

Lucie Česálková

## Pohyblivý obraz a socialistický žák

*Výzkumy filmové recepce v pedagogickém dispozitivu  
v 50. a 60. letech<sup>1)</sup>*

Výzkum filmového publika bývá v domácím prostředí nejčastěji spojován se jmény Inocenc Arnošt Bláha, Jiří Kolaja, Ivo Pondělíček, Karel Morava či Jaromír Bulíček. Bláhovy průkopnické práce ukotvené ve východiscích sociologie města<sup>2)</sup> a studující mimo jiné způsoby trávení volného času, kulturní preference a roli masové kultury v životě Brňanů rozvíjel jeho žák Jiří Kolaja průzkumem filmové recepce žáků Reálného gymnázia v Husovicích a v Králově Poli.<sup>3)</sup> Podobně jako v období protektorátu Miloslav Disman<sup>4)</sup> sledoval i Kolaja po válce účinky různých druhů reprezentace na pozornost a paměť recipientů. V širším kontextu je typické, že se tyto první výzkumy publika zaměřovaly zcela nebo alespoň zčásti na dětského recipienta a zkušenost s filmem, respektive návštěvou kina, porovnávaly s dalšími druhy jeho kulturně-mediálních aktivit — četbou literatury, poslechem rozhlasu, návštěvou divadla apod.<sup>5)</sup> Činily tak v přiznané inspiraci výzkumy zahraničními,<sup>6)</sup> z nichž svého druhu nejvlivnější byla americká série studií souhrnně označovaná jako Payne Fund Studies.<sup>7)</sup>

Vycházeje z chicagské sociologické školy, představoval projekt Payneovy nadace, usku-  
tečněný v letech 1928 až 1932, jeden z nejširších a ve své době metodologicky nejnovativ-  
nějších sociologických výzkumů, jenž vztah mládeže a filmu interpretoval z různých per-

- 1) Autorka textu děkuje oběma neznámým recenzentům za výstižné odhalení nedostatků předchozí verze textu a podněty, které napomohly k jejímu přepracování.
- 2) Dušan Janák – Olga Buchtíková, Sociologie města a filmu. Inocenc Arnošt Bláha a jeho role ve výzkumu Brna po druhé světové válce. *Iluminace* 20, 2008, č. 1, s. 161–178.
- 3) Viz Jiří Kolaja, *K problematice filmu*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, rok neuveden.
- 4) Miloslav Disman, Několik slov o českém pokusu o výzkum stop vlivu divadla, filmu a rozhlasu na naši mládež. *Věstník pedagogický* 19, 1941, č. 5, s. 183–190.
- 5) K roli filmu v životě brněnských dětí po roce 1945 viz Pavel Skopal, Spolužáci jdou do kina. Dětská filmová kultura po 2. světové válce. In: Lucie Česálková – Pavel Skopal (eds.), *Filmové Brno. Dějiny lokální filmové kultury*. Praha: Národní filmový archiv 2016, s. 183–203.
- 6) K Bláhovým inspiracím viz Janák – Buchtíková, c. d. Těž Petr Szczepanik – Jaroslav Anděl (eds.), *Stále kine-  
ma. Antologie českého myšlení o filmu (1904–1950)*. Praha: Národní filmový archiv 2008.
- 7) Podrobně srov. Garth S. Jowett – Ian C. Jarvie – Kathryn H. Fuller, *Children and the Movies. Media Influence and the Payne Fund Controversy*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.

spektiv. Zaměření na emocionální reakce, interpretaci idejí, vliv filmu na morálku, chování a zdraví dětí a mládeže badatelům umožnilo vyjádřit se též ke kontroverzním jevům typu delikvence, poruch spánku i širším okolnostem dětského života ve velkoměstě.<sup>8)</sup> Seriózně vedený výzkum nicméně v roce 1933 diskreditovalo publikování rádoby sumarizujícího popularizačního spisku *Our Movie Made Children*,<sup>9)</sup> jenž svým moralizačním tónem posunul Payne Fund Studies do role obhájce regulativních tendencí vůči americké kinematografii a posloužil politické kampani obklopující ostré prosazení praxe tzv. produkčního kódu po roce 1934.<sup>10)</sup> Tato účelová interpretace současně lépe odpovídala posunu v chápání role sociologie v americkém kontextu 30. let směrem k pojetí, podle něž jsou „společenské problémy chápány jako odchylky od správného směřování společnosti“.<sup>11)</sup> Taková koncepce poukazováním na „nežádoucí“ nepřímo definovala „žádoucí“ (chování, morálku, vkus apod.) a kulturu a média hodnotila podle toho, jak (ne)podporují takto konstruovanou vizi ideální společnosti. Výzkum hromadných sdělovacích prostředků typu toho realizovaného pod záštitou Payneovy nadace se tak v tomto kontextu stával novým nástrojem společenské kontroly. Dítě zde přitom sehrávalo zvláště důležitou roli specifického sociálního subjektu, jenž se, coby tvárný, „ryzí materiál budoucího občanství“<sup>12)</sup> stával klíčovým argumentem v debatách o budoucím formování společnosti a (vědecky podložená) obava z jeho ohrožení obsahem či jinými účinky kultury a médií podkladem při zavádění nejrůznějších regulativních opatření.

Dismanovy, Bláhovy ani Kolajovy interpretace role filmu v životě dítěte či jeho vlivu na dětskou mysl k podobným cílům nesměřovaly ani nebyly využity. Znázorněná kinematografie sice o podobná data stála, jak dokládá mimo jiné zřízení oddělení pro výzkum filmového diváka při Československém filmovém ústavu,<sup>13)</sup> jejich sběr a analýzu nicméně systematicky a koncepčně rozvinula až v 60. letech především formou Pondělíčková a Moravova projektu *Proměny filmového hlediště v ČSR (1966–1968)*. V na první pohled „slepém“ období 50. let, kdy sociologie zmizela z vysokých škol i akademických pracovišť<sup>14)</sup>

8) Srov. *Motion Pictures and Standards of Morality* (Charles C. Peters), *Children's Sleep* (Samuel Renshaw), *Movies, Delinquency, and Crime* (Herbert Blumer, Philip M. Hauser), *Boys, Movies, and City Streets* (Paul G. Creese, Frederick M. Thrasher).

9) První vydání: Henry J. Forman, *Our Movie Made Children*. New York: The Macmillan Co. 1933.

10) Gregory D. Black, *Hollywood Censored. Morality Codes, Catholics, and the Movies*. Cambridge: Cambridge University Press 1996.

11) Garth S. Jowett – Ian C. Jarvie – Kathryn H. Fuller, c. d., s. 6.

12) K této citaci a historickému pozadí úvah o „tvárné“ mysli dětského filmového diváka viz Roberta E. Pearson – William Uricchio, „The Formative and Impressionable Stage“: Discourse Construction of the Nickelodeon's Child Audience. In: Melvyn Stokes – Richard Maltby (eds.), *American Movie Audiences. From the Turn of the Century to the Early Sound Era*. London: British Film Institute 1999, s. 64–78. V českém kontextu též: Ivan Klimeš, Děti v brlohu: Boj proti kinematografům — bojem o dítě! In: Petra Hanáková – Libuše Heczková – Eva Kalivodová (eds.), *V bludném kruhu. Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*. Praha: SLON 2006, s. 193–236.

13) Oddělení uskutečnilo mezi lety 1948 až 1950 několik specifických anket zaměřených na diváky kin Čas, návštěvníky mariánskolázeňského filmového festivalu, filmů DALEKÁ CESTA či PAN NOVÁK apod. Spolu se zrušením ČSFÚ v roce 1950 svou činnost ukončilo. Srov. např. Jan Svoboda, Poučení z činnosti Čs. filmového ústavu v letech 1945–1950. *Filmový sborník historický* 2, 1993, s. 263–274.

14) Jiří Musil, Poznámky o české sociologii za komunistického režimu. *Sociologický časopis* 40, 2004, č. 5, s. 573–595.

a výzkum publika nebyl realizován ani v rámci filmového průmyslu, nicméně socialistická koncepce „výchovy uměním“<sup>15)</sup> zintenzivnila zájem jak o dětského recipienta a tvorbu jemu určenou,<sup>16)</sup> tak o poznatky o tom, jak děti vnímají a chápou výtvarné umění, literaturu, film, divadlo či rozhlasové pořady. Jak zdůraznil již Vladimír Macura, podmanit si časoprostor dětství a mládí mělo zejména po únoru 1948 významnou ideologickou hodnotu, neboť utopicky laděné vize socialistické společnosti dítě vnímaly jako nositele „šťastné budoucnosti“.<sup>17)</sup>

Přiřčení formotvorné společenské role dítěti doprovázelo v socialistickém Československu v 50. letech výchovně-disciplinační model vládnutí, jenž o vzdělávacím systému a množství na něj navázaných platform, aktérů a praktik uvažoval jako o nástroji formování a ovládání občanské subjektivity. Takto definovaný „pedagogický stát“<sup>18)</sup> zakládal budování nové společnosti (na symbolické i praktické rovině) na *učení se* (od sovětských vzorů, v rámci kolektivu apod.), přičemž socializaci charakteristickou právě *učením se* v takto nastavené „pedagogizované společnosti“<sup>19)</sup> zabezpečovala vedle dalších institucí primárně škola a média.<sup>20)</sup> Právě jejich prostřednictvím měla být usměrňována subjektivita dítěte, zejména jeho paměť a obrazotvornost. Socialistická výchova tak mobilizovala různé druhy umělecké a mediální tvorby a v duchu požadavku vědecky podložené práce hledala oporu ve výzkumech dětského publika.

Jelikož však výzkumy recepce v 50. letech neinicioval filmový průmysl, necílily na odhalení diváckých preferencí. V souladu s důrazem na výchovně-vzdělávací roli filmu je realizovali pedagogové, kteří zkoumali samotný průběh výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto ohledu odrážely pedagogicky realizované výzkumy dětské recepce obecnou situaci ve společenských vědách v 50. letech — potlačení sociologických přístupů umožnilo více aplikovat výzkum psychologicko-pedagogický a zkoumat primárně efektivitu učení. Podle Pavla Skopala konstruoval dobový diskurs v 50. letech diváka jako „pasivní[ho] příjemce výchovy a ideologického vzdělávání“.<sup>21)</sup> I tento divák byl nicméně zkoumán a jak se ukázalo, jeho pasivita byla relativní. Přestože státní socialismus dítě vnímal jako subjekt dohledu a disciplinace a přestože právě instituce školy měla být garantem tohoto procesu, byli si pedagogové vědomi, že o způsobech, jakými děti vnímají filmy a jak rozumějí jejich obsahu a poselství, toho příliš mnoho nevědí. Zkoumat dětskou žákovskou recepci tedy

15) Srov. František Bulánek, *Výchova mládeže uměním*. Praha: Brázda 1949.

16) Srov. např. Pavlína Formánková, *Propaganda pro nejmenší. Dětská literatura ve službách komunistických idejí*. In: Ivo Budil – Tereza Zíková (eds.), *Totalitarismus II – Zkušenost střední a východní Evropy*. Plzeň: Západočeská univerzita 2006, s. 43–49. Táž: *Dětská kniha a „výchova nového člověka“*. *Marginalia Historica* 3, 2012, č. 2, s. 59–70. Lukáš Skupa, *Film pro děti mezi vědou, uměním a průmyslem. Počátky dětského žánru v české kinematografii 1945–1955*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita 2009.

17) Vladimír Macura, *Šťastný věk (a jiné studie o socialistické kultuře)*. Praha: Academia 2008, s. 26–28.

18) Srov. Jessica Pykett, *The Pedagogical State. Education, Citizenship, Governing*. *Citizenship Studies* 14, 2010, č. 6, s. 617–619.

19) Megan Watkins – Greg Nobel – Catherine Driscoll (eds.), *Cultural Pedagogies and Human Conduct*. Oxon – New York: Routledge 2015.

20) Srov. Jiří Knapík a kol., *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava: Slezská univerzita 2014.

21) Pavel Skopal, *Filmová kultura severního trojúhelníku. Filmy, kina a diváci českých zemí, NDR a Polska 1945–1970*. Brno: Host 2014, s. 167.

chtěli právě proto, aby zjistili, zda a jak jsou v instituci školy žáci coby diváci naladěni na výchovně-vzdělávací situaci a adekvátně tomu čtou filmy jako výchovně-vzdělávací texty.

Jak dokládají výzkumy Payneovy nadace, ale i další historické příklady, stane-li se dětský divák objektem veřejného diskursu, či dokonce výzkumného zájmu, děje se tak zpravidla ze dvou důvodů. Zájem o dítě bývá jednak motivován přesvědčením určitých zájmových skupin, nejčastěji vymezených výchovnými cíli, o tom, že je třeba, nejčastěji z obav o ohrožení morálky, regulovat kulturní tvorbu. Současně hraje dětský divák klíčovou roli ve snahách usměrňovat namísto filmového textu podmínky filmové recepce tak, aby byl zážitek z filmu náležitě rámován. V Československu 50. let ovlivňovala konkrétní projevy těchto dvou komplementárních tendencí kulturně-politická koncepce, v jejímž rámci bylo výchovně-vzdělávací funkcí poměřováno jakékoli umělecké dílo. V situaci, v níž měl de facto každý film fungovat jako svého druhu výchovný text, se pozornost pedagogů přesunula směrem k boji o ryze vzdělávací formát školního filmu a k prosazování výchovně-vzdělávací práce s filmem v rámci socialistických institucí (zejména školy, ale také například mládežnických organizací či odborů apod.).

Film byl pro učitele dlouhodobě médiem, s jehož přítomností ve třídě a ve vyučování se jen obtížně vyrovnávali. Problematickým se film jevil z řady důvodů. Jeho technologická podstata předpokládala nejen dostatečné materiální zázemí, ale kladla také nové nároky na dovednosti učitele. Oproti jiným, statickým učebním pomůckám se pohyblivý obraz zdál překypovat významy. V případě zvukového filmu se navíc učitelé obávali, že komentátor bude konkurovat jejich výsostné autoritě zprostředkovatele poznání. Prostředí školy tedy bylo coby rámec filmové projekce prostředím velmi specifickým. Nizozemská filmová historička Eef Masson zavádí pro analýzu podmínek promítání filmu v rámci školy koncept tzv. pedagogického dispozitivu. Pedagogický dispozitiv je pro ni specifickou konstelací technologie, filmového textu a divácké pozice rámované právě školní institucí.<sup>22)</sup> Za příznačný rys této konstelace Masson považuje skutečnost, že v ní filmový text nefunguje nezávisle, ale že je různými způsoby „vnořován“ do vyučovacího procesu. Neustálou potřebu didaktického podchycení filmového textu dokládá i domácí historický kontext. Snahy o metodické uchopení média filmu a jeho (re)konceptualizaci ze strany pedagogů můžeme kontinuálně sledovat již od 30. let,<sup>23)</sup> včetně navracejících se motivů obav z technologie, ztrácející se autority učitele i matení nepřipravené dětské mysli konkrétními vyjadřovacími prostředky filmu (detail, montáž, trik aj.). Výzkumy filmové recepce v rámci školy tak byly v 50. letech svého druhu další variantou úsilí vyrovnat se s problematickým médiem v rámci pedagogického dispozitivu. V době volající po vědecky podložených strategiích vnášely do debaty o metodice školní práce s filmem empirická data a měly škole pomoci odhalit nejvhodnější strategie zakomponování filmu do výuky.

22) Eef Masson, *Watch and Learn. Rhetorical Devices in Classroom Films after 1940*. Amsterdam: University of Amsterdam Press 2012, s. 99–124. V návaznosti na Franka Kesslera tak Masson skrze pojem pedagogického dispozitivu poukazuje na to, že stejné texty mohou být v různých prostředích promítání a v různých institucionálních rámcích používány a interpretovány různě. Srov. Frank Kessler, „Notes on Dispositif“. Ne publikovaný text přednesený na Utrecht Media Research Seminar. Dostupné online: <<http://www.let.uu.nl/~Frank.Kessler/personal/Dispositif%20Notes11-2007.pdf>>, [cit. 18. 4. 2018].

23) Srov. Lucie Česálková, *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky 2010, s. 29.

Výzkumy žakovské recepce jsou tedy zajímavým dokumentem jak z historického, tak z teoretického hlediska. Výzkumy i strategie z nich vyplývající byly zřetelně ovlivněny dobovou kulturní politikou, vzdělávacími koncepty, širším mediálním i pedagogickým kontextem a během 50. a 60. let se průběžně proměňovaly. Poukazují tak na to, jak v podmínkách státního socialismu instituce školy reagovala na politické zadání a na základě toho modulovala dominantní mody žakovské filmové recepce. Pedagogové současně prostřednictvím těchto výzkumů o filmu uvažovali jako o tvárném textu, jehož význam je při zmiňovaném „vnořování“ do výuky „dourčován“ různými didaktickými postupy (prací s dalšími učebními pomůckami, výkladem, řízenou besedou apod.). Od počátku 50. let, kdy byla škola vnímána jako jedna z mnoha platforem agitace, praxe pedagogického rámování filmu překračovala hranice školy do veřejného prostoru a film tak vstupoval do širokého spektra vztahů s dalšími agitačními texty a praktikami, můžeme sledovat průběžný ústup z pozic takto rozprostřeného významu až ke snahám o jeho maximální „zanoření“ do výuky ve formě filmového fragmentu.

### Socialistický žák mezi idejemi a informacemi

V 50. letech byla pedagogická věda silně ovlivněna sovětskými vzory a ve vztahu k školním pomůckám její postoje výrazně formovaly teorie Ivana Petroviče Pavlova o prvním a druhé signální soustavě.<sup>24)</sup> K prvním praktickým výzkumům účinku filmu na školní žactvo patřil ten, jež v roce 1952 realizoval sám František Auerswald z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze pro svou disertační práci *Srovnání vlivu nákrese na tabuli s vlivem diafilmu a s vlivem školního filmu na reprodukci učiva*. Auerswaldova východiska byla primárně psychologická — zajímalo jej, jaké informace či jaké aspekty probíraného jevu si žáci nejlépe zapamatují, využije-li učitel odlišných pomůcek. Auerswald si byl dobře vědom, že plán zavádět film plošně do škol je drahý, a ve svém výzkumu se tudíž snažil přijít na to, jak jej funkčně využívat, aby se vynaložené prostředky vyplatily. Věřil, že právě v tomto oboru stojí za to práci maximálně zefektivnit a nevyrábět tedy filmy zbytečné, takové, které školy neupotřebí, protože jejich téma vysvětlí lépe s jinými pomůckami. Kromě toho se domníval, že nevýhody filmu lze eliminovat jeho správným začleněním do výuky, konkrétně v kombinaci s jinými typy pomůcek.

Auerswald pracoval s třídami středních škol na Praze 2 a zkoumal metody jejich výuky v chemii, přírodopise a zeměpise, konkrétně nad tématy cement, bourec morušový a vodní doprava v ČSR. Kladl si přitom otázky, jak jsou žáci instruováni nákresem, diapozitivem a filmem po výuce schopni reprodukovat názvy, popisy jevů/zřízení, jejich činnosti a funkce, produkty a principy výroby. Podle jeho závěrů tihly dobové filmy k informačnímu přesycení, v důsledku čehož si žáci po jejich zhlédnutí nebyli schopni pamatovat klíčové pojmy, zejména pokud je slyšeli poprvé. Z filmů si žáci naopak dobře pamatovali procesuální jevy, to, jak věci fungují: „Při reprodukci správných názvů strojů a surovin a při reprodukci odpovědí o principech chemických změn byli lepší žáci vyučovaní diapozitivy,

24) Srov. např. Alexandr G. Spirkin, Učení I. P. Pavlova o dvou signálních soustavách ve světle marxisticko-leninské teorie poznání. *Pedagogika* 1, 1951, č. 7–8, s. 454–461.

ale při popisu zařízení, činností a funkcí i při reprodukci výpovědí o produktech dosáhli lepších výsledků žáci vyučovaní filmem.<sup>25)</sup> Na první pohled Auerswaldovy závěry „pouze“ zopakovaly tradované poznatky o výhodách filmu jako média pohyblivého obrazu, jejich význam nicméně spočíval ve strážlivosti, s jakou médium pokládané za unikátní nástroj masového vlivu v roce 1952 zhodnotily.

Vedle Františka Auerswalda pracoval v 50. letech s žakovským publikem neaktivněji tým badatelů z Kabinetu výchovy divadlem, filmem a rozhlasem při brněnské pobočce Výzkumného ústavu pedagogického. Miroslav Liška, Vlasta Brychtová a Jan Beran spolu s dalšími pracovníky prováděli řadu průzkumů s využitím (loutkového) divadla, rozhlasu, filmu a diafilmu na mateřských, základních i středních školách a školních družinách v Brně. V roce 1951 zpracovával Liška studii „Využití uměleckého filmu jako učebního prostředku podle učebního plánu“,<sup>26)</sup> pro niž spolu s Brychtovou a Beranem zkoumali reakce žáků brněnských škol mimo jiné na hrané filmy ODVÁŽNÁ ŠKOLAČKA, NĚMÁ BARIKÁDA, VSTANOU NOVÍ BOJOVNÍCI, ZOCELENÍ, ŽIVOT V KVĚTECH a AKADEMIK PAVLOV. Tyto filmy byly vnímány jako vhodné k doplnění výuky 6. až 8. ročníku, pouze s ODVÁŽNOU ŠKOLAČKOU se počítalo pro mladší děti (2. až 5. ročník). Pedagogy zajímaly bezprostřední reakce žáků na zhlédnuté filmy, to, jaké scény či jaká jednání je upoutaly.

Z průzkumu bylo zjevné, že bezprostřední reakce dětí byly ovlivněny jejich vlastní každodenní zkušeností, jejich zájmy. Jednalo se o odpovědi stručné, reflektující zpravidla vždy jeden výjev či událost filmu. Především mladší děti pouze jednoduše popisovaly děje akce, nepřicházely s žádnou interpretací. Na otázku „Co jste si z filmu zapamatovali, co se vám líbilo?“ třetíci po filmu ODVÁŽNÁ ŠKOLAČKA reagovali:

Jak si vylezla na strom. Jak ji ten kluk nechtěl pustit domů. Jak Maruška uklízela třídu. [...] Jak ji kluci postříkali. Jak psala úlohu, jak ji napsala a potom ji šla mamince ukázat. Jak ležela v posteli a četla si knížku o Leninovi. [...] Mně se líbila jejich třída. Jak zpívaly tu píseň. [...] Jak jí babička dávala medicínu a jak se Maruška šklebila...<sup>27)</sup>

Pouze výjimečně žáci usuzovali ze scén na vlastnosti aktérů: „Mně se líbilo, jak byla samostatná, jak šla sama k zápisu.“<sup>28)</sup> Sami autoři průzkumu konstatovali, že „Převážná část výpovědí dětí v první části besedy popisuje jednotlivé situace, zobrazené filmem, aniž by bylo patrné, že si uvědomují jejich vzájemnou souvislost.“<sup>29)</sup>

Podobně tomu bylo i u starších žáků a ostatních filmů. Především na základní úvodní otázky odpovídali žáci spíše jednoduše, byť byli schopni v souvětích formulovat i kom-

25) František Auerswald, *Srovnání vlivu nákresu na tabuli s vlivem diafilmu a s vlivem školního filmu na reprodukci učiva*. Disertační práce. Praha: [s.n.] 1952. V upravené verzi publikoval Auerswald výsledky téhož průzkumu o rok později v časopise *Pedagogika*: František Auerswald, Význam školních filmů a diafilmů pro uskutečňování polytechnického vzdělání žactva středních škol. (Výňatek ze zprávy o výzkumu). *Pedagogika* 3, 1953, č. 8–9, s. 477–487.

26) Anon., O práci pobočky VÚP v Brně v minulém roce. *Pedagogika* 2, 1952, č. 3–4, s. 231–233.

27) Miroslav Liška – Jan Beran – Vlasta Brychtová, *Umělecký film ve výchovně vzdělávací praxi na jednotné škole*. Praha: SPN 1953, s. 34–35.

28) Tamtéž.

29) Tamtéž, s. 35.



plexnější myšlenky, případně interpretovat jednání aktérů. Na dotaz „Co jste si zapamatovali, která scéna se vám líbila, čeho jste si všimli?“ u filmu NĚMÁ BARIKÁDA odpovídali žáci například:

Mně se líbila odvaha těch mladých. Neuměli zacházet se zbraněmi, a hlásili se do boje. Také Pepík neuměl zacházet s pancéřovou pěstí a paní Nedvěďová se učila zacházet s puškou. [...] Když tři muži chtěli vyhodit most, přišel tam Hošek. Nedovolil vyhodit most, protože po mostě má přejít Rudá armáda. Říkal, že to je jejich most, že si jej nedají vzít od Němců.<sup>30)</sup>

U filmu AKADEMIK PAVLOV na tutéž otázku odpovídali:

Ve filmu je vyjádřen rozdíl mezi smrtí statkáře a smrtí Pavlova. Statkář dal vykácet celý sad, aby nikdo z něho neměl užitek, Pavlov odkázal všechno mládeži. [...] Mně se líbilo, jak měl rád svoji vlast. Nedal se zlákat, když ho přemlouvali Američané, aby odjel za hranice. Pavlov jim řekl, že chce pracovat pro svoji vlast. [...] Mně se líbilo, jak poslal vzkaz komsomolcům. Dal jim naučení, jak se mají chovat v životě.<sup>31)</sup>

Podle odpovědí v první části pak učitelé sestavovali otázky pro řízenou část besedy, jejímž prostřednictvím již žáky cíleně upozorňovali na vybrané momenty snímku a ptali se na jejich poselství. Zaměřovali se především na vlastnosti hrdinů, jejich morálku a hodnotové posouzení konkrétního jednání. Ačkoli se jednalo ve všech případech o hrané filmy, záleželo jim také na tom, jaké faktografické poznatky si z nich žáci odnesou (od průběhu květnového povstání v NĚMÉ BARIKÁDĚ přes stávkou v Karlově huti v ZOCELENÝCH po podstatu Mičurinových a Pavlovových vědeckých výzkumů v případech životopisů ŽIVOT V KVĚTECH a AKADEMIK PAVLOV) a jak budou konkrétní historické události hodnotit.

Ze srovnání reakcí na jednotlivé filmy vyplývá, že zejména v rámci podrobnější besedy fungovaly odlišně ty snímky, o jejichž tematice měli žáci už určité předchozí povědomí. Snímek VSTANOU NOVÍ BOJOVNÍCI tak například doprovázelo množství tematicky odpovídajících textů v učebnicích a čítankách různých předmětů, s nimiž byly děti často seznámeny již před promítáním. Žáci tak například znali knihu či dílčí kapitoly z knihy Antonína Zápotockého, v občanské nauce jim byl přeložen vývojový oblouk od počátků dělnického hnutí k Ústavě 9. května 1948, v dějepise téma „Boj Čechů proti Rakousku“, v literárních čítankách měli texty Eduarda Basse „První hladová bouře dělnická“, Jana Nerudy „První máj 1890“, ukázkou ze *Sirény* Marie Majerové.<sup>32)</sup> Před promítáním tohoto snímku absolvovalo sledované publikum podrobnou diskuzi nad Zápotockého knihou a reference ke knize a poznatkům z besedy se objevovaly i v prvních reakcích na film: „Volby r. 1897, to byl zase velký krok kupředu. Před tím měli všechno volební právo jen bohatí, jak jsme četli v knize.“<sup>33)</sup> V dalších částech besedy pak děti aktivněji reflektovaly politic-

30) Tamtéž, s. 73.

31) Tamtéž, s. 130.

32) Tamtéž, s. 47.

33) Tamtéž, s. 54.

ký rozměr snímku: „V knize jsme si četly o jeho zkušenostech ve spolcích v Praze. Tam byl spolek krejčích a jiné spolky, t.zv. vzdělávací. Věděl, že ve spolku se může politicky pracovat.“<sup>34)</sup> Film NĚMÁ BARIKÁDA byl v rámci školních osnov vnímán jako součást širšího tématu Národně osvobozenecý boj a zásluha SSSR o naše osvobození“, k němuž měli krom dílčích kapitol z knihy Jana Drdy k dispozici také texty Petera Jilemnického „Slovo o straně“ a Jaroslava Kratochvíla „Na španělské frontě“, důležitý jako kontext pro boje ve Španělsku, jichž se účastnil interbrigadista František Kroupa, a heslo španělské revoluce „No pasaran“, které Kroupa píše na střechu tramvaje. Proto také v žákovských odpovědích zaznívaly mnohem konkrétnější odkazy na politickou rovinu snímku. Již v prvních reakcích děti odpovídaly například: „Poznala jsem, že KSČ vedla lid do boje.“ V další, řízené rozpravě pak děti reprodukovaly Kroupou vyřčená Gottwaldova slova „Boj o Madrid je bojem o Prahu“. O postavě Hoška tvrdily: „Myslím, že to byl vynikající komunista. Za své jednání byl odpovědný straně.“<sup>35)</sup>

Tyto příklady ukazují, jak zásadně byla žákovská recepce v rámci pedagogického dispozitivu ovlivněna konkrétní vyučovací situací — tím, do jakých vztahů s dalšími učebními pomůckami film vstupoval, a tím, jak přesně byli žáci k propojování informací z různých pomůcek a k celkové interpretaci filmu stimulováni učitelem.

Obdobný průzkum prováděl Liška se svými spolupracovníky v polovině 50. let také v družinách. Zde se pracovalo nejčastěji s krátkými filmy, ať už kreslenými, nebo populárně-vědeckými, případně filmy hranými, avšak určenými přímo dětskému divákovi (např. OLOVĚNÝ CHLĚB, NA OBZORU PLACHTA BÍLÁ, KAZIMÍŘI, ČUK A GEG). Data zachycující práci s filmem ve školních družinách jsou zajímavou sondou do dobové žákovské recepce a jejího výchovného usměrňování. Ukazují také, že i u populárně-vědeckých snímků s tematikou práce a pracovních postupů byly ve výchovné práci s filmem 50. letech spíše než přesnost metod a jejich zdůvodnění připomínány vlastnosti pracovníků. Průzkumy práce se snímky HRNEČKU VAŘ (družina vychovatelky L. Malé při Břenkově nár. škole v Brně)<sup>36)</sup> a MLADÍ MIČURINCI (družina 4. osmileté střední školy v Brně, vychovatelek L. Chladové a V. Obhlídalové) z poloviny 50. let například ukázaly, že si děti ze zhlédnutých filmů i přes jejich poměrně silné ideové vyznění obsažené přímo v textu samy odnášely spíše základní praktická zjištění, a teprve na podnět učitele si uvědomovaly možnosti zobecnění a výchovné interpretace.

Kreslený film HRNEČKU VAŘ představuje známou pohádku s důrazem na rozdíl mezi chudinou a boháči. Chamtivost, již hrneček ztrestá nekonečnou záplavou kaše, zde dostává třídní rozměr — je připisována nenasytým sedlákům, stereotypně vyobrazeným jako tlustí a bezohlední mocipáni. Skutečnost, že v závěru pohádky boháče unese proud kaše a chudí slaví, reflektovaly děti různě, vedle reflexe třídně-výchovného rozměru: [chudí] „měli radost, že už bude dobře i chudákům“, „byli rádi, že byli boháči vytrstání“, se objevovala i neutrální konstatování: „oni pak tam tančili a hráli a jedla se kaše“ apod. Vychovatelka pak dále v diskuzi cítila na to, aby se neutrální vyznění usměrnilo k důrazu na „chamtivost, sobeckost a lakotu boháčů“, aniž by však kladla vysloveně zavádějící otázky:

34) Tamtéž, s. 57.

35) Tamtéž, s. 74.

36) Základní devítiletá škola v Brně na Veveří 133, v letech 1951–1961 Břenkova národní škola v Brně.



„Dovedli byste říci, jak jednali sedlák se selkou a proč tak jednali?“ „Podle čeho jste ještě poznali, že byl boháč špatný?“<sup>37)</sup>

Podobně u filmu *MLADÍ MIČURINCI*, který formou inscenovaného dokumentu ukazuje příkladnou práci mičurinského kroužku při osmileté střední škole ve Velkých Pavlovicích, zaznamenali žáci zejména primární informace a i na otázku „Jakým způsobem pracovali chlapci a děvčata v kroužku?“ odpovídali: „oni tam sázeli, okopávali, ošetřovali stromy a vinnou révu“, „o čem vykládali v učebně, to prováděli v sadě“, „vedli si záznamy o úrodnosti jednotlivých stromů a zapisovali si teplotu na jaře“, na otázku „Jaký příklad nám dal film?“ potom: „poznali jsme, jak pracuje jiný mičurinský kroužek“, „že si vybrali takové práce, pro které mají podmínky“, „co se naučili v pracovně, potom prakticky prováděli v zahradě“. I na zobecňující otázky tedy většina dětí odpovídala bez ohledu na ideje kolektivismu či mičurinství, pouze okrajově si žáci všimli, že pavlovičtí „všechno dělali společně“.<sup>38)</sup>

V prostředí družiny byl tedy kladen důraz primárně na výchovný rozměr promítání. Zatímco beseda o filmech *VSTANOU NOVÍ BOJOVNÍCI* či *NĚMÁ BARIKÁDA*, zpracovávaných v rámci dřívějšího výzkumu na školách, směřovala také k poznatkům o historických událostech, k nimž se snímky vztahují, promítání v družinách tento cíl nesledovalo. Při promítání filmu *MLADÍ MIČURINCI* se žáci nezabývali samotným Mičurinem, ale prací v kroužku a jejím významem.

Již při výzkumu promítání filmů v družinách se Miroslav Liška a jeho tým setkali s případy, kdy děti neporozuměly určitým scénám. Na dílčí prvky, které dětského diváka u filmů matou, upozorňoval ve svých pracích také František Auerswald. Jeho výzkumy vyzdvihly mimo jiné problém časového zkreslení (procesy ve filmech zachycené proběhnou v čase projekce mnohem rychleji než v reálném čase) a zkreslení představy o velikostech předmětů, nenabízí-li film srovnání.<sup>39)</sup> Jak však doložily empirické průzkumy ze školních družin, děti mnohdy nerozuměly též trikům, jimiž se filmaři snažili snímky oživit. Například u filmu *IVÁNKU NÁŠ DĚTI* nepochopily krátkou sekvenci, v níž si Ivánek představuje, jak by se cítil, kdyby to byl on, kdo by byl zavřený v malé krabičce namísto chrousta, jehož takto potrápil. I přesto, že před sekvencí představy chroust Ivánkovi přímo říká: „Ivátku, pusť mě, to bolí — představ si, kdybych tobě takhle přiskřípl nožičky, jak bys asi plakal...“, naráželi učitelé na to, že děti nechápaly, proč se Ivánek najednou choulí v těsné krabičce, a najednou zase ne.<sup>40)</sup> V 50. letech nicméně tato problematika nebyla chápána jako prvořadá.

Na otázky tohoto typu se detailněji zaměřily výzkumy z 60. let. Zatímco tedy v 50. letech pedagogové inklinovali k dogmaticčnosti a normativnosti, zdůrazňovali ideovou a mravní výchovu a její spíše politická než filozofická východiska a pouze výjimečně (v pracích Františka Auerswalda) se pokoušeli porovnáním různých typů školních pomůcek odhalovat, jaké z nich nejlépe komunikují jaké druhy informací, pedagogika poloviny

37) Miroslav Liška a kol., *Divadlo, film a rozhlas v družinách mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1958, s. 116–122.

38) Tamtéž, s. 123–129.

39) Srov. František Auerswald, Význam školních filmů a diafilmů pro uskutečňování polytechnického vzdělávání žactva středních škol. (Výňatek ze zprávy o výzkumu). *Pedagogika* 3, 1953, č. 8–9, s. 477–487.

40) Miroslav Liška a kol., *Divadlo, film a rozhlas v družinách mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1958, s. 95.

let 60. již směřovala docela jiným směrem. Inspirována novými impulzy sociálních věd, především sociologie, ale též implikacemi teorie informace a kybernetiky pro didaktickou metodologii, usilovala o zvědečtění a pozvolna se vracela k experimentálnímu zkoumání výchovných a vzdělávacích jevů.<sup>41)</sup> Během 60. let se tak v Československu začalo též navazovat na dřívější výzkumy empirické povahy, které měly ambici využít důkladného pozorování a testování dětské percepce k pochopení toho, kterak dětský divák reaguje na konkrétní vyjadřovací prostředky filmu a jak v závislosti na jejich užití rozumí ději a myšlenkám či vnímá emocionální podněty.<sup>42)</sup>

Podrobné studium toho, jaké závěry žáci vyvozují z konkrétních typů zobrazení dílčích objektů a situací a jaké poznatky či dojmy si odnášejí, se blížilo kognitivním teoriím filmového díla v tom, že usilovalo o pochopení mentálních procesů odehrávajících se během recepce filmu. Klíčovou otázkou, již si pedagogové od poloviny 60. let ve vztahu k filmu a televizi kladli, byla otázka kognitivně psychologická — zajímalo je, jak konkrétně se žáci z audiovizuálního díla učí, jak poznatky strukturují a ukládají a jak jsou schopni je reprodukovat. Od pochopení mechanismů tohoto mentálního procesu si pak slibovali, že bude možné vyrábět takové filmy, které budou informace předávat skutečně didaktickou metodou. Zjišťováním informační hodnoty a informační účinnosti didaktického obrazu se tak začala zabývat různá akademická pracoviště — zejména František Ledvinka na Československé akademii věd a Jaroslav Hnát, vedoucí Kabinetu názorných pomůcek na Filozofické fakultě tehdejší University Jana Evangelisty Purkyně v Brně. Jedním z klíčových závěrů těchto výzkumů přitom bylo upozornění na nedostatečnou mediální gramotnost žáků. Navzdory masově prosazované koncepci „výchovy uměním“ z 50. let totiž děti i v 60. letech filmový obraz interpretovaly stále poměrně nejistě.

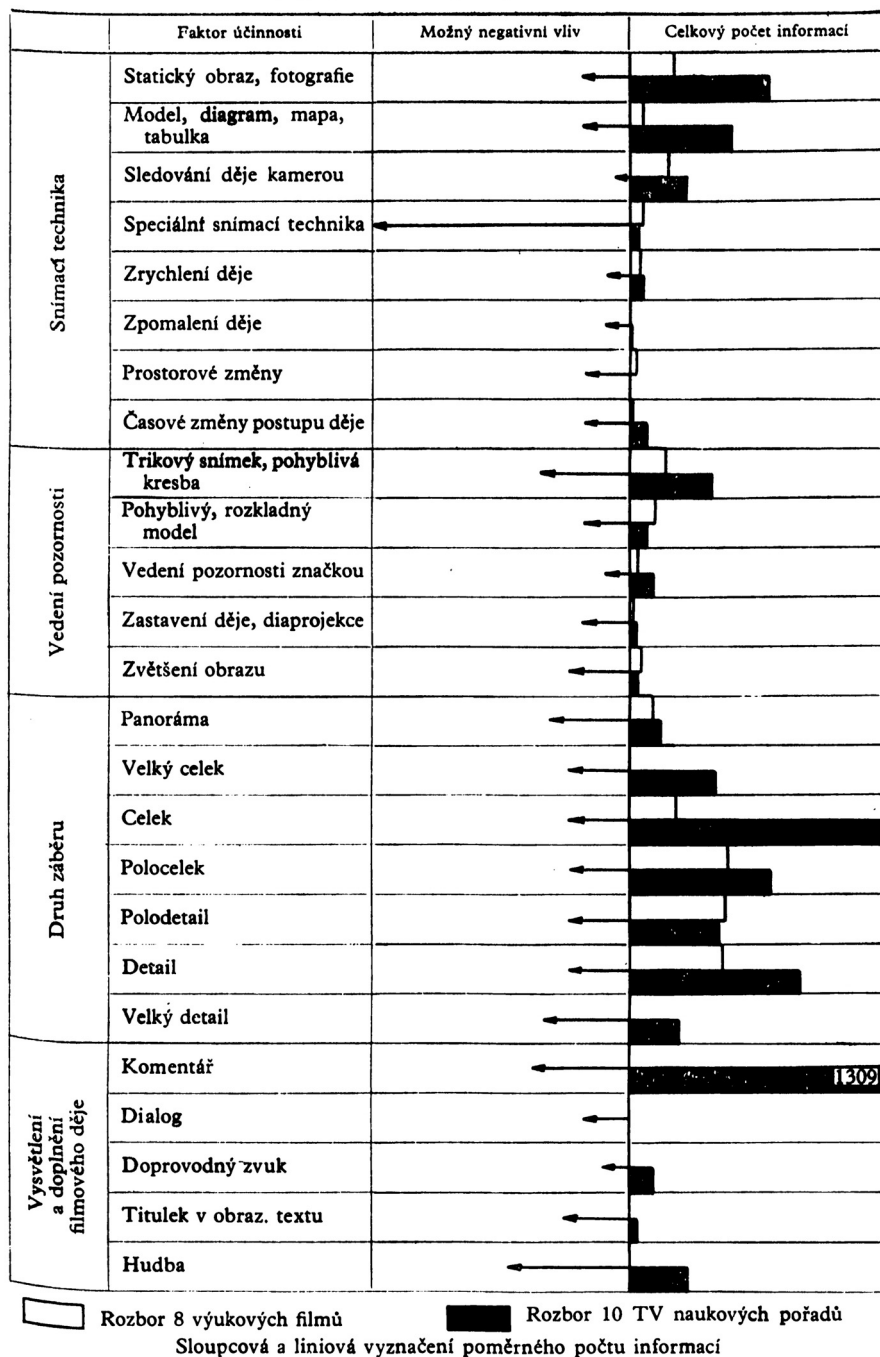
Detailním rozbořením skladby filmů a televizních pořadů a hloubkovými rozhovory s žáky tak například František Ledvinka zjišťoval, jaký didaktický dopad má ztvárnění dílčí informace konkrétním vyjadřovacím prostředkem. Zajímalo jej, zda filmy (pořady) využívají statických obrazů, fotografií, modelů, diagramů, map, tabulek, dokumentárních záběrů, zrychlení či zpomalení děje, prostorových či časových posunů, triků, jak pracují s velikostí záběru (velký celek, celek, polocelek, polodetail, detail), jak dlouhé je trvání záběru, a jak obraz doplňuje zvuk, komentář či hudba. Následně pak spolu s žáky testoval, jak rozumí informaci nesené tím kterým prostředkem a jaký na ně má účinek (srov. obr. č. 1). Za velmi důležité označoval Ledvinka to, jak žáci rozumějí různým filmovým technikám, způsobům snímání a filmovým interpunkčním znaménkům — zda jsou s nimi obeznámeni z dřívější divácké praxe, či zda jsou pro ně nové (a tedy mnohdy matoucí). Konkrétním prostředkům Ledvinka na základě svých pokusů a pozorování přiřazoval různé faktory účinnosti podle toho, jakou látku (přírodovědnou, fyzikální, chemickou aj.) snímek vysvětloval. Jak totiž jeho výzkumy ukázaly, právě neznalost možností filmové řeči totiž vedla k tomu, že žáci špatně pochopili různé logické vztahy.<sup>43)</sup>

41) Srov. např. Martinus Jan Langeveld, Empirický výzkum a utváření teorie v pedagogice. *Pedagogika* 17, 1967, č. 3, s. 313–319. Karel Kasl, Orientace vědeckého zájmu pedagogiky a tendence rozvoje pedagogického myšlení v ČSSR. *Pedagogika* 18, 1968, č. 6, s. 809–814.

42) Vedle Auerswalda viz též František Ledvinka, *Některé problémy školního filmu*. Tábor: [s.n.] 1944.

43) František Ledvinka, Otázky realizace výukových filmů. *Pedagogika* 20, 1970, č. 1, s. 55–71. František Ledvinka, *Audiovizuální prostředky ve vyučovacím procesu*. Praha: Univerzita Karlova 1972.

Tab. 1. Zvyšování účinnosti filmu jeho skladbou



Na příkladu konkrétních scén a záběrů pak jeho hromadná data potvrzovala, k jakým zkreslením dochází, pokud jsou prostředky filmu nevhodně použity. Jedním z těchto ošidných prostředků, tradičně chápaných jako zásadní pomůcka přesnějšího zprostředkování vizuální informace, byl podle Ledvinky filmový detail:

Není-li u detailních záběrů jednotlivých druhů dostatečná časová prodleva, má divák málo času, aby si uvědomil druhovou rozdílnost, vlastnosti dvou druhů někdy spojuje do popisu jediného exempláře. Po obrázku měňavky například rychle následoval obrázek trepky. To vedlo u některých diváků k záměně a spojení znaků obou druhů a k závěru: „Měňavka se pohybuje tak, že víří brvami na povrchu těla.“ Kromě času potřebného ke sledování filmového detailu, který lze prodloužit opakováním, usnadňuje pochopení filmového detailu také prostorové uspořádání předmětů v zorném poli, jejich poměr velikosti, popřípadě srovnání pro pochopení skutečné velikosti. Také při užití filmových detailů je nutno přirovnáním nebo číselným sdělením vytvořit správný pojem o poměrnosti a příčinnosti jevů. Při obrázku lezoucí stonožky, mnohonásobně zvětšené na filmovém plátně, skoro všichni diváci konstatují, že je ve skutečnosti 2 cm dlouhá, jak hlásil komentář. Zvýšeny účinek detailu pohyblivého obrazu filmu může mít i negativní účinek. Například při snímku nejasného obrazu brouka podobného čmeláku si udělal školák závěr, že „čmelák při letu mává mírně i krovkami“, ačkoli z vlastní zkušenosti věděl, že čmelák krovky nemá.<sup>44)</sup>

Otázkami pozornosti a paměti ve vztahu k různým postupům audiovizuálního sdělení se z hlediska psychologie dítěte zabýval Jaroslav Hnát. Soustředil se již výhradně na „výukový film“<sup>45)</sup> k němuž přistupoval jako k „soustavě informací, které mohou být za určitých okolností kdykoli a v libovolném počtu opakování předávány dále“.<sup>46)</sup> Hnáta zajímalo, jaké množství informací je vůbec možné filmem předat s ohledem na psychologii dětského diváka. V tomto směru Hnát navazoval na práce slovenského průkopníka pedagogické psychologie, Ladislava Ďuriče, působícího na Pedagogickém ústavu Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Ďurič studoval pozornost a praceschopnost žáků během výuky<sup>47)</sup> a Hnát jeho empirická data teoreticky interpretoval ve spolupráci s Katedrou aplikované matematiky Přírodovědecké fakulty UJEP v Brně tak, aby naznačil, jak by měly být informace během filmu dávkovány s ohledem na stoupající a klesající pozornost žáků při projekci (srov. obr. č. 2).<sup>48)</sup> Hnát se nicméně na rozdíl od Ledvinky divákem zabýval

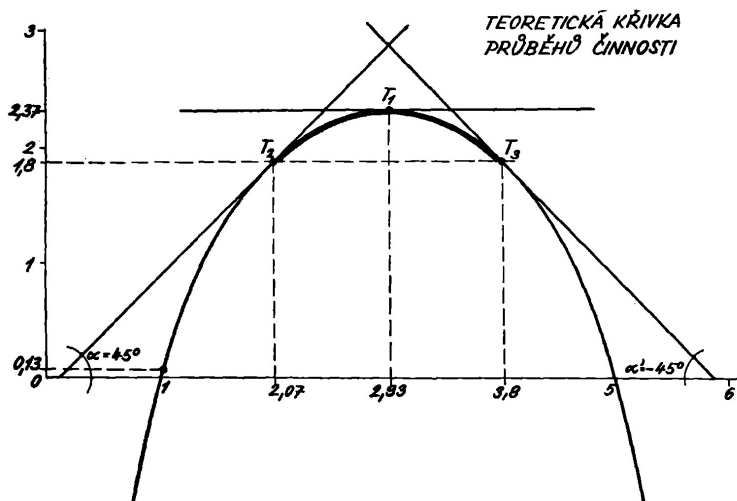
44) František Ledvinka, *Otázky realizace výukových filmů*, c. d.

45) „Výukovým filmem“ Hnát rozuměl „film zhotovený pro výukové účely“, a to v návaznosti na práce sovětských metodiků populárně-vědeckého a naučného filmu Aleksandra Zguridiho a Borise Altšulera, jimž šlo především o to, aby byl tento typ filmů „podřízen požadavkům učebního plánu“. Jaroslav Hnát, *K problematice výukového filmu. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická* 17, 1968, č. 13, s. 55–62. Aleksandr Zguridi – Boris Altšuler, *Klasifikace naučných filmů*. Praha: SPN 1959.

46) Jaroslav Hnát, *Výukový film jako nositel učební informace. Pedagogika* 22, 1972, č. 2, s. 191–196, zde 191.

47) Ladislav Ďurič, *Práceschopnosť žiakov vo vyučovacom procese*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvi 1965. Ladislav Ďurič, *Vplyv psychických stavov na práceschopnosť žiakov vo vyučovaní. Pedagogika* 15, 1965, č. 1, s. 76–89.

48) Jaroslav Hnát, *Délka výukového filmu jako pedagogický problém. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická* 20, 1971, č. 16, s. 157–164.



Obr. 2: Průběh pozornosti žáka v čase projekce dle Jaroslava Hnáta. Zdroj: Jaroslav Hnát, Délka výukového filmu jako pedagogický problém, c. d.

spíše na teoretické rovině — sám nedisponoval žádnými empirickými daty o konkrétním publiku a pouze dál posouval a vykládal data získaná jinými pedagogy či psychology. V českém prostředí chtěl aplikovat zahraniční trend zkoumání recipientovy pozornosti a paměti, jehož účelem bylo přispět k tvorbě didaktičtějších audiovizuálních pomůcek.<sup>49)</sup>

Motivace, s nimiž pedagogové v průběhu 50. a 60. let ke zkoumání žákovské receptce přistupovali, se proměňovaly a spolu s nimi i cíle, jež měly výzkumy podpořit. Léta padesátá byla obdobím, v němž pedagogové na jedné straně usilovali o institucionalizaci školního filmu coby specializovaného výukového formátu,<sup>50)</sup> na straně druhé zkoumali, jak filmy dostupné v široké distribuci fungují ve výchovně-vzdělávacím procesu. V letech šedesátých, kdy oslabil důraz na širokou výchovnou roli filmu a školní film byl do značné míry osamostatněn a etablován,<sup>51)</sup> se pozornost pedagogů přesunula k podrobnějšímu

49) Srov. Július V. Trebišovský, Problémy koncepcie a štruktúry školských filmov. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 5, 1967–68, č. 4, s. 45–49.

50) Po druhé světové válce měl tento proces zaštitit Ústav pro film a diapozitiv, založený roku 1946 a spadající pod Ministerstvo školství a osvěty. Podle původní vize měl Ústav fungovat nezávisle na filmovém průmyslu, a přesto samostatně vyrábět filmy. Nedostatek filmařských zkušeností pedagogů a kompetenční začlenění Ústavu pro úzký film, na němž byl školní film závislý, pod Ministerstvo informací nicméně proces spíše brzdily. K nárůstu výroby školních filmů tak významněji přispěl až vznik Studia populárně-vědeckých filmů v roce 1950, v jehož rámci se postupně etablovala specializovaná sekce zaměřená na školní filmy. Organizace školního, osvětového a uměleckého filmu pro mládež a diapozitivu (14. 8. 1945). NA, f. MŠ, k. 1089. Ústav pro film a diapozitiv. NA, f. MI, k. 215. NA, f. MI, k. 215, složka Ústav pro úzký film.

51) Počet školních filmů v nabídce se postupně neustále zvyšoval. Nedělo se tak však ve prospěch kvality produkce (alespoň ne takové, jakou očekávali pedagogové). Srov. Lubor Knotek, Co brzdí rozvoj školního filmu u nás? *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 2, 1962–63, č. 5, s. 73. Miroslav Biedermann, Jak zlepšit práci se školním filmem? *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963–64, č. 6, s. 89–90. František Smolka, Film z hlediska školního inspektora. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 5, 1966–67, č. 4, s. 63–64. J. V. Trebišovský, Problémy distribúcie školských filmov na Slovensku. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 5, 1966–67, č. 7, s. 112–114.

studiu toho, jak děti při vyučování z filmů získávají konkrétní informace a poznatky. Takto zacílené výzkumy byly chápány jako předpoklad pro stále větší specializaci školního a instrukčního filmu, k jejímuž největšímu rozvoji došlo v 80. letech s nástupem videa.

### **Mody recepce a koncepce pohyblivého obrazu v rámci pedagogického dispozitivu**

Výzkumy žákovské recepce z 50. a 60. let ukazují, že pedagogové vnímali filmovou recepci jako plastický proces, jehož průběh má instituce školy privilegované právo usměrňovat. Přestože se v obou sledovaných dekádách v souvislosti s výzkumy žákovské recepce hovořilo o významné roli filmu ve „výchovně-vzdělávacím“ procesu, je zřetelné, že 50. léta kladla větší důraz na výchovu a 60. léta naopak na vzdělávání filmem. Průzkumy týmu kolem Miroslava Lišky mimo jiné reflektovaly slabší reakce na politickou rovinu zkoumaných filmů a řešení hledaly v zlepšování učitelovy metodické práce. Zkoumání efektivity učení prostřednictvím různých pomůcek, naznačené výzkumy Františka Auerswalda z přelomu 40. a 50. let, ustoupilo v 50. letech stranou i proto, že s rokem 1948 zanikl Ústav pro film a diapozitiv, jež sám Auerswald vedl a v němž se snažil prosadit pedagogicky zaštitěnou výrobu školních filmů. Z Auerswaldových nápadů rozvíjených během třetí republiky se v 50. letech ujalo pouze vydávání *Doprovodných listů ke školním filmům*. V nich učitelé a pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického (včetně Lišky) filmy přiřazovali ke konkrétním tématům různých učebních předmětů, doporučovali vhodnou návaznost na konkrétní texty učebnic a čítanek a popisovali vzorovou hodinu s promítaným filmem. Obrat od metodické práce učitele k filmovému textu znamenaly průzkumy Františka Ledvinky a dalších autorů z 60. let. Ledvinka ve filmech identifikoval momenty neporozumění a dezinterpretace a kladl důraz na zlepšování způsobů práce s informací nesenou pohyblivým obrazem při výrobě školních filmů.

V průběhu 50. a 60. let se tak modus žákovské recepce zjevně proměňoval. Oslaboval důraz na výchovně-vzdělávací promítání celovečerních hraných filmů — ty měly sloužit spíše jako doplněk k výuce literatury, dějepisu či estetické výchovy, a posilovala naopak práce se školními filmy nejrůznějších předmětů. Pedagogové 60. let chtěli od filmu větší jednoznačnost. Nevylučovali součinnost různých učebních pomůcek, nicméně nepočítali již s tak širokým kompendiem jako jejich předchůdci. Školní film *VODNÍ ENERGIE* Josefa Pinkavy měl například podle metodik z roku 1955 rozvíjet téma Energie vodního toku, zpracované též v učebnici *Fyzika pro sedmý postupný ročník*. Učitel měl v rámci hodiny dále pracovat s modely a obrazy vodních kol, turbin, obrazem turbogenerátoru a jiných zařízení a z časopisu *Mladý technik* použít mapky „Stavby komunismu“ a „Stavby socialismu“. Po promítání měl učitel podle učebnice nakreslit na tabuli náčrtek vodního díla, shrnout poučku o výpočtu energie vodního toku, doplnit aktuální informace o výstavbě vodních děl, načerpané z denního tisku, a na základě článků v časopisu *Sovětská věda — matematika a fyzika* připomenout, že v budování přehrad Československo následuje sovětský vzor.<sup>52)</sup> Film, učebnice, dobové odborné i popularizační časopisy i denní tisk se díky omezenému rejstříku témat dobové ideologie a centrálně řízené výrobě mohly ve své vý-

52) Vlasta Záleská (ed.), *Doprovodné listy ke školním filmům. Sešit 1*. Praha: SPN 1955, s. 25–26.





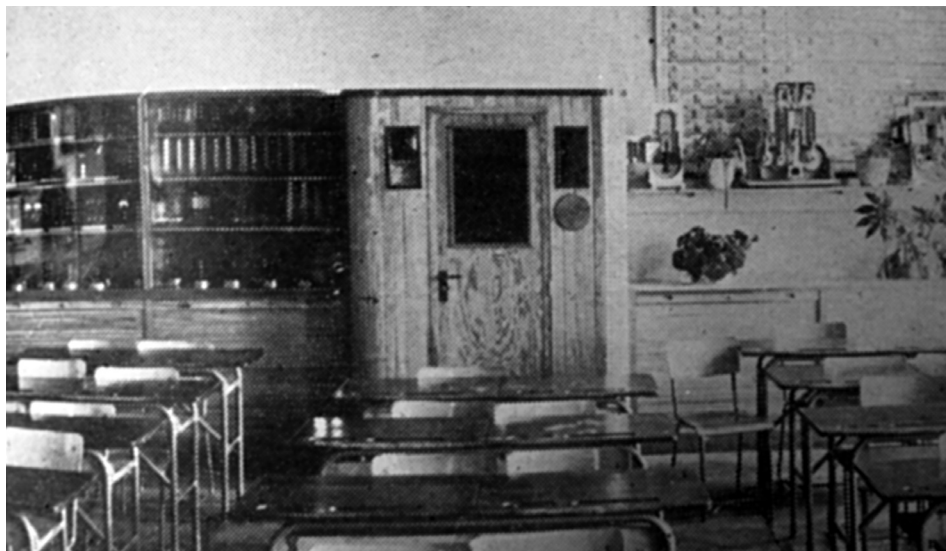
Obr. 3: Školní projektor ve třídě na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně, 30. – 40. léta. Zdroj: Stanislav Vrána – Josef Císař, *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně*. Zlín: Pokusné školy 1940.

chovně-vzdělávací funkci dobře vzájemně doplňovat. Oproti tomu na počátku 60. let již praxe učitele Rudolfa Albrechta ze základní školy v Olomouci-Povlu dokládá, že šikovný a samostatný učitel si namísto široké soustavy pomůcek vystačil s krátkým filmem či jeho částí a vlastním výkladem. V případě snímku *VÁHY A JEJICH UŽITÍ* Albrecht nepotřeboval pracovat se špatně zpracovanou prostřední částí. Pomocí systému zadní projekce byl schopen film zakrýt tabulí ve chvíli, kdy již přecházel do dle něj „nepoužitelné“ části, využít tento čas k vlastnímu výkladu a nákresům, a zase jej odkrýt v závěrečných sekvencích. U snímku *JAK ŽIJE KVĚT TULIPÁNU* dovoloval Albrechtovi tento systém zase zastavit dle jeho názoru celkově dobrý film ve chvíli, kdy si chce s žáky sám sestavit květní diagram.<sup>53)</sup> Vedle těchto postupů se stále častěji prosazovaly tzv. filmové smyčky (nazývané též prstence), tedy zhruba pětiminutové i kratší filmy, které znázorní jen určitý vymezený úsek látky, faktograficky, bez nutnosti úvodu a závěru, který by vyžadoval samostatně fungující formát. Od práce se smyčkami si učitelé slibovali flexibilnější začlenění filmu do výuky.<sup>54)</sup>

Žádné jiné učební pomůcky nevěnovali pedagogové tolik metodické pozornosti jako filmu a zkoumání žákovské recepce jim mělo napomoci k definování specifických strate-

53) Kolektiv, *Moderní pomůcky ve škole. Sborník zkušeností učitelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1964.

54) Miroslav Biedermann, Jak zlepšit práci se školním filmem? *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963–64, č. 6, s. 89–90. Miroslav Němeček, Filmová smyčka jako názorná pomůcka. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 4, 1964–65, č. 2, s. 1–4.



Obr. 4: Kabina na školní projektor umístěná za třídou, 60. léta. Zdroj: Vlastimil Čihák – Bohuslav Vacek (eds.), *Vyučování a moderní vyučovací pomůcky. Zkušenosti ze tří mladoboleslavských škol*. Praha: Středočeský KNV 1964.

gii jeho začlenění do výuky. Navzdory autoritativním podmínkám, jež tradičně vytváří instituce školy, panovaly mezi pedagogy obavy z nestálosti významu pohyblivého obrazu. Z těchto obav se v 50. a 60. letech rozvinuly dvě dobově podmíněné tendence, jak onen nestálý význam žádoucím způsobem „ukotvit“.<sup>55)</sup> Ani jedna z nich nepředpokládala, že by film byl svébytný formát, který může v pedagogickém dispozitivu fungovat samostatně. První, typická pro 50. léta, byla motivována ideovými prioritami socialistické výchovy a směřovala ke snaze orámovat film množstvím didaktických postupů (přípravným čtením za domácí úkol, úvodem, besedou, navazujícími úkoly) a zakomponovat jej do systému dalších učebních pomůcek. Promítání tak bylo zdůrazněno jako zvláštní událost a filmová zkušenost se měla rozprostřít do širšího kontextu vyučování. Tendence druhá, typická pro léta šedesátá, naopak specifická filmového promítání coby události stírala, eliminovala medialitu filmu a směřovala ke snaze zanořit film coby dílčí sekvenci, „smyčku“, fragment, do proudu vyučování, v němž klíčovou roli hraje sám učitel. Film nejenže oslabil svou vazbu na další pedagogické nástroje a postupy, ale potlačil také svou přirozenou materialitu. Přílišná zjevnost filmového aparátu se zdála pro vzdělávací proces rušivá a učitelé tíhli k jeho odsouvání ze třídy do promítací kabinky za lavicemi (srov. obr. 3 a 4).<sup>56)</sup> Výzkumy žakovské recepce v tomto ohledu poukazují na dvě výrazné, dobově příznačné strategie, jejichž prostřednictvím se pedagogický diskurs vypořádával s problematickým médiem filmu — na jedné straně rozprostírání pedagogického do veřejného v ob-

55) Tyto tendence je třeba chápat jako dva póly ohraničující škálu různých variant konkrétních vyučovacích praktik.

56) Vlastimil Čihák – Bohuslav Vacek (eds.), *Vyučování a moderní vyučovací pomůcky. Zkušenosti ze tří mladoboleslavských škol*. Praha: Středočeský KNV 1964.

dobí důrazu na ideologický výklad filmu, na straně druhé zanořování filmového do pedagogického v období důrazu na informační potenciál filmu ve výuce.

*Studie je součástí řešení projektu GA ČR č. 15-03538S; Děti, mládež a socialismus v českých zemích (1948–1970).*

**Lucie Česálková** je výzkumnou pracovnící Národního filmového archivu. Působila jako odborná asistentka Ústavu filmu a AV kultury FF MU v Brně, v Národním filmovém archivu vedla edici a oddělení výzkumu. Zabývá se primárně dějinami českého nonfikčního a dokumentárního filmu, dějinami uvádění filmu a filmové recepce. Vedle řady časopiseckých studií (*Illuminate*, *Film History*, *The Moving Image*) a kapitol v knihách publikovala monografii *Atomy věčnosti. Český krátký film 30. až 50. let* a editorsky připravila či spolu-připravila několik kolektivních monografií (např. spolu s Pavlem Skopalem *Filmové Brno. Dějiny lokální filmové kultury*; samostatně *Film, náš pomocník. Studie o (ne)užitečnosti českého krátkého filmu 50. let aj.*).

#### Citované filmy:

*Akademik Pavlov* (Akademik Ivan Pavlov; Grigorij Rošal, 1949), *Čuk a Gek* (Čuk i Gek; Ivan Lukinskij, 1953), *Daleká cesta* (Alfréd Radok, 1949), *Hrnečku vař* (Václav Bedřich, 1953), *Jak žije květ tulipánu* (Jaroslav Novotný, 1960), *Kazimíři* (Die Störenfriede; Wolfgang Schleif, 1953), *Mladí mičurinci* (Fedor Kaucký, 1954), *Na obzoru plachta bílá* (Bělejet parus odinokij; Alexandr Rou, 1937), *Němá barikáda* (Otakar Vávra, 1949), *Odvážná školačka* (Pervoklassnitsa; Ilja Abramovič Frez, 1948), *Olověný chléb* (Jiří Sequens, 1953), *Pan Novák* (Bořivoj Zeman, 1949), *Váhy a jejich užití* (Břetislav Urban, 1958), *Vodní energie* (Josef Pinkava, 1953), *Vstanou noví bojovníci* (Jiří Weiss, 1950), *Zocelení* (Martin Frič, 1950), *Život v květech* (Mičurin; Alexandr Dovženko, 1948).

## SUMMARY

**Moving Image and Socialist Pupil***Film Reception Research within the Pedagogical Dispositif in the 1950s and 1960s*

Lucie Česálková

No other teaching tool received as much teacher's methodical attention as film, and examination of pupils' reception should help teachers to define specific strategies for its integration in teaching. Despite the authoritative conditions traditionally created by school institutions, teachers were concerned about the instability of the meaning of moving image. These fears in the 1950s and 1960s created a series of research into children's film reception within a pedagogical dispositif. The present study analyzes how the school's institution responded to political assignment under the conditions of state socialism, and, as a result, modulated the dominant modes of pupil's film reception. It shows that educators have developed two strategies for anchoring the meaning of the moving image, considered as instable. Neither of them predicted that the film could work independently in the pedagogical dispositif. The first one, typical for the 1950s, was motivated by the ideological priorities of socialist education and aimed at framing the film with a number of didactic practices (preparatory reading for homework, introduction, discussion, follow-up tasks) and incorporating it into a system of other teaching aids. The screening was highlighted as a special event and the film experience should spread to the wider context of teaching. The second tendency, typical of the Sixties, on the contrary, the specificity of film screening as an event wiped out, eliminated the film's mediality, and aimed at endeavoring the film as a partial sequence, a "loop", a fragment, to the stream of teaching in which the teacher plays a key role. The pupils' reception in this regard points to two distinctive strategies, through which the pedagogical discourse cope with the problematic medium of the film — on the one hand, spreading the pedagogical into the public in the period of emphasis on the ideological interpretation of the film, on the other, the embedding of the film into the pedagogical in the period emphasising the information potential of the film in the classroom.

**key words:** film reception, child audience, pedagogical dispositif, educational film, state socialism

**klíčová slova:** filmová recepcie, dětský divák, pedagogický dispozitiv, školní film, státní socialismus