

Články

PAN UČITEL TELEVIZE

„TVŠ“: televizní vysílání pro školní třídy i domácnosti

Lucie Česálková

Školní třída. Televizní přijímač zavěšený na stropě učebny, z dosahu všetečných rukou žáků. Jeden určený vždy pro patnáct diváků-posluchačů, z nichž každý odebírá navíc tentýž unifikovaný optimální obraz přenášený pomocí stínítka do menšího zrcadla umístěného přímo před sebou. Zrcátko je konstrukčně připevněno k lavici tak, aby nepřekáželo psaní poznámek a bylo snadno snímatelné. Každý žák má před sebou jednak ústřední obrazovku, jednak svůj osobní televizní obraz.

Své nové zařízení do škol v tomto duchu propagovala na počátku šedesátých let francouzská firma Thomson-Houston¹⁾. Zhruba o čtyřicet let dříve, v roce 1926, se v propozicích na tzv. televizní gymnázium objevuje představa o žácích, kteří sedí doma ve svých soukromých studovnách a sledují na obrazovce výklad svého profesora. Ten je usazen také v pohodlí svého domova, ve své pracovně, vybavené spoustou televizních obrazovek, vykládá a díky obrazovkám bezprostředně sleduje činnost svých žáků.²⁾

Oba koncepty představují komunikační model centralizovaného televizního vysílání didaktické informace omezenému množství vybraných posluchačů, kteří manipulují s osobními přístroji, přesto jsou přinejmenším prostorové okolnosti obou přenosů zcela odlišné. Zatímco idea televizního gymnázia počítá s propojením izolovaných pracoven v soukromých bytech (domovech), aparáty Thomsona-Houstona jsou určeny pro kolektivy veřejných škol. Umístění publika i individuální a kolektivní povaha percepce přenášeného pořadu definují televizní gymnázium a třídu s přístroji Thomson-Houston jako dva odlišné typy společenské zkušenosti, s níž se pojí i odlišné zvyklosti, odlišné způsoby chování, odlišné formy vztahu k vizuální informaci.

Přestože byly rané televizní přenosy určeny pro kolektivní sledování ve veřejných místnostech, diskursivní konstrukt televizního gymnázia ukazuje, že se dvacátá a třicátá léta připravovala na televizní vysílání propojující atomizované prostory privátních studoven,

1) Božena L o m o v á, *Televize a výchova. Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 5, 1965/66, č. 2, s. 31–32.

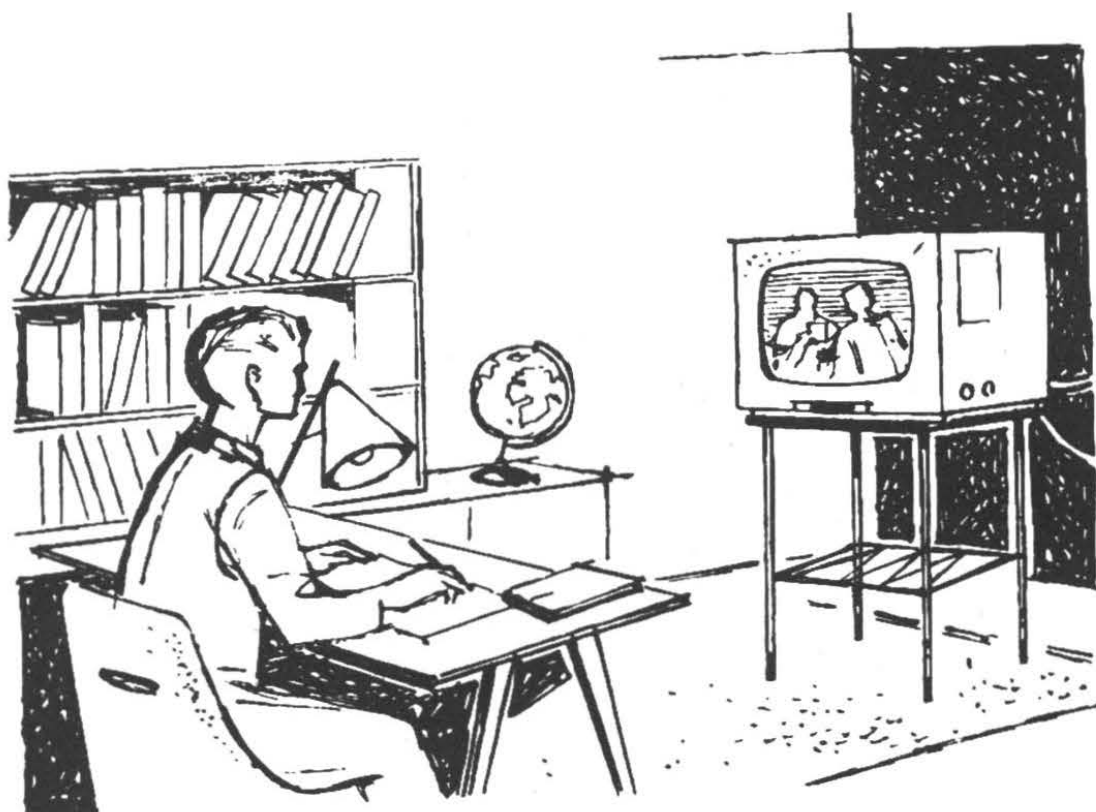
2) O raném konceptu televizního gymnázia z poloviny 20. let se zmiňuje Július V. T r e b i š o v s k ý (ed.), *Audiovizuálne prostriedky v teórii a praxi*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1980. V utopickém románu Alberta Robidy *Z divů elektrického věku* z roku 1893 studuje hlavní ženská hrdinka Estella v imaginárních 30. letech 20. století zahraniční vysokou školu v Curychu z domácí pracovny v Paříži tak, že sleduje přednášky významných profesorů pomocí telefonoskopu a píše si poznámky. Viz Albert R o b i d a, *Elektrický věk*. Praha : Clinamen 2001.

model školní televize nepředpokládal, že by domácí televizní výuka probíhala výhradně jako doplněk televizního vysílání pro školy, jež by bylo přenášeno v čase vyučování a sledováno dětmi za dozoru učitele ve třídních kolektivech. Koncept propojující televizi se školní třídou vyžadoval koordinaci s tehdy neexistujícím časovým schématem pravidelného televizního programu, zaváděným až na přelomu třicátých a čtyřicátých let ve Velké Británii a v Německu, v Československu až v průběhu padesátých let. Teprve tehdy se zde také mohlo začít v rámci zintenzivněné spolupráce mezi televizí a školami pracovat na žánrové diferenciaci obecně vzdělávacích pořadů a stanovit jejich programové zařazení. V ranních hodinách, tedy do škol, byly vysílány pořady vznikající v návaznosti na školní osnovy, odpoledne, v různých tematických cyklech fyzikálních, matematických či biologických, pořady rozvíjející látku probíranou ve škole, ovšem vybírané náhodně, bez zacílení na ročník či pokročilost. Duplikace vysílání vzdělávacích pořadů (ráno pro školy a odpoledne domů pro aktivní zájemce) se však brzy začala z televizních programů vytrácet. Zůstalo pouze vysílání pro školy, založené na projektu systematického a řízeného propojení instituce televizní s institucí školy. Za nejvhodnější prostor pro adekvátní recepci vzdělávací lekce byl pokládán kolektivní prostor třídy, jenž mohl prostřednictvím osoby vyučujícího prezentované informace korigovat a zabránit neporozumění probírané látky.

Jedním z důvodů, proč později ustálený obraz komunity před televizorem na veřejném místě příliš nezapadal do raných představ o ideálních podmínkách sledování televizních přenosů, byla skutečnost, že na přelomu dvacátých a třicátých let vrcholila etapa, v níž spolu se vstupem technologií do privátní sféry docházelo k přehodnocování sociálního i kulturního významu veřejných technologií. Ty začaly být paralelně doprovázeny, spíše než nahrazovány, technologiemi, které více vyhovovaly mobilnímu a současně domáckému, rodinnému způsobu života v moderním, expandujícím průmyslovém městě. Moderní spotřebiče usnadňovaly provoz domácností, nahrazovaly tradiční služby (například prádelny, čistírny apod.) a poskytovaly domácí zábavu.³⁾ Praktická neuskutečnitelnost celoplošného nasycení domácností adekvátním zařízením i prvotní finanční nedostupnost televizorů přesto společně připravily podmínky pro krátkou etapu na jedné straně elitářského privátního sledování, na druhé kolektivního sdílení zážitků z televizních přenosů ve veřejných televizních místnostech. V Německu třicátých let byly kromě pěti set televizních zařízení instalovaných pro soukromou potřebu do domácností státníků, politiků, obchodníků či programových tvůrců zřízeny i tzv. veřejné Fernsehstuben,⁴⁾ televizní místnosti na poštách s pravidelným televizním programem v určitých hodinách, připravené přibližně pro dvacet až třicet diváků, u velkoplošných obrazovek však i pro tři sta. Se základy v (rádiovém) komunikačním schématu centralizovaného vysílání pevně daného sledu programů prostorově diferencovaným adresátům ve stejném čase kopírovaly

3) K představám o technologiích ve veřejném a soukromém sektoru se zaměřením na význam úvah o perspektivách televize viz například Raymond Williams, *Television. Technology and Cultural Form*. London : Routledge 1990, s. 26.

4) Knut H i c k e t h i e r, O dějinách televize jako dějinách sledování. Příklad Německa. Předběžné úvahy. In: Petr S z c z e p a n í k (ed.), *Nová filmová historie. Antologie současného myšlení o dějinách kinematografie a audiovizuální kultury*. Praha : Herrmann a synové 2004, s. 485–500.



*Ideál televizního samostudia v domácím prostředí předpokládal soukromou studovnu s televizorem, psacím stolem, příruční knihovnou a dalšími praktickými učebními pomůckami (Edward Felming, *Televízia vo výchove a vzdelávaní*. SPN, Bratislava 1965)*

Foto archiv

rané veřejné televizní přenosy spíše standardní recepční kontext filmového představení. Filmovými zvyklostmi se tato raná televize inspirovala i v uspořádání pořadů v programové skladbě, když zvolila pořadí zpravodajského deníku, dokumentu, kulturního a delšího hraného filmu. Poštovní televizní místnosti, ale například i pozdější televizní večery či matiné, na nichž se u jediného dostupného televizoru scházely v domácnostech skupinky přátel či lidí ze sousedství, tak měly docela odlišný sociální status než pozdější „sektorová televize“, kvůli níž rodiny přemísťovaly orientaci svých sedacích souprav od krbu čelem k televizi a jejíž program začal významným způsobem upravovat časový harmonogram práce jednotlivců nebo například časové plánování společných večerů v rodinách.

V domácím recepčním rámci⁵⁾ sloužilo sledování televize soukromějším, osobnějším účelům. Podle výsledků výzkumu o významu televize v rodině a vlivu televize na mládež, který se uskutečnil ve Velké Británii v roce 1955, bylo v polovině padesátých let sledování televize vnímáno na jedné straně jako možnost utužování rodinných vztahů, ale stejně tak jako praktika mlčenlivá, osobní. Dotazovaní rodiče přiznávali, že jim odepření

5) O různých prostorových kontextech sledování filmu či televize viz například Mark Jancovich – Lucy Faire – Sarah Stubbings, *The Place of the Audience. Cultural Geographies of Film Consumption*. London : BFI 2003.

sledování televize slouží jako nástroj potrestání dítěte, v opačném případě jako vhodná odměna za náležité výsledky nebo dobré chování; televize často nahrazovala domácí chůvu, pod jejímž dohledem děti nezlobí, nebo poskytovala společnost osamělým. Obývací pokoje rovněž umožňovaly spojovat sledování televize s jinými činnostmi, například s jídlem nebo domácími pracemi, čímž se narušovalo vnímání toku televizních obrazů v nepřetržené kontinuitě. Ve vyhroceném případě mohlo být zacílení zraku na televizní obrazovku potlačeno úplně a zapnutý televizor pouze signalizoval přítomnost osoby v bytě: mnozí lidé zapínali televizi bezděčně při svém příchodu domů, aniž by měli v záměru ji vůbec sledovat. Dvě třetiny dětí uváděly, že je u nich televizor zapnutý celý večer.⁶⁾ Význam obrazové či zvukové informace přenášené televizí se v tomto případě zcela redukoval, vysílání jako by pouze naznačovalo, že „někdo je doma“.

Poznání rozrůzněnosti sledovacích praktik televize bylo jedním z faktorů, díky nimž si filmoví vědci začali uvědomovat, že klasická představa soustředěného, bedlivého sledování filmů v kinosálech, by měla být relativizována. Badatelský zájem o text filmového díla vystřídal sémiopragský či kulturologický zájem o kontext.⁷⁾ Televize více než kterékoli jiné médium prostřednictvím zvyklosti nesoustředěného vnímání obrazu zvýznamnila sledování filmu a televizních pořadů jako aktivitu, strhla pozornost od způsobů, jakým divák dekóduje vlastní text (televizního) díla, k okolnostem recepční situace, jejichž popis může být i zcela nezávislý na tom, zda je (televizní) obraz vůbec sledován.

Význam výzkumů zacílených na rozdílné kontextové situace sledování filmového či televizního obrazu může podtrhovat skutečnost, že nezaujaté či roztržité sledování televize se stalo běžnou praktikou percepčního vztahu k televiznímu obrazu zejména v prostorech mimo obývací pokoj. V obchodních střediscích, restauracích a klubech, v čekárnách či v dopravních prostředcích slouží televizní obrazovky spíše jako atraktivní, proměnlivé vizuální plochy. V zaujetí nesoustředěnou pozorností by však nemělo být zapomínáno na instituci, a současně specifické prostředí sledování filmu či televize, která omezuje svobodu pohybu kolem obrazovky a po recipientovi vyžaduje naopak pozornost maximální, na školu.

O školní televizi je třeba uvažovat jako o heterogenním médiu, médiu založeném na střetu dvou protikladných tendencí, televizního a školního modelu komunikace i modu recepce. Vzájemný vztah obou institucí udržovala v neustálém napětí podstata televize jako zábavního média a školy jako prostoru autoritativní disciplinace. Dispozitiv školní televize předpokládal pedagogickou komunikační smlouvu, jak ji formulovali Francesco Casetti a Roger Odin pro tzv. paleo-televizi, ranou televizi, jež primárně předává znalosti, diriguje příjemce a strukturuje hierarchii mezi majitelem vědění a nepoučeným – divákem. Izolované programy televizního vysílání pro školy, vysílané v časech pevně

6) Publikace shrnující výsledky britského výzkumu vyšla v Československu pro vnitřní potřeby Výzkumného kabinetu televizního programu Slovenské televize v roce 1971. H. H i m m e l w e i t – A. O p p e n h e i m – P. V i n c e, *Televízia a dieťa. Empirické štúdium vplyvu televízie na mládež*. Bratislava : Slovenská televize 1971, s. 26.

7) Sémiopragský náhled na médium televize rozvíjeli zejména Francesco C a s e t t i – R o g e r O d i n, *Od paleo- do neo- televizji. W perspektywie semiopragskiej*. In: A. G w ó ź d ź (ed.), *Po kinie? ...Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*. Krakow : Universitas 1994, s. 117–136.

ukotvených v televizním programovém schématu na základě konzultací s řediteli škol, oslovovaly specifické skupiny recipientů, zpravidla konkrétní ročníky, svým specifickým zaměřením: vlastivědným, literárním, matematickým, dějepisným a podobně. Radikálně strukturovaný rámec kontrolující žádoucí tvoření významů však měl i svoje trhliny.

Školní televize již do svých prvních pořadů implementovala praktiky vlastní vývojově pozdějším typům programů, spojovaným s casetti-odínovskou neo-televizí a postmoderními diváckými zvyklostmi.⁸⁾ Především předpokládala své diváky jako aktivní spoluúčastníky pořadu. Aktivizace divácké role měla nejrozličnější podoby: od prostého oslovování diváků, pokládání řečnických otázek, přes zadávání otázek zodpovězených v příštích dílech cyklu, korespondenční hádanky a úkoly či pořady typu televizní prověrky (kde moderátor ve studiu zadával otázky k písemnému vypracování s pomocí názorných pomůcek i filmových sekvencí), k pořadům ve formě besed či soutěží, jichž se účastnily vybrané děti. Pořady bývaly žánrově nevyhraněné, kombinovaly moderátorské výstupy ze studia s dokumentárními záznamy z továren či cizích zemí, laboratorními instruktážemi, anketaми v ulicích, rozhovory se známými osobnostmi a podobně, mnohé se snažily pořad humorně odlehčit slovními hříčkami, ironickými komentáři či záměrným přeréknutím.

Proměnlivost nevyváženého vztahu obou institucí, polarizovaného ohnisky zábavy a disciplíny, reflektují v historické perspektivě dva pohledy osvětlující požadovanou míru sepectí televizních lekcí se školními osnovami, jeden z počátku, druhý z konce šedesátých let. Komentář Zdenka Michalce z Československé televize v roce 1961 ozřejmoval motivace příklonu k tématům z občanské a estetické výchovy nebo například sportu:

V prvních dvou letech [1958 až 1960 – pozn. aut.] jsme se snažili co nejtěsněji navazovat svými pořady na školní osnovy. Potom však nám poradní sbor, který byl od počátků školního vysílání při Redakci pro školy vytvořen z učitelů praktiků, pracovníků VÚP [Výzkumného ústavu pedagogického – pozn. aut.] i ministerstva, doporučil uvolnit tento úzký vztah k osnovám a zařazovat pořady a náměty, které škola nejvíce potřebuje, protože je může nepříliš názorně zpracovat.

O několik let později, v roce 1969, si podle Jana Pospíšila opět „do budoucna nelze školní televizi představit jinak než ve vnitřně spojených seriálech vázaných na osnovy“.⁹⁾

Diskurs o školní televizi byl sice dialogem mezi pedagogickými pracovníky a televizními tvůrci, nicméně určující roli zde měla spíše televize. Praktické možnosti a pragmatické uvažování televizní instituce, vedené požadavkem co nejuniverzálnější použitelnosti vyráběného pořadu, ocenilo spíše volnější zpracovávání obecně atraktivních témat, o nichž hovořil Zdeněk Michalec. Pořady fakticky vysílané v rámci cyklů televizního vysílání pro školy dokazují, že se televizní vysílání školám po roce 1969 nezaměřilo na Pospíšilovy specializované lekce, ale spíše na ideologicky podbarvené pořady navazující svou dramaturgickou stavbou na kurzy z poloviny šedesátých let. I přes výtky pedagogů se v rámci školní televize škola podřizovala diktátu televize.

8) Ke konceptům neo- a paleo- televize srov. tamtéž.

9) Zdeněk Michalec, *Televize a škola. Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 1, 1961/62, č. 1, s. 15. Jan Pospíšil, *Školská televize – její efekt, efektivita a intenzita využití na školách a její optimalizace ve vyučování. Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 9, 1969/70, č. 2, s. 33–35.

Školy patřily, mimo sféru domácností či veřejných prostranství, již od samotných počátků zavádění televizní technologie mezi prioritní prostory procesu telefikace. V Československu byly již od poloviny padesátých let televizory umísťovány do učeben mateřských, základních, středních i vysokých škol, do místností školních družin či mládežnických klubů.¹⁰⁾ Po pěti letech existence Československé televize bylo v roce 1958 zahájeno jednou týdně půlhodinové vysílání pro mateřské školy, rozšiřované v pozdějších letech o další typy vzdělávacích cyklů vytvářených záměrně v návaznosti na učivo určitých typů škol a určitých ročníků.

Experimentálním ročníkem klasického dopoledního televizního vysílání pro školy, konkrétně pro 3. až 5. ročníky, byl školní rok 1963/64, který měl prověřit možnost dynamicky koordinovat spolupráci mezi televizní Redakcí pro školy a školami samotnými, respektive pedagogy, kteří s televizí při vyučování pracují. Programová pozice i obsahová náplň kurzů byly v průběhu roku teprve ustalovány, redakce reagovala na aktuální náměty a požadavky učitelů, začala připravovat pravidelné metodické listy pro jednotlivé pořady, které vycházely jako příloha v *Učitelských listech*, a kromě rozšíření vysílání o cykly pro vyšší ročníky plánovala rozběhnout také sérii nočních pondělních předpremiér pro učitele. Do předpremiérového bloku pak byly v prvních ročnících zařazovány zejména náročnější lekce fyzikální, matematické či chemické, vyžadující předběžnou obeznámenost s obsahem i vizuálním ztvárněním látky, později jakékoli kurzy ročníků druhého stupně základních škol. Standardním pořadům TVŠ byly vyhrazeny středeční a páteční dvacet až pětadvacetiminutovky od deseti hodin dopoledne, po velké přestávce. Začátky vysílání se v průběhu šedesátých let různě posouvaly podle doporučení učitelů. V reakci na jejich žádosti začala redakce rovněž upouštět od natáčení lekcí maximálně kopírujících učební osnovy a zaměřila se spíše na tvorbu pořadů rozšiřujících látku způsobem, který nemůže žákům zprostředkovat učitel ve třídě.

Například v dějepisných pořadech, zařazovaných do programu televizního vysílání pro školy od roku 1965, se tvůrci snažili prostý výklad ozvláštnit tím, že učební látku prezentovali formou dialogu moderátorské dvojice. Pár se střídal v rolích poučujícího a poučovaného, probíral se dobovými dokumenty, četl ukázky nebo poslouchal jejich znění v interpretaci školeného recitátora. Slečna a mladý pán ukazovali obrázky, přehrávali strategie tažení na trojrozměrných modelech kontinentů umístěných ve studiu, ale také se převlékali do dobových kostýmů a dramatizovali různé situace z historických událostí, často i v exteriérech. Kreativně se přistupovalo i k pořadům technických předmětů: místo instruktáže chemického pokusu v laboratoři, který může být dětem předveden přímo v učebně, byly upřednostňovány například dokumenty z chemických továren, kam se děti běžně nedostanou, a podobně. Na stránkách pedagogických periodik diskutovali pedagogové s televizními tvůrci nejen o časovém plánu vysílání pro školy či o adekvátní náplni a formálním zpracování pořadů, ale hledali rovněž inspiraci v jiných médiích či metodách školní televizní praxe v zahraničí, které by TVŠ vhodně obohatily. Ředitelé škol byli

10) Počátky telefikace škol lze rekonstruovat z článků v různých dobových pedagogických časopisech. Viz zejména Vladimír K o v á ř i k, *Televize proniká do škol. Estetická výchova* 2, 1960, seš. 4, s. 96–97; Miloš V o l f, *Současný stav a perspektivní možnosti vysílání pro školy. Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 7, s. 117–120.

navíc televizními techniky a pedagogickými odborníky, zaměřenými na oblast vzdělávací audiovizu, důsledně informování o možnostech odpovídajícího vybavení učeben.

Televize v učebně a v rozvrhu

Do dialogu mezi televizí a školou se tímto vmísil třetí hlas, hlas výzkumného ústavu, jenž televizi poskytoval informace opřené o výsledky bádání o vlivu televize na nervový systém či kognitivní aparát. Na základě závěrů vyslovených výzkumným ústavem pak televize školám doporučovala konkrétní přijímače. Technici a specializovaní pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického navrhovali opatřovat televizory s velkou obrazovkou nejlépe v šedém zbarvení a s praktickým dálkovým ovládáním.¹¹⁾ Takovým nárokům podle nich odpovídaly dostupné přístroje Lotos s úhlopříčkou 53 centimetrů a Orion s úhlopříčkou 59 centimetrů. Další skupiny vědců teoreticky zpracovávaly, a tedy unifikovaly i umístění televizoru přímo v učebně. Navrhovaly pak situovat přijímač v rohu čelní stěny učebny blíže okna na konzole ve výšce dvou metrů a obrazovku natočit kolmo na úhlopříčku učebny a naklonit ve směru zadních lavic. Třídy s televizory měly být pro účely promítání vybaveny roletami a stěna za televizorem měla být osvětlena malým zdrojem, aby nebyla sítnice oka prosvětlena pouze na jednom místě a nedocházelo ke zbytečné únavě. I přesto, že se vědci již od počátků šedesátých let snažili vysvětlit neoprávněnost obav z radiace a explozivnosti televizorů, že relativizovali přímou příčinnou souvislost mezi sledováním televize a optickými vadami, doporučovali výzkumníci učitelům opatřit dětem tzv. televizní brýle, které chrání zrak před slabým ultrafialovým zářením televizní obrazovky. Výzkumy viditelnosti přinesly úzus rozsazení žáků v rozptylu úhlu devadesáti stupňů, svírajícího optickou osu obrazovky a v rozsahu pěti až desetinásobku úhlopříčky obrazovky. Žáci měli sedat ve vzdálenosti dvou a půl až sedmi metrů od televizoru, a to v žádném případě na zemi, ale tradičně na židlích u školních lavic.

V běžné praxi se ovšem ideál konstruovaný vědci naplňovat nedařilo. Školy vlastnily zpravidla pouze jediný televizor. Ten byl buď umístěn ve zvláštní třídě, většinou v jídelně či v místnosti školní družiny, do které se třídy přemisťovaly, nebo byl stěhován do jednotlivých tříd na vozíčku, a tak nebyl postaven v navrhované výšce.¹²⁾ Žáci pořad většinou nesledovali ani v prostoru vědeckého geometrického náčrtu, ani v dostatečně

11) Technické parametry adekvátních školních televizorů rozebírají nejpodrobněji Jan L a u d a – Zdeněk M i c h a l e c, Za kvalitnější využití televizních vysílání pro školy. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 1, s. 3–4. O tehdejší dálkový ovládání píše Emil Karnát z Výzkumného ústavu pedagogického: „Jedná se o řídicí prvky, které jsou paralelně připojeny k řídicím prvkům televizoru, a jsou spojeny vodičem asi dva metry dlouhým. Všechny typy novějších televizorů jsou již vybaveny přípojkami k dálkovému ovládání, které jsou umístěny na zadní straně televizoru. U starších typů, které nejsou tímto zařízením vybaveny, stačí, obrátíme-li se na odborný závod, který se zabývá opravami televizorů a který tuto úpravu provede.“ Emil K a r n á t, Dětské oči a televize. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 1, s. 4–5.

12) Problematické okolnosti sledování televize komentují například Miroslav N ě m e č e k, Vyučovací hodina s televizním vysíláním pro školy. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 7, 1967/68, č. 3, s. 36–39. Emílie P e t r á k o v á, Televizní vysílání školám. *Komenský* 90, 1965/66, č. 8, s. 487–491.

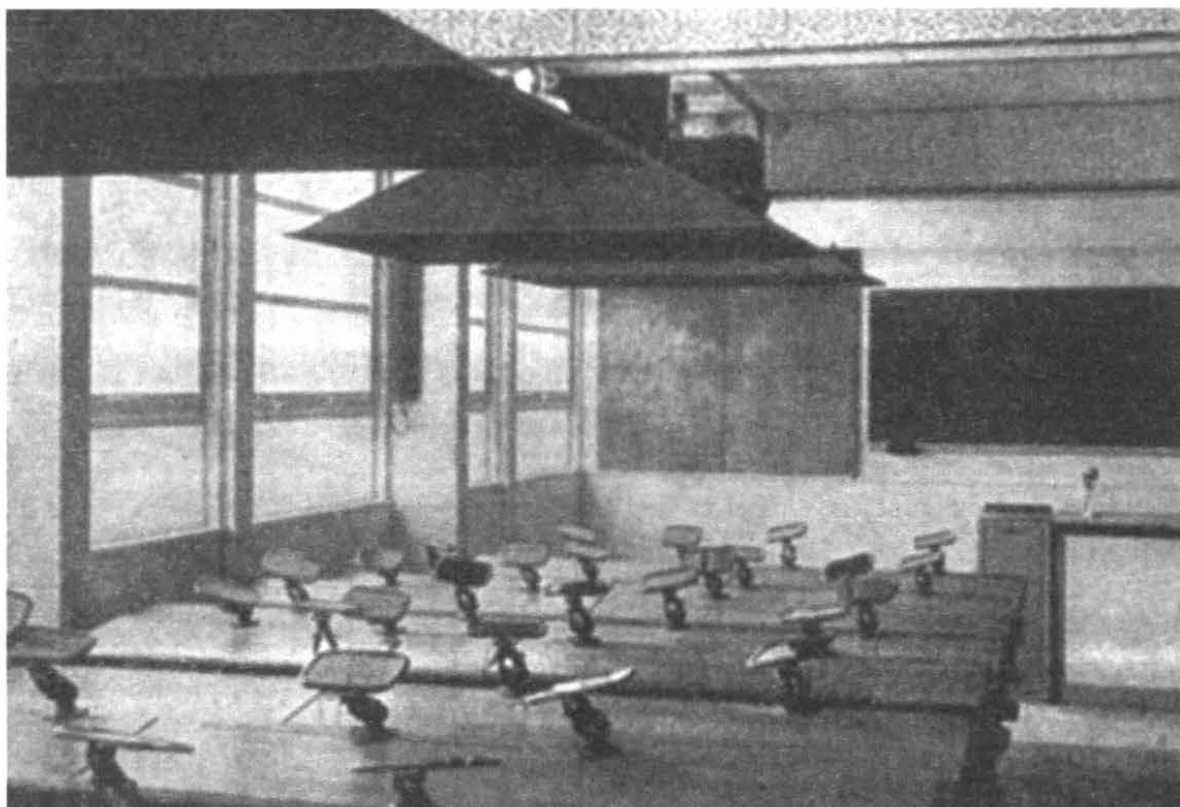
malé divácké skupině. Omezené množství přístrojů nedovolovalo školám promítnout vysílání paralelně všem třídám daného ročníku, a tak nebylo výjimkou, že se do jedné učebny scházely na TVŠ dvě nebo i tři třídy najednou. Někteří žáci seděli v lavicích, jiní na samostatných židlích, další na lavicích a někteří museli dokonce stát. Kvůli složité organizaci takových hromadných sledování viděli mnohdy žáci ve škole například i televizní noviny nebo závěr dopoledního programu, který předcházel TVŠ. V takových podmínkách zcela pozbývaly na významu jakékoli snahy o těsné sepětí látky školních osnov a námětů pořadů. Žáci se ve větším kolektivu na informace nedokázali soustředit a komplikovala se i situace učitele, který měl pouze omezenou možnost systematicky řídit průběh hodiny.

Nedostatečná telefikace škol, zkomplikované vnější podmínky recepce a mnohdy i neochota pedagogů metodologicky připravovat hodinu, při níž bude část učiva prezentována prostřednictvím televize, vedly k tomu, že televizní Redakce pro školy přestala zhruba po dvou letech (tj. od roku 1961) zpracovávat projekty důsledně napojené na učební osnovy a v krátkém mezidobí zařazovala do programu TVŠ spíše pořady volněji rozvíjející a v podstatě namátkově, výběrově doplňující probírané učivo různých předmětů. V takto arbitrárním režimu zastával vyučující ve třídě zcela jinou roli než v režimu provázaném se školními osnovami. Jeho úkolem již nebylo vést pozornost žáků k důležitým informacím, které uvidí a uslyší v pořadu, motivovat je, aby si dělali sami poznámky, během vysílání ustoupit do pozadí, nechat se suplovat televizním učitelem a v závěru hodiny prověřit, co si žáci z televizní lekce zapamatovali a stručně zopakovat klíčové body televizního výkladu. Význam doplňkových televizních pořadů již nebyl ryze informativní, tyto pořady přinášely nový pohled na osvojené učivo, novým způsobem interpretovaly již poznané, a tak sloužily spíše k zopakování, osvěžení známé látky, mohly iniciovat besedy nad příbuznými tématy. Mnohé takové pořady byly na modelu besedy, nebo například soutěže mezi skupinami dětí, samy založeny. V televizním pořadu *Lada a děti* mluvily děti s dcerou malíře Josefa Lady, pořad *Děti, nezlobte se* byl znalostní soutěží o dopravních značkách a pravidlech silničního provozu. Proti této uvolněné tendenci však začíná v polovině šedesátých let souběžně nabývat na významu vlna tíhnoucí k zvětšující se samostatnosti žáka ve vztahu k audiovizuální informaci zprostředkované televizí a s ní související oslabování svébytné pozice učitele.

Učitelé před televizory, učitelé v lavicích, učitelé před televizní kamerou

K studijní samostatnosti měly žáky vést nové školní pomůcky, do jisté míry konkurenti televizorů, takzvané učicí (případně výukové) stroje¹³⁾ jako základní rekvizity nového modelu programového vyučování. Učicí stroj bylo audiovizuální zařízení podobné počítači; s obrazovkou a ovládacím panelem, se schopností zpětné vazby naprogramované tak,

13) Mezi prvními se možnostmi inspirace televizní výuky v učicích strojích zabýval František Ledvina. K vědeckému obsahu populárně vědeckých filmů. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 2, 1962/63, č. 4, s. 52–53.



*Učebna vybavená zařízením firmy Thomson-Houston;
každý žák sleduje obraz v zrcátku přímo na své pracovní ploše
(Učební pomůcky ve škole a v osvětě 5, 1965/66, č. 5, s. 80)*

Foto archiv

aby žáka seznámilo s učivem, procvičilo s ním látku v rámci různých úkolů a na závěr prověřilo jeho znalosti a upozornil jej na nedostatky. Žáci vkládali odpovědi do stroje stiskem tlačítek, vše s maximální mírou efektivity a časové úspory. Ačkoli v Československu k rozšíření těchto učebních pomůcek nedošlo, pedagogická veřejnost zahraniční experimenty s programovým vyučováním reflektovala, diskutovala o jeho strategiích, ve spolupráci s techniky vyvíjela první prototypy českých strojů, ale zejména přehodnocovala svůj pohled na vztah žáka k audiovizuální informaci a roli učitele během televizního vysílání.

Výzvou pro uvažování o metodickém uchopení televizní výuky v nových kategoriích se stal model programového vyučování zejména proto, že zásadně proměňoval podstatu školní instituce. Ve výsadní pozici spravující moc předávat informace, vzdělávat a vychovávat ohrožovala školu i jiná média, přičemž televize nejmasovějším způsobem, učicí stroje však otřásly základy instituce zevnitř. Vize programového vyučování zaplňovala školní učebny naprogramovanými stroji, k nimž po jednom usedali žáci jako do samostatných školních lavic. Technologická koncepce programových strojů mohla čerpat z dobově aktuálních a populárních výzkumů v oblasti kybernetiky, kognitivní psychologie a teorie informace a komunikace, stávala se aplikací poznatků těchto disciplín ve vzdělávacím procesu. Užitečná pro ni byla zejména bádání o schopnostech mozku přijímat a zpracovávat informace, které definují percepční možnosti diváka a specifikují

čas nutný k selektivním reakcím.¹⁴⁾ Programy učících strojů vycházely z dostupných znalostí o čase potřebném na kognitivní zpracování obrazu, o způsobech rozlišování jeho určitých částí, mentálních strategiích hodnocení zprostředkované informace i paměťových mechanismech, které jsou do procesu recepce obrazu zapojeny. V konkurenci aparátu takto připraveného na mentální kapacity svého žáka-diváka byla škola jako zprostředkovatel informací nedostatečná, a v podstatě zbytečná. Škola pouze poskytovala stroje, zprostředkovávala přístup k technologii, kterou by žáci mohli se stejným efektem využívat pravděpodobně i doma, kdyby jim byla dostupná. V podobně redukované, takřka vyprázdněné roli se ocitl i učitel, z něhož se stal v lepším případě konzultant či koordinátor, v horším manipulátor se stroji, operatér či servisní technik, který kontroluje, zda jsou žáci na svých místech, dávají pozor, nevyrušují nebo zda nepoškozuji zařízení. Jeho odborná kvalifikace byla zcela irelevantní.

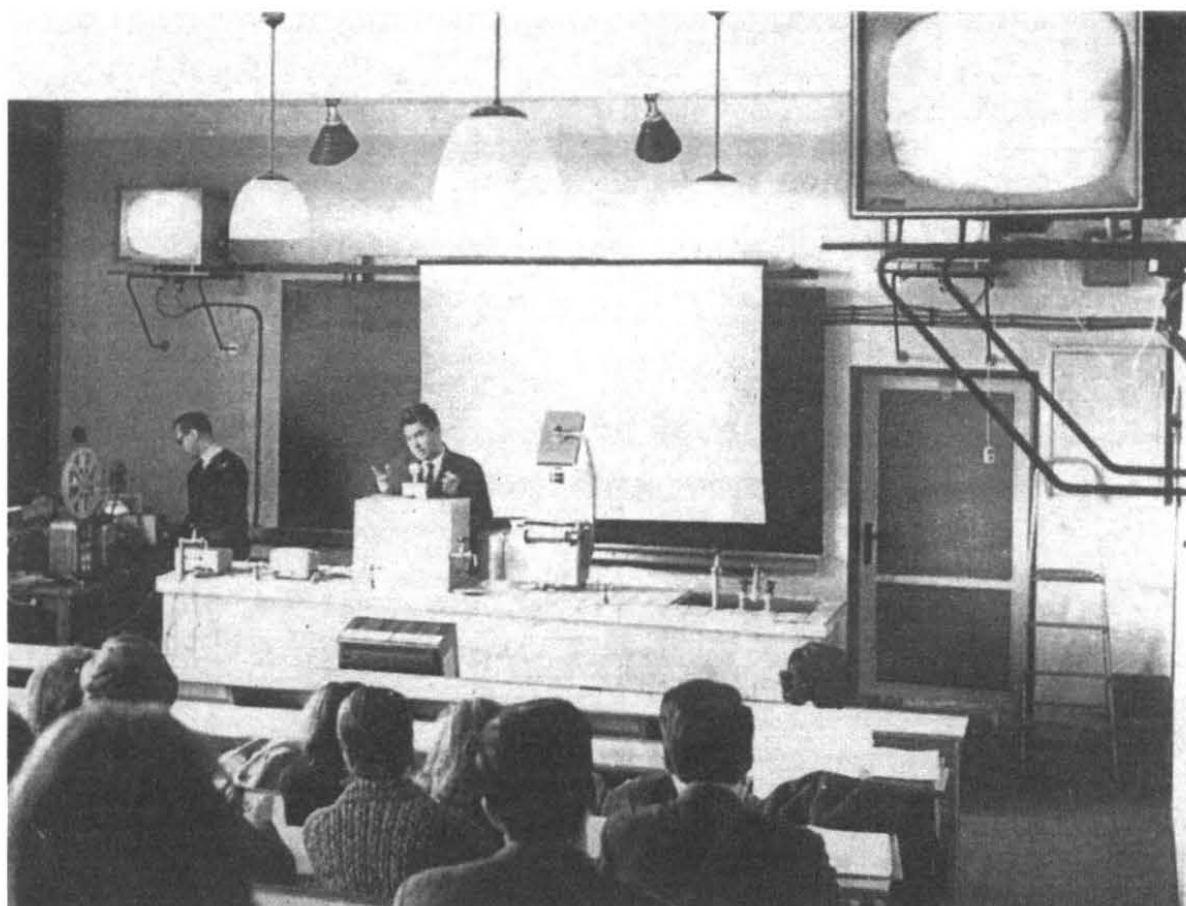
Trend vyhoceně efektivního vzdělávání se do školního prostředí prakticky promítl až v sedmdesátých letech, a to zejména ve Spojených státech, ve Francii nebo ve Švédsku. V Československu se sice prototypy učících strojů konstruovaly, ale nerozšířily se ve větší míře, nepřímo však ovlivnily československé vnímání televizního vysílání pro školy. Ve stadiu první dekády televizního vysílání pro školy donutily přehodnotit prvotní, ač později zavrhané, pokusy provázat náplň televizních lekcí se školními osnovami – takto koncipované výukové kurzy stavěli pedagogové opětovně do středu zájmu televizních tvůrců. Veřejné televizní vysílání pro školy tedy již opět nemělo přenášet dokumentární snímky, ale instruktážní lekce, které inkorporují učitele do obrazu v roli průvodce, moderátora či demonstrátora. Tento nenápadný proces postupného odstraňování učitele ze třídy je společný všem snahám o tzv. modernizaci vyučování, tedy o jeho zefektivnění prostřednictvím nových technologií, různí se pouze důslednost. Televizní lekce upřednostňují stroj před učitelem pouze ve dvacetiminutovce vysílacího času, ve zbytku vyučovací hodiny se učitel opět vrací před tabuli, učící stroje a především zahraniční modely televizního vysílání v tzv. uzavřeném okruhu, které se v Československu realizovaly pouze experimentálně na některých vysokých školách, nicméně učinily z učitele skutečně čistě koordinátora práce se strojem.

Systém uzavřených a otevřených komunikačních okruhů vysílání pro školy ustavil již ve třicátých letech školní rozhlas.¹⁵⁾ Vysílání v otevřeném okruhu zajišťoval Československý rozhlas (později analogicky Československá televize), zatímco uzavřený okruh nebyl závislý na rozhlasu (resp. televizi) jako instituci, ale jako technologii, pomocí rozhlasu (televize) spojoval buď vymezený počet spolupracujících škol, nebo formou jakéhosi vnitroškolního rozhlasu (televize) třídy jedné školy.¹⁶⁾ Alternativou k programům redakcí školního vysílání veřejného rozhlasu (televize) byly v uzavřeném okruhu pořady vytvářené v amatérských studiích škol samotnými pedagogy. V Československu se vysílání

14) Například studie v překladu Dušana Hapaly: Jan J a k o b y, Úvod do analýzy didaktického filmu ako kybernetického prenosu informácií. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 8, 1968/69, č. 10, s. 133–135.

15) K historii školního rozhlasu v Československu viz například Emílie P e t r á k o v á, *Škola a rozhlas*. Brno : Krajský pedagogický ústav 1972.

16) Nejucelenější přehled variant televizních okruhů podává Prokop M a s o p u s t, *Televizní výchova*. Praha : SPN 1973.



Vzor moderní vysokoškolské posluchárny kompletně vybavené audiovizuální didaktickou technikou; základní školy, pro něž bylo vysíláno TVŠ, však televizory disponovaly pouze omezeně (Učební pomůcky ve škole a v osvětě 7, 1967/68, č. 7. s. 92)

Foto archiv

v uzavřených okruzích uskutečňovala pouze okrajově, z iniciativy konkrétních učitelů obeznámených se zahraniční praxí. Učitelé byli v tomto případě mnohdy scenáristy, režiséry, kameramany, střihači i moderátory jednotlivých lekcí. Využití služby veřejného školního rozhlasu bylo vzhledem k možnosti záznamu pořadů na magnetofonové pásky a jejich archivace ve školních fonotékách v době zavedení televizního vysílání pro školy již poněkud flexibilnější. Učitelé mohli pořady opakovaně reprodukovat, vybírat, sestřihávat a doplňovat určité úseky, produkci mohli libovolně přerušit, okomentovat a opět spustit. Zacházet takto kreativně s televizním obrazem se dalo v omezené míře právě v televizních studiích při školách v uzavřených televizních okruzích, kde učitel pracoval s vlastním předpřipraveným audiovizuálním materiálem.

Uzavřený televizní obvod spojoval anténou televizní studia několika škol, z nichž byl program rozváděn do jednotlivých tříd. Učitelé – koordinátoři ve třídách mohli komunikovat s instruktory v televizním studiu školy buď pouze akusticky, za pomoci mikrofónů, nebo reagovat na celkovou situaci, na dění ve třídě díky propojení televizními kamerami. Kromě televizního vyučování se uzavřené okruhy využívaly pro zvláštní účely, bylo-li například nutné distribuovat informace většímu množství tříd najednou. Tedy při přednáškách pozvaných odborníků, projekcích filmů, školních hlášení a podobně. V českém

prostředí využívaly uzavřené okruhy nejsystematičtější pravděpodobně lékařské fakulty vysokých škol pro názorné demonstrace pokusů a přenosů například chirurgických zákroků z operačních sálů pro vyučování mediků. Takzvaný hospitační uzavřený okruh umožňoval studentům pedagogických fakult sledovat vyučování ve třídách napojených základních či středních škol.¹⁷⁾

Jednotlivá variantní využití specifických možností uzavřeného okruhu na sebe pojí rozmanitost potenciálních způsobů navazování kontaktu s žákem – divákem. Dokonalou zpětnou vazbu zaručovalo instalování televizních kamer přímo do tříd, v československém kontextu pouze reflektované jako zahraniční model. Učitel na televizním pultu s monitory sledoval celou třídu, reagoval na dotazy, případně vyvolával hlásící se žáky. Některá školní studia ovšem využívala pro komunikaci mezi televizním učitelem a žáky pouze akustického kanálu, jindy televizní učitel vyučoval ve studiu demonstrativní třídu, jejíž žáci měli nahrazovat (jakoby reprezentovat) žáky v připojených třídách. Těm bylo vyučování naopak přenášeno bez zpětné vazby. Existoval samozřejmě i nejjednodušší, čistě jednosměrný model přenosu výkladu od osamocенého učitele ve studiu několika třídám.¹⁸⁾ Klasickou představu o úloze učitele ve vyučovacím procesu, v níž významnou proměnnou zůstává výchovné působení jeho osobnosti, přehodnocovalo vysílání v uzavřeném okruhu přinejmenším dvojím způsobem. Pozice televizního učitele kladla nároky nejen na odbornou erudici, předpokládala rovněž technickou připravenost, zručnost v práci s televizním zařízením. Uzavřené okruhy zároveň převracely poměr početního zastoupení kvalifikovaného a nekvalifikovaného personálu. Školy si vystačí s několika vynikajícími pedagogy a do jednotlivých tříd rozmístí pouze vyškolený dozor.

Přednosti modelu redukovaného množství vyučujících ocenily a prověřily zejména školy ve Spojených státech amerických,¹⁹⁾ kde v poválečném období v důsledku tzv. baby-boomu enormně stoupla populace, a tím i počet zájemců o vzdělání vyššího stupně. Tuto poptávku ovšem školy nebyly schopny ve stávajících kapacitách prostorových i personálních uspokojit. Řešením mohly být buď masové náborové a rekvalifikace učitelů, nebo nahrazení přímého výkladu televizními přenosy. První pokus o vysílání uzavřeným okruhem provedli v Hagerstownu v roce 1958, kde osmadvacet učitelů přednášelo osmnácti tisícům žáků. Síť uzavřených televizních okruhů se ve Spojených státech kombinovala s dalšími formami decentralizovaných televizních vzdělávacích programů pro všechny typy škol i pro dospělé, jimž systematicky vedené cykly a zvláštní korespondenční systém umožňovaly skládat dílčí zkoušky a získat potvrzení o absolvování „televizní univerzity“. V Itálii nahrazovalo centrální vysílání vzdělávací televize, tzv. Teleescola,

17) O televizním vyučování mediků v zahraničí i na československých školách píše Karel Ř í h o v s k ý, Pokusy o uplatnění televize vo vysokoškolskej výučbe. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 7, 1967/68, č. 7, s. 95–99. Využití na pedagogických fakultách reflektuje Vojtech O l o c h, Využitie priemyselnej televízie na pedagogickej fakulte. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 7, 1967/68, č. 6, s. 84–85.

18) O variantách propojení v uzavřeném okruhu viz Jan L a u d a, Televize a škola. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 7, s. 114–116.

19) Informace o pozici školní televize ve Spojených státech přinášeli Mikuláš M i l a n, Školská televízia v USA. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 1, s. 12; J. L a u d a, c. d. v pozn. 18; Miloslav M a l í k, Výuka filmem na amerických školách. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 4, 1964/65, č. 10, s. 128–129.



Na katedře technologie VŠE vytvořili ing. Jan Tůma s ing. Zdeňkem Křečanem z katedry radioelektrotechniky ČVUT prototyp vyučovacího stroje řady KT (automatický repetitor a examinátor); stroje však školy takřka nevyužívaly (Učební pomůcky ve škole a v osvětě 3, 1963/64, č. 5, s. 82)

Foto archiv

běžné školy nikoli z důvodu nedostatku vyučujících, ale bylo prostředkem odstraňování vysoké míry negramotnosti v regionálních oblastech, neboť zanedbaný dopravní systém prakticky znemožňoval navštěvovat řádnou školu dětem z menších měst či vesnic.²⁰⁾ Jak pro Itálii, tak pro Spojené státy se televizní vysílání stalo východiskem z kritické situace ve školství a dynamizovalo rytmus reformy v systému vzdělávání. Zavedení obou modelů školní televize bylo vyvoláno konkrétní společenskou potřebou a k jejich realizaci se proto přistupovalo zodpovědně, s velkou perspektivou i ambicemi. Do projektů byly zapojeny nejuznávanější odborné kapacity, profesori univerzit, specialisté v oborech exaktních i humanitních věd, ve Spojených státech dokonce nositelé Nobelových cen. Nemalé prostředky byly rovněž vynaloženy na zajištění nezbytných doplňkových učebních pomůcek, zejména učebnic a pracovních sešitů, které byly vytvářeny v přímé návaznosti na jednotlivé vysílané lekce. V televizních pořadech samotných se tvůrci snažili kombinovat teoretické výklady s laboratorními demonstracemi a praktickým cvičením a vzhledem k tomu, že mnohdy, především u otevřených okruhů, předpokládali ve svém diváckém okruhu i samostudenty, snažili se do pořadů zapojit i metody zpětné vazby tak, že televizní učitel pokládal otázky, udělal pauzu, aby umožnil žákům – divákům

20) Italský kontext sledoval J. L a u d a, c. d.

zapsat své nápady do pracovních sešitů, a pak je seznámil se správnou odpovědí. Systémová propracovanost obou modelů ukazuje, že ani jeden z konceptů nebyl chápán jako dočasná nouzová odbočka, ale bude-li kooperace zúčastněných složek – institucí dobře zorganizována, jako výhledově udržitelný stav.

Společenské podmínky přiměly Itálii a Spojené státy přistupovat ke školní televizi jako systémově uspořádané, organizačně zabezpečené, samostatně fungující vzdělávací struktuře, která zaručuje přípravu a výrobu pořadů, jejich distribuci různým televizním okruhům, divákům dodá potřebné pomůcky, v závěru kurzu rozešle úspěšným studentům certifikát a která je schopna zajistit i případný servis technického zařízení. A to v rámci veřejné služby společnosti. I přes nejrůznější změny dotýkající se školské správy nebyly společenské motivace pro rozšíření a takto silnou vertikální integraci složek vzdělávací televize v Československu tak palčivé. Diskuse obklopující diskurs o školní televizi se nezabývaly variantami pečlivějšího, systémově založeného institucionálního podchycení spolupráce mezi školami a televizí, spíše než na průzkum možností zefektivnění tohoto vztahu se pedagogové i režiséři zaměřili na otázky dotýkající se sporu o didaktičnosti a uměleckosti televizních pořadů pro školy.

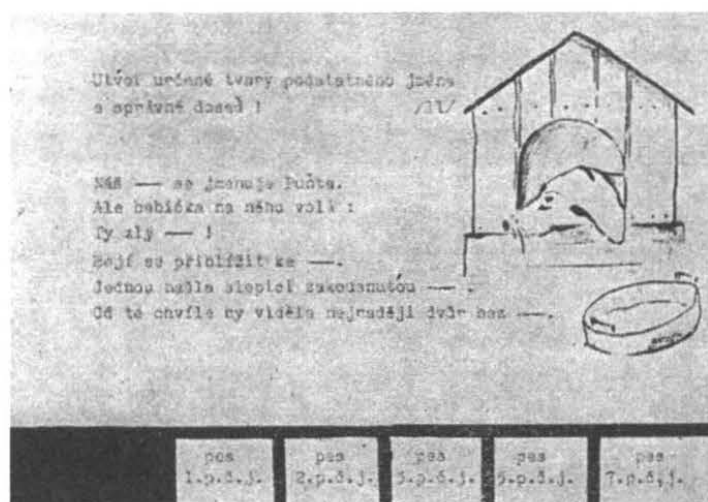
Estetická a didaktická školní televize

Názorové střety nad odpovídajícím uměleckým ztvárněním didaktické informace provázely od počátků školní televizi a dříve i školní film a v podstatě vedly k žánrovému rozlišení školních televizních didaktických lekcí a výchovně-vzdělávacích filmů/televizních pořadů.²¹⁾ Zatímco formální požadavky na didaktickou lekci zcela striktně odmítaly jakákoli stylová ozvláštňování, v případě výchovně-vzdělávacích pořadů bylo zacházení s uměleckými prostředky filmu mnohem svobodnější. Estetická funkce ovšem nesměla ani v tomto případě oslabovat didaktický dopad filmu. Pohyb kamery, práce s detailem i montáž sice mohly působit náladově i rytmicky, ale musely se vyvarovat zkreslení. Nesprávně použitý detail, dějový paralelismus nebo zkratka mohly žáka nežádoucím způsobem dezorientovat, vytvářet mylné představy o reprezentované skutečnosti, a tak umenšovat a zpochybňovat věcně-obsahovou nosnost scén. Délka záběrů a tempo jejich střídání mělo odpovídat pozorovacím možnostem dětí, jejich schopnosti koncentrované pozornosti a paměťového uchopení vizuálních informací. Toto teoretizování o odpovídajícím formálním zpracování didaktického i výchovně-vzdělávacího filmu z hlediska vzdělávacího potenciálu různých stylových prostředků ovšem nebylo opřeno o žádné konkrétní údaje kognitivní psychologie či teorie informací, a tak pro tvorbu pořadů nepřinášelo žádné nové podněty. Argumentace směřovaly k identickým závěrům, konstatujícím, že umělecké složky odvádějí pozornost žáka od metodicky vedeného výkladu, a proto jsou vhodnější pro rozšiřující dokumentární pořady, nikoli pro instruktážní lekce. Hudební doprovod v tomto smyslu vyvolával nežádoucí umělecké dojmy, odváděl pozornost od komentáře nebo přímo rušil jeho

21) Nejkomplexněji Július V. Trebišovský, K problému uměleckosti školního filmu. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 2, 1962/63, č. 8, s. 124–125.

srozumitelnost.²²⁾ Přitom samotný mluvený komentář filmů byl nejspornějším bodem těchto debat. Na jedné straně údajně snižoval aktivitu žáka, neboť mu bránil klást vlastní otázky a samostatně hodnotit vizuální informace, na straně druhé obraz konkretizoval, upřesňoval a vysvětloval, doplňoval vizuální informace o poznání o vnitřních souvislostech mezi zobrazovanými jevy, dodával jednoznačnost a přesnost jeho významu. Vizuální stránka měla přesto zůstat primárním zdrojem poučení, jevy se měly zejména ukazovat, komentář neměl opisovat slovem to, co vykládal záběr a obraz naopak neměl ilustrovat komentář.

Práce s verbálním sdělením v televizních pořadech pro školy byla kontrapunktickým protějškem obecné televizní strategie směřující k autonomii soundtracku, jejímž cílem bylo narativizovat soundtrack pořadů tak, aby bylo divákovi umožněno orientovat se v narativní situaci, aniž by věnoval pozornost obrazu, během vaření, dětské hry a podobně. Naproti tomu školní televize definovala diváckou zkušenost jako orientovanou výhradně na audiovizuální text jako celek a snažila se eliminovat jevy narušující neutrální podmínky recepce. Vzletná programová prohlášení o ideálním „názoru“ televize ve školách však narážela na praktické obtíže synchronizace programu televizního vysílání pro školy s rozvrhem. Československá televize tak sice vysílala pro školy dopoledne i odpoledne asi dvacet hodin týdně, nicméně pořady byly vhodné pouze pro třídy, které měly náhodou zrovna předmět, kterému byly určeny. V důsledku této nedořešené situace se děti s televizním vysíláním pro školy setkávaly jen zřídka, a to vůbec ne ve škole, ale například když byly nemocné a mohly sledovat televizi doma z postele.²³⁾ Ve školách samotných nebylo televizní vysílání ani zdaleka chápáno jako běžná praxe, ale spíše jako výjimečná událost, dětem bylo promítáno například až v posledních dnech školního roku, kdy již bylo všechno učivo probráno a prověřeno. Teoretické vize reflektovala pouze omezená skupina škol a nadšených pedagogů, netýkaly se každodenní školní praxe v širším měřítku.



*Příklad úkolu zadaného vyučovacím strojem
(Učební pomůcky ve škole a v osvětě 4, 1964/65,
č. 10, s. 141)*

Foto archiv

22) Klady a zápory zvukové složky školních filmů a pořadů rozebírali například Miroslav Biedermann, Jak zlepšit práci se školním filmem? *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 3, 1963/64, č. 6, s. 89–90; Dušan Hapala, Komentář v školském filme. *Učební pomůcky ve škole a v osvětě* 4, 1964/65, č. 4, s. 22–24.

23) Viz například Jan Tůma, *Škola plná kouzel*. Praha: Albatros 1984, s. 122.

Školní televize jako atrakce

Většina škol s televizí nakládala zpravidla jako s příležitostným zpestřením vyučování, systematicky a účelově s ní v žádném případě nepracovala. Nahlížela na ni jako na atrakci, nikoli jako na učební pomůcku, a tak zcela popírala smysl pokusů zefektivnit a kontrolovaně řídit přenos didaktických informací prostřednictvím televize. Logika produkce a logika spotřeby a využívání televizního vysílání pro školy byly určovány zcela protikladnými představami o funkci televize ve třídě. Vedle ryze vzdělávacího poslání to byla role zábavná, kterou zároveň doprovázel požadavek tříbit estetické vnímání, kultivovat percepční zkušenosti s pohyblivými obrazy. Místo didaktického nástroje tu byla televize jako ozvláštnění vzhledem ke stereotypu standardních vyučovacích hodin. Stejně jako v domácnostech tedy složila spíše jako materiální a symbolický objekt.

Motivace pro zavedení audiovizuálních pomůcek do škol byly samozřejmě v různých společenských kontextech různé, přičemž význam audiovizuální techniky pro školu a osvětu obecně byl nepřímě formulován v obhajobách instalace nových technických zařízení ve třídách. Představy a vize, které jsou utvářeny školní televizí jako diskursivním konstruktem, se ovšem nemusejí uplatňovat jen na úrovni hodnotových schémat, odrážejí se i ve společenské realitě. Ve Spojených státech nebo v Itálii si rychlé zřízení systému školní televize a telefikaci škol vyžádaly konkrétní společensko-ekonomické podmínky. Televize zde měla fungovat jako audiovizuální náhrada učebnic pro samouky, masová náhrada školních hodin, večerních škol a pomocných či rekvalifikačních kurzů, a tak se výroba pořadů soustředila výhradně na účelově, tematicky zaměřené cykly, jejichž jednotlivé lekce budou učit, procvičovat a opakovat látku výkladu zároveň, nezávisle na potřebě jakékoli vnější odborné pedagogické intervence. V československé interpretaci měla audiovizuální pomůcka ve škole práci učitele usnadňovat, nikoli plně nahrazovat. Měla zpřístupňovat názorné informace, které nelze žákům zprostředkovat jinak, obecně rozšiřovat jejich všeobecný rozhled či kultivovat estetické vnímání. Tendence pojímat školní audiovizi jako doplněk klasické formy výkladu však byla v případě televize v několika velice krátkých intervalech (dlouhodoběji v rámci okrajových experimentů konkrétních pedagogů) střídána i tendencí opačnou, nazírající televizi jako hlavní vyučovací prostředek.

Československý diskurs o školní televizi čerpal informace z mnoha zahraničních zdrojů, přinášel komentáře mezinárodních výstav moderních školních pomůcek, adekvátní partnerství se však Výzkumnému ústavu pedagogickému spíše než s Československou televizí dařilo navázat s elektrotechnickými fakultami vysokých škol, kde vznikaly nové, domácí technologické prototypy televizorů či učících strojů. Ty se přesto do konkrétních škol dostávaly jen obtížně. Projektu školní televize v Československu nescházely ani teoretické znalosti, ani technologická vybavení, pedagogové však nedokázali nalézt vhodný způsob, jak dostatečně efektivně zorganizovat distribuci zařízení do škol a konzultovat aktuální otázky formální stránky pořadů s televizními tvůrci. Programy Československé televize zřetelně dokazují, že počet pořadů televizního vysílání pro školy zařazených do vysílání se v průběhu šedesátých let příliš nezvětšoval. Televize disponovala vždy několika pořady vztahujícími se k určitému předmětu, které vysílala ve spojitých cyklech periodicky každý školní rok, a to s minimálními obměnami. Navzdory představě, kterou

prezentoval diskurs o školní televizi na stránkách pedagogických časopisů, k rozlišování mezi pořady ryze didaktickými, určenými pro školní třídy, a pořady obecně výchovnými a vzdělávacími, vysílanými v odpoledních hodinách a určenými pro domácí sledování, v podstatě nedocházelo. Televizní vysílání školám realizovalo kromě didaktického záměru ve srovnatelné míře také záměr bavit a s humorem a nadsázkou pracovalo v podstatě více než s precizními grafy a schémata.

O školním filmu a televizi je možné uvažovat jako o paralelní, ač separátní frakci mediálního průmyslu s vlastními dějinami, s vlastními teoriemi, estetickými kritérii, s vlastním produkčním, distribučním i recepčním kontextem, která funguje více méně autonomně vedle standardního průmyslu hraného filmu a veřejnoprávní nebo komerční televize, ale současně se nezděráhá inspirovat některými jejich postupy. Školní televize si neudržuje jednoznačnou specifičnost ani z hlediska recepční situace. Přestože by recepční podmínky televizního vysílání ve třídě měly v ideálním případě lhostejný přístup k obrazu typický pro domácnosti popírat, v důsledku nesystematické telefikace a synchronizace vysílání s rozvrhem se pozornost žáka strhává od didaktické informace k televiznímu vysílání jako ojedinělé události. Taková školní televize je v první řadě atrakcí, ale je také vnitřně nesourodou strukturou, která se ve své rané fázi vyrovnává s konkurenčními technikami i recepčními kontexty, inkorporuje do sebe postupy a zvyklosti ustavené v rámci školního filmu, projekcí diapozitivů či školního rozhlasu, přehodnocuje je, a tak dovoluje pokládat retrospektivní otázky po významu některých jejích atributů. V Československu se projekt instituce školní televize nepodařilo zkoordinovat jako autonomní vertikálně integrovanou strukturu, jež by redukovala počet zúčastněných specializovaných organizací a byla naopak schopna sama zabezpečit jednotlivé úkoly: z hlediska technologického iniciovat výrobu potřebných technických pomůcek, dohlížet na jejich distribuci školám a zajišťovat revize a opravy zařízení, z hlediska programového realizovat metodicky propracované a školám vyhovující náměty pořadů, poskytovat vyučujícím doprovodné listy ve formě manuálů, příručky, učebnice či pracovní sešity usnadňující uplatnění televizního pořadu v rámci vyučování. Jako nesystematická struktura sloužilo televizní vysílání pro školy paradoxně více domácnostem než školním kolektivům, když bylo rodiči vítáno jako vhodná, poučná zábava dětí během nemoci.

Lucie Česálková (1983)

Studentka Ústavu filmu a audiovizuální kultury FF MU v Brně.
(Adresa: lucie.cesalkova@seznam.cz)

SUMMARY

THE TELEVISION TEACHER

“TVŠ”: Television Broadcasting for Classrooms and the Home

Lucie Česálková

Aspects of thinking on school's television began to take a concrete form relatively late in Czechoslovakia compared to in other countries, with the first television course for schools broadcast in 1958. Periodical discourse on schools television did its best, unlike what occurred in practice, to maintain the closest possible contacts with foreign models of television teaching and the newest technological concepts in the field of audiovisual teaching aids. The role of the television institutions and the schools institutions collided with one another in the heterogeneous concept of television broadcasting, because they were based on differing communication models and different modes of reception of audiovisual information. Public service television aimed primarily at households, in other words groups limited in numbers, presenting facts in an entertaining, or rather supplementary, free form, not ruling out aestheticisation, adapted unwillingly to the requirements of schools, which preferred discipline and maximally effective didactic lessons, standardising not only the technical equipment of classrooms but also the formal side of films. Specialised didactic lessons did not make it on to the schedule of Czechoslovak Television at television for schools broadcasting times in the 1960s. Rather television wanted to be an alternative, it suited it to transmit material chosen from curricula in a way that was not possible in classrooms alone, and to teach by means of elements of pedagogic rhetoric: clearness, an emphasis on vivid highlighting of important information through intonation, graphics, etc, but also to reach out to and entertain the child viewer. Within the framework of broadcasting for schools, television institutions maintained creative autonomy and tended to respect the viewpoint of serving the broader public rather than didactically motivated specialisation.

Translated by Linda Paukertová