

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 11, číslo 1

Vydání tohoto čísla časopisu CIVILIA bylo podpořeno Visegradským fondem
Projekt: *Transformation of populism and nationalism in the V4 countries;*
ID: 21820042

-
- **Visegrad Fund**
-
-

Mezinárodní redakční rada:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
prof. Dr. Bettina Degner (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita
Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Karel Konečný, CSc. (Univerzita Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci),
dr. hab. Małgorzata Świder (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL)
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PeadDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR,
v.v.i.)
dr. habil. Péter Varnágy (Pécsi Tudományegyetem, HUN)
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
GER).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.
Technický redaktor: Mgr. Václav Kotrman, Ph.D.

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epoque, s. r. o.,
Praha 2020

Vychází dvakrát ročně
Reg. č. : MK ČR E 19778
ISSN 1805-3963

Obsah

| | |
|---|----|
| <i>Denisa LABISCHOVÁ: Strukturované pozorování jako nástroj reflexe výuky společenskovědních předmětů na základních a středních školách z hlediska efektivního využití didaktických médií</i> 1 | 4 |
| <i>Tamara TOMANOVÁ :Možnosti využití českých seriálů ve výuce dějin 19. století</i> | 22 |
| <i>Martina HUBÁLKOVÁ, Tomáš HUBÁLEK: Konsekvence ideových proměn školského systému v Protektorátu Čechy a Morava</i> | 47 |
| <i>Jan JIRKŮ</i> Remediacie výuky | 56 |
| <i>Dominik MARCINKOWSKI: RECENZE</i> | 63 |
| <i>MAJEWSKI, Piotr Maciej: Kiedy wybuchnie wojna? 1938. Studium kryzysu.</i> Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2019, 572 s. | |

**Strukturované pozorování jako nástroj reflexe
výuky společenských věd
na základních a středních školách z hlediska
efektivního využití didaktických médií**

Denisa LABISCHOVÁ

**Structured observation as a tool for reflection
on teaching and learning social science subjects
at primary and secondary schools with emphasis
on effective use of didactic media**

Abstract: The study explains the significance of structured observation in the reflection on teaching and learning social science subjects at primary and secondary schools, with emphasis on effective use of didactic media. Attention is paid to visual, audiovisual, text and graphic media and their didactically structured analysis and interpretation. The author suggests criteria which can be included into an observation record sheet and which cover a broad spectrum of activities inciting higher cognitive processes and critical thinking, and also other teaching forms and methods, learning tasks, productive and creative activities, and elements of experiential education. The suggested tool is applicable in pre-gradual teacher training as part of continual teaching practice, but can also be used by aspiring teachers who enter the teaching profession, by their mentors, and other educators participating in the day-to-day operation of a particular school.

Key words: Social science didactics, Structured observation, Didactics media, Reflection on teaching and learning

**Úvod – reflexe a sebereflexe výuky společenských věd
a jejich význam**

V současné době je možno sledovat výrazný posun v pregraduální přípravě učitelů základních a středních škol na českých univerzitách směrem k reflektivnímu pojetí pedagogických praxí, které je chápáno jako jeden z prostředků zvyšování kvality učitelského vzdělávání. Většina vysokých škol již akreditovala, nebo se aktuálně připravuje na akreditaci nových studijních programů ve vzdělávací oblasti Učitelství, jež směřují k regulované profesi a musejí naplňovat stanovené standardy pro akreditace (Rámcové požadavky 2017). Reflexe a sebereflexe tak dnes tvoří nedílnou součást průběžné i souvislé praxe studentů učitelských studijních programů, kteří jejich prostřednictvím rozvíjejí své *profesní vidění* (Janík, 2014; Korthagen, 2011; Minaříková a Janík, 2012; Syslová, 2016) a prohlubují svou dovednost nahlížet na vlastní výuku z mnoha pedagogických, obecně didaktických i specifických oborově didaktických hledisek. Tento přístup má obecnější platnost a neměl by se omezit pouze na období přípravného vzdělávání – reflektivně by měla být pojata také kooperace začínajících učitelů při vstupu do učitelské profese s jejich uvádějícími učiteli, jakož i evaluační rovina práce pedagogických pracovníků podílejících se na řízení konkrétní školy (ředitelů, zástupců ředitele, předsedů předmětových komisí).

Ve vztahu k didaktice sociálně humanitních disciplín, tedy dějepisu, občanské výchovy a společenských věd se oblast zpětné vazby, sebereflexe a reflexe dotýká zejména oborově specifických aspektů výchovně-vzdělávacího procesu, k nimž lze řadit především využití širokého spektra textových, vizuálních, audiovizuálních a grafických médií a jejichž analýza a interpretace představují podstatnou složku oborových, věcných i metodických kompetencí. Jak naznačují některé výzkumy, úroveň rozvoje těchto kompetencí je ovšem relativně nízká nejen u žáků základních a středních škol, ale také u budoucích a současných učitelů těchto školních předmětů (Kyjovská 2020; Labischová 2015; 2018; 2019).

1 Metoda strukturovaného pozorování

Proces reflexe a profesního vidění (budoucích) učitelů může být uskutečňován zejména prostřednictvím videostudií, tedy analýzy videozáznamů reálných vyučovacích hodin (Minářová a Janík, 2012). Jako vhodný reflektivní nástroj se však vzhledem k technickým nárokům videostudií jeví také přímé strukturované pozorování s využitím záznamových archů, které lze použít např. v rámci náslechoových hodin tvořících součást průběžné a souvislé pedagogické praxe.

Pozorování je jednou ze základních výzkumných metod používanou v oblasti pedagogického výzkumu a sestává především ze systematického sledování a následné analýzy zkoumaných jevů. Je záměrné, cílevědomé a řízené, v případě *strukturovaného pozorování* probíhá dle stanovených kritérií. Základními etapami pozorování jsou stanovení cíle, objektů a metod, dále přesné zaznamenání a popis zkoumaných jevů, jejich analýza a interpretace. K výhodám pozorování se řadí zejména možnost získání poměrně velkého množství kvantitativních dat, naopak jisté nevýhody spočívají zejména v případném ovlivnění průběhu výuky přítomností pozorovatele, v subjektivních prvcích hodnocení daných individualitou pozorovatele, v časových a odborných nárocích na přípravu ad. (Skutil a kol., 2011, s. 101–103). V průběhu strukturovaného pozorování je možno sledovat různé aspekty zkoumaného jevu, nejčastěji se jedná o výskyt, jeho frekvenci (četnost) a trvání, resp. časovou délku jednotlivých kategorií (Gavora, 2010, s. 96–97).

Pozorovatel může danou činnost pozorovat buď přímo, nebo nepřímo (ze záznamu). V případě přímého pozorování, které je akcentováno také zde, je důležité, aby byly důsledně zachovány co nejpřirozenější podmínky výuky, tedy aby osoba pozorovatele průběh činnosti nenarušovala – např. ve školní učebně je optimální umístění v rohu za žáky (Gavora 2010, s. 96).

2 Kritéria pro strukturované pozorování zaměřené na využití didaktických médií ve výuce společenskovedních předmětů

Následující podkapitoly přinášejí náměty pro kritéria strukturovaného pozorování se zaměřením na jednotlivé typy didaktických médií

ve výuce občanské výchovy a dalších společenskovedních předmětů. Zvoleny byly především ty didaktické činnosti, které jsou pro dané médium adekvátní a v odborné literatuře doporučované. Je zřejmé, že v rámci cíleného pozorování lze sledovat také další významné aspekty z hlediska volby konkrétních vyučovacích metod a forem, např. zda žáci pracují samostatně či ve skupinách apod., tyto však nejsou předmětem naší studie. Navržená kritéria jsou součástí záznamového archu, přičemž sledován je prostý výskyt (přítomnost či nepřítomnost) konkrétních edukačních jevů, nikoliv četnost a trvání (vzhledem k jejich specifické povaze).

2.1 Vizualní média

Význam vizualních médií vyplývá ze silné vizualizace ve vnímání okolního světa současnou mladou generací. V rámci společenskovední edukace se nabízí množství cest, jak vizuální pojmání sociální reality podnitit, je však vždy potřebné tato média využívat efektivně a s pedagogickým záměrem. U vizualních médií je podstatná především důkladná, didakticky řízená ikonografická percepce, na niž navazují analýza, komparace a interpretace, jež jsou spojené obvykle se strukturovaným katalogem otázek a úkolů pro žáky. Uvedené aktivity jsou zaměřeny na vyšší kognitivní operace a rozvíjejí různé úrovně myšlení (Sauer, 2000; Labischová, 2008).

Výrazný didaktický potenciál nabízí bezesporu fotografie, jejichž obsahové zaměření pokrývá řadu témat občanské výchovy a společenských věd, ať již se jedná o snímky zachycující politickou situaci, různé sociální interakce, reklamní fotografie či amatérské snímky z rodinného alba. Konkrétně se sem řadí fotografie zachycující partnerství, rodinu, partnerské a rodinné role, řeč těla, projevy chování a jednání, sociálně patologické jevy, kriminalitu, portréty významných osobností či historické události, včetně jejich propagandistické prezentace. Strukturované pozorování by se mělo zaměřit na funkce, které snímky ve výuce plní (Mareš, 1995), nakolik propracovaná je jejich analýza a úroveň interpretace a zda jsou realizovány také produktivní činnosti žáků.

| Fotografie | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Ve výuce jsou využívány fotografie zařazené v učebnici. | | |
| Ve výuce jsou využívány fotografie vybrané a připravené učitelem. | | |
| Fotografie plní pouze ilustrační (dekorativní) funkci a nejsou doplněny dalšími informacemi či didaktickým aparátem. | | |
| Fotografie plní reprezentační funkci a jsou „zopakováním“ verbálních informací. | | |
| Fotografie plní informační funkci, jsou nositeli nových poznatků. | | |
| Fotografie jsou ve výuce analyzovány a interpretovány. | | |
| Analýza a interpretace snímku je řízena otázkami a učebními úlohami. | | |
| Učitel žáky upozorňuje, čeho si mají při prohlížení fotografie všimnout. | | |
| Pro zaměření na detail jsou využívány různé didaktické techniky (rastrování, puzzle, postupné odkrývání snímku ad.). | | |
| Učitel upozorňuje na manipulativní prvky, dodatečné úpravy, retuše. | | |
| Žáci detailně popisují fotografii, hlavní postavy, pozadí atd. | | |
| Žáci identifikují psychologickou, společenskou, historickou či politickou situaci zachycenou na snímku. | | |
| Žáci analyzují výrazové prostředky fotografie (černobílý vs. barevný záběr, interiér vs. exteriér, ateliérová fotografie vs. „momentka“ atd.). | | |
| Žákům je prezentován soubor více tematicky souvisejících fotografií či fotografií stejné situace dle různého autorského postoje. | | |
| Žáci srovnávají obsah fotografie s jinými informačními zdroji (novinovými zprávami, odbornou literaturou atd.). | | |
| Žáci vyjadřují pocity, jaké v nich fotografie vyvolává. | | |
| Žáci analyzují snímky z vlastního rodinného alba. | | |
| Žáci sami tvoří koláže či montáže z fotografií. | | |
| Žáci upravují snímky ve fotoeditoru, čímž se ozřejmuje problematika „reálnosti“ zobrazení. | | |
| Žáci sami zhotovují snímky a opatřují je slovním komentářem. | | |

Tabulka 1: Kritéria pro strukturované pozorování – využití fotografie

Vedle fotografií jsou důležitými zdroji pro rozvoj kritického myšlení dosud jen okrajově využívané společenské karikatury či různě zaměřené plakáty, vytvořené kupříkladu v rámci politické kampaně a propagandy, reklamy, sociálních témat a charity, kulturních, uměleckých či společenských akcí. U obou zmíněných typů vizuálních médií je žádoucí zejména dešifrování použité symboliky, poodhalení záměrů a postojů autora, jeho ideologického smýšlení, případně politického zadání (Sauer, 2000; Schnakenberg, 2012). Současně je nezbytné věnovat pozornost pochopení historického a společenského kontextu, neboť se jedná o média s vysokými nároky na kognitivní aktivitu a porozumění.

| Karikatura a plakát | ANO | NE |
|---|-----|----|
| Ve výuce jsou využívány karikatury. | | |
| Karikatury slouží pouze k ilustraci výkladu. | | |
| Podstatu karikatury vysvětluje učitel. | | |
| Karikatura je analyzována a interpretována žáky na základě strukturovaného katalogu otázek. | | |
| Analýza zahrnuje důkladný popis detailů na karikatuře. | | |
| Analýza zahrnuje dešifrování symboliky použité na karikatuře. | | |
| Analýza zahrnuje vysvětlení společenského, resp. historického kontextu. | | |
| Analýza zahrnuje poodhalení postojů a názorů karikaturisty. | | |
| Žáci srovnávají karikatury vztahující se ke stejné společenské či politické situaci z pohledu zastánců protichůdných postojů (např. v období studené války soupeření Východ – Západ). | | |
| Žáci srovnávají obsah karikatury s jinými zdroji informací. | | |
| Ve výuce jsou využívány plakáty. | | |
| Plakát je ve výuce analyzován z hlediska cílové skupiny, obsahu, propojení obrazové a verbální složky, grafické stránky ad. | | |
| Žáci sami tvoří plakát na zadané téma. | | |
| Karikatury, resp. plakáty jsou součástí projektového vyučování. | | |

Tabulka 2: Kritéria pro strukturované pozorování – využití karikatury a plakátu

Nejen estetickou funkci plní ve výuce občanské výchovy a společenských věd reprodukce uměleckých děl. Vedle témat z oblasti dějin umění, památek UNESCO a jejich ochrany je podstatné také historicko-spoolečenské pozadí vzniku děl, jejich zadání a účelu, přičemž podstatná je také komparativní složka a propojení s jinými druhy médií, především textovými a audiovizuálními. Didakticky promyšlená práce je vhodná také ve vztahu k autorským kresbám, a to nejen v analytické rovině zaměřené na popis obrázku a porozumění obsahu, ale také v rovině kreativních a produktivních aktivit žáků (tvorba vlastní kresby, vyjádření vlastních postojů a návrhů řešení různých sociálních situací).

| Reprodukce uměleckého obrazu, autorská kresba | ANO | NE |
|---|-----|----|
| Ve výuce je využívána reprodukce uměleckého obrazu. | | |
| Reprodukce uměleckého obrazu plní ve výuce pouze dekorativní funkci a ilustruje výklad učitele. | | |
| Učitel informuje žáky o autorovi. | | |
| Učitel objasňuje žákům pozadí a okolnosti vzniku díla. | | |
| Žáci odhalují a vysvětlují historický a společenský kontext vzniku díla. | | |
| Žáci srovnávají různé tematicky spjaté obrazy či obrazy s podobným původem. | | |
| Učitel upozorňuje na důležité prvky obrazu a na použitou symboliku. | | |
| Žáci sami vyhledávají informace o autorovi. | | |
| Žáci popisují obraz a detaily na něm zachycené. | | |
| Žáci vyjadřují pocity, jež v nich obraz vyvolává. | | |
| Žáci srovnávají různé obrazy z téhož období. | | |
| Žáci srovnávají obrazy s jinými médii (textovými, audiovizuálními ad.). | | |
| Žáci vykonávají kreativní činnosti (dopis autorovi, vlastní kresba ad.). | | |
| Ve výuce jsou využívány autorské kresby z učebnice. | | |
| Ve výuce jsou využívány jiné autorské kresby. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Žáci popisují sociální situaci, již kresba zachycuje. | | |
| Žáci diskutují o kresbě, její estetické a obsahové stránce. | | |
| Žáci odpovídají na otázky a plní učební úlohy spojené s kresbou. | | |
| Žáci tvoří vlastní kresbu na dané téma (např. protikladné situace, jak bych se zachoval, pokračování kresleného příběhu ad.). | | |

Tabulka 3: Kritéria pro strukturované pozorování – využití reprodukce uměleckého obrazu a autorské kresby

2.2 Audiovizuální média

Podobně jako vizuální média, najdou v občanské výchově a ve výuce společenských věd široké uplatnění média audiovizuální. Centrální místo mezi nimi zaujímá do značné míry podceňovaný hraný film, který přitom plní výraznou motivační a aktivizační úlohu a je zdrojem emotionality, inspirace a fantazie. Vybrané náměty hraných filmů mohou být čerpány například z oblasti mezilidských vztahů s kamarády a v rodině, významných politických událostí v minulosti i v současnosti, sociálně-patologických projevů jako jsou například šikana, různé závislosti, poruchy příjmu potravy, kriminalita a bezpečnost na internetu, otázek interkulturního soužití apod. Významný je přitom důraz na osobní prožitky a na identifikaci žáků s hlavními postavami filmu, projevujícími osobní statečnost, odvahu a hrdinství v občanských postojích. Přínosem hraných filmů je také to, že často ukazují každodenní život v odlišných politických režimech či život příslušníků jednotlivých sociálních skupin. Je přitom důležité, aby film ve výuce nesloužil pouze k ilustračním účelům či dokonce k vyplnění času např. před prázdninami, ale aby byla realizována jeho důkladná analýza a interpretace na základě promyšleného sledu edukačních činností, především vhodně zkonstruovaných učebních úloh a kreativních aktivit, což vyžaduje důkladnou přípravu učitele (Labischová, 2008; Kyjovská, 2020).

Vedle hraných filmů lze ve společenských vědách předmětech hojně uplatňovat také filmy dokumentární, které mohou být orientovány kupříkladu na tematiku významných politických událostí, lidských práv a odlišnosti demokratických, autoritářských a totalitních režimů, globálních problémů současného světa (ekologie, migrace, chudoba),

mezilidských vztahů, kriminality, etického a právního jednání, etikety, ekonomických a finančních otázek ad.

| Hraný film | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Ve výuce je promítán celý hraný film. | | |
| Ve výuce jsou promítány krátké ukázky z hraného filmu. | | |
| Učitel má hraný film připravený a sestříhaný tak, že postupně promítá jednotlivé pasáže (sekvence). | | |
| Ve výuce je film promítán tak, že jeho délka přesahuje vyučovací hodinu a promítání již není dokončeno. | | |
| Učitel doporučuje žákům konkrétní hraný film ke zhlédnutí doma nebo v kině. | | |
| S promítáním filmu nejsou propojeny výukové činnosti (učební úlohy, diskuze, dramatizace atd.). | | |
| Učitel film průběžně zastavuje a doplňuje potřebné informace. | | |
| Učitel žáky předem upozorňuje, čeho si mají všimnout. | | |
| Učitel upozorňuje na faktografické nepřesnosti a chyby. | | |
| Žáci mají k dispozici předem připravené otázky a učební úlohy. | | |
| Žáci obdrží otázky a učební úlohy až po zhlédnutí filmu. | | |
| Žáci rozlišují fakticitu a fikci. | | |
| Žáci charakterizují hlavního hrdinu, jeho jednání a společenskou skupinou, již prezentuje. | | |
| Žáci hodnotí chování a jednání jednotlivých postav. | | |
| Žáci analyzují výrazové prostředky filmu (střih, kamera, střídání černobílých a barevných scén, retrospektiva atd.). | | |
| Příběh je podkladem k diskusi. | | |
| Na základě zhlédnutého filmu je uplatňována dramatická výchova, živé obrazy atd. | | |
| Na základě zhlédnutého filmu žáci vykonávají kreativní činnosti (dokončení příběhu, psaní eseje, dopisu, kresba atd.). | | |
| Žáci srovnávají obsah filmu s jinými informačními zdroji (novinovými zprávami, odbornou literaturou atd.). | | |

Tabulka 4: Kritéria pro strukturované pozorování – využití hraného filmu

Společenskovední předměty na základní i střední škole mají těsnou vazbu k většině průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu, přičemž velmi silné propojení lze nepochybně spatřovat ve vztahu k mediální výchově (Mičienka, Jiráček, 2007). Zde se uplatňují zejména kratší audiovizuální záznamy – v rámci tématu Média a politika se jedná převážně o různé předvolební spoty politických stran a dalších subjektů, včetně prezidentské kampaně. Žáci mohou tyto spoty analyzovat a odhadovat jednotlivé prvky související jak s proklamovaným volebním programem, tak s cílovou skupinou potenciálních voličů. Další významnou oblastí je jistě problematika marketingu a reklamy, kde je možno zaměřit se na target group, použité výrazové prostředky, včetně obrazové a zvukové stránky, na symboliku barev či na soulad s etickými principy (posuzování podnětů a stížností Radou pro reklamu). Důležitý je také diachronní náhled, umožňující srovnání reklamy z období tzv. „socialismu“ s reklamními strategiemi současné reklamy. V neposlední řadě je žádoucí podněcovat produktivní aktivity žáků, např. tvorbou vlastních reklamních sloganů i vlastních reklam.

| Kratší audiovizuální záznamy – volební spoty, reklama atd. | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Ve výuce je promítán volební spot. | | |
| Žáci charakterizují hlavní body volebního programu. | | |
| Žáci popisují styl mluvy, oblékání a sebeprezentace politika. | | |
| Žáci odhadují cílovou skupinu potenciálních voličů. | | |
| Žáci srovnávají formu a obsah volebního spotu s politickým programem. | | |
| Žáci srovnávají různé volební spoty a jejich výrazové prostředky s ohledem na volební program a cílovou skupinu. | | |
| Žáci natáčejí vlastní volební spot a prezentují ho před třídou. | | |
| Ve výuce je promítána reklama. | | |
| Žáci analyzují reklamu, definují target group a výrazové prostředky. | | |
| Žáci srovnávají „socialistickou“ a současnou reklamu. | | |
| Žáci rozpoznávají symboliku barev v reklamě. | | |

| | | |
|--|--|--|
| Žáci srovnávají vizuální a zvukovou stránku reklamy. | | |
| Žáci hodnotí etiku reklamy a důvody k jejímu případnému zákazu (srovnání s rozhodnutími Rady pro reklamu). | | |
| Žáci tvoří reklamní slogan. | | |
| Žáci samo tvoří reklamu na zadaný produkt či službu (včetně sociální). | | |

Tabulka 5: Kritéria pro strukturované pozorování – využití volebních spotů a reklamy

2.3 Textová média

Důležitou roli sehrávají ve výuce občanské výchovy a společenských věd předmětů textová didaktická média. Práce s textem rozvíjí nejen čtenářskou gramotnost a dovednost porozumět psanému textu, ale také kritické myšlení. Zosobňující přístup posiluje a nesporný význam pro formování postojů a empatie má ve školní praxi často opomíjené využívání krásné literatury a beletrie se zaměřením na literaturu pro děti a mládež. Umělecké texty s nejrůznější tematikou (obdobnou jako v případě hraného filmu) umožňují identifikaci s hlavní postavou, vyznačují se výrazným motivačním charakterem, inspirují, podněcují fantazii, obohacují slovní zásobu a zkvalitňují stylistické dovednosti žáků – čtenářů.

Pro všestranné formování osobnosti žáků je podstatné taktéž využití odborné a populárně-naučné literatury, včetně slovníků a encyklopedií, která má potenciál pro uplatnění problémového vyučování, badatelsky orientované výuky (inquiry based learning) a zahrnující vyhodnocování a srovnávání informací přejatých z různých zdrojů i tvorbu vlastních prací (esejí, referátů, prezentací apod.). V poslední době je žádoucí také systematické zařazování prvků tzv. CLIL-učení, využívajícího cizojazyčné pojmy vztahující se k probíranému vzdělávacímu obsahu.

| Krásná literatura, literatura pro děti a mládež, beletrie | ANO | NE |
|---|-----|----|
| Ve výuce jsou využity úryvky z beletrie a krásné literatury zařazené v učebnici. | | |
| Ve výuce jsou využity pasáže z beletrie a krásné literatury vybrané učitelem. | | |
| Třída čte knihu na pokračování. | | |
| Žáci čtou ukázkou nahlas, a pak ji rozebírají společně ve třídě. | | |
| Žáci čtou ukázkou potichu, a pak ji rozebírají společně ve třídě. | | |
| Žáci četli vybranou pasáž doma v rámci přípravy na výuku. | | |
| Žáci mají k textu předem připravené otázky a učební úlohy. | | |
| Žáci rozlišují prvky fakticity a fikce. | | |
| Žáci identifikují chybné prvky a souvislosti (např. ve srovnání s historickou realitou). | | |
| Žáci charakterizují hlavního hrdinu, jeho jednání a společenskou skupinou, již prezentuje. | | |
| Žáci hodnotí chování a jednání jednotlivých vedlejších postav. | | |
| Příběh je podkladem k diskuzi. | | |
| Příběh je podkladem k dramatizaci. | | |
| Na základě příběhu je rozvíjeno kreativní psaní (např. dopisu, deníku, převedení do ich-formy, vyprávění z pohledu jiné osoby, dokončení příběhu, úvaha, jak bych se zachoval). | | |

Tabulka 6: Kritéria pro strukturované pozorování – využití krásné literatury a beletrie

Při vyučování se uplatňují písemné materiály různé provenience, ať již se jedná o sekundární autorský text zařazený v učebnicovém výkladu, nebo o čistě autentické zdroje. Právě jejich začleňování do výuky občanské výchovy a společenských věd předmětů je nanejvýš žádoucí, neboť cílem zmíněných předmětů je umět s takovými texty kriticky nakládat v běžném životě. Typicky se jedná o úřední dokumenty, ústavu, zákony, listiny, tiskové zprávy, publicistické texty, přepisy politických projevů a projevů dalších významných osobností, výňatky z osobní korespondence, elektronickou komunikaci (e-mail, SMS zprávy), reklamní sdělení, mediální zprávy ad. Autentické texty mohou být předloženy žákům

v původní podobě, častěji pak v podobě upravené (didaktizované), a to jak po stránce jazykové (zvláště u obtížněji srozumitelných historických textů), nebo po stránce obsahové (se záměrem zjednodušení a zkrácení textu při zachování podstatných informací).

| Autentické texty | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Ve výuce jsou využity autentické texty z učebnice. | | |
| Učitel má vybrány a připraveny autentické texty z jiných zdrojů (internetu, odborných publikací, tisku ad.). | | |
| K autentickým textům dostanou žáci připravené otázky a učební úlohy předem. | | |
| K autentickým textům dostanou žáci otázky a učební úlohy až po jejich přečtení. | | |
| Na základě četby autentických textů probíhá diskuze ve třídě. | | |
| Na základě četby autentických textů žáci vyplňují pracovní listy. | | |
| Žáci srovnávají informace z různých zdrojů. | | |
| Žáci kriticky posuzují věrohodnost autentického informačního zdroje. | | |
| Žáci srovnávají různé pohledy a názory obsažené v jednotlivých textech dle principu multiperspektivity. | | |
| Na základě autentických textů tvoří žáci vlastní text (referát, esej apod.). | | |

Tabulka 7: Kritéria pro strukturované pozorování – využití autentických textů

2.4 Grafická média

Grafická média jsou součástí rozsáhlého soboru vizuálních didaktických médií symbolického charakteru a řadí se mezi ně především historické a geografické mapy, kartogramy, různé typy grafů (výšečový, sloupcový, spojnicový), diagramy, časové osy a mentální mapy. V zahraničí jsou grafická média hojně zařazována do výuky dějepisu i společenskovedních předmětů, v českém prostředí však není jejich vzdělávací hodnota stále ještě dostatečně doceněna. Přitom právě tato didaktická média mohou posloužit k různorodému uplatňování interdisciplinárních vztahů a přesahů, nejen v propojení jednotlivých humanitních a společenskovedních

disciplín, ale také například ve vazbě k matematice a statistice. Kartografický materiál (mapy a kartogramy) slouží ve výuce především k prohlubování časoprostorové orientace a časoprostorových vztahů, přičemž pro samostatné zaznamenávání geografických údajů žáci jsou určeny slepé mapy.

| Mapa, kartogram | ANO | NE |
|---|-----|----|
| Ve výuce jsou využívány mapy nebo kartogramy. | | |
| Mapa je prezentována ve formě: | | |
| Nástěnná mapa | | |
| Mapa (kartogram) ve školním atlasu | | |
| Mapa (kartogram) v učebnici | | |
| Mapa (kartogram) v elektronické podobě (dataprojektor, tablet ad.) | | |
| Mapa (kartogram) v odborném časopise či v odborné publikaci | | |
| Učitel rozdává žákům nakopírované mapy (kartogramy). | | |
| Učitel ukazuje probírané jevy na nástěnné, příp. promítané mapě (kartogramu) a podává výklad. | | |
| S mapou (kartogramem) pracují žáci hromadně. | | |
| Žáci ukazují dané jevy na nástěnné, příp. promítané, mapě (kartogramu) jednotlivě u tabule a ostatní žáci sledují. | | |
| Při analýze mapy (kartogramu) je vysvětlována legenda. | | |
| Při analýze mapy (kartogramu) je sledováno měřítko a geografický, příp. časový záběr mapy (např. mapa Evropy, mapa České republiky, mapa zachycující období První ČSR apod.). | | |
| Žáci zaznamenávají údaje z mapy (kartogramu) do sešitu nebo pracovního listu. | | |
| Žáci odpovídají na otázky a řeší učební úlohy vztahující se k mapě (kartogramu). | | |
| Žáci srovnávají informace vyčtené z mapy (kartogramu) s jinými informačními zdroji. | | |
| Žáci srovnávají různé mapy (kartogramy), např. historické, příp. ideologicky motivované. | | |
| Žáci doplňují údaje do slepé mapy. | | |

Tabulka 8: Kritéria pro strukturované pozorování – využití map a kartogramů

Diagramy a grafy lze využít k posílení dovednosti chápat, analyzovat a interpretovat statistické údaje a graficky znázorněné sociální jevy v podobě kvantifikovaných dat, ale také k samostatnému převedení informací ze sféry sociální reality do grafické podoby. Šíře jejich začlenění do výuky je skutečně obrovská. Graficky je možno zaznamenat kupříkladu demografický vývoj populace, porodnost, posuny ve střední délce života, úmrtnost, rozvodovost, vzdělanost, zaměstnanost včetně platů a mezd, hospodářské jevy v různých regionech a odvětvích, migrační vlny, environmentální zátěž ad. V souvislosti s výše uvedenými tématy je žádoucí rozvíjet též porozumění základním údajům z oblasti deskriptivní i induktivní statistiky, jako jsou absolutní a relativní četnost, průměr, medián, modus, směrodatná odchylka, závislá a nezávislá proměnná, korelace, včetně principů jejich grafického zobrazení (např. výsečové, sloupcové a spojnicové grafy a jejich různé varianty).

Je třeba poznamenat, že mezi grafickými médii figurují také další dobře využitelné formy, např. časové osy s různou šíří časového záběru a taktéž mentální mapy. První zmíněné napomáhají zejména k prohloubení chronologického myšlení a k upevnění vědomí časové souslednosti. Mentální mapy pak plní především funkci informační, systemizační (systemizují a uspořádávají klíčové pojmy) a organizační a představují grafické zobrazení pojmů a vztahů mezi nimi. Uplatnění najdou při zařazování metod kritického myšlení (E–U–R: evokace – uvědomění – reflexe), jako specifická forma zápisu z probíraného učiva, při opakování a upevňování dané látky či jako součást písemného, resp. ústního zkoušení.

| Graf, diagram | ANO | NE |
|--|-----|----|
| Ve výuce jsou využívány grafy (diagramy) z učebnice. | | |
| Ve výuce jsou využívány grafy (diagramy) promítané učitelem na dataprojektoru. | | |
| Ve výuce jsou využívány grafy (diagramy) připravené učitelem a nakopírované žákům. | | |
| Ve výuce jsou využívány grafy (diagramy) z odborných časopisů a publikací. | | |
| Učitel používá grafy (diagramy) pro doplnění výkladu. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Žáci odpovídají na otázky a řeší učební úlohy vztahující se ke grafu (diagramu). | | |
| Žáci srovnávají údaje zanesené v různých grafech (diagramech). | | |
| Žáci srovnávají informace zanesené v grafech (diagramech) s jinými informačními zdroji (zveřejněnými reprezentativními průzkumy, odbornou literaturou, odbornými časopisy ad.). | | |
| Žáci doplňují předložené grafy (diagramy) o další údaje. | | |
| Žáci sami vytvářejí grafy (diagramy) na základě předložených informací a statistických dat. | | |
| Žáci sami vytvářejí grafy (diagramy) na základě samostatně vyhledaných informací a statistických dat. | | |
| Žáci převádějí údaje z jednoho typu grafu do jiného typu grafu, příp. z tabulky do grafu. | | |

Tabulka 9: Kritéria pro strukturované pozorování – využití grafů a diagramů

Závěr

V této studii jsou naznačeny možné cesty pro prohlubování reflektivních a sebereflektivních dovedností studentů učitelství, uvádějících učitelů působících na základních a středních školách i řídicích pracovníků v sekundárním školství prostřednictvím metody strukturovaného pozorování, a to se zaměřením na mnohostranné využívání vizuálních, audiovizuálních, textových a grafických médií ve výuce občanské výchovy a společenskovedních předmětů. Navržená kritéria pro tvorbu záznamových archů samozřejmě nejsou zcela vyčerpávající a zahrnují pouze ty nejpodstatnější analytické, interpretační, kreativní a produktivní činnosti, jež by měly být se zmíněnými médii spjaty a jež jsou doporučovány také v odborné didakticky zaměřené literatuře (výběrově Sauer 2000; Labischová, 2008; Kyjovská, 2020).

Systematické pozorování s využitím vytvořeného sboru kritérií se může vedle reflexe v rámci průběžné a souvislé pedagogické praxe stát rovněž podkladem pro realizaci oborově-didaktického empirického výzkumu s cílem důkladně popsat reálný stav výuky společenskovedních předmětů na základních a středních školách, neboť dosud byla

realizována spíše nejruznější dotazníková šetření, jejichž možnosti jsou pro tento účel značně omezené. V tomto směru by byla velmi vhodná kombinace strukturovaného pozorování s dalšími výzkumnými metodami, např. hloubkovými rozhovory, eye-trackingem, videostudii, případovými studii a dalšími.

Poznámky:

- ¹ Studie vznikla za finanční podpory projektu CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/16_038/0006778 „Pregraduální vzdělávání v učitelských oborech na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity“, KA 8 Tvorba a využití metod pro strukturované pozorování.

Literatura

- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010.
- JANÍK, T. a kol. Profesionální vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogika*, 2014, roč. 64, č. 2, s. 151–176.
- KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011.
- KYJOVSKÁ, K. *Analýza a interpretace hraného filmu s tematikou dějin 20. století ve výuce dějepisu*. Disertační práce (školitelka D. Labischová), Ostrava: Ostravská univerzita, 2020.
- LABISCHOVÁ, D. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- LABISCHOVÁ, D. Možnosti využití metody eyetrackingu ve výzkumu kompetencí historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického pramene – karikatury. *Pedagogická orientace. Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 2015, roč. 25, č. 2, s. 271–299.
- LABISCHOVÁ, D. The influence of the didactic structuring of learning tasks on the quality of perception, analysis and interpretation of a historical cartoon. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture (JHEC)*, 2018, roč. 39, č. 1, s. 71–92.
- LABISCHOVÁ, D. Úloha didakticky strukturované analýzy a interpretace ikonografických pramenů v pregraduální přípravě učitelů společenských věd. *CIVILIA – odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2019, roč. 10, č. 2, s. 4–22.
- MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 4, s. 318–327.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007.

MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, T. Profesionální vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 22, č. 2, s. 181–204.

Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Dostupné z file:///C:/Users/Denisa%20Labischov%C3%A1/Downloads/R%C3%A1mcov%C3%A9%20po%C5%BEadavky%20na%20studijn%C3%AD%20programy.pdf [citováno dne 12. 3. 2020]

SAUER, M. *Bilder im Geschichtsunterricht. Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 2000.

SCHNAKENBERG, U. *Die Karikatur im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2012.

SKUTIL, M.A. kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.

SYSLOVÁ, Z. Rozvoj profesionálního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 2016, roč. 66, s. 4, s. 462–476.

Kontakt na autorku příspěvku:

doc. PhDr. Denisa Labischová, PhD.
Katedra výchovy k občanství
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské hory
e-mail: denisa.labischova@osu.cz

Možnosti využití českých seriálů ve výuce dějin 19. století¹

Tamara TOMANOVÁ

The Possibilities of Using the Czech Serials in School Education of the History of 19th Century

Abstract: The intention of presenting a professional analysis is an attempt to introduce the possibility of using the czech serials in history teaching for students of secondary and grammar schools, according to the curricula given current directives of the general educational programs for secondary education. The resulting work with its content and the presented topics could provide teachers a significant inspiration with to enrich the history of teaching related to the period beginning with the national revival. At the same time, it aims to extend the teacher's own general knowledges and familiarize them with material, whose potential they didn't know yet or they didn't prove full use, even with regard to the interdisciplinary use of the series in teaching.

Key words: National revival, Czech serials, Activating methods in history teaching, Didactics of history

Úvod

Česká seriálová produkce nabízí poměrně dostatečné množství kvalitního materiálu k bližšímu uchopení kontextu komplikovaných dějin 19. století, a to včetně odkazu na kulturní a hospodářské dějiny či dějiny

každodennosti. Seriály v režii Františka Filipa (nar. 1930) jako *Sňatky z rozumu* (1968), *F. L. Věk* (1970), *Zlá krev* (1986) nebo *Cirkus Humberto* (1988) patří svým obsahem i uměleckým významem do tzv. zlatého fondu české kinematografie, a tudíž jsou velmi vhodným materiálem i pro potřeby studia. Je třeba si však uvědomit, že koncepce těchto seriálů a de facto také jejich obsah má mnohem složitější výchozí postavení v komparaci se všeobecně oblíbenými filmovými, či seriálovými počiny reflektujícími jiná historická období či v komparaci s produkty současné, především zahraniční kinematografie. O to cennější však může být přínosnost následujících řádků, jejichž cílem je vnést do problematiky výuky prostřednictvím audiovizuálních médií nové pracovní podklady pro vyučující ve vztahu k názorně-demonstračnímu typu vyučování, přičemž ústředním tématem zájmu bude doba národního hnutí, které bývá v sepětí s filmovou či seriálovou tvorbou značně opomíjeno, což je v konečném důsledku alarmující zjištění, zvláště když si uvědomíme, že se jedná o klíčové období českých dějin. Není dnes problémem sehnat metodické příručky a pracovní listy k filmovým a seriálovým adaptacím, které mapují protektorátní dějiny či obraz doby pod taktovkou komunistického režimu, ale jak se zdá, tak kinematografie mapující 18.–19. století není natolik atraktivní pro přímé využití ve výuce, což mě vede ke snahám tento úzus vyvrátit nabídnutím nových perspektiv ve vztahu k využití potenciálu nejen výše zmíněných seriálů.

1 Stav řešené problematiky

Obecně se problematikou zobrazování historických událostí a jevů ve filmu, ev. v seriálové tvorbě dlouhodobě zabývá Kamil Činátl, který ve spolupráci s Jaroslavem Pinkasem vytvořil ucelenou příručku *Dějiny ve filmu: Film ve výuce dějepisu* (2014). Studie však nepřímou navazuje zejména na výsledky prezentované v některých diplomových pracích, které se z valné většiny zabývaly podobnou problematikou, konkrétně mám na mysli diplomovou práci Kateřiny Kunderátové na téma *Možnosti využití českého hraného filmu ve výuce dějepisu. Reflexe významných událostí a mezníků moderních dějin v českém hraném filmu od roku 1989* (2006) a bakalářskou práci Matěje Milého k tématu *Využití filmu*

ve výuce dějepisu na základní škole (2012). Oba odborné texty jsou zde směrodatné především z metodologického hlediska. Kateřina Kyjovská – Kundrátová poté své poznatky ještě shrnuje v tematickém článku *Příklady analýz historických hraných filmů pro potřeby výuky dějepisu* (Civilia, 2016/2).

Z hlediska obsahu se předkládaná studie značně opírá o poznatky z vlastní diplomové práce *Obraz ženy 19. století v české seriálové produkci* (2018) a obecný teoretický rámec je tradičně vymezen i ucelenou sbírkou referátů k problematice zpracování dějin ve filmu ve sborníku *Film a dějiny 1* (2004) a *Film a dějiny 2* (2009), vzniknuvší za editorského dohledu Petra Kopala. Ve vztahu k seriálové tvorbě je proklamativní význam díla Miloše Smetany *Televizní seriál a jeho paradoxy* (2010).

Ze zahraničních publikací jsme v práci využili poznatky z anglické studie od Alana Marcuse Stewarta *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies* (2018). Systematicky zpracoval problematiku didaktiky dějepisu se záběrem na filmový průmysl i polské tituly zejména Janusz Plisiecki v díle *Metody analízy i interpretaci filmu w szkole* (1980).

2 Použité postupy a metody

V následující části textu budeme systematicky analyzovat vybrané české seriály, které se věnují dějinám tzv. dlouhého 19. století, vymezeného roky 1789-1918. Konkrétně bude komplexní analýza vycházet z obsahového, formálního a pedagogicko-obsahového rozboru, méně se již bude dotýkat rozboru filmového jazyka. Především se ale zaměříme na didaktický aspekt seriálů, a tudíž na možnosti aplikace vybraných sekvencí ve výuce, a to z hlediska obsahu, formy zpracování, užitých dialogů, popř. estetických norem. Důraz bude kladen i na mezioborovou spolupráci mezi standardizovanými středoškolskými školními předměty, neboť vzhledem k obsahovému rámci předpokládáme jejich případné využití právě ve výuce na středních školách a gymnáziích. Následnou analýzu závěrem podpoříme i výsledky dotazníkového průzkumu realizovaného na vybraných českých gymnáziích a středních školách v rámci moravskoslezského regionu.

3 Teoretické vymezení problematiky využívání audiovizuálních médií ve výuce

Pro mnohé učitele představuje práce s audiovizuálním médiem skutečnou výzvu, která spočívá především ve snaze prezentovat vybraný filmový či seriálový materiál v souladu s jeho didaktickým aspektem. Pedagogové však nesmí zapomínat na skutečnost, že užití konkrétního audiovizuálního média nenahrazuje školní vyučování. Učitel vždy zůstává hlavním iniciátorem a tvůrcem příslušné vyučovací hodiny a film/seriál využívá jen jako jednu z mnoha alternativ k doplnění výukového materiálu.

Alan Marcus Stewart vymezuje ve své práci tři klíčové předpoklady nutné z hlediska následné utilizace ve školní výuce, a sice hovoří o těchto konkrétních bodech:

- 1) Vyhledat co nejsnadnější cestu pro pochopení smyslu filmu/seriálu
- 2) Vtvořit ve třídě vhodné prostředí a navození atmosféry usnadňující pochopení
- 3) Obeznamit studenty se současným chápáním historických událostí a zařazením do kontextu s cílem rozvíjet více možných perspektiv (Stewart, 2018, s. 189)

Vedle těchto výchozích zásad by měla být neustále rozvíjena snaha o integraci studentů do vlastního zkoumání a vyhodnocování rozhodnutí konkrétních filmových či seriálových postav i způsobu jejich myšlení, potažmo hodnocení úsudků jejich historických protějšků. Zajímavý je také náhled polského režiséra, teatrologa a pedagoga Bohdana Korzeniewského, který vnímá několik základních funkcí filmového materiálu, a sice poznávací, ilustrující, verifikační, emocionální, motivační a pochopitelně také výchovnou. Na základě těchto funkcí navrhuje čtyři možnosti konkrétnějšího využití filmu či seriálu ve výuce, a to jako ilustrace vybraných částí probíraného učiva, jako hlavní informační zdroj pro danou vyučovací hodinu, film jako cesta k verifikaci myšlení žáků, a film jako prostředek konsolidace žákových vědomostí (Korzeniewski, 1980, s. 79).

Didaktický aspekt audiovizuálního materiálu je však prvořadě naplněn schopností ilustrovat vědomosti. Dle Kamila Činátla a jeho dlouhodobé

orientaci na didaktiku dějepisu, spočívají hlavní přínosy filmu/seriálu ve výuce v otázkách, které sám o sobě snímek vzbuzuje. Studenti se učí kritickému uvažování či celkovému hodnocení. Postupně vyvozují příčiny, důsledky i záměry tvůrců. Filmové snímky dále podněcují zvědavost, tvůrčí myšlení a vnímavost studentů, a to právě i ve vztahu k předmětům každodenního života. Velice účelně poté působí i jednotlivé rekvizity, které většinou velice zdařile odrážejí historickou skutečnost (Činátl, 2014, s. 12).

Činátl současně doporučuje užívat ve výuce pouze krátké ilustrativní a případové sekvence, které v ideálním případě nepřesahují délku deseti minut a ve kterých se student může koncentrovat nejen na obsahovou analýzu (děj, postavy, vztahy, doba a okolnosti vzniku, předměty), ale i na rozbor filmu z hlediska filmového jazyka (barva, kamera, střih, zvuk, kompozice) (Činátl, 2014, s. 23). K problematice časové dotace se vyjadřují i další badatelé. Vzhledem ke standardizované délce vyučovací hodiny, na kterou připadá 45 minut, nelze počítat se zařazením filmového materiálu v plném rozsahu v rámci jedné vyučovací jednotky. V případě aplikace kratšího seriálového dílu je začlenění do výuky mnohem přijatelnější v rámci vyučovací hodiny, avšak většinou se didaktikové přiklánějí k názoru, že by zobrazovaná sekvence neměla ve výuce přesáhnout délku dvaceti minut. Žákova pozornost se poté totiž rapidně snižuje, na čemž má často podíl i případné rozložení sledovaného materiálu do více než jedné vyučovací jednotky, jak soudí Alicja Czosnowska (Czosnowska, 1979, s. 30). Předpokladem je tak učitelova důsledná předpříprava materiálu se záběrem na selekci konkrétních sekvencí. Vybrané pasáže může pedagog postupně zařazovat v jednotlivých vyučovacích hodinách s následnou sumarizací a diskuzí bez ohledu na nedokončené resty z minulého vyučování. Kantor se tak nestane obětí vlastního filmu/seriálu v tom smyslu, že jej prezentace dlouhometrážního média bude stát více času, než očekával.

Po zvážení časových možností by měli učitelé klást značný důraz na výběr sekvencí. Od pedagoga se automaticky předpokládá velmi dobrá znalost učiva i snímku, který k praktické aplikaci ve výuce zamýšlí využít. Měl by se vyvarovat zejména těm typům ukázek, ve kterých je historická realita vedlejší či vystupuje pouze jako dějová linka, který

zakrývá hlavní zápletku, která se již může zakládat na fikci. Současně by měl přihlídnout k intelektuální náročnosti a oborové vhodnosti zobrazených scén, což souvisí i s ideologickými aspekty. Využití ideologicky zkrácených sekvencí bych proto ponechala spíše v kompetenci středoškolských pedagogů, kde lze již od studentů očekávat kvalitnější kritický přístup i lepší znalost historických skutečností. Stejně tak je nutné velice obezřetně přistupovat ke scénám, které se vyznačují přílišnou mírou agresivity, erotiky či velkou mírou expresivních výrazů.

Vlastní aplikaci audiovizuálního materiálu rozebírá Jaroslav Pinkas, který doporučuje zcela logický a systematický postup, který se zakládá na počátečním uvedení studenta do problematiky. Následuje vlastní sledování jedné či více sekvencí, jež jsou poté podrobeny rozboru, který již předpokládá analytické schopnosti a úsudek studentů. Své poznatky se studenti pokoušejí vzájemně reflektovat v diskuzi řízené pedagogem, s jehož pomocí také dospívají k závěrečným hodnocením, která mohou být doprovázena ještě doplňujícími aktivitami, jež by měly podněcovat tvořivost a kreativitu žáků (Pinkas, 2014, s. 144).

Konkrétnější rozbor následující bezprostředně po zhlédnutí sekvence či celistvého filmového díla nastiňuje Janusz Plisiecki, který radí vykreslit nejprve problematiku, resp. shrnutí právě viděného, což by mělo být následováno selekcí rozhodujících elementů plnicích ve filmu základní funkci a pochopením jejich vzájemných vztahů. V dalším bodě by se měl žák soustředit na způsoby zobrazování vybraných situací s přihlédnutím k výrazovým prostředkům, gestům a jejich funkcím. V závěrečném bodě analýzy se už student soustředí výhradně na formální zpracování snímku a jeho kompozici. Plisiecki se dotýká i metodologie a interpretačních přístupů. Filmový či seriálový materiál lze dle jeho poznatků interpretovat ve formální rovině, v sémantické, ale také v emocionální. V každém případě by měla být interpretace díla náležitě strukturována (Plisiecki, 1980, s. 75–76).

4 Možnosti využití konkrétních českých seriálů ve výuce dějepisu

Ke kulturním, sociálním a hospodářským dějinám 19. století podávají nejvíce cenných informací seriály v režii geniálního Františka Filipa jako

Sňatky z rozumu (1968), *F. L. Věk* (1970), *Zlá krev* (1986), *Cirkus Humberto* (1988), *Náhrdelník* (1992), ale také díla jiných tvůrců, *Lékárníkových holka* (režie Anna Procházková, 1996), *Já, Mattoni* (režie Marek Najbrt, 2016) nebo *Stříbrná paruka* (režie Jan Schmidt, 2001).

Historicky nejdále sahá děj seriálu *F. L. Věk*. Jeden z mnoha seriálových počínů režiséra Františka Filipa je význačnou součástí „*zlatého fondu české kinematografie*“ a přináší velice povedený pohled do počátku národního buditelského programu. Kvalita seriálu je vysoce oceňována kritiky i historickými odborníky. Stylistické uchopení tématu, které se zde podařilo nastolit ve velmi vysoké kvalitě, má své osobité a nepřekonatelné kouzlo, zvláště když uvážíme, že k 18. či 19. století nevzniká v současné době ani zdaleka tolik filmových či seriálových reflexí jako například k éře socialistického Československa.

Seriál *F. L. Věk* (1970) vychází ze stejnojmenného pětidílného románového cyklu od Aloise Jiráska (1851–1930). Jedná se o historické životopisné veledílo, které mapuje osudy českého osvícence a národního buditele Františka Ladislava Heka (1769–1847), rodáka z Dobrušky.² Autobiografické prvky ze života dobrušského kupce Františka Heka zde slouží jako předloha velké části celého díla, ve které vystupuje i množství skutečných historických postav (viz dále).

Jirásek v díle představuje různé způsoby a přístupy, kterými čeští vlastenci přispívali k rozvoji národního hnutí, a stejnou měrou se tyto aspekty odrážejí také v seriálu. František je typickým představitelem lidového vlasteneckého hnutí. Iniciativně vystupuje na obranu českého jazyka a kultury stejně jako se o totéž snaží tehdejší velcí intelektuálové a národopisci.³ Oba směry vystupují na obranu českého národa zcela odlišně, a právě k tomuto aspektu by měli žáci dospět a pokusit se oba přístupy správně charakterizovat, uvědomit si naprosto odlišné podmínky, ve kterých národní buditelé pracovali, a současně také posoudit, do jaké míry se jim podařilo uspět. Zásadní by přitom měl být i pokus o důsledné vyhodnocení celkového přínosu oněch, lidových buditelů“, a to právě na konkrétním příkladu kupce Františka. Pro žáky je nanejvýš přínosná i skutečnost, že téměř v každém ze třinácti dílů je možné vysledovat různé prvky vhodné k aplikaci do výuky k poměrně rozsáhlému tématu hledání národní identity na přelomu 18. a 19. století, a to včetně

apelu na nutnost pochopit periodizaci národního hnutí, byť je zřejmé, že seriál nepřesahuje do 19. století,⁴ a tudíž notně musí reflektovat pouze tzv. obrannou fázi „národního obrození“.

Pro výuku jsou nanejvýš účelná i seriálová setkání Františka s významnými osobnostmi, byť mají ve většině případů pouze ilustrativní charakter. Nicméně právě krátké pohledy na skutečné historické postavy v různých situacích a dialogích mohou výrazně pomoci žákům v zapamatování si historického významu, který tyto postavy sehrávaly v národním hnutí. Konkrétně máme na mysli básníka Šebestiána Hněvkovského (1770–1847), dramatika Václava Tháma (1765–1816), věhlasného matematika Stanislava Vydru (1741–1804)⁵, učenice Josefa Dobrovského (1753–1829)⁶, pěvkyni Josefínu Duškovou (1754–1824), Františka Jana Vaváka (1741–1816)⁷ nebo nakladatele Václava Matěje Krameria (1753–1808). Některé z uvedených postav vystupují v seriálu více, jiné naopak méně, ale stejně jako životní osudy kupce, hudebníka a českého vlastence Františka by neměly být opomenuty. Uvedené osobnosti je nutné žákům představit zejména v souladu s jejich dílem a prací, se kterou se zasadili o rozšíření programu českého národního hnutí. Pochopitelně nejvíce odborných reflexí v literatuře nalezneme pod jménem Josefa Dobrovského, ale velice dobře jsou zpracovány i studie o Vavákovi a Vydrovi. Neměli bychom ovšem zůstat jen u, národních buditelů“, jelikož neméně atraktivní může být i jednorázové setkání Františka, coby mladého studenta klášterní školy, s císařem Josefem II. (1741–1790), či jeho pozdější shledání s Mozartem (1756–1791), umělcem světového formátu, který v českých zemích dvakrát koncertoval.⁸

Pokud se zaměříme na Františkovo shledání s císařem, tak dobře postihneme i dopady jedné z mnoha Josefových reforem na obyvatelstvo, konkrétně máme na mysli systematické uzavírání, přebytečných“ klášterů, což se stává námětem hned druhého dílu.⁹ V seriálu nezůstává ovšem jen u této reformy. Starý Žalman, přítel mladého Františka, je vzorovým zastáncem česko-bratrské víry, která je uznána až s tolerančním patentem (1781), čehož Žalman demonstrativně využívá ve chvíli, kdy se jde veřejně přihlásit ke své, staronové“ věrouce. V souvislosti se starým Žalmanem se často zmiňuje také slavná Bible kralická, o které se hovoří jako o prvním českém překladu bible vycházejícího z originálu.

K českému překladu došlo v 16. století právě zásluhou českobratrských kněží, a právě odtud by měli být žáci schopni vyvodit, proč byla Bible kralická na indexu zakázaných knih.

František je jako nadaný houslista okouzlen možností vidět na vlastní oči Wolfganga Amadea Mozarta, jehož návštěvě Prahy se věnuje především čtvrtý díl seriálu. Víceméně lze konstatovat, že celý díl je tematicky věnován premiéře opery Don Giovanni v Nosticově divadle v roce 1787. Z estetického hlediska se jedná o velmi hodnotnou část seriálu, ať už se bavíme o nádherné kostýmové výpravě či o samotném hudebním projevu jednotlivých aktérů. Vše se odehrává na pozadí milostných pokusů herečky Lotty o vzbuzení Františkova zájmu. Oba společně procházejí zákulisím Nosticova divadla (později Stavovského), kam jako účinkující komparzisté mohou nahlédnout.

Tematicky a instruktážně laděný je také dvanáctý díl seriálu zvaný „Svatba“, jehož jádrem je korunovace Leopolda II. (1747–1792) českým králem, jež nakonec slavnostně a s veškerou pompou proběhne roku 1791.¹⁰ V tehdejší pojetí se jedná o naprosto klíčovou událost, která v počátcích národního hnutí sehrává přímo zásadní význam, i když Leopold II. umírá již necelý rok poté a naděje, které do něj byly vkládány, vycházejí mírně řečeno, do ztracena.¹¹ Přesto je korunovace pěknou ukázkou s notnou vypovídající hodnotou o tehdejší atmosféře. Nemluvě o skutečně velmi důkladném popisu průběhu korunovační ceremonie.

Většina záběrů zcela pochopitelně soustřeďuje výhradní pozornost na každodenní obraz života mladého studenta, nadaného hudebníka a posléze i, národního buditele“ a kupce v malé východočeské vesničce či v Praze na studiích.¹² Zde je třeba vyzdvihnout veškeré záběry takřkajících ze školních lavic. František si totiž prošel hned několika typy škol, od klasické vesnické školy, kde se mu dostalo základního vzdělání, přes piaristické gymnázium při benediktýnském klášteře až po univerzitní výuku. Během svých studií naráží na spoustu úskalí, kdy ho zejména během univerzitních let sužují finanční obtíže, díky čemuž je nucen přivydělávat si kondicemi či vystupováním v divadle. Opět se tak nabízí vhodná komparace, a to nejen mezi jednotlivými typy škol, jimiž si mladý Věk prošel na přelomu 18. a 19. století, ale opět je zde i zřetelný přesah do současnosti, což by mělo opětovně podnítit otázky k zamyšlení.

Jedna z dalších zásadních možností, jak zapracovat seriál do výuky, je úzce spojena s obrazem rozvoje divadel.¹³ Seriál *F. L. Věk* poskytuje pro tyto potřeby přímo ideální příklady, jelikož se divák postupně může seznámit snad se všemi typy nejznámějších divadel, která v Praze působila, avšak velký význam v tomto ohledu seznává i kočovné divadlo. Studenti by bez větších potíží měli být schopni postihnout a srovnat základní odlišnosti mezi českou Boudou a převážně německým Nosticovým divadlem. Současně zde vyvstává spousta otázek k zamyšlení. Mezi nimi například problematika tehdejšího postavení herců ve srovnání s jejich současným společenským obrazem, dříve obraz nedoceněný, dnes naopak možná přeceňovaný. Strasti a radosti kočovného divadla poté ještě důrazněji prezentuje seriál *Stříbrná paruka* (režie Jan Schmidt, 2001), i když už s výrazným časovým posunem vpřed, neboť líčí události 2. poloviny 19. století.

Význačnou událostí, která je spojená s dějinami 19. století, je bezesporu i otázka ženské emancipace a dívčího vzdělávání.¹⁴ Již ve své diplomové práci (2018, str. 33) oceňuji ilustrativnost krátkometrážního seriálu *Lékárníkových holka* (režie Anna Procházková, 1996), kde v hlavní roli vystupuje dcera lékárníka, a sice Emílie Junková, na jejímž příkladu se postupně stáváme svědky různých forem dívčího vzdělávání a prohlubující se emancipace. Dcera pana lékárníka je vychovávána za účelem plnění tradiční společenské role, která je ženám v 19. století stále vštěpována. Je však třeba přihlídnout ke skutečnosti, že dějová linka i postavy jsou smyšlené a seriál je založen na jednodušším pojetí a srozumitelnosti, bez zbytečných dějových zápletek a složitostí, což je však v případném zařazení do výuky spíše výhodou. Studenti by měli být schopni rozeznat na každém ze sedmi dílů, jehož značnou výhodou je fakt, že délka nepřesahuje 28 minut, většinové názory a postoje k dívčímu vzdělávání, které nejcitelněji vycházejí právě z rodiny pana lékárníka, blízkého okolí, ale také z postojů dalších dívek vzdělávajících se v klášteře. Výrazný názorový protipól tak představuje především Emilčina energická a podnikavá teta Viola. V průběhu seriálu se setkáváme také s pojmy, které by měly být žákům osvětleny (modré punčochy¹⁵, sufražetky¹⁶) ve zobrazeném kontextu věci. Nejzásadnější událostí ovšem mapuje pátý díl série, ve kterém dochází k otevření prvního dívčího gymnázia, zvaného

Minerva, přičemž je zde několikrát citováno i jméno Elišky Krásnohorské (1847–1926) jako stěžejní postavy ženského emancipačního hnutí 19. století. Několikrát se setkáme i s úniky Emílie na akademickou půdu, byť převážně v převleku za chlapce, případně pouze jako posluchačka. V této souvislosti se nabízí možnost studenty obeznámit i s tím, za jakých podmínek a v jakém období dochází k otevření akademického prostoru i pro ženy.¹⁷ Podstatou seriálu je tak jednoznačně vymezení názorových trendů v 19. století na postavení ženy ve společnosti, která se omezuje na úlohu matky a hospodyně, přičemž zde klíčovou úlohu sehrává především výhodný sňatek, čemuž je de facto zasvěcen výraznou měrou i seriál *Sňatky z rozumu* (1968), zejména ve druhém díle, kde despotický otec doktor Vácha vyjadřuje velkou nespokojenost s nemožností provdat své, postarší“ dcery, které hanlivě tituluje jako, přeslice“. V otázce ženské emancipace je příhodné blíže sledovat i další osudy sester Váchových, které posléze zanevrou na mužský svět. Obě začnou navštěvovat Náprstkův Americký klub dam, kde přejmou pokrokové myšlenky. Bětuše se následně vyučí účetní a je přijata do společnosti Jana Borna, za kterého se nakonec i přes své původní přesvědčení provdá její sestra Hana. Osudy sester Váchových a jejich hledání místa ve společnosti v období let 1866 až 1881 předznamenává právě příchod rozpustilé Emílie, jejíž příběh se odehrává v letech následujících.

V selekci ukázek ze seriálu *Sňatky z rozumu* (1968) budeme pokračovat i nadále, neboť mimo ilustrace sňatkové politiky a ženské emancipace je zde velice působivě naznačen i fenomén salónní kultury.¹⁸ Salóny kopírovaly francouzský styl života vyšších vrstev a staly se poměrně populární záležitostí zejména v 1. polovině 19. století. Okruh hostů byl často velmi rozmanitý, ale většinou sdružoval skupinu soudobých intelektuálů napříč různými obory, včetně těch umělecky činných. Ani ženy nebyly v salónu výjimkou, ačkoliv se jejich role omezovala spíše na vyplnění umělecké vložky. Hosté debatovali velmi často o politice, což mnohdy vedlo k vyostření nálad, přesto měla salónní kultura 19. století své osobité kouzlo, které prezentuje právě zmíněný seriál. Typické rysy salónu jsou velice dobře patrné ze závěrečného a předposledního dílu, tedy pátého a čtvrtého dílu seriálu. V rámci návštěvy Antonína Dvořáka v salónu manželů Bornových zazpívají sestry Bětuše a Hana Moravské dvojzpěvy, Martin

Nedobyl zatouží po krásné harfenici Marii a nadále se vedou nejen politické rozpravy na pozadí význačných historických událostí (prusko-francouzská válka, krach na vídeňské burze, aj.). Konkrétně čtvrtý díl seriálu prezentuje i účelovou svatební cestu Hany Váchové a Jana Borna do Paříže, kde novomanželé přicházejí do styku s pařížskou smetánkou. Vyjma spíše obchodních debat a honosných kostýmů je francouzská exhibice spíše ukázkou jedné z oblíbených prázdninových destinací vyšších společenských vrstev.

Pokud se budeme konkrétněji zabývat i dalšími díly úspěšného seriálu, tak se setkáme hned s několika jinými zajímavými skutečnostmi. Úvodní díl je nezbytně seznamovací, avšak za pozornost rozhodně stojí plánovaná výstavba železnice mezi Prahou a Plzní, která přivede Martina Nedobyla k podnětné myšlence. Svému otci vnukne nápad transformace formanství na špeditérství a rovněž mu poradí investovat do pozemků za městskými hradbami, které se po prusko-rakouské válce začínají pomalu bourat a město začíná expandovat. Smysl hradebního opevnění v 19. století a postupná dopravní revoluce jsou základními pilíři, které přinesou úspěch podnikavému Nedobylovu duchu, ale divák se o nich spíše dovídá formou dialogů než konkrétními záběry. Avšak nastoupená cesta pokroku v 19. století nutí studenty k hledání dalších stop vědecko-technické revoluce, například důkladně seznamuje žáky i s počátky dělnického hnutí a ukotvením sociální demokracie¹⁹, a to většinou ve spojitosti s rodinou Pecoldových, čehož se dotýká i navazující sedmidílný seriálový cyklus *Zlá krev* (1986), který je volným pokračováním osudů Nedobylů, Bornů a Pecoldů. Zejména dva poslední díly nabízejí hned několik zajímavých podnětů, z nichž zvláště slavný proces s Omladinou může studentům více přiblížit pozadí sporu vycházejícího z rozsáhlých demonstrací studentů a mládeže v letech 1893-1894 za účelem zavedení všeobecného hlasovacího práva.²⁰ Především závěrečný díl seriálu se zabývá samotným soudním procesem, jeho důsledky a dopady na život talentovaného houslisty Metoděje, bezhlavě zamilovaného syna manželů Nedobylových. Metoděj navštěvuje lekce houslisty Otakara Ševčíka (1852–1934), kde se potkává se svou múzou Emou Kittlovou (1878–1930), později známou jako Emma Destinnová. Slavná operní pěvkyně, jejíž tvář dnes zdobí českou dvoutisícovou bankovku, je zde

vykreslena spíše v nelichotivých obrazech, ale její smyšlené propojení s Metodějem Nedobylem ve vztahu k procesu s Omladinou činí příběh o to poutavější. Osobnost Emy Destiniové můžeme využít i v dalších aspektech, jelikož v jedné ze scén uvede svého naivního nápadníka do bohémského salónu svého otce, který je tak možno porovnat s konzervativněji působícím salónem Bornů. Zajímavým nápadem na zpestření vyučovací hodiny je pokus studentů popsat dojmy, které v nich Destiniová zanechala po zhlédnutí vícero sekvencí, a následně je porovnat se záznamy jejího pestrého života. Pokud bychom se poté chtěli například v rámci hudební nauky více zabírat operou, tak se opět můžeme obrátit k produktům české seriálové produkce, a sice k seriálu *Náhrdelník* (režie František Filip, 1992), který mapuje osudy operní pěvkyně Josefíny, jejíž životní příběh v některých momentech nápadně připomíná cestu Emy Destiniové. Paradoxem celé situace je skutečnost, že jak Ema Destiniová v seriálu *Zlá krev*, tak Josefínu v seriálu *Náhrdelník* ztvárnila bravurní Libuše Šafránková.²¹

Umění v českých seriálech jsme již částečně či celistvě pojali v seriálech *F. L. Věk*, *Zlá krev*, ev. *Stříbrná paruka* a zmíněný *Náhrdelník*, a to zejména z hlediska rozvoje české hudby, divadla a případně také tance v kombinaci s krásnou kostýmovou výpravou. Samostatnou odbočku tak představuje artistické umění v seriálu *Cirkus Humberto* (1988), které lze propojovat i s nastíněnou problematikou kočovných divadelních společností.²² Více než poučné je sledovat vývoj cirkusu v návaznosti na změnu kulturních ideálů daného období. V prvním díle cirkus představuje jen pár pojízdných vozů a drobný zvěřinec, o který se stará jen minimální počet lidí, z nichž většina zastává v cirkusu hned několik důležitých funkcí. Avšak už ve druhém díle se posuneme v čase o rovných patnáct let. Cirkus už má zcela jinou podobu a začíná si budovat světové renomé, přičemž se shodou šťastných okolností začíná zaměřovat na chov čistokrevných koní, což se odráží v pozitivním ohlasu krasojízdy. Rovněž výrazně stoupá i počet zaměstnanců a cirkus brzy dosáhne vrcholných tržeb a získává i stabilní zázemí v Hamburku. Velké výdaje potřebné k údržbě chodu cirkusu ve spojení s téměř nulovou hodnotou budovy a pozemku v Hamburku přivádí však cirkus ke krachu, který se sice podaří oddálit, ale nikoliv zažehnat. Nositelé dědictví rodu Humberto se přesouvají

v desátém díle do varieté a začínají prezentovat mírně odlišné umění. Posun od cirkusu k varieté je zásadním bodem i posledních dílů. Byť je varieté poměrně úspěšné, tak se nakonec stárnoucí ředitel Václav Karas nemůže zbavit pocitu zklamání. Novou nadějí ale pro něj představuje talentovaná vnučka, která vynikne v baletu. Nastoupenou cestu cirkusu Humberto je tak vhodné prezentovat krátkými ukázkami z vybraných dílů. Někteří studenti mohou být v konečném důsledku i překvapeni kvalitou uměleckého projevu artistů v 19. století. V porovnání se současným cirkusem ale jistě naleznou celou řadu diferencí.

Nejnovější seriál mapující kulturní, sociální a politický kontext dějin 19. století představuje čtrnáctidílný počín *Já, Mattoni* (režie Marek Najbrt, 2016). Seriál láká na působivou kostýmovou výpravu, ze které lze nejspolehlivěji vyčíst dobový vkus. Nicméně základním tématem seriálu, které přímo prostupuje každý díl, je téma lázeňství a v jisté míře také otázka cestovního ruchu a turismu.²³ S rozdělením běžného dne na část pracovní a volnočasovou se jedná o další příznačný rys dějin 19. století, navíc ve spojitosti s dodnes věhlasně známou značkou minerálních vod a lázeňským komplexem v Karlových Varech.²⁴ Vybrané ukázky je možné koncipovat především jako obraz dobové atmosféry, méně již k nástinu konkrétních specifík. Za zmínku ale jistě stojí sedmý díl s názvem *Americký sen*, který líčí zdlouhavou cestu Heinricha Mattoniho (1830–1910) do Ameriky, kde je naznačen americký způsob života v 19. století. Mattoni však během cíleného rozšiřování podniku navštíví nejen americký kontinent, ale také Vídeň či Londýn, což je dokladem expanzivního charakteru dopravní sítě, byť například cesta do Ameriky pro něj představuje skutečné dobrodružství, což právě sedmý díl věrně zachycuje. Mnoho pozornosti vzbudil také díl osmý s příznačným názvem *Císařovna*, který diváka seznamuje s osobností a přísným dietním režimem císařovny Alžběty Bavorské (1837–1898), zvané Sissi, či s jejím apaticky působícím synem a korunním princem Rudolfem (1858–1889). Alžběta je zde zachycena jako stárnoucí osamělá dáma, kterou činí přítomnost galantního Mattoniho opět šťastnou. Celý díl neefektivněji ukazuje lázeňské procedury a současně ilustruje i Alžbětinu povahu, a proto je vhodné prezentovat jej jako celek navzdory délce.

5 Výsledky dotazníkových šetření ohledně vztahu žáků k využívání audiovizuálních médií ve výuce

Předcházející text ilustroval konkrétnější možnosti využití českých seriálů ve výuce. Následující část nyní bude patřit shrnutí základních poznatků a výsledků z realizovaného dotazníkového šetření, které zjišťovalo vztah žáků k využívání audiovizuálních médií ve výuce dějepisu se zvláštní pozorností věnovanou české seriálové tvorbě. Uvedený výzkum byl realizován v průběhu měsíce června roku 2019 na čtyřech typech gymnázií v rámci Moravskoslezského kraje a zapojilo se do něj 136 studentů, konkrétně 70 dívek a 66 chlapců ve věku 17–18 let. Dotazníkovému šetření předcházela menší pilotní výzkum, který byl realizován v únoru roku 2019 prostřednictvím webové aplikace *Click4Survey* a zúčastnilo se jej celkem 41 respondentů napříč celou Českou republikou ve věkovém rozmezí od 13 do 18 let, což tedy zahrnovalo nejen žáky základních škol, ale také studenty středních škol a gymnázií. Výsledky šetření demonstruje několik grafů a tabulek, z nichž zařazují jen ty, které byly určující pro tuto studii.

Na základě realizovaného výzkumu bylo zjištěno, že značná část pedagogů zařazuje do výuky filmy i jiná audiovizuální média. Zdá se tedy, že audiovizuální média se postupně stávají běžnou součástí výuky, byť ve výuce stále jen v ilustrační podobě. Procentuálně míra aplikace audiovizuálních médií ve výuce indikuje, že 67 % dotázaných potvrdilo, že filmy ve vyučování nejsou výjimkou, 10 % se vyjádřilo v tom smyslu, že filmové ukázky jsou v hodinách dokonce velmi častou záležitostí (v průměru 1x za 14 dní i častěji). Tudíž jen menší část respondentů, a sice 18 %, ve vyučovacích hodinách filmy nesleduje, byť by si to přála. Zbývajících pět procent dotázaných se taktéž s filmy ve výuce nesetkává, ale ani si to nepřaje.

Z dalších výsledků je zřejmé, že filmová či seriálová ukázka se těší u žáků značné oblibě, ale méně již v souvislosti s vykonáváním dalších doprovodných aktivit (práce s učebním pracovním listem, samostatná písemná práce, aj.). Postoj studentů k těmto činnostem je spíše neutrální. Plnění dílčích úkolů považují spíše za nutnost, která jim však v takto řízené podobě není vyložena nepřijemná, neboť si především ti starší z dotazovaných uvědomují vyšší efektivitu procesu učení pomocí

audiovizuálních prostředků. Ta pro ně v mnoha směrech představuje mnohem přijatelnější formu studia než klasický a mnohdy i jednotvárný učebnicový text nebo monotónní výklad učitele.

Analýzou dat červnového výzkumu jsme dále dospěli ke zjištění, že 25 % studentů upřednostňuje film před seriálem, zatímco 23 % dává přednost seriálu před filmovým snímkem, zbývajících 52 % vnímá obě média rovnocenně. Vyrovnané výsledky ovšem nebylo možné očekávat v případě preferencí zahraniční a české kinematografie. Pouze jediný student ze 136 dotázaných upřednostnil českou kinematografii před zahraniční. Téměř 65 % studentů preferuje totiž výhradně zahraniční filmy a seriály.

Z dalších záznamů vyplývá, že ve vztahu k dějepisnému vyučování se obecné preference studentů soustředí převážně na barevné filmy, kterým dávají přednost před animovanými a černobílými snímky. Celých 58 % studentů se poté nenechá odradit černobílým filmem či seriálem od dalšího sledování, avšak 42 % nepokračuje ve sledování, což například automaticky staví seriály *Sňatky z rozumu* a *F. L. Věk* do horší, výchozí pozice.“ Pravděpodobně poté nepřekvapí, že celých 82 % studentů upřednostní film či seriál před knižní verzí. Pokud žák projeví zájem o knihu dříve než o film či seriál, pak se spíše bude jednat o dívku, a to s pravděpodobností 1:4. Nezájem o literaturu se poté plně odráží v dalším sledovaném aspektu. Ze 136 dotázaných dokázalo jen 18 studentů označit za autora knižní předlohy *F. L. Věka* Aloise Jiráska a jen čtyři správně uvedli Vladimíra Neffa jako autora románové pentalogie *Sňatky z rozumu*. O něco úspěšnější byli studenti při určování autora knihy *Cirkus Humberto*, kde uvedlo jméno Eduard Bass 28 dotázaných. Jen čtyři studenti uvedli správně všechna tři jména. Pokud docházelo k záměnám jmen autorů literárních děl, tak nejčastěji ve spojení s Karlem Čapkem.

Menší povědomí o dějinách 19. století i českých seriálech, které se k příslušnému období pojí, může být výsledkem upřednostňování snímků o druhé světové válce, a to pro větší atraktivitu zobrazovaného námětu, a to nejen u chlapeckého publika. Tabulka č. 1 uvádí, že studenti jsou nejpozornější ve výuce moderních dějin (36 %), zatímco ostatní historické etapy se těší rovnocennému, ale obecně nižšímu zájmu. V případě obliby historických námětů ve filmovém či seriálovém zpracování jsou

opět v popředí zejména snímky zachycující válečnou problematiku, konkrétně ty, které se dotýkají událostí 2. světové války. Vyšší obliba filmového a seriálového pojetí oproti klasické výuce výrazně vzrůstá u středověkých témat, což však může souviset s momentálním vzestupem amerických seriálů *Hra o trůny* (2011–2019) a *Vikingové* (2013–2016), které studenti v této souvislosti také nejčastěji uváděli. Naopak filmy čerpající z antických dějin jsou překvapivě již méně v oblibě a více tak starověké dějiny lákají studenty přímo v rámci vyučování. Důvodem by mohla být skutečnost, že v posledních letech se nepodařilo natočit tak výrazné snímky jako v předcházejících letech.²⁵

| Období | Preference období ve výuce | Preference období ve filmu | Rozdíl |
|-------------|----------------------------|----------------------------|--------|
| Pravěk | 3,00 % | 2,00 % | 1,00 % |
| Starověk | 12,00 % | 4,00 % | 8,00 % |
| Středověk | 12,00 % | 15,00 % | 3,00 % |
| Novověk | 12,00 % | 11,00 % | 1,00 % |
| Moderna | 36,00 % | 38,00 % | 2,00 % |
| Nepreferuje | 25,00 % | 30,00 % | 5,00 % |

Tabulka 1. – Srovnání míry preferencí jednotlivých historických etap ve výuce a ve filmu (červen 2019)

S ohledem na novodobé dějiny v rozsahu od revolučního roku 1789 až po současnost studenti opět nejvíce věřili svým znalostem vztahujícími se k událostem 2. světové války (64 %). Nicméně dějiny 19. století za svou doménu označilo 12 % dotázaných, což bylo srovnatelné se znalostmi dějinného vývoje po 2. světové válce (13 %). Nejméně si svými znalostmi byli studenti jistí v otázkách meziválečného Československa (4 %) či v událostech spojených s první světovou válkou (7 %).

Pokud budeme blíže odkazovat k výše uvedeným možnostem praktického využití vybraných seriálů, pak lze na základě výzkumu konstatovat, že z kvarteta seriálů *F. L. Věk*, *Sňatky z rozumu*, *Cirkus Humberto* a *Já, Mattoni* měly nejnižší sledovanost první dva jmenované, a to i v přímé konfrontaci s osmi jinými seriály (*Nemocnice na kraji města*, *Bylo nás pět*, *První republika*, aj.). Literární předloha v podobě díla Aloise Jiráska či

Vladimíra Neffa nebývá ani zařazována do seznamu povinné literatury, což pravděpodobně odráží i skutečnost, že se jedná o rozsáhlé a čtenářsky velmi náročné dílo. To, že seriály nejsou v povědomí české mládeže příliš dobře známy, lze vysledovat i na základě potíží se zařazením ukázky do příslušného historického období. Nízká sledovanost je tak patrně dána i černobílou podobou seriálu, dobou vzniku, odlišným zpracováním, které se spíše nese ve statičtějším duchu, celkovou náročností některých dialogů a v neposlední řadě může být jedním ze zásadních důvodů i méně přitažlivý námět. Naopak nejvyšší sledovanosti ze čtveřice vybraných dosáhl seriál *Cirkus Humberto*, avšak ve srovnání s ostatními obsadil až šestou příčku z dvanácti. Z české seriálové tvorby tak nejvíce oslovily studenty seriály s prvorepublikovým námětem, např. *Bylo nás pět* (1994) či všechny tři série seriálu *První republika* (2014–2018), i když ve výsledku se právě historické znalosti a povědomí o meziválečném Československu ukázaly být na nejnižší úrovni, což lze však vysvětlit i tím, že oba zmíněné seriály se tolik nevěnují politickým událostem, ale více čerpají z dějin každodennosti, přičemž se více soustřeďují na emoce a atraktivní dějovou linku vybudovanou prostřednictvím silných charakterů.

Závěr

Text studie nastínil v prvním plánu přehled různých teoretických koncepcí ve vztahu k práci s audiovizuálním médiem, přičemž přinesl i řadu pravidel a norem pro cílenou práci s jednotlivými složkami. Prvořadým předpokladem pro systematickou práci s audiovizuálními médii je potřeba vlastního technologického zázemí a vybavení, s jehož pomocí lze filmové ukázky, seriály a další nahrávky prezentovat studentům přímo ve výuce, což apriori vyplývá. Před vlastní prezentací ukázky by měl pedagog uvést studenta do filmového děje a historického kontextu zobrazovaných událostí a jevů, čemuž by měla pochopitelně předcházet důsledná analýza filmového materiálu, jehož výběr by měl odpovídat požadavkům RVP, měl by být věcný, dostatečně sdělný a měl by se vyvarovat záběrům, které by mohly mít negativní dopad na žákovu morálku a etický vývoj. Vyučující jednoznačně musí přihlídnout i ke komplexním znalostem dané třídy, ve které zamýšlí projekci uskutečnit. Obecně platí,

že je vhodnější prezentovat pouze dílčí sekvence z vybraných filmových snímků či seriálů v doporučené délce 10–20 minut. Pro větší efektivitu je nanejvýš příhodné doplnit ukázkou i tematickým pracovním listem, který by měl studenta vést k bližšímu pochopení problému a k uplatňování kritického přístupu.

Student by měl být na základě pracovního listu systematicky veden k tomu, aby se postupně naučil vyhodnocovat jednotlivé prvky zobrazovaného filmového materiálu, obsahovou část a rovněž by měl dokázat správně rozeznat ideologická zkreslení či skrytý podtext. Vyučující v tomto specifickém procesu edukace studenty přímo vede ke konkrétním cílům, přičemž neopomíná snahu vzbudit ve studentech zájem o problematiku a potřebu vyjádřit vlastní přesvědčení a názory k zobrazovaným skutečnostem. Vedle uváděných pravidel je dobré doplnit filmový materiál ještě o studium odborné literatury či beletrie, ev. lze využít i jiných doprovodných mediálních složek. Neméně podstatným faktorem pro efektivní zapojení mediálních složek do výuky je však také pedagogův entuziasmus a vůle odpoutat se od klasického frontálního typu vyučování, oprostit se od tradičně přijímaného faktu, že film či jiný audiovizuální materiál ve výuce plní především či pouze roli ilustrativního materiálu a slouží spíše k zábavě než k vyučování.

Především seriálové snímky *F. L. Věk* a *Sňatky z rozumu* ukázaly největší edukační potenciál, avšak mezi mladými diváky jsou méně známé. Prvně uvedený seriál náležitě popisuje první fázi obrozeneckého hnutí s ukázkami rozdílných projevů vlastenečství s profily význačných osobností spojených nejen s vlasteneckým hnutím, s čímž souvisí i rozvoj českého divadla. Zřetelně jsou zaznamenány i dopady josefinských reforem (toleranční patent, zrušení roboty, rušení klášterů), ale také každodenní život kupce a studenta Františka, což je spíše okrajové téma odborného zájmu. Samostatná pozornost je věnována korunovaci Leopolda II. na českého krále. Všechny zmíněné výjevy jsou zobrazeny s velkým důrazem na autenticitu. Blíže odkrývají nejen osobnost Josefa II., ale především přibližují i krátkou a méně často reflektovanou vládu jeho bratra Leopolda II. Je snad škoda, že zůstalo jen u třinácti dílů, neboť románová předloha posouvá děj postupně až do 19. století a věnuje nemalou pozornost napoleonským válkám.

Sňatky z rozumu se více soustředí na protřelou sňatkovou politiku, ale také na fenomén salónní kultury, který již více souvisí s dějinami každodennosti a v odborné literatuře rozhodně není samozřejmostí. Seriál se ale velkou měrou soustředí i na obecně známé politické události a hospodářskou konjunkturu, přičemž tyto jevy vykresluje s cílem ukázat vliv a dopady těchto událostí na životy hlavních postav. Poměrně důležitou úlohu v seriálu sehraávají i projevy ženské emancipace s častými odkazy na Vojtěcha Náprstka. Tyto problémy však detailněji rozvíjí krátkometrážní seriál *Lékárníkových holka*, který se mimo jiné soustředí na možnosti dívčího vzdělávání, přičemž neopomíná zdůraznit založení prvního výhradně dívčího gymnázia, zvaného Minerva. Nicméně seriál je pojat více odlehčenou formou, byť snadno srozumitelnou pro mladší studenty. S konstituováním dívčího vzdělávání ve filmu či seriálu se obvykle setkáme jen v náznacích, ale seriál *Lékárníkových holka* představuje v tomto ohledu cennou výjimku, ačkoliv je nutné k některým scénám a zobrazovaným paradoxům přistupovat s pedagogickým nadhledem.

Na vznik dělnického hnutí v souvislosti se založením sociální demokracie se z velké části soustředí seriál *Zlá krev*, který je volným pokračováním téměř o dvacet let staršího seriálu *Sňatky z rozumu*. Zejména závěrečné díly poté rozsáhle pojednávají o okolnostech soudního procesu s Omladinou, který obvykle nebývá v učebnicích dějepisu více rozvíjen. O to cennější sondu tak tato politická aféra představuje v seriálu, kde se dbá především na srozumitelnost zobrazení důvodů vedoucích pokrokovou mládež na lavici odsouzených. Současně je na scénu přivedena i slavná operní pěvkyně Ema Destinová, která je však zachycena teprve v raném stádiu svého bohatého pěveckého života, a její vztah s Metodějem Nedobylem lze považovat jen za kontextuální výplň děje, která se nezákládá na skutečných faktech. Podobně jako v případě Jiráskova velečila, tak i v případě Neffovy pentalogie by bylo možné děj ještě výrazně prodloužit, konkrétně až do 20. století, ale nakonec děj seriálu končí právě v polovině devadesátých let předminulého století.

Umělecká tvorba je pochopitelně stěžejním obsahem seriálu *Cirkus Humberto*, byť se jedná především o specifické artistické umění, které se postupně přesouvá z cirkusového šapitó do tanečního varieté. Úskalí i radosti kočovného divadla jsou předmětem seriálu *Stříbrná paruka*.

Nejnovější seriál vztahený k období 19. století, a sice *Já, Mattoni*, je poté zdařilou sondou do historie lázeňství, ale částečně pokrývá také rozmach cestovního ruchu. Zvláštní pozornosti se těší díl představující stárnoucí císařovnu Sissi. Alžběta Bavorská je zde netradičně zachycena v době své plné zralosti, avšak většina diváků jí zná právě jako největší krasavici vídeňského dvora. Všechny tři posledně jmenované seriály se zaměřují na fenomény volného času v 19. století, což představuje další cenný educační materiál, který se ve výuce mnohem lépe prezentuje na konkrétních vizuálních příkladech než v klasickém učebnicovém textu.

Z hlediska míry autenticity jsou nejvěrohodněji zachycena v seriálech témata věnující se problematice národního hnutí, a to zejména v seriálu *F. L. Věk*. Naznačeny jsou i dopady některých josefinských reforem. Politické, hospodářské a sociální dějiny 2. poloviny 19. století zdařile vykreslují

seriály *Sňatky z rozumu* a *Zlá krev*. Poměrně věrohodně působí i dějinný obraz vývoje cirkusu Humberto na pozadí společenských změn. Cirkusovému umění se však takřka žádná odborná literatura nevěnuje, naopak divadelnímu umění a jeho specifických formách již mnohem více. Tématika kočovného divadla je navíc široce rozvedena v souladu se všemi jeho přednostmi i nedostatky v seriálu *Stříbrná paruka*. Expresivně vyjadřuje problematiku dívčí emancipace a vzdělávání seriál *Lékárníkových holka*, ale pevnější základy pro tuto problematiku jsou položeny v seriálu *Sňatky z rozumu* a jednak také v odborném čtení. Nemalá pozornost je pochopitelně v celé šíři jednotlivých seriálových cyklů věnována hned několika důležitým osobnostem. V řadě případů se jedná se o osoby, o kterých je jen velmi málo psáno v konkrétnější podobě v odborné literatuře (např. Šebestián Hněvkovský, Václav Thám, František Vavák, Stanislav Vydra, Heinrich Mattoni), ale stranou zájmu nezůstávají ani osobnosti mnohem známější (např. Ema Destiniová, Josef Dobrovský, císařovna Sisi).

Z výsledků závěrečného dotazníkového šetření ostatně vyplynulo, že zájem o zařazování audiovizuálních médií do výuky je poměrně značný. Bohužel však často plní pouze zábavní funkci. Pedagogové méně často pracují s pracovními listy a jen sporadicky využívají dalších doprovodných aktivit, které by měli přímo konfrontovat se získanými poznatky

a informačními zdroji. Oblibě se těší zejména barevné zahraniční snímky, které popisují válečné příběhy z 2. světové války. Dějiny 19. století spíše spadají do okrajového zájmu studentů. Vzhledem k faktu, že předkládaný text se z velké části zabýval právě staršími českými, a současně i černobílými seriály se záběrem na dějinný kontext 19. století, tak doufáme, že jejich výběr vedl alespoň částečně k vyplnění mezer v praktickém i teoretickém využití takových seriálů ve výuce.

Poznámky:

- ¹ Tato studie vznikala v rámci řešení projektu SGS05/FF/2019-2020 *Možnosti využití tématu každodennosti moderní doby ve výuce dějepisu* na Ostravské univerzitě.
- ² Avšak z rozsáhlé Jiráskovy románové pentalogie jsou v seriálu zachyceny pouze úvodní dva svazky. Zbývající tři díly nebyly nikdy zpracovány, ačkoliv líčí ještě řadu zajímavých celospolečenských událostí, např. napoleonské války, bitvu u Slavkova nebo důsledky státního bankrotu z roku 1811.
- ³ Odborná literatura zpracovává obrazy národního hnutí především z literárního hlediska se záběrem na významné české literáty. Obecněji o národním hnutí pojednává: KUTNAR, F. *Obrozenecké vlastenectví a nacionalismus: příspěvek k národnímu a společenskému obsahu české doby obrozené*. Praha: Karolinum, 2003.; HROCH, M. *Na prahu národní existence*. Praha: Mladá fronta, 1999., MACURA, V. *Český sen*. Praha: Lidové noviny, 1998.
- ⁴ Jak již bylo předesláno, tak knižní románová předloha přesahuje až do 19. století, konkrétně sahá až do roku 1816.
- ⁵ Více: VLACH, M. *Stanislav Vydra: matematik, kněz, rektor a národní buditel*. Praha: Matfyzpress, 2018.
- ⁶ Více: TÁBORSKÝ, J. *Reformní katolík Josef Dobrovský*. Praha: L. Marek, 2007., BRANDL V. *Život Josefa Dobrovského*. Praha: Neklan, 2003.
- ⁷ Více: KUČERA, M. *Odkaz rychtáře Vaváka: příspěvky k životopisu velkého písmáka*. Praha: Karolinum, 2018.
- ⁸ Přesně v letech 1787 a 1791. Více: FREEMAN, D. E. *Mozart in Prague*. Baerclaw Publishers, 2013.

- ⁹ Velice podrobně k reformám: FRAIS, J. *Reformy Marie Terezie a Josefa II. (nejen v českých a moravských zemích)*. Praha: Akcent, 2005.
- ¹⁰ Mimo jiné je s korunovací spojena i druhá návštěva Mozarta, který u její příležitosti dirigoval operu *La clemenza di Tito*.
- ¹¹ Cíleně k vládě Leopolda II.: BERÁNEK, J. *Absolutismus a konstitucionalismus v Čechách doby Velké francouzské revoluce: k otázce české politiky* Leopolda II. Praha: Academia, 1989.
- ¹² K dějinám každodennosti: LENDEROVÁ, M.A. kol.: *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Praha: Karolinum, 2017.
- ¹³ Více ke specifickým divadelním formám: FRÝZEK, J. *K počátkům českého kočovného divadla*. Oftis, 2004., KNAP, Josef.: *Umělcové na pouti: České divadelní společnosti v 19. století*. Praha: Orbis, 1961.
- ¹⁴ Více k tématu dívčího vzdělávání a emancipace: BAHENSKÁ, M. *Počátky emancipace žen v Čechách: dívčí vzdělávání a ženské spolky v Praze v 19. století*. Praha: Libri, 2005.; SEKYRKOVÁ, M. *Minerva 1890–1936: kronika prvního dívčího gymnázia v habsburské monarchii*. Praha: Karolinum, 2016., MALÍNSKÁ, J. „*My byly, jsme a budeme!*“ *České ženské hnutí 1860–1914 a idea českého národa*. Praha: NLN, 2013.
- ¹⁵ Modrá punčocha je výsměšné označení pro intelektuálně zaměřené ženy, které touží po sebeuplatnění ve společnosti. Termínu se užívalo především v 19. století a ještě se s ním setkáme v 1. polovině 20. století.
- ¹⁶ Sufražetky jsou bojovnice za ženská práva, a to zejména v oblasti politické. Své největší slávy dosáhly sufražetky především ve Velké Británii.
- ¹⁷ Roku 1895 byly přijaty první ženy na českou Filozofickou fakultu, byť pouze jako posluchačky. Roku 1900 už první studentky opouštěly filozofickou fakultu jako řádné absolventky. Více: MALÍNSKÁ, J. *Do politiky prý žena nesmí – proč? Vzdělání a postavení žen v české společnosti v 19. a na počátku 20. století*. Praha: Sociologické nakladatelství 2005, MALÍNSKÁ, J. *My byly, jsme a budeme*. Praha: NLN, 2013.
- ¹⁸ K problematice salónní kultury zejména: LENDEROVÁ, M. *Pražské salony a kávové společnosti v 19. století*. In *Od středověkých bratrstev k moderním spolkům*. Praha: Scriptorium, 2000., KRÍŽOVÁ, A. *Dámský salón: Společenský a soukromý život šlechtičen v 19. století*. Praha:

NPÚ, 2011., DÖRFLOVÁ, Y. *Kam se v Praze chodilo za múzami: literární salony, kavárny, hospody a stolní společnosti*. Praha: Vyšehrad, 2009.

- ¹⁹ Oficiální vznik sociální demokracie je kladen do roku 1878. Více: RUCKI, T. *Problematika dělnictva v 19. a 20. století I., bilance a výhledy studia: sborník z konference věnované 95. výročí narození Arnošta Klímy*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011.
- ²⁰ Nejpodrobněji k tématu: PERNES, J. *Spiklenci proti Jeho Veličenstvu: historie tzv. spiknutí Omladiny v Čechách*. Praha: Barrister & Principal, 2002.
- ²¹ Více: POSPÍŠIL, M. *Ema Destinnová: česká pěvecká legenda*. Praha: Brána 2008.; PLEVKA, B. *Život a umění Emy Destinnové*. Praha: AZ servis 1994.
- ²² Konkrétněji: FRÝZEK, J. *K počátkům českého kočovného divadla*. Praha: Oftis 2004.
- ²³ Více: BLŮMLOVÁ, D. *Čas zdravého ducha v zdravém těle: kapitoly z kulturních dějin přelomu 19. a 20. století*. Pelhřimov: Nová tiskárna, 2009.
- ²⁴ O významném magnátovi pojednává: MACHEK, B. *Dravec Mattoni, aneb Živá voda*. Praha: Koniáš, 2016.
- ²⁵ Z dřívějších let například legendární *Gladiátor* (2000), *Quo Vadis* (1951 i 2001), *Trója* (2004), *Spartakus* (1960 i 2004), *Alexander Veliký* (2004), *300: Bitva u Thermopyl* (2006) nebo *Agora* (2009). Z posledních let vzpomeňme i *Pompeje* (2014).

Literatura:

- ARBEIT, M., CHRISTIE, I. *Where Is History Today? New Ways of Representing the Past*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2015.
- CZOSNOWSKA, A. *Metodyczne problemy wykorzystania filmu dydaktycznego*. In *Filmowa informacja i komunikacja*. Wrocław, 1979.
- FISCHER, T., WIRTZ, R. (Hrsg.) *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz: UVK, 2008.
- KORZEWIEWSKI, B. *Film dydaktyczny w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008.
- MOC, J. *Seriály od A do Z. Lexikon českých seriálů*. Praha: Edice ČT, 2009
- MULVEY, L. *Visual Pleasure and Narrative Cinema*. GRIN Verlag 2008.
- PANDEL, H. J., SCHNEIDER, G. *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2005.
- PLISIECKI, J. Metody analizy i interpretacji filmu w szkole. In *Analiza interpretacja utworu filmowego w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- SMETANA, M. *Televizní seriál a jeho paradoxy*. Praha: ISV, 2010.
- STEWART, A. M. *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. New York: Information Age Publishing, 2006.
- STEWART, A. M. *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. New York. Routledge, 2010.
- TOMANOVÁ, T. *Obraz okupačních tragédií v české filmové produkci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2016. Bakalářská práce.
- TOMANOVÁ, T. *Obraz ženy 19. století v české seriálové produkci*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2018. Diplomová práce.
- ZWÖLFER, N. Filmische Quellen und Darstellungen. In GÜNTHER-ARNDT, H. (Hrsg.) *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II*. Berlin, 2011

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Tamara Tomanová
Katedra historie
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 5
701 03 Ostrava
e-mail: tomanova.tamara@seznam.cz

Konsekvence ideových proměn školského systému v Protektorátu Čechy a Morava¹

Martina HUBÁLKOVÁ, Tomáš HUBÁLEK

Consequences of ideological changes in the school system in the Protectorate of Bohemia and Moravia

Abstract: The study analyzes the development and main changes of Czech education in the period of the Protectorate of Bohemia and Moravia, with regard to the external and internal conditions in which Czech education was in this tense historical context.

Key Words: Protectorate of Bohemia and Moravia, History of education, Nazi occupation

Úvod

Dříve než se budeme zabývat přímo otázkou školství, je vhodné charakterizovat historickou situaci, která vymezuje obecný kontext zpracovávané problematiky.

Dne 15. března 1939 obsadila německá armáda dosud neokupované území Čech, Moravy a Slezska a následujícího dne byl výnosem Adolfa Hitlera vyhlášen Protektorát Čechy a Morava, který měl být v rámci Velkoněmecké říše „autonomní a sám se spravovat“. Svá práva mohl ale uplatňovat pouze pod dohledem a v naprostém souladu s politickými, vojenskými a hospodářskými potřebami Říše. Adolf Hitler rovněž

daným výnosem ustanovil funkci říšského protektora, jímž byl jmenován Konstantin von Neurath. Říšský protektor byl Hitlerovým přímým zástupcem v Protektorátu, protektorátní autonomii reprezentovali státní prezident JUDr. Emil Hácha, protektorátní vláda a celý systém protektorátní správy (Kopeček, 2017, s. 28).

Jak se však záhy ukázalo, autonomie byla autonomií pouze navenek. „Od prvních dnů okupace se nacisté intenzivně zajímali o české i německé školství v Protektorátu. V rámci českého školství si vytkli prvořadý a základní cíl: provádět v souladu s realizací celkové germanizace postupnou likvidaci českého školství jako významné a nenahraditelné národní kulturní instituce. Využívali k tomu různé formy a metody, jejichž proměny a použití závisely na vývoji válečné situace a modifikovaly se podle potřeb ovládnutí Protektorátu.“ (Gebhart, Kuklík, 2006, s. 536)

V následující části textu se pokusíme strukturovat nejvýraznější změny v oblasti českého školství v tomto období do několika celků. Je ovšem důležité upozornit na skutečnost, že popis změn zařazených do jednotlivých celků není hraničně vymezen, často totiž docházelo k prolínání situací a událostí, které se vzájemně ovlivňovaly a působily navzájem konsekvenčně.

1 Ideologicko-koncepční změny

Československá škola v rámci První československé republiky vycházela v souladu se zaměřením oficiální vnitřní i zahraniční politiky z demokratických idejí, snažila se tyto myšlenky rozvíjet a opírala se přitom o Masarykovu koncepci humanity. Již samotná existence mnohonárodnostního státu přitom vyžadovala, aby byli žáci kromě výchovy k demokracii vedeni i k národní a náboženské toleranci. Učitelé se také snažili vést žáky k sociálně charitativnímu cítění a jednání, jak to ostatně většinou odpovídalo i jejich vlastnímu přesvědčení. Hlavní zásadou demokracie uplatňované ve školství měla být rovná příležitost ke vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na majetkové, náboženské, sociální i jiné rozdíly (Bosák, 1969, s. 6).

Prvním předpokladem ke zkvalitnění vnitřní práce ve škole v tomto období byla změna forem školské organizace s úsilím dosáhnout zvýšení

vzdělání nejširších lidových vrstev a také dosažení vzdělání podle schopností a potřeb žáků. K dalším tendencím ve vývoji prvorepublikového školství na našem území patřilo prodloužení povinné školské docházky, rozšiřování sítě měšťanských škol, zavádění pokračovacích kurzů pro žáky, kteří by se po dokončení školní povinnosti už dále nevzdělávali, snahy o snížení počtu žáků ve třídách atd. (Bosák, 1969, s. 7).

Zatímco tedy v českém školství v období První republiky převládaly snahy o demokratickou výchovu, důraz na vzdělání i určité prvky pedocentrismu, cíle protektorátní nacistické „pedagogiky“ byly zcela odlišné. Jejím hlavním cílem měla být výchova takových „osobností“, které by byly svým světovým názorem i charakterově volnými vlastnostmi poddajným nástrojem vládnoucí moci při plnění jejího programu. Výchova a vyučování tak byly považovány jen za druhořadé nástroje formování osobnosti člověka. Na první místo byla nyní vyzvednuta tělesná zdatnost, mladí lidé měli ve škole hodně sportovat a sám Hitler doporučoval, aby si chlapani své vzájemné spory vyřizovali prostřednictvím boxu, který je naučí snášet rány. V tomto ohledu ovšem ještě kontroverznější je další Hitlerův názor, že dobrou tělesnou konstituci dítěte je možno ovlivnit výběrem rasově čistého manželského páru (Bosák, 1969, s. 7).

Za utužováním tělesné zdatnosti pak následoval důraz na rozvíjení specifických rysů charakteru, kdy se za cíl považovalo vštípení mlčenlivosti, věrnosti, obětavosti a odpovědnosti a odstranění bázně, ostýchavosti a zbabělosti. Až na posledním místě pak stálo rozvíjení duševních schopností. Důraz byl přitom kladen na radikální redukci učební látky (aby nebyl mozek přetěžován zbytečností), omezení studia jazyků a zrušení výuky dějepisu. Důvodem byla Hitlerova vize, že „méně vzdělaný, ale zato tělesně zdravý člověk s dobrým a pevným charakterem, naplněný odhodlaností a pevnou vůlí, je pro národní společenství cennější než nějaký přeučtený slaboch“ (Bosák, 1969, s. 8).

2 Změny organizační a personální

V prvorepublikovém Československu se při zakládání i řízení škol projevovala velká dávka tolerance a demokracie. Zřizovatelem školy mohl být jak stát, tak i orgány místní samosprávy, ale existovaly také školy

privátní a církevní. Zpočátku německá okupační moc navenek přijímala prvorepublikový systém školství, ale téměř okamžitě po zřízení Protektorátu se ze strany okupantů objevovaly zásahy do českého školství. Již 16. března 1939 bylo zabráno a obsazeno mnoho budov českých veřejných škol a jejich žáci neměli možnost pokračovat dále ve vyučování. Tyto akce uskutečňovali jak samotní místní němečtí občané, tak i německé úřední orgány. Po přerušení vyučování byly často budovy českých škol zabrány pro školy německé, a to dokonce i v místech, kde německé školy už měly vlastní samostatné budovy, nebo kde počet českých žáků, kteří zůstali bez výuky, vysoce převyšoval počty německých žáků (Bosák, 1969, s. 8).

Prvotním článkem školní docházky v českých zemích byla obecná škola, která byla zřizována téměř v každé obci. Do této školy nastupovaly děti ve svých šesti letech a ukončovaly ji většinou ve čtrnácti. Povinná školní docházka byla v období Protektorátu osmiletá. Obecné školy měly pouze pět ročníků, většina schopných žáků pak ukončovala zmíněnou povinnou školní docházku na měšťanských školách. Od školního roku 1941/1942 se měšťanské školy staly výběrovými, a tak byly obecné školy nuceny povinně zřizovat i šestý až osmý ročník. Na počátku Protektorátu mohly vstupovat nadané děti na tříletou měšťanskou školu bez omezení, a to po ukončení pátého ročníku obecné školy. To již ale nebylo možné od září 1941, kdy se tato škola stala čtyřletou a přijímala žáky po přísné selekci. S cílem omezit vzdělávání českých dětí bylo stanoveno, že na měšťanskou školu mohlo z obecné školy přestoupit jen 40% žáků, později ještě o 5% méně. Měšťanská škola již tedy přestala být dostupná všem českým dětem, které by na ní získaly širší a kvalitnější vzdělání než na škole obecné. Měšťanské školy byly zřizovány ve městech a větších obcích. Na podzim roku 1941 byly měšťanské školy přejmenovány podle německého vzoru na školy hlavní (srov. Doležal, 1996, s. 70, Gebhart, Kuklík, 2006, s. 536–538).

Co se týče středního školství, až do roku 1941 bylo možno na území Protektorátu studovat na několika typech gymnázií, jež byla většinou osmiletá a žáci na ně přecházeli z pátého ročníku obecné školy, od školního roku 1941/1942 pak z ročníku čtvrtého. Šlo jednak o gymnázia klasická, ve kterých byl kladen důraz na výuku klasických jazyků – řečtiny

a latiny. K nejrozšířenějším v meziválečné době pak patřila gymnázia reálná, která se oproti klasickým lišila zesílenou výukou matematicko-přírodovědných předmětů a nahrazením řečtiny moderním cizím jazykem, často francouzštinou. K obdobnému typu škol náležela gymnázia reformně reálná, ve kterých byla kombinována nižší reálka s vyšším stupněm zaměřeným více na humanitní předměty. Reálka pak byla specifickým typem střední školy, od gymnázií se lišila délkou studia (výuka zde probíhala sedm let), ale také obsahem vzdělávání. Kombinovala se zde příprava na praktická povolání v hospodářství s všeobecným humanitním vzděláváním. Výuka na gymnáziích probíhala odděleně podle pohlaví nebo byla koedukovaná.

Gymnázia byla především školami připravující studenty na budoucí vysokoškolské studium, tato role byla ale nacisty zcela potlačena, protože hned v prvním roce okupace byly české vysoké školy uzavřeny. Absolventi gymnázií tak většinou končili po složení maturitní zkoušky na pracovních úřadech, odkud byli posíláni jako nekvalifikované síly do výroby, často s válečným zaměřením. Budoucí česká inteligence tak byla systematicky potlačována. Od školního roku 1941/1942 došlo v Protektorátu k zásadní reorganizaci v systému gymnázií. Zůstala zachována pouze chlapecká, dívčí a smíšená reálná gymnázia, klasická gymnázia byla otevřena jen chlapcům. V místě, kde nebylo zřízeno dívčí reálné gymnázium, mohly být dívky přijaty na chlapecké reálné gymnázium, ale pouze v poměru jedna dívka ku třem chlapcům. Problematiké bylo v posledních letech války také ukončení studia maturitní zkouškou, od školního roku 1944/1945 byli totálně nasazeni do válečné výroby všichni oktáváni a dle potřeby byli povoláváni i septimáni. Studenti těchto tříd mohli většinou „zkoušku z dospělosti“ vykonat až po skončení války. Zároveň docházelo v Protektorátu k plánovanému rušení některých středních škol. Nacisté rovněž spatřovali nebezpečí ve vedení výuky učiteli z předchozího demokratického zřízení bývalého Československa a uvědomovali si také, že vzdělaný člověk je totalitním režimem hůře manipulovatelný.

Nejprve byly již od podzimu 1938 postiženy české střední školy v pohraničních oblastech odtržených od Československa po mnichovské dohodě. Tyto školy byly vesměs nejprve přesunuty do vnitrozemí, nakonec však

byla řada z nich v létě 1940 rozhodnutím státního tajemníka při Úřadu říšského protektora Karl Hermanna Franka s okamžitým účinkem zrušena. Některé školy byly také uzavřeny z důvodu střetů s okupační mocí. Ti žáci, kteří vychodili všechny třídy obecné školy, pak mohli pokračovat na různých typech odborných či učňovských škol, často však nastupovali rovnou na nějaké nekvalifikované pracovní místo.

Oproti gymnáziím odborné a učňovské školství nacisté v Protektorátu podporovali, protože v něm spatřovali zdroj kvalifikovaných sil do válečné výroby. V některých případech docházelo dokonce ke zlepšování podmínek pro praktickou výuku na těchto školách, při mnohých průmyslových školách byly otevírány abiturientské kurzy, jejichž účelem bylo přeškolení odmaturovaných gymnazistů. Z důvodu rušení gymnázií docházelo také často k přestupům jejich studentů na odborné školy. Na druhé straně byly ale z represivních důvodů některé z těchto škol zavírány a rušeny. Po absolvování měšťanské (hlavní) školy se mohli žáci hlásit také k přijímacím zkouškám na učitelský ústav. Ty se dělily na čtyřleté pro vzdělávání budoucích učitelů obecných a měšťanských škol a na dvouleté, které pak sloužily pro vzdělávání učitelek mateřských škol.

Ke středním školám náležela tehdy jen gymnázia, reálky a učitelské ústavy. V době Protektorátu po uzavření vysokých škol přecházeli na střední školy bývalí vysokoškolští učitelé, kteří jejich úroveň často výrazně pozvedli. Ve školním roce 1938/1939 bylo tímto rozhodnutím postiženo na českých vysokých školách celkem 513 profesorů, 475 docentů, 345 ostatních učitelských sil, čili celkem 1223 učitelských sil. V témže školním roce bylo na uvedených vysokých školách zapsáno 17 566 studentů, z čehož bylo 3543 žen. Z celkového počtu tehdejších vysokoškolských studentů bylo pak 15 172 národnosti české. V Praze bylo takto postiženo 12 248 vysokoškolských studentů a studentek, v Brně 4959, v Příbrami 153 a v Olomouci 206 studentů (Kropáč, Louda, 1946, s. 105).

Na základě směrnic Úřadu říšského protektora a ministerstva školství dále pokračovaly a prohlubovaly se změny ve struktuře i obsahu výuky na českých školách. Nejvíce to bylo patrné na zvýšení počtu hodin výuky německého jazyka (6-8 hodin týdně). Rovněž bylo stanoveno, že do konce školního roku 1941/1942 musí všichni pedagogové složit speciální

zkoušku z němčiny, a v případě, že se jim to nepovedlo ani v opravném termínu, hrozily jim sankce v podobě zákazu platového postupu, povyšování a možného propuštění (Doležal, 1996, s. 70).

Ve snahách o „převýchovu“ českých učitelů se od počátku školního roku 1941/1942 začali organizovat tzv. přeškolovací kurzy, kdy se procesu hromadného „vymývání mozků“ účastnili učitelé dějepisu, zeměpisu a biologie z mnoha nacisty okupovaných zemí (Gebhart, Kuklík, 2006, s. 543).

Velký tlak by zaměřen na výuku dějepisu, české literatury a zeměpisu. „Zatímco výuka dějepisu v předchozích letech preferovala a zdůrazňovala pochopení české a československé státnosti, používala takové pojmy jako samostatnost a suverenita, demokracie, vlastenectví a národní hrdost, tentokrát měla vštěpovat žákům a studentům diametrálně odlišné hodnoty.“ (Gebhart, Kuklík, 2006, s. 544)

Nastaly však nemalé potíže s neexistujícími novými osnovami a „nevhodnými“ učebnicemi, které nakonec způsobily, že v listopadu 1941 byla výuka dějepisu zakázána. V omezené míře byla obnovena až o rok později. Obdobné nesnáze se objevovaly i v literatuře a zeměpisu. Ze školních knihoven byla postupně vyřazována nevhodná díla, jejichž seznam rostl v závislosti na vývoji mezinárodně politické situace, tj. v podstatě na tom, jak přibývali nacistickému Německu váleční soupeři. V zeměpisu bylo žákům předkládáno učivo o Evropě a ostatním světě především ve vztahu k Velkoněmecké říši (Gebhart, Kuklík, 2006, s. 544).

Z ostatních školních předmětů byl v centru zájmu tělocvik. Jak již bylo uvedeno v předchozí části, počty jeho vyučovacích hodin narůstaly a jejich náplň tvořila kromě lehkootletických a sportovních her i pořadová cvičení. V závislosti na ročním období se žáci v létě věnovali plavání a v zimních měsících lyžování a bruslení. Rovněž získávali základní znalosti z oblasti zdravotvědy a zásad první pomoci (Gebhart, Kuklík, 2006, s. 545).

Závěrem bychom rádi upozornili, že tento příspěvek nemá ambici pojednat o absolutně všech změnách v českém školství v období Protektorátu, neboť by překročil předem vymezený rámec i rozsah. Primárním cílem příspěvku bylo tak poukázat na fakt, že okupační moc v Protektorátu Čechy a Morava v podstatě ze dne na den začala s přeměnami

v oblasti českého školství a že právě tato oblast se pro ni stala jednou z priorit. Na konkrétních příkladech jsme si také ukázali, že tyto zásadní zásahy do školství měly nejen ideologické, ale i praktické důvody. Všechna nařízení byla důsledně kontrolována a německá okupační správa využívala i celou škálu perzekučních opatření, která postihovala nejen aktéry školství (učitele a studenty), ale i celé jejich rodiny. Tlak na urychlení vymazání tradice prvorepublikové československé školské koncepce tak byl maximální.

Na závěr je možné konstatovat, že změny, které v období Protektorátu české školství zaznamenalo, se netýkaly pouze organizační struktury, personálního obsazení a obsahů vyučovacích předmětů, ale dotkly se i navenek málo významných oblastí, jako byla např. výzdoba tříd (vedle portrétu státního prezidenta visel i obraz Adolfa Hitlera), změna klasifikace (z pětistupňové na šestistupňovou) anebo zavádění nových školních pomůcek (diapozitivy a gramofonové desky s náplní odpovídající nacistické ideologii), čímž se rovněž projevovala neutuchající snaha a preciznost nacistů při pokusu o germanizaci českého národa.

Poznámky:

- ¹ Vznik této studie článku byl podpořen Visegradským fondem v rámci projektu Transformation of populism and nationalism in the V4 countries (ID 21820042) a představuje také dílčí výstup projektu IGA_PdF_2020_004 *Ideologická indoktrinace československého školství v obdobích nesvobody ve 20. století a její reflexe v současném vzdělávání*

Literatura:

- BOSÁK, F. *Česká škola v době nacistického útlaku*. Praha 1969.
- DOLEŽAL, J. *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv, 1996.
- GEBHART, J., KUKLÍK, J. *Velké dějiny země koruny české*. Svazek XVa. Praha-Litomyšl: Paseka, 2006.
- KOPEČEK, P. Období nacistické okupace v letech 1939–1945. In HUBÁLEK, T. a kol. *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích*. Praha: Epoque, 2017.
- KROPÁČ, F., LOUDA, V. *Persekuce českého studentstva za okupace*. Praha: Orbis, 1946.

Kontakt na autory příspěvku:

Mgr. Martina Hubálková
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail:

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: tomas.hubalek@upol.cz

Remediace výuky¹

Jan JIRKŮ

Teaching Remediation

Abstract: This text deals with the growing technological conditionality of teaching, which has been significantly accelerated by the reduction or complete abolition of so-called contact teaching during measures introduced against the spread of coronavirus in the first half of 2020. It perceives teaching as a mediated process, in which, with the growing share of technology involvement, remediation is taking place, namely from its original form, when it was mediated mainly at the social level, to the current stage, when, on the contrary, the share of its mediation at the technological level increases even to the absolute stage, which occurred during the elimination of so-called contact teaching. The social dimension of teaching was also transferred to the technological dimension, which made it technologically conditioned with accompanying consequences, that also included the impossibility of educating pupils or students not equipped with the necessary technological devices.

Key Words: Mediation, Period of elimination of so-called contact teaching, Remediation, Technological conditionality of teaching

Úvod

Na výuku lze nahlížet mediální optikou jako na soustavu komunikačních procesů o poznání a poznávání, které navíc jsou vždy mediované,

pokud se jako východisko takovéto úvahy zvolí nejširší možné vnímání médií, tedy takové, jež akcentuje jak jejich technologickou, tak společenskou povahu. „Jinými slovy, média strukturují, jak se to s věcmi ve světě má a jak je poznáváme.“ (Parikka, 2020, s. 16) Obě mediální dimenze, technologická i společenská, se při procesu výuky kombinují a prolínají, nicméně s postupujícím prudkým technologickým vývojem, který se vyznačuje stále zvětšující heteronomií, tedy závislostí společnosti na médiích (Deuze, 2015, s. 69 a Schulz, 2004, s. 92), výrazně stoupá podíl mediace v rovině technologické na úkor roviny společenské. Zcela neočekávaný absolutní stav v tomto ohledu nastal v období omezení až úplného zrušení takzvané kontaktní výuky během opatření zavedených proti šíření koronaviru v prvním pololetí roku 2020, kdy i společenská dimenze výuky byla nahrazována prostřednictvím technologické mediace. Ukázalo se sice, že výuku lze provozovat i čistě technologicky mediovaným způsobem, v podstatě tedy bezkontaktně, ovšem nikoliv zcela bez limitů a bez doprovodných důsledků.

1 Média a proces mediace výuky

Pojem médium se používá interdisciplinárně a lze jej ve vší jeho obecnosti vymezit jako prostředníka nebo zprostředkovatele (Jiráček a Köpplová, 2009, s. 36 a Reifová et al., 2004, s. 139–140). V případě výuky tedy jde o prostředníka či zprostředkovatele vzdělávání neboli komunikačních procesů o poznání a poznávání. Velmi komplexní pohled na široký záběr termínu média a jeho uplatnění ve spojitosti s mezilidskou komunikací, který sice byl publikován už v roce 1979, ale vyznačuje se svou nadčasovostí, nabízí autorská dvojice David L. Altheide a Robert P. Snow. Média podle ní představují soustavu technologických anebo společenských zařízení a procesů používaných pro výběr, přenos i příjem informací (Altheide a Snow, 1979, s. 11). O médiích tedy lze uvažovat jednak jako o elementech technologických a společenských, ale také jako o zařízeních nebo o procesech. Z nabídnuté definice vycházejí čtyři formy komunikačních médií – technologická zařízení, technologické procesy, společenská zařízení a společenské procesy – které sice mohou fungovat zcela odděleně,

ale spíše se za účelem docílení co nejefektivnějšího zprostředkování mezilidské komunikace prolínají.

Výuku je možno v prvé řadě a v návaznosti na Altheidovu a Snowovu definici jednoznačně vnímat jako společenský proces. V případě, že ve společnosti převládá společenský konsensus, že vzdělávání je žádoucí a promítá se pozitivním způsobem do procesů socializace (či enkulturation), tedy že ve výsledku přispívá k její soudržnosti, lze výuku označit za společenský proces založený na komunikaci, jehož cílem je dosažení vzdělanosti a socializovanosti ideálně u všech členů společnosti. Tento dlouhodobý proces je samozřejmě možno členit na jednotlivé dílčí společenské procesy, tedy komunikační akty, jako jsou kupříkladu přednáška, soustředění, vyučovací hodina, zájmový kroužek, ale dokonce též domácí četba knihy či učebnice (ve smyslu procesu vstřebávání mediovaných myšlenek a poznatků) nebo samostatné vypracovávání zadaného úkolu, i když oba tyto případy by se stěží odehrávaly bez koexistující technologické mediace, což jen potvrzuje myšlenku, že jednotlivé formy, jichž komunikační média nabývají, se spíše prolínají, než aby existovaly striktně odděleně. Se společenskými procesy úzce souvisí společenská zařízení, kde se výuka odehrává. Jsou jimi například školy, v užším pojetí pak jednotlivé školní třídy, ale i laboratoře, přednáškové sály, nebo dokonce kanceláře, kde probíhají individuální konzultace.

Kategorii médií jakožto technologických zařízení reprezentují přístroje či objekty, které jsou schopny příjemcům dodávat (předkládat) komunikaci (ideálně v takové formě, již jsou schopni porozumět). Při výuce se aktuálně využívají v rozmanité skladbě. Zatímco dříve sloužily k předávání komunikace především papírové nosiče nebo plochy tabulí, s postupujícím vývinem médií se k nim přidávaly další technologie, a to až po ty nejnovější, digitální a snadno transportovatelné, jakými jsou třeba notebooky nebo tablety. V průběhu vývoje médií docházelo a stále dochází ke změnám v sortimentu těchto technologií, dominantně k jeho rozšiřování, třebaže některé technologie již přestaly být používány nebo bylo jejich využívání omezeno, popřípadě podstoupily remediaci, v tomto případě konkrétně reformaci (Bolter a Grusin, 2000, s. 56), což evolučně zasáhlo například zpětný projektor (neboli zpětnou promítačku), který se digitalizoval v dataprojektor. Technologickým procesem se

rozumí vlastní přenos komunikace od podavatele/podavatelů k příjemci/příjemcům (a jeho způsob). V případě umístění komunikace na papír jde o proces psaní či tisku, rozhlasové a televizní vysílání nebo mobilní telefonování či komunikování prostřednictvím mobilního internetového spojení se neobejdou bez procesu elektromagnetického vlnění (neboli záření) a zvuk se po prostoru šíří díky zvukovému vlnění.

2 Remediace a její projevy v oblasti výuky

Média ve své současné vývojové fázi fungují v režimu hybridního mediálního (eko)systému. To znamená, že vedle sebe koexistují vývojově starší média s těmi vývojově novějšími (Chadwick, 2013, s. 4). Vzájemně se přitom díky provázanosti svých mediálních logik ovlivňují (van Dijck, 2013, s. 26), což může vést ke změnám v principech fungování jednotlivých médií či k variacím jejich charakteristik. Autorská dvojice Jay D. Bolter a Richard Grusin (2000, s. 45 a 53) popisuje tuto mediamorfózu jako remediaci, tedy soustavu procesů, při kterých média nově vznikající přetvářejí podobu ostatních médií, s nimiž koexistují v mediálním (eko)systému. Projevuje se kódováním obsahů původně poskytovaných vývojově staršími médii do podoby, kterou používají nověji etablovaná média, reformováním starších médií, tedy transformací jejich rysů (i mediálních logik), nebo až definitivním pohlcením starších médií některým nebo některými z novějších médií (*ibid.*, s. 45–47 a 55–56).

V případě výuky, kterou je možno považovat už ze své podstaty za soustavu mediovaných komunikačních aktů, jak bylo vysvětleno v předešlé kapitole, dochází k remediaci těchto mediovaných aktů, a to v souladu s obecným komunikačním trendem, „jak čím dál tím víc lidí tráví stále větší množství času vysíláním sebe sama, vzájemnou digitální interakcí [...] v rámci infosféry, která není ani plně virtuální, ani pouze fyzická“ (Floridi, 2019, s. 79), jenž navíc v první polovině roku 2020 doznal vlivem nastalých událostí absolutního extrému, kdy fyzické rysy infosféry byly až zcela potlačeny ve prospěch těch virtuálních. Ze tří projevů remediace popsaných Bolterem a Grusinem lze dominantně uvažovat o jednom, který nastal, a sice o kódování obsahů původně poskytovaných vývojově staršími médii do podoby, kterou používají nověji etablovaná

média. Eliminace takzvané kontaktní výuky totiž nastala tak nečekaně, že zastihla média v jejich okamžité vývojové fázi, přičemž reformování starších médií nebo až definitivní nahrazování starších médií některým nebo některými z novějších médií jsou procesy dlouhodobější.

Ke kódování obsahů do podoby využívané evolučně novějšími médii docházelo za účelem zajištění kontinuity vzdělávání ve stavu výrazně limitovaného až zcela znemožněného využívání osobní přítomnosti žáků či studentů v prostorách, kde výuka za standardních okolností probíhá. S přihlédnutím k tomu, že vzdělávací systém v České republice významně počítá s kontaktními metodami výuky (ba dokonce by bylo možno tvrdit, že je na nich postaven), tak nastala zcela neočekávaná, naprosto výjimečná a nová situace, na niž bylo nezbytné reagovat. Zaběhlý způsob mediace výuky v rovině společenské (v rovinách společenského zařízení i společenských procesů) byl uplatněnými omezeními velmi zasažen a došlo v jeho případě až k takové remediaci, že zprostředkovatelské role společenské povahy téměř výhradně převzaly nebo přinejmenším procesně podporovaly technologie. V objektech vzdělávacích institucí téměř ustal proud komunikace produkované bez jakéhokoliv zaznamenávání a dalšího předávání či šíření, naopak vzrostl význam digitální sítě komunikace, a to od e-mailové komunikace, elektronických kurzů, online vzdělávacích systémů či modulů až po digitalizovanou hlasovou i obrazovou komunikaci odehrávající se v reálném čase prostřednictvím komunikačního či videokonferenčního softwaru. Výklad předávaný prostřednictvím mluveného slova byl také běžně převáděn do psané podoby, a to například s využitím digitálních prezentací či již zmiňovaných e-mailů nebo modulů. Je zřejmé, že v některých případech byla společenská povaha komunikace zachována, byť byla procesně podpořena patřičnou technologií (hardwarově, softwarově a za využití nejčastěji internetového spojení), ale v jiných případech mohla být i výrazně omezena – třeba jen na průvodní slova v e-mailu.

3 Technologická podmíněnost remediace výuky a její důsledky

Způsob, jakým byla výuka během prvního pololetí roku 2020 remediována, se opíral o existenci různorodých digitálních technologií

a spoléhal na ně, ba dokonce by bylo možno tvrdit, že na nich byl až závislý. Vzdělávací procesy se tak staly naprosto technologicky podmíněnými, a to už ze své, do značné míry nově nabyté, digitální podstaty, jelikož příjemci digitální komunikace nemají jinou možnost, pokud chtějí sdělení vůbec přijmout a porozumět jeho obsahu, než aby disponovali nebo aspoň měli přístup k potřebnému technologickému vybavení – dekodéru/dekodérům (Breen, 2007, s. 65 a Kawamoto, 2003, s. 4). Jako největší slabina tohoto stavu se ukázaly právě nedostatky v technologické výbavě některých žáků, studujících či domácích obecně, které vedly až k odtržení některých jedinců od vzdělávacího komunikačního toku. Vlivem nárůstu sítě komunikace se navíc mohly častěji projevit rozmanité komunikační šumy jako snížená přenosová rychlost, serverová přetíženost, nestabilita připojení, výpadky spojení a podobné, které souhrnně napomáhají k vyvracení zažitého mýtu, že kapacita sítě je naprosto nelimitovaná. Prozatím ještě takového stadia reálně nedosáhla. Na druhou stranu je nezbytné konstatovat, že žádný kolaps internetové sítě nenastal. Zůstává otázkou, zda k tomu nějak přispěla různá preventivní opatření, jež byla zaváděna, jako třeba záměrné snižování datového toku ze strany některých společností (snižování kvality videí apod.).

Závěr

Vztahy mezi společností a médii se vyvíjejí směrem k jejich neoddělitelnému propojení, kdy by bez sebe snad ani nemohly existovat – společnost vytvořila média a stává se na nich závislá, média se stávají nevydělitelnými z běžného každodenního života (Deuze, 2015, s. 69). Opatření proti šíření koronaviru tuto myšlenku o heteronomii (Schulz, 2004, s. 92) jedinečně podpořila a umocňuje ji také remediace, proces, během něž se média vyvíjejí tak, aby byla ještě lépe schopna uspokojovat rostoucí očekávání ze strany společnosti. Když nastalo období zcela nebývalých opatření, byla už schopna díky dosažené úrovni své evoluce nahradit nejruznější společenské procesy, včetně výuky, avšak nikoliv zcela plošně a navíc se samozřejmě a všeobecnou akceptací možných rizik technologické podmíněnosti.

Poznámky:

¹ Vznik tohoto textu byl podpořen z programu Progres Q18 „Společenské vědy: od víceborovosti k mezioborovosti“.

Literatura:

- ALTHEIDE, D. L., SNOW, R. P. *Media Logic*. London: Sage, 1979.
- BOLTER, J. D., GRUSIN, R. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000.
- BREEN, M. J. Mass Media and New Media Technologies. In DEVEREUX, E. (ed.). *Media Studies: Key Issues and Debates*. London: Sage, 2007, pp. 55–77.
- DEUZE, M. *Media life: Život v médiích*. Praha: Karolinum, 2015.
- FLORIDI, L. *Čtvrtá revoluce: Jak infosféra mění tvář lidské reality*. Praha: Karolinum, 2019.
- CHADWICK, A. *The Hybrid Media System: Politics and Power*. New York: Oxford University Press, 2013.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. Praha: Portál, 2009.
- KAWAMOTO, K. Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism. In: KAWAMOTO, K. (ed.) *Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003, pp. 1–29.
- PARIKKA, J. *Geologie médií*. Praha: Karolinum, 2020.
- REIFOVÁ, I. et al. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004.
- SCHULZ, W. Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In *European Journal of Communication*, 2004, Vol. 19, Nr. 1, pp. 87–101.
- VAN DIJCK, J. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. New York: Oxford University Press, 2013.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Jan Jirků, Ph.D.
Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Institut komunikačních studií a žurnalistiky
Katedra žurnalistiky
Smetanovo nábřeží 6
110 01 Praha 1
e-mail: jan.jirku@fsv.cuni.cz

RECENZE

MAJEWSKI, Piotr Maciej

Kiedy wybuchnie wojna? 1938. Studium kryzysu.
Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2019, 572 s.

MARCINKOWSKI, Dominik

A professional historian stands for tough problems quite often. Namely, with the following ones: „How to get through the wide circle of readers with the results of my research?“ „How can I be free from the fetters of writing only for a narrow group of specialists in a strict area of mine“. „Is it possible to popularize knowledge in thorough way, as well as in way interesting for someone who is not familiar with topic?“ The process of finding out the solution for aforementioned problems is definitely difficult. Contemporary books' market does not make this task easier, because it is occupied with publications in the category of 'History', that have sensational character, most often with tendency to some concrete political views presented by their authors. These writings are usually very attractive for the readers, because they are oriented on looking for sensations than systemizing knowledge in some area. Publications which are endeavored to presenting history in way as more objective as it possible, have tough competition with them. Tough but possible to winning. The proof is a new work about the Munich Agreement entitled in Polish „Kiedy wybuchnie wojna? 1938. Studium kryzysu“ [„When the War will break out? 1938. The Study of the Crisis“] written by Piotr M. Majewski.

The author is a researcher employed at Institute of History, University of Warsaw. In the years of 2009–2017 he had been a deputy director at the Museum of the Second World War in Gdańsk. His science interests concern contemporary history of the Czech Republic and Czechoslovakia as well as relations between Czechs and Germans in 19th and 20th centuries. The most important publications of Piotr M. Majewski are „Edvard Beneš i kwestia niemiecka w Czechach“ (Edvard Beneš and the German matter in the Bohemia, Warsaw 2001), „Niemcy sudeccy: historia pewnego nacjonalizmu“ (The Sudeten Germans: the story of one nationalism, Warsaw 2007)¹ and „Zmarnowana szansa? Możliwości obrony Czechosłowacji jesienią 1938 roku“ (A Wasted Chance? Defence Capabilities of Czechoslovakia in Autumn 1938, Gdańsk 2016)². The work „When the War will break out?“ concerns main part of author's science in-terests and in some way it is a recapitulation of his research in the sphere of Czechoslovak situation on the eve of the Second World War up to now.

Discussed publication consists of several dozen chapters. Each of them describes one concrete event, that took place in one concrete day. Author began since 31st December 1937, when daily „Lidové Noviny“ published horoscope of French astrologer Maurice Privat, that prophesied political confusion to Europe. The book's narration is ended on 22nd October in Prague, when president Edvard Beneš is taking off from Ruzyně airport to enforced emigra-tion in the United Kingdom. In the end of the book is also something like an epilogue in which author presented day of Beneš death – 3rd September 1948 in Sezimovo Ústí. It could be an addition, that have aim to present Czechoslovak president' tragic figure. After this, we could read the last part entitled „From the Author“, in which Piotr M. Majewski briefly talk topic of the Munich Crisis over in the context of Czech social remember and popular culture. Author gave there also an acknowledgements to the people, who contribute to his book come into being. The work is completed by the lengthy bibliography, list of the photos sources and index of names.

The discussed work is based on primary sources – documents, that are deposited in eight archive in general: The Archive of the Security Services in Prague, The Archive of the Czech Republic President's Office, The

Archive of the National Museum in Prague, the Archive of the T. G. Masaryk Institute, The Central Archives of Modern Records in Warsaw, the German Federal Archive in Koblenz, The National Archive in Prague and The Military Central Archive in Prague. Author used also Czech, German, English, French and Polish editions of published documents as well as several dozen diaries and memories. Piotr M. Majewski joined to this lengthy source material nine press titles – four Czechoslovak, three British, one Polish and one French. In his work Author used also a lot of Czech, Polish, English, German studies and couple materials, that are available on the websites.

The big advantage of reviewed publication is thorough worked lengthy source base out. Piotr M. Majewski used big amount of varied primary sources, that have diversified provenance. It made possible to look through the Munich Crisis from many perspectives. Owing to this author took into consideration opinions about those events from Czechoslovak, German, French, British and in some extent also Polish political environments. There are no doubts, that author would not gain this level of detailedness, if he had not been an experienced re-searcher and an expert in the field of Czechoslovak and European policy in 1930 s. But, on the particular attention in Piotr M. Majewski book deserves form in which problematic of the Munich Crisis was presented.

The narration is simple and innovative at the same time. Author gave up traditional form of popular science historical book, which describes events in objective way as far as possible, and tries to create row of causes and results. Piotr M. Majewski constructed his narration from plenty of small stories about individual days and events of 1938 year in Czechoslovakia. In this way, he wrote a book, which is composed of several dozen short chapters. When we are reading them, we not only see those events and decisions, that had been making in Prague, Berlin, Paris and London, but we can also empathize to actors of this political crisis and their emotions. We can imagine that époque, be in shoes of peoples, who had been decision makers of those times as well as we could try to understand their thoughts. This effect Piotr M. Majewski reached, because of the precise analysis of memories and official documents. Of course, from the science's point of view such approaching to the process

of the pre-senting results of research could raise doubts. How can we reconstruct thoroughly emotions of people, who had died long time ago? Would it be reliable reconstruction? In this work are that – doubts raising – attempts of reconstructing emotions and moods. An example is expression: „President Beneš with satisfaction, although without a trace of surprise, was looking through the newest issue of weekly „Demokratický střed“ (p. 35).³ How does author know, that Beneš was precise in this mood? The whole situation concerns corruption scandal connected with politician from agrarian party, who was president's adversary. In the endnote author refers to the memories of diplomat Hubert Masarik, but endnote is general and we cannot be sure which information in whole paragraph concerns. The sentence stems rather from author's presumption, than real situation, that was immortalized in primary sources. The goal of this operation in plot constructing was raising of attraction of the story that was presented.

In another place Piotr M. Majewski wrote: „At the early afternoon, when Czechs were ending Sunday's dinner and in many homes radio sets were already switched on, looking for Berlin's broadcasting station with curiosity, from the loudspeakers rang hoarse, loud voice and sloppy pronounced sentences, that were thrown on the ether with impetus of machine gun by the man, who was not formal educated and good-mannered admittedly. Some of words he tried pronounced in the Prussia manner, but his German language seemed strange familiar on the Vltava river“ (p. 59).⁴

The narration constructed in this way has a big impact on the reader imagination. It arouses a concrete scene in his mind, picture and situation, that make described historical events closer, more familiar. From the perspective popularization it is a big advantage. Even more because plot additives are not deceptive or tendentious. In fact, they are very probable and harmless to the relevant understanding of whole problematic. Author reconstructed these scenes on the basis of people's memories, namely people, who were engaged in the events of 1938 year or on the base of logical reasoning. In popular science book – work written by Piotr M. Majewski is in this category undoubtedly – reconstructing mood of the epoqe and emotions of people, who participated in describing events,

could be a key to interest to proposed topic of a wider group of readers. Piotr M. Majewski did it in an accomplished manner. He joined curious form with perfect style of writing. „When the war will break out?“ is like good crime story or political thriller. Even better, because described events took place in reality and were one of the most important turning point in the history of Czechoslovakia in the 20th century as well as Europe and the whole World at the same time.

But, the work written by Piotr M. Majewski is also valuable from the scientific point of view. „When the war will break out?“, day per day, systematizes knowledge about Czech-oslovak crisis in 1938. Thanks to this, researcher can check what happened in concrete day in very easy way and use this information during his work. Just look to table of contents and find the date that interested us. From the standpoint of researcher, who is dealing with inter-national relations in interwar period, this feature could be very useful.

To sum up all considerations, that were made above, „When the war will break out?“ is a remarkable book.⁵ It was written with lightness and detailedness, that are sign of enormous effort, which was put in preparation of this work. Piotr M. Majewski created an universal publication, that is directed both to the wide group of readers, but also to the science environment. In the second case, as a challenge – it is possible writing reliable and widely interesting books about complicated, political and social topics. „When the war will break out?“ is exactly that kind of publication.

Notes:

¹ Published also in Czech language: „Sudetští Němci 1848–1948: dějiny jednoho nacionalismu“, překlad z polštiny Markéta Páralová Tardy, Brno 2014.

² As above „Bojovat, či ustoupit? Možnosti obrany Československa na podzim 1938, překlad z polštiny Markéta Páralová Tardy, Brno 2018.

³ Translated by author. Original quotation: „Prezydent Beneš z zadowoleniem, choć bez śladu zaskoczenia przeglądał najnowszy numer tygodnika „Demokratický střed“.

⁴ As above. Original quotation: „Wczesnym popołudniem, gdy Czesi kończyli właśnie niedzielny obiad i w wielu domach włączono odbiorniki, nastawiając je

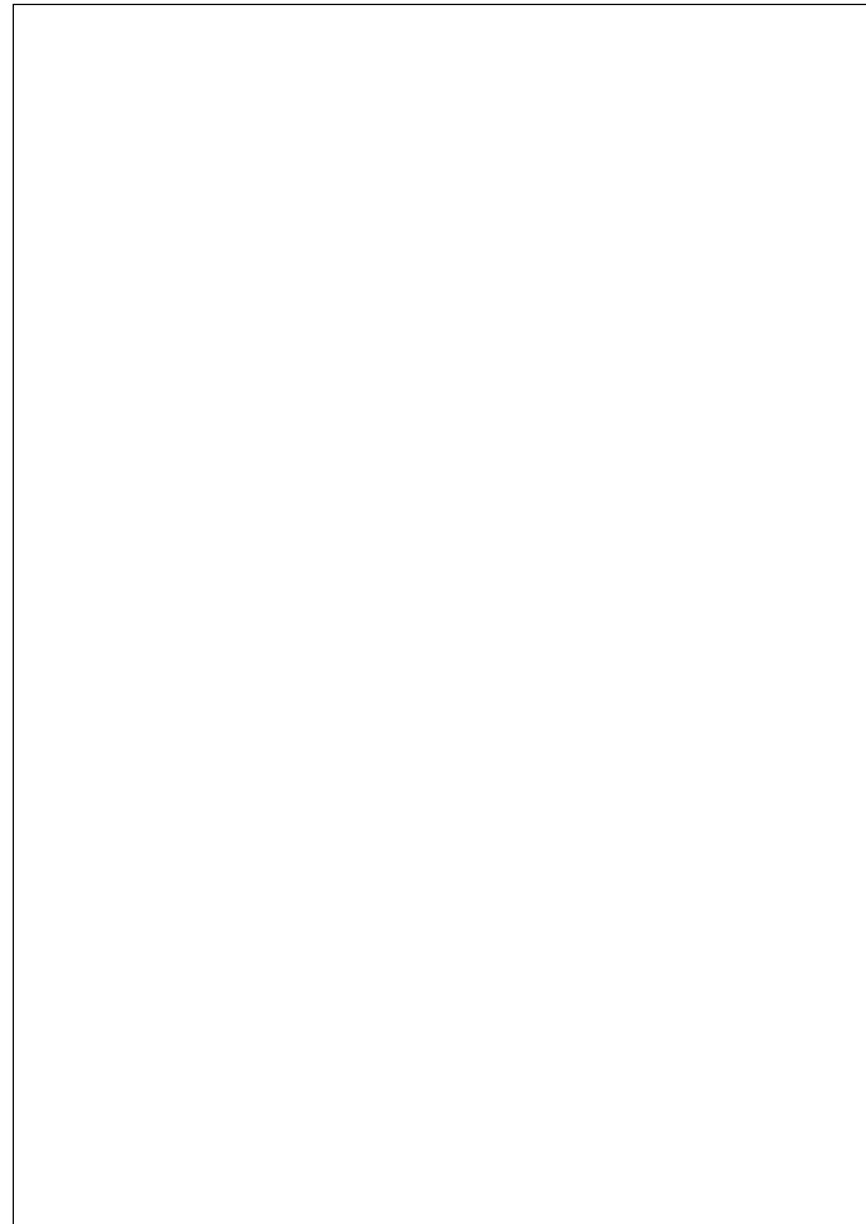
z ciekawości na rozgłosie berlińskiej, z głośników rozległ się chrapliwy, podniesiony głos i niechlujnie artykułowane zdania, wyrzucane w eter z impetem karabinu maszynowego przez człowieka, któremu z pewnością brakowało formalnego wykształcenia i obycia. Niektóre słowa starał się wymawiać z pruska, jego niemieczyzna wydawała się jednak na Wełtawę dziwnie znajoma“.

⁵ The proof of this statement is that in 2020 „When the war will break out?“ was nominated to prestigious Nike Award.

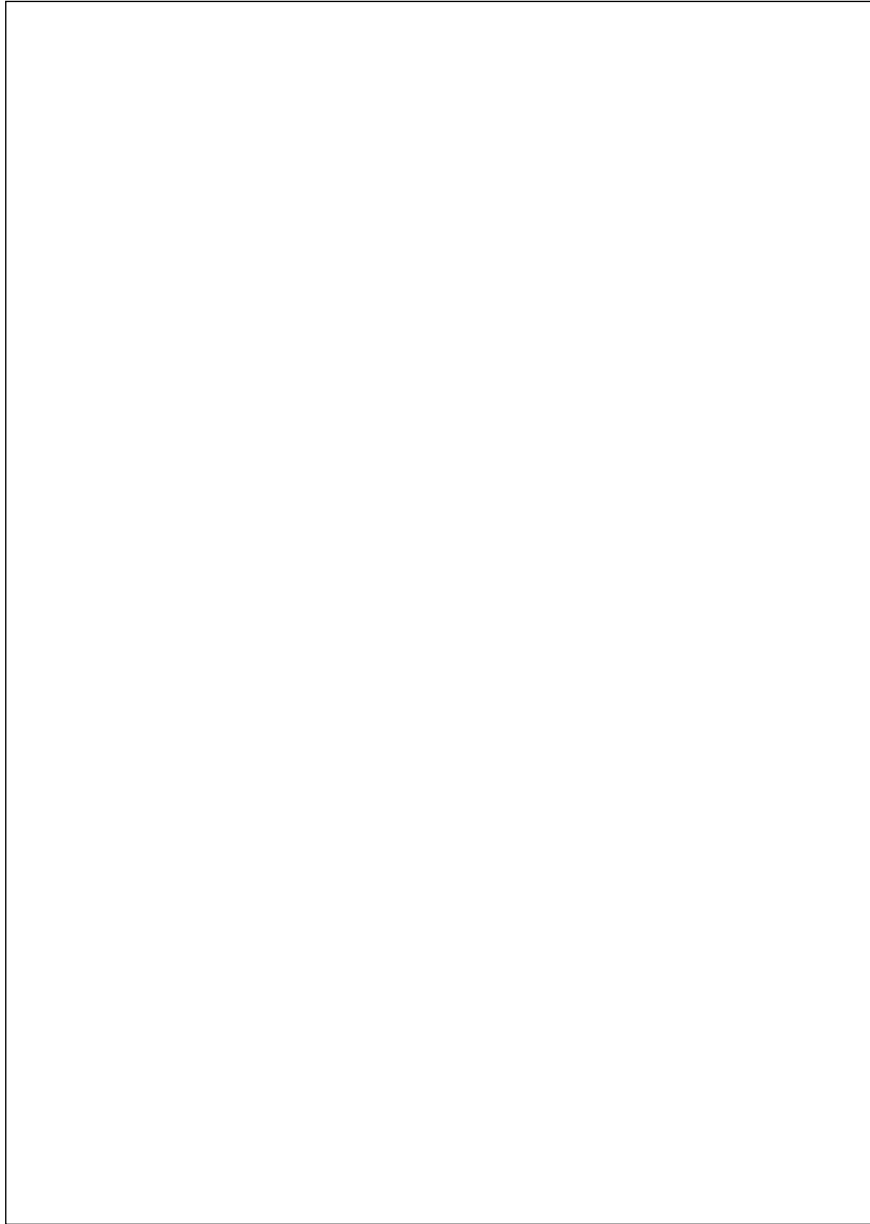
Kontakt na autora recenzje:

Mgr. Dominik Marcinkowski
Institute of History and Archival Studies
Pedagogical University of Krakow
Podchorążych 2
30-084 Kraków, Poland
e-mail: dominik.marcinkowski@student.up.krakow.pl

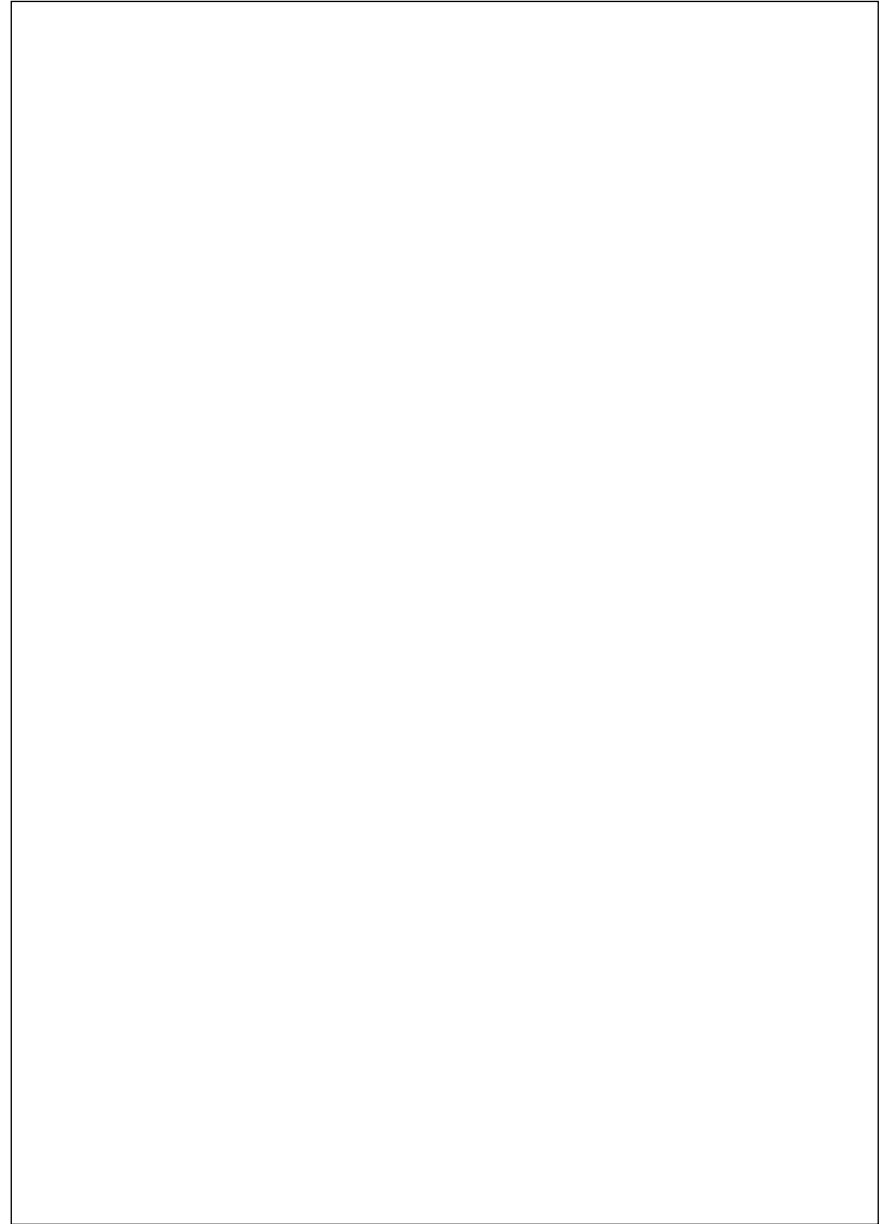
Poznámky



Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes.

Poznámky

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for writing notes.

Poznámky