otroci, je lahko sporazumevanje med njimi in njihovimi otroki precej oteženo.

Ibuka trdi, da imata televizija in radio pozitiven vpliv na otroka, ki z rednim gledanjem oddaj dobi prvi občutek za čas, pravilni čut za izgovorjavo, naglaševanje in intonacijo, naklonjen pa je tudi oglaševanju.

Cilj reklame je doseči najboljši učinek v zelo kratkem času od nekaj sekund do nekaj minut. Majhnega otroka pritegne prav jedrnatost. Gleda, si zapomni in si ponavlja besede in podobe, kar bi odraslega najbrž hitro zbegalo. Vendar pa vsebina sporočila otroka ne zanima. Po zaslugi procesa pomnjenja bogatimo svojo sposobnost miselno-spoznavnega zaznavanja, s tem pa spodbujamo tudi njegov intelektualni razvoj. Zato mislim, da bi morali televizijske reklame na novo ovrednotiti. (Ibuka 1992: 96)

Jasno je, da Ibuka svoje ugotovitve povezuje s predšolskimi otroki, ki jih vsebina reklam najbrž res ne zanima. Čeprav se tudi pri šolskem otroku razvijajo kognitivne in intelektualne sposobnosti, ki predstavljajo pozitiven vpliv televizijskih reklam, ne moremo mimo njihovih negativnih posledic, ki jih izzove ponavljanje reklamnih vsebin v možganih. Da bi bilo teh negativnih vplivov čim manj oziroma da bi otroci razumeli, kako deluje oglasno sporočilo in kakšen je njegov namen, je nujna vpeljava vzgoje za medije v vse osnovne in srednje šole.

6.4 Vzgoja za medije v japonskih šolah

Glede na to, da je Japonska geografsko oddaljena in zgodovinsko ter kulturno tako drugačna od Slovenije in Evrope, nas zanima, ali je tako tudi na področju vzgoje za medije. Najprej pogledjmo, kako definirajo nekatere termine, ki so z vzgojo za medije tesno povezani.

Mediji so:

1. sredstvo za prenos informacij,
2. sredstvo za snemanje in shranjevanje informacij,

3. informacije in sporočila, ki prehajajo skozi medije (Sawano in dr. 2000: 228).

Ob tem terminu se pojavlja še termin »novi« mediji, ki se je pojavil na Japonskem v 70. letih prejšnjega stoletja in je označeval nove interaktivne medije, kot sta računalnik in kabelska televizija. Zdaj se navezuje tudi na digitalno oddajanje, računalnik, internet, mobilni telefon itn. (Sawano in dr. 2000: 228).

Medijsko pismenost določajo ti trije elementi:

1. sposobnost sprejemati in razumeti medije kot take,
2. sposobnost dostopati do medijev in jih uporabljati,
3. sposobnost ustvariti komunikacijo z mediji, še posebej ustvariti interaktivno komunikacijo s prejemnikom informacije (Sawano in dr. 2000: 228).

Medijska pismenost je razumevanje lastnosti medijev in njihovega družbenega pomena. Poleg posameznikovega razumevanja medijskih sporočil in sposobnosti komuniciranja z mediji, pomeni biti medijsko pismen tudi biti sposoben aktivnega sodelovanja v medijski skupnosti. Pismenost je sposobnost branja in pisanja, medijska pismenost pa je sposobnost branja in pisanja v obdobju (množičnih, dodala M.G.) medijev. (Sugaya 2002: 3)

Kot smo videli v poglavju Kratek zgodovinski pregled japonskega izobraževalnega sistema, se japonska vlada ukvarja predvsem z vzpostavitvijo informacijskotehnološke mreže, ki bi nudila informacije vsem, ne glede na družbeni status, vlogo, izobrazbo itn. Čeprav je japonsko ministrstvo za šolstvo, znanost, šport in kulturo Monbusho izrazilo potrebo po medijski vzgoji, ki bi posamezniku nudila znanja za kvaliteten izbor informacij, »so njihova dejanja šibka« (Sawano in dr. 2000: 234).

Sugaya (2002: 5) ugotavlja, da se je po dolgem času tudi na Japonskem povečalo zanimanje za medijsko pismenost.

Poleg vzpostavljanja mreže japonskih javnih šol in dobave računalnikov v japonske učilnice je japonsko ministrstvo za šolstvo v kurikulum japonskih javnih osnovnih šol

vneslo še nov predmet, Učna ura za mešane študije (Period for Integrated Studies). Pri tej uri naj bi učenci aktivneje uporabljali računalnik in internet.

Osnovne šole so večinoma prevzele učne vsebine, kot je ustvarjanje internetne strani, video-seja, snemanje z videokamero, izdelovanje domače naloge s pomočjo brskanja po internetu itd. Informacijsko izobraževanje zahteva od otrok kreativnost, produktivnost, zbiranje podatkov, izbor področij in komunikacijo. Težava, s katero se učitelji srečujejo, pa je vrednotenje takih izdelkov.

Sawano in drugi avtorji v svojem delu *Media Literacy for the Lifelong Learning Society in Japan* (2000: 235) kot dober primer ocenjevanja navajajo samoocenjevanje, ki ga je pripravila skupina raziskovalcev medijskega izobraževanja v Hikamiju (Hikami Media Education Research Group). Njihov namen s tem načinom ocenjevanja je »pripraviti učence, da uspejo v informacijski dobi¹²« (Sawano in dr. 2000: 235).

Na nižji srednji šoli se dijaki z računalnikom spoznavajo v okviru učne ure Osnovne informacije, ki je na voljo na smereh, povezanih z industrijsko umetnostjo in domačim gospodarstvom (home economics). Na višji srednji šoli sta računalniško usmerjena učna predmeta matematika in znanost, japonsko ministrstvo za šolstvo pa je dodalo še nov predmet, Informacije, ki je na voljo tudi nekaterim izbirnim predmetom, kot so agrikultura, ribištvo, domače gospodarstvo in zdravstvena nega. (Sawano in dr. 2002: 236)

Na obeh stopnjah so učni cilji zastavljeni tako, da učencem nudijo znanja o uporabi medijev za komuniciranje, ustvarjanje in spodbujajo kritično mišljenje za boljše življenje v informacijski dobi. Kljub temu je japonska vzgoja za medije v nekaterih pogledih na srednji izobraževalni stopnji še vedno pod povprečjem v primerjavi z ostalimi razvitimi deželami (Sawano in dr. 2002: 238).

¹² Čeprav so to samoocenjevalno metodo vnesli v veliko učnih predmetov, jo večinoma uporabljajo učitelji, ki želijo izboljšati svoje strokovno znanje, in ni za ocenjevanje učencev. Učenci izpolnijo vprašalnik, ki se navezuje na njihovo delo. Učitelji vprašalnike pregledajo, dopolnijo in vrnejo učencem, da jim služijo kot 'feedback'. V vprašalniku učenci navedejo, kaj vedo in ne vedo o določenem področju pred uro, težave pri procesu učenja in njihov vzrok ter kaj so se naučili do zdaj in kaj novega lahko pričakujejo v prihodnje (Sawano in dr. 2000: 235).

Sawano (2002: 238) izpostavlja, da ima Japonska težave pri razumevanju pomembnosti načina učenja, pri katerem je učeči se v središču pozornosti. Japonska ima dolgo tradicijo poučevanja in učiteljev položaj je v japonski družbi zelo spoštovan. Z načinom dela, kot ga predvideva vzgoja za medije, se učiteljev položaj postavlja tudi v položaj učečega, učenčev položaj pa v položaj »učitelja«. Težava ni samo pri učiteljih, ki so vajeni predavanja pred tablo, ampak tudi pri učencih, ki so naučeni poslušati, ne pa tudi sodelovati oziroma spraševati. Tudi Hobbsova (Erjavec 2004) izpostavlja pomanjkljivost šolske medijske produkcije, ki prepogosto postane učiteljevo individualno ustvarjanje, vloga učencev pa je zreducirana na asistiranje učitelju in usvajanje tehničnih spretnosti pri uporabi medijske opreme.

Druga težava, s katero se srečujejo japonski učitelji, je ocenjevanje vzgoje za medije. Sawano (2002: 238) navaja primer, da se je »lažje naučiti, kako pridobiti informacije s televizije kot spremeniti navado.« Hkrati dvomi v uspešnost vzgoje za medije, da bi vzpostavila v posamezniku sposobnost za kritično mišljenje, če se tega od posameznika ne zahteva tudi pri drugih predmetih (Sawano in dr. 2002: 238).

Kot trdi Masterman (1994: 62) je treba za zvišanje učinkovitosti medijskega opismenjevanja vzgojo za medije v šolah predstaviti na čim več področjih. Lahko gre za samostojen predmet, izbirni predmet ali del drugih predmetov. Najpomembnejše pa je, da vzgoja za medije ne spreminja same vsebine teh predmetov, ampak predvsem način učenja in poučevanja predmetov.

7. Primerjava slovenskega in japonskega modela vzgoje za medije

Kulturne razlike med Slovenci in Japonci so velike. Haywood (1997: 152) navaja primer, da Japonci potrpežljivo čakajo ob rdečem semaforju in strmijo na prazno križišče pred seboj, v urejenih vrstah opazujejo cvetoče češnje, poberejo vse drobtinice slaščice, ki jo pojedjo ob zelenem čaju, »toda doma, pred zasloni ali pa pri straneh blestečih revij, so postali (...) večkulturni prejemniki, ki brez razločkov preklaplajo počez, prek meja svoje lastne socializacije, da bi sprejemali popolnoma drugačne vrednote in obnašanja.« In v tem smo si tako zelo podobni. Svet postaja globalna vas. In mediji so kot nekakšna tržnica, na katero se vsak dan vračamo.

Glede na to, da so Japonci v samem svetovnem vrhu po številu ur, ki jih namenjajo gledanju televizije, in so po tehnološkem razvoju, ki ga izrabljajo medijske hiše, daleč pred nami, bi pričakovali, da ima Japonska zelo dobro izdelan program vpeljave vzgoje za medije. Nasprotno smo ugotovili, da v njihovem kurikulumu ni samostojnega predmeta, niti izbirnega predmeta, ki bi nudil medijsko opismenjevanje. Obstaja cela vrsta računalniških predmetov, ki imajo cilj naučiti otroke uporabljati medije, ne pa jih interpretirati, analizirati in kritično ocenjevati.

Razlog za to je najbrž tudi v tem, da je na Japonskem do sedaj prevladovalo poučevanje, ki je poudarjalo učiteljeve kompetence in ni spodbujalo učenčeve ustvarjalnosti. Na Japonskem še vedno ni popolne svobode govora, saj se o določenih temah (npr. odgovornosti za posledice 2. svetovne vojne na Japonskem) ne govori. Čeprav je npr. moderna zgodovina zastavljena v kurikulumu srednješolskega programa, (vsaj starejši) učitelji tega ne poučujejo in posledično otroci o tem ne razmišljajo. S tem se ustvarjajo tabuji, ki jih bo Japonska še naprej ustvarjala, če se ne bo spremenila miselnost ljudi.

Še eden od razlogov je tudi poudarek, ki ga japonski učitelji dajejo predmetom, ki so vključeni v državno testiranje znanja. Zaradi pritiska staršev, ki jim je prihodnost otrok seveda najpomembnejša, in pomanjkljive prenove državnih testiranj in na

splošno celotnega izobraževalnega sistema, v japonskem kurikulumu prednjačijo predmeti, ki so del testiranj, ostalim je namenjeno zelo malo ur, težava pa je tudi v slabi motiviranosti učencev za njihovo izvajanje (Schoppa 1991: 56).

8. Sklep

Zasnova modelov vzgoje za medije v Sloveniji in na Japonskem je dobra. Slovenski model vzgoje za medije izhaja iz Unescovega modela za množično medijsko vzgojo (a general curricular model), ki so ga kot obvezni del osnovnošolskega, ponekod tudi srednješolskega izobraževanja uvedle tudi Velika Britanija, Kanada, Avstralija, Škotska, Španija, Nizozemska idr. Kljub temu, da slovenski model vzgoje za medije zaostaja v uresničevanju, še posebej primanjkuje vključenosti vzgoje za medije v pouk materinega jezika, lahko trdimo, da smo v nekaterih pogledih pred Japonsko.

V Sloveniji imamo dobro zastavljen model vzgoje za medije, saj je uvrščen v kurikulum osnovnih in srednjih šol, v uporabi pa so tudi ustrezni učbeniki. Po mnenju učiteljev so slovenske šole dobro tehnološko opremljene, prav tako se učitelji o vzgoji za medije izobražujejo sami. Poleg organiziranih učiteljskih seminarjev, ki jih izvajajo strokovnjaki s področja medijev, je na voljo kar nekaj študij o vplivu množičnih medijev in pomembnosti vzgoje za medije.

Japonska daje velik poudarek tehnološkemu razvoju in vpeljava novih tehnologij v šole. A kljub dobri tehnološki osnovi smo v diplomskem delu ugotovili, da je aktivna uporaba medijev tista pot, ki vodi do samozavesti in avtonomnosti otrok ter mladine na področju medijev in posledično do razvijanja kritične distance do medijskih izdelkov.

S problemom vpeljave aktivnejšega načina dela se soočata oba šolska sistema. Čeprav se zdi, da je Japonska na tem področju naprednejša, se lahko pohvali samo z višjim odstotkom računalniške in video opreme na šolah, pri vpeljevanju aktivnejše uporabe medijev pa jo poleg neizobraženosti učiteljev, ki poučujejo vzgojo za medije, ovira še zasidranost tradicionalnega načina pouka, pri katerem je učitelj predavatelj in z učenci tvori enosmerno komunikacijo.

Kako rešiti ta problem? Vsekakor najprej z ozaveščanjem javnosti o pomembnosti medijske pismenosti za demokratično družbo, o dobrih in slabih straneh televizije,

stripov in drugih medijih, o katerih imajo starši že vnaprej slabo mnenje, o zdravstvenih težavah, ki jih povzroča vsakodnevna izpostavljenost računalniškemu ali televizijskemu ekranu, o vzgojnih prijemih, ki jih lahko starši izvedejo, da bi omejili gledanje televizije, o drugih načinih preživljanja prostega časa itd. Možnosti je res veliko. Pomembno jih je le prikazati na otrokom in staršem privlačen način in na čim več različnih področjih, od zdravnika do šol in medijev.

In ne nazadnje lahko k izboljšanju medijske pismenosti pripomore dobro izvajanje vzgoje za medije v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Bistvena za učinkovitost izvajanja pa je ustanovitev organizacije, ki bi koordinirala ustvarjanje materialov za medijsko vzgojo, organizirala učiteljske seminarje in izobraževanja, izvajala projekte za učence vzgoje za medije, oblikovala spletno mrežo in forum učiteljev ter učencev vzgoje za medije itn. Ključen problem še vedno ostaja nepovezanost med strokovnjaki za medije in strokovnjaki za izobraževanje.

Japonska bi lahko svoj problem z uvajanjem vzgoje za medije rešila le s strukturno in vsebinsko prenovo celotnega izobraževalnega sistema in državnega testiranja znanja. Pomembno bi bilo tudi zagotoviti ustrezno izobraževanje učiteljev in njihovo vključitev v organizacije, katerih del bi bili tudi medijski strokovnjaki in pedagogi.

9. Literatura

1. Bašič Hrvatini, Sandra (1995): Otrok in nasilje v medijih. V Košir, Manca (ur.): *Otrok in mediji*, 37–42. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
2. Buckingham, David (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cornwall: MPG Books Ltd.
3. Čajko, Erika (2000): Mediji v družini. *Vzgoja* 2(8), 22–23.
4. Dragan, Ana Nuša (1998): *Vzgoja za medije in z mediji: zbornik Mednarodne konference vzgoje za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Eicke, Ulrich in Wolfram (1995): Potrošniški otroci. V Košir, Manca (ur.): *Otrok in mediji*, 67–75. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
6. Emerson, Adrian (1993): *Teaching Media in the Primary School*. London, New York: Cassell Educational Limited.
7. Erjavec, Karmen (1999a): *Novinarska kakovost*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
8. Erjavec, Karmen (1999b): Vzgoja za medije. *Medijska preža* 1999, 27–28.
9. Erjavec, Karmen (2000a): Modeli vzgoje za medije. *Vzgoja* 2(8), 12–14.
10. Erjavec, Karmen (2000b): Vzgoja za medije v šolskem sistemu: mednarodna primerjava. *Javnost–The Public*, Vregov zbornik 7, 199–206.
11. Erjavec, Karmen (2000c): Medijska pismenost kot pogoj uspešne politične socializacije. *Teorija in praksa* 37(4), 672–685.
12. Erjavec, Karmen (2000d): Media Education in Slovenia. V: Erjavec, Karmen in Liana Kalčina (ur.): *Media Education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija*, 31–44. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institute (HESP).
13. Erjavec, Karmen (2002): The media and computer literacy project in Europe: the case of Slovenia. *Medijska istraživanja* 8(2), 63–84.
14. Erjavec, Karmen (2004): Teoretično ogrodje raziskave. V: Dolničar, Vesna in Jana Nadoh: *Medijske navade med slovenskimi mladostniki: empirične zaznave*, 3–19. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze, Fakulteta za družbene vede, Center za metodologijo in informatiko.

15. Erjavec, Karmen (2005): Zgodnje medijsko opismenjevanje. *Sodobna pedagogika* 56(122), 188–202.
16. Erjavec, Karmen in Zala Volčič (1998): Vzgoja za medije na Slovenskem. *Teorija in praksa* 35(6), 1089–1099.
17. Erjavec, Karmen in Zala Volčič (1999): *Medijska pismenost: priročnik za učitelje osnovne šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
18. Erjavec, Karmen in Zala Volčič (2000): Media education in schools over the world. V: Erjavec, Karmen in Liana Kalčina (ur.): *Media Education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija*, 15–29. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani in Open Society Institute (HESP).
19. Ferfila, Bogomil (1999): *Japonska, dežela samurajev in robotov*. Ljubljana: Didakta.
20. Furuta, Hisateru (2002): *Broadcasting in Japan: Twentieth Century Journey from Radio to Multimedia*. New Jersey: Princeton University Press.
21. Haywood, Trevor (1997): *Info-bogataši – info-reveži : dostop in izmenjava v globalni informacijski družbi*. Maribor : Institut informacijskih znanosti.
22. Hobbs, Renee (1995): Učenje medijske pismenosti: Hej! Ti je tole kaj poznano? V Košir, Manca (ur.): *Otrok in mediji*, 18–24. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
23. Hobbs, Renee (2000): Sedem velikih vprašanj medijske pismenosti. *Vzgoja* 2(8), 14–16.
24. Košir, Manca (2000): Vzgoja za medije kot potreba časa. *Vzgoja* 2(8), 6–7.
25. Košir, Manca (2003a): *Surovi čas medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
26. Košir, Manca (2003b): *Vzgoja za medije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
27. Košir, Manca in Rajko Ranfl (1996): *Vzgoja za medije: prvi slovenski učbenik za starše, vzgojitelje in učitelje*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
28. Kunej, Vlasta (1990): Tekmovanje za prostor v šoli. *Prosvetni delavec* 41(13), 4.
29. Luthar, Breda (1995): Ponudba identitet na TV. V Košir, Manca (ur.): *Otrok in mediji*, 27–36. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
30. Massey, Brian L. in Chang, Li-Jing Arthur (2002): Locating Asian Values in Asian Journalism: A Content Analysis of Web Newspapers. *Journal of Communication*. Oxford: Oxford University Press.

31. Masterman, Len (1994): *A Rationale for Media Education*. V: Kubey, R. (ur.): *Media Literacy in the Information Age*, 15–68. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
32. Masterman, Len (2001): *Teaching the Media*. New York, London: Routledge.
33. Nadoh, Jana (2001): Slovenian Youngsters' Perception of New Media. V Podnar, Klement, Pušnik, Maruša in Nenad Senić (ur.): *The Bricolage of Media Studies: Graduate Conference on Media and Culture*, 227–234. Ljubljana: Pristop.
34. Pivec, Franci (2004): *Informacijska družba*. Maribor: Subkulturni azil.
35. Podnar, Klement, Pušnik, Maruša in Nenad Senić (2001): *The bricolage of media studies: Graduate Conference on Media and Culture*. Ljubljana: Pristop.
36. Potter, James W. (1998): *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
37. Sakamoto, Akira (2003): *Media no eikyō to media literacy*. Tokio: Ocha no mizu joshi daigaku.
38. Sawano, Yukiko, Sasai, Hiromi, Inoue, Toyohisa, Nakamura, Hiroko in Mayumi Sugiyama (2000): Media Literacy for the Lifelong Learning Society in Japan. *Lifelong Learning in the Information Age – Transnational Study on Media Literacy in the Advent of Learning Societies*. Tokio: National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Research Department of Lifelong Learning Policies.
39. Schoppa, Leonard (1991): Education Reform in Japan: Goals and Results of the Recent Reform Campaign. V Beauchamp, Edward (ur.): *Windows on Japanese Education*, 51–75. Westport: Greenwood Press.
40. Takakura, Shō in Yokuo Murata (1997): *Nihon no kyōiku*. Tsukuba: Tsukuba daigaku.
41. Thoman, Elizabeth in Tessa Jolls (2005): *Literacy for the 21st Century*. Center for Media Literacy.
42. Ule, Mirjana (1999): Stoletje mladine. V Gillis, John R.: *Mladina in zgodovina: tradicije in spremembe v evropskih starostnih odnosih od 1770 do danes*, 237–295. Šentilj: Aristej.
43. Ule, Mirjana Nastran (2000): Mladi v družbi novih tveganj in negotovosti. V Šelih, Alenka (ur.): *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje*, 11–32. Ljubljana: Bonex.
44. Ule, Mirjana (2002): Mladina: fenomen dvajsetega stoletja. V Mihelj, Vlado (ur.): *Mladina 2000*, 9–38. Maribor: Aristej.

45. Ule, Mirjana in Miro Kline (1996): *Psihologija tržnega komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
46. Ule, Mirjana in Vlado Miheljak (1995): *Prihodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
47. Zakrajšek, Srečo (1992): *Japonska*. Ljubljana: Biteks.
48. Zakrajšek, Srečo (1993a): *Japonski izobraževalni sistem*. Ljubljana: Biteks.
49. Zakrajšek, Srečo (1993b): Predvidene spremembe v izobraževanju na Japonskem. *Vzgoja in izobraževanje* 24(5), 33–36.

Spletni viri

- G8 (2000): *The Okinawa Charter on Global Information Society*. Dostopno na <http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/2000/documents/charter.html> (28. januar 2007).
- Carlsson, Ulla (2006): *Regulation, awareness, empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146955E.pdf> (28. januar 2007).
- Erjavec, Karmen (2000e): Pismenost v informacijski dobi. *Pismenost, participacija in družba*, 123–124. Dostopno na http://tvu.acs.si/ak/pdf/04AK_pismenost.pdf (13. oktober 2006).
- Frau-Meigs, Divina (2006): *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO. Dostopno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf> (28. januar 2007).
- Gatzen, Barbara (2001): *Media and Communication in Japan*. Dostopno na <http://japanesestudies.org.uk/discussionpapers/Gatzen.html> (24. oktober 2006).
- Gatzen, Barbara (2003): *Japan Media: The Stone Unturned*. Dostopno na <http://www.japanmediareview.com/japan/media/1043974972p.php> (24. oktober 2006).
- Hayashi, Kaori (1998): The home and family section in Japanese newspapers. *Javnost/The Public*. Dostopno na <http://www.javnost-thepublic.org/media/datoteke/1998-3-hayashi.pdf> (10. marec 2007).

- Ishikawa, Sakae (1998): Mass communication research in Japan. *Javnost/The public*. 5 (1). Dostopno na <http://www.javnost-thepublic.org/media/datoteke/1998-1-ishikawa.pdf> (10. marec 2007).
- *Japan's Education at a Glance 2005*. Dostopno na <http://www.mext.go.jp/english/statist/05101901.htm> (13. oktober 2006).
- Monbusho (japonsko Ministrstvo za šolstvo, kulturo, šport, znanost in tehnologijo). Dostopno na <http://www.mext.go.jp> (13. oktober 2006).
- Piciga, Darja (2000): Informacijska pismenost mladih. *Pismenost, participacija in družba*. 67–77. Dostopno na http://tvu.acs.si/ak/pdf/04AK_pismenost.pdf (13. oktober 2006).
- *Pressnet: The Japan Newspaper Publishers & Editors Association*. Dostopno na <http://www.pressnet.or.jp/> (3. marec 2007).
- RIS – *Raba Interneta v Sloveniji*. Dostopno na <http://www.ris.org> (14. februar 2007).
- *Yomiuri*. Dostopno na http://adv.yomiuri.co.jp/m-data/english/01japan_a.html (3. marec 2007).