MÉDIA DĚJINY SPOLEČNOST

Film a média jako nástroj manipulace

Kolektiv autorů
Monika Horsáková (ed.)

Slezská univerzita v Opavě
Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě
2025

RECENZOVALI

Mgr. Josef Märc, Ph.D.
PhDr. Jiří Sovadina

© Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2025
Vznik publikace byl podpořen z prostředků Česko-polského fóra Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

ISBN (print) 978-80-7510-622-3
ISBN (online) 978-80-7510-623-0

MÉDIA DĚJINY SPOLEČNOST

Film a média jako nástroj manipulace

Kolektiv autorů
Monika Horsáková (ed.)

ÚVOD

Monika Horsáková
editorka

Kniha, kterou držíte v ruce, je výstupem projektu *Média – Dějiny – Společnost*, v roce 2025 zaměřeného na téma *Film a média jako nástroj manipulace*. Vytyčené téma přitom zkoumá z různých perspektiv teoretických i profesních, vycházejících často z konkrétních příkladů či případových studií. Zaměřuje se na kinematografii, televizní tvorbu, práci médií i didaktická témata a využití filmové a televizní tvorby či mediálních výstupů ve vzdělávání. Propojuje přitom historiky, mediální teoretiky, novináře, filmové tvůrce a pedagogy. Monografie se např. na příkladu životopisných snímků o Boženě Němcové zaměřuje na manipulaci v českém životopisném filmu, věnuje se manipulaci s divákem prostřednictvím kamerového snímání, historické paměti na příkladu mediální prezentace kauz kulturních osobností po 2. sv. válce a sametové revoluci, mediální výchově a mediální gramotnosti učitelů a jejímu vlivu na hybridní identitu či problematiku umělé inteligence ve vztahu k manipulování mediálního a filmového obsahu.

Do knihy přispěli nejen autoři z ČR, ale také z Polska, Slovenska a Německa. Čtenář se tak prostřednictvím jejich textů může podívat na situaci u našich geografických sousedů (texty J. Aksman a M. Bubeníka), popřípadě se na český mediální prostor podívat s odstupem zahraniční perspektivy (N. Drubek-Meyer).

Mediální gramotnost patří dle našeho názoru v současné postfaktické době k zásadním dovednostem a také k nejdůležitějším společenským výzvám. Věříme, že svou trochou přispěje ke vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti stejně jako ke zkvalitnění mediální interpretace historických událostí v médiích i tato kniha.

Diskurzivní, ideologická a umělecká manipulace v českém životopisném filmu

Božena Němcová jako spisovatelka, vlastenka a žena

Luboš Ptáček

Úvod

Životopisný film (biopic) se v české kinematografii objevil již krátce po vzniku republiky v roce 1918 a vyvěral ze vzedmuté vlny nacionálně pojatého historicismu (vice Ivan Klimeš a Jiří Rak).[1] Vliv ideologických požadavků měnících se vládnoucích režimů a s ním spojený způsob manipulace byl značný, nebyl ale jediný. Příspěvek se soustředí také na manipulaci diskurzivní a uměleckou a vzájemné ovlivňování všech tři rovin. Konkrétní způsoby budou demonstrovány na filmových a televizních snímcích o Boženě Němcové. Analýza se soustředí zejména na film *Horoucí srdce* (r. Otakar Vávra, 1962) a televizní seriál *Božena* (r, Lenka Wimmerová, 2021).

Životopisný film v pohledu teorie filmu

Životopisné filmy jsou pravidelně natáčeny v rámci velkých národních kinematografií (USA, Francie, Velká Británie, Itálie, Jižní Korea, Indie, Čína, Rusko) i menších kinematografiích celého světa. V odborných kruzích byly dlouhou dobu přehlíženy, protože byly považovány za konzervativní filmovou formu, která ilustrativně plní edukační funkci a upevňuje dominantní ideologický pohled.[2] Pozornost strhává především hollywoodská produkce. George Custen na základě archivních materiálů od Hollywoodských studií a cenzurních souborů Production Code Administration tvrdí, že Hollywood v letech 1927–1960 vytvořil téměř monochromatický pohled na historii, který byl systematicky zkreslován s ohledem na rasu, pohlaví, národnost a profesi.[3]

1 RAK, Jiří. Úvahy o národním charakteru českého filmu po roce 1918. *Iluminace*. 1989, roč. 1, č. 1, s. 30–42. ISSN 0862-397X.
KLIMEŠ, Ivan a RAK, Jiří. Idea národního historického filmu v české meziválečné společnosti. *Iluminace*. 1989, roč. 1, č. 2, s. 23–37. ISSN 0862-397X.

2 BINGHAM, Dennis. *Whose Lives Are They Anyway. The Biopic as Contemporary Film Genre.* New Brunswick: Rutgers University Press, 2010.
BROWN, Tom. *The Biopic in Contemporary Film Culture*. New York: Routledge, 2013.
CHAKRAVARTY, Chandrava a CHAUDHURI, Kar Sneha. *Centring Women in Bollywood Biopics: Empowerment and Agency in Contemporary Indian Cinema*. New York: Routledge, 2024.
CUSTEN, F. George. *Bio/Pics How Hollywood Constructed History*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992.
HOLLINGER, Karen. *Biopics of Women: International Perspectives on Science*. New York: Routledge, 2020.

3 CUSTEN, F. George. *Bio/Pics How Hollywood Constructed History*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992, s. 19.

V současné akademické reflexi světového biopicu tvoří nejvýraznější a nejzpracovávanější téma filmy o ženských hrdinkách, ač je počet filmů o ženách stále velmi nízký. Podle Binghama věnuje americký biopic 65 % filmů mužům a jen 25,8 % ženám, zbytek připadá na dvojice nebo skupiny. Podle Binghama jsou navíc tradiční ženské a mužské životopisné filmy odlišné, mužské oslavují úspěchy hrdinů, ženské se soustřeďují na utrpení, selhání či útlak způsobený patriarchální společností.[4]

Obdobně si tvůrci[5] českých životopisných filmů v drtivém množství vybírali mužské postavy podobně jako panteon národního muzea.[6] O významných ženách české historie mnoho filmů a televizních snímků nevzniklo.[7] Výjimku tvoří Božena Němcová, která se jako ikonická vedlejší postava objevuje v historických filmech a televizních snímcích o dobách národního obrození.[8] Dva filmy o Němcové jako titulní postavě natočil Otakar Vávra. *Horoucí srdce* (1962, spoluscenárista František Pavlíček) odehrávající se v letech 1851–1856 představuje spisovatelku jako odvážnou vlastenku, která si nerozumí s manželem. *Veronika* (1985, podle románu Miloše Kratochvíla) líčí Němcovou z pohledu naivní mladé dívky, jejíž přátelství zneužila v letech 1854–1856 rakouská tajná policie ke špehování Němcové. Film naznačuje platonický lesbický vztah mezi oběma ženami. Televizní snímek *Vlčí halíř* (r. Jaroslav Novotný, 1975) vznikl podle románu Jindřicha Šimona Baara *Paní komisarka* (1908) a zachycuje osudy Němcových v Domažlicích (1843–1847). Slovenský televizní snímek *Ako listy jedného stromu* (r. Vladimír Kavčiak, 1979) situovaný do let 1853–1861 se soustřeďuje se na čtyři cesty Němcové na Slovensko a poukazuje na vliv slovenského lidu a krajiny na spisovatelčinu tvorbu. Německo-český televizní film *Durch diese Nacht sehe ich keinen einzigen Stern/A tou nocí nevidím ani jedinou hvězdu* (r. Dagmar Knöpfel, 2005) byl inspirován dopisy, které Božena Němcová adresovala z Litomyšle (1861), kam se uchýlila po rozchodu s manželem. Všechna jmenovaná díla se soustřeďují na krátký výsek ze života autorky. Oproti tomu televizní seriál *Božena* (2021) zachycuje osudy spisovatelky od jejích sedmnácti let do smrti (1837–1862), zdůrazňuje ženský pohled a snaží se o revizi pohledu na manželství Němcových.

Němcová, Božena Němcová, ach zase ta Božena

Nejznámější česká spisovatelka zastává v české kultuře a historii specifické postavení, které přesahuje oblast literatury. Působí jako vzor neohrožené vlastenky a emancipované ženy, která se prosadila v patriarchální společnosti 19. století. Jaroslava Janáčková v knize *Božena Němcová Příběhy – situace – obrazy* rekapituluje v úvodní kapitole základní literární i společenské postoje ke spisovatelce. Při postižení společenské role vychází z americké historičky Lynn Abramsové. „V rámci národních hnutí se (…) ženám dostávalo nejvyššího ocenění

4 BINGHAM, Dennis. *Whose Lives Are They Anyway. The Biopic as Contemporary Film Genre.* New Brunswick: Rutgers University Press, 2010, s. 19.

5 Jako první žena dostala šanci v televizi Eva Marie Bergerová *(Božena Němcová*, 1961).

6 V panteonu se nachází z žen pouze Božena Němcová (instalováno 1924, Jan Štursa) a Eliška Krásnohorská (instalováno, 1968, Karla Vobišová-Žáková). Mezi původními sochami a bustami z roku 1905 se objevila Alžběta Bavorská (Sissi), která byla společně se svým manželem odstraněna v roce 1919. (Panteon obsahuje 37 bust a 4 nadživotní sochy.) Více v: *Proměny Pantheonu Národního muzea*. Online. Praha: Národní muzeum. Dostupné z: https://www.nm.cz/file/2bac815969ca029ade7d4e34dd14f171/49018/Promeny%20Pantheonu.pdf. [cit. 2025-11-03].

7 *… a pozdravuji vlaštovky* (r. Jaromil Jireš, 1971) – Maruška Kudeříková
Příběh lásky ctí (r. Otakar Vávra, 1977) – Karolina Světlá a Jan Neruda
Božská Emma (r. Jiří Krejčík, 1979) – Emma Destinová
V erbu lvice (r. Vladimír Ráža, 1994) – Zdislava z Lemberka
Milada (r. David Mrnka. 2017) – Milada Horáková

8 *Josef Kajetán Tyl* (Svatopluk Innemann, 1925) – Marta Májová
Karel Havlíček Borovský (r. Svatopluk Innemann, 1931) – Božena Svobodová
Revoluční rok 1848 (r. Václav Krška, 1949) – Vlasta Fabiánová

v rolích matek, vychovatelek a strážkyň mateřského jazyka a kultury." konstatuje Abramsová. Nemusí tedy překvapovat, že se Čechům jakousi „matkou národa", patronkou a strážkyní jeho identity stala Božena Němcová.[9] Janáčková dále připomíná trefnou poznámku Jiřího Koláře, který v anketě z konce předlistopadových let napsal: „Celé její dílo je hledání skryté, odvrácené tváře národních, nehrdinských, všedních dějin a výrazem tohoto hledání mravnosti je také pro mne *Babička*. Ale to, co pro mne dělá Boženu Němcovou nedosažitelným příkladem velikosti, je její korespondence a vzdorný bolestný život."[10]

Martin C. Putna tvrdí, že se kolem Němcové vytvořil dvojí mýtus: na jedné straně obraz téměř mariánské ochranitelky národa, na druhé straně „antimýtus" morálně nekonvenční spisovatelky, s bouřlivým milostným životem a touhou patřit k vyššímu světu.[11] V tomto duchu se nese i filmová a televizní tvorba, která zobrazuje život spisovatelky. Snímky natočené před rokem 1989 ukazují spisovatelku především v prvním pohledu, dvě díla vzniklá po roce 2000 se naopak pokoušejí postihnout druhý okruh, ke kterému přidávají feministická témata.

S literárním odkazem je to složitější. Dílo Němcové hodnotila každá generace literárních historiků. *Babičku* zná snad každý, kdo prošel českými základními a středními školami. Povinná četba však způsobila jev, který Aleš Říman v besedě na LFŠ 2020 před uvedením seriálu *Božena* formuloval větou: „Božena Němcová je bohužel zavražděna čítankami."[12] Janáčková s odkazem na německou literární vědkyni Katrin Berwanger a překladatelku dopisů Němcové Suzanne Rottovou poukazuje, že Němcová ve své tvorbě překročila hranice dobového realismu: „Uvedené německé aktualizace přiřazují dopisový trojfragment k moderní literatuře překračující všechna tabu, tematizující bludnosti lidských cest a osudů, k literatuře uvyklé prezentovat touž osobu z několika perspektiv. Pisatelku dopisu chápou jako spisovatelku, schopnou na poslední chvíli před předčasnou smrtí vykročit k poetikám a sebestylizacím, které v krásné próze udomácněly o celá desetiletí později."[13]

Zmiňovaný dopisový trojfragment z listopadu 1861 adresovaný a neodeslaný Vojtěchu Náprstkovi inspiroval německou režisérku Dagmar Knöpfel k natočení filmu *Durch diese Nacht sehe ich keinen einzigen Stern.*

Metodologické okénko

Pro potřeby analýzy stručně vymezím, jak budou v analýze používány základní termíny diskurz, ideologie, umění a z jakých základních pojetí těchto termínů vycházím.

Diskurz vyjadřuje dobové kulturní a politické prostředí. Michel Foucault v *Archeologii vědění* tvrdí, že každý jazykový projev vykazuje znaky svého kulturního prostředí a doby, jež se do jazyka promítají, a tím ovlivňují a omezují autora.[14] Jde (zjednodušeně řečeno) o způsob zachycení a porozumění skutečnosti v konkrétní epoše nebo (zejména vědním a uměleckém) oboru, který se specifickým způsobem promítá do jazyka. Foucault píše: „Úkol, který spočívá v pojímání diskurzu už ne jako souboru znaků (označujících prvků, jež odkazují k obsahům

9 JANÁČKOVÁ, Jaroslava. *Božena Němcová: Příběhy – Situace – Obrazy*. Praha: Academia, 2007, s. 14–15.
10 Tamtéž, s. 15.
11 PUTNA, C. Martin. *Obrazy z kulturních dějin Střední Evropy*. Praha: Vyšehrad, 2018. s. 33–34.
12 *Letní filmová škola: Božena Němcová* [záznam besedy před uvedením seriálu Božena s režisérkou Lenkou Wimmerovou a Aňou Geislerovou]. Online. Česká televize, 2020, moderuje Aleš Říman. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/porady/15154463305-letni-filmova-skola-uherske-hradiste/220254002490010. [cit. 2025-11-03].
13 JANÁČKOVÁ, Jaroslava. *Božena Němcová: Příběhy – Situace – Obrazy*. Praha: Academia, 2007, s. 119.
14 FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Praha: Herrman a synové. 2016.

anebo k reprezentacím), nýbrž jako praktik, které systematicky vytvářejí objekty, o nichž se mluví. Diskurzy jsou samozřejmě tvořeny znaky; avšak to, jak pracují, je více než jen užívání těchto znaků pro označování věcí. Právě toto více je činí neredukovatelnými na jazyk a mluvu. Toto ‚více' je třeba odkrýt a popsat."[15] Jedná se tedy o systém pravidel, který je určen zevnitř strukturací výpovědí a zvenčí se vymezuje vůči jiným diskurzům.

Při analýze obou filmů popíšu jejich kulturně-politický a filmově-produkční diskurz. *Horoucí srdce* zasadím do kontextu společenských a proměn první poloviny 60. let i vývoje Vávrovy tvorby v těchto letech na pozadí proměny produkční praxe. Obdobným způsobem proběhne i analýza seriálu *Božena* v kontextu současné televizní seriálové tvorby a vnímání genderu.

Ideologie je propracovaná soustava názorů, postojů, hodnot a idejí, která formuluje politické, hospodářské a světonázorové zájmy určité skupiny obyvatel. V praxi se projevuje prostřednictvím filozofie, práva a morálky. Podle politologa Andrewa Heywooda má ideologie čtyři základní funkce. Vysvětlovací funkce pomáhá pochopit politické jevy a události, hodnotová funkce poskytuje hodnotový systém a jeho kritéria. Orientační funkce umožnuje připojení k sociální skupině a funkce programová přibližuje politické cíle.[16] Konkrétní praktika (vně či uvnitř diskurzu), která se v rámci svého ideového pohledu snaží aktivně změnit diskurz podle konkrétní ideologie.

V *Horoucím srdci* je prezentována marxisticko-leninská ideologie reálného socialismu, která se projevuje uplatněním třídního a národního hlediska na postavy filmu. *Božena* v rámci diskurzu liberální demokracie opouští protiněmeckou a protiburžoazní rétoriku a soustřeďuje se na ideologii genderu. V českém prostředí se mu systematicky věnují vědkyně soustředěné v Centru genderových studií FF UK. Autorky knihy *Volání rodu* představují možnosti genderové analýzy v literární, filmové a kulturní teorii a kritice.[17] Vývojem feministického myšlení v českých zemích a v Československu od poloviny 19. do poloviny 20. století se zabývají Marie Bahenská, Libuše Heczková, Dana Musilová v knize *Iluze spásy: České feministické myšlení 19. a 20. století*.[18] Kniha sleduje jeho projevy v kontextu evropského feministického myšlení a v jednotlivých etapách života ženy. Zvláštní pozornost věnuje problematice ženského vzdělávání, mateřství a veřejné činnosti.

Na začátku 60. let dochází k částečné liberalizaci socialistického režimu, jeho základní dogmata marxismu-leninismu reálného socialismu ale zůstávají nezpochybnitelná. *Božena* zdůrazňuje genderové hledisko na pozadí diskurzu liberální demokracie, která umožnila detabuizovat témata spojená postavením žen ve společnosti druhé poloviny 19. století i v současnosti (menstruace, antikoncepce, sexuální vztahy). V analýze se soustředím na výrazná vybočení nebo prvky, které se aktivním způsobem snaží ovlivnit a přetvořit dobový diskurz do nové podoby. Ideologii v českém filmu, včetně jejího metodologického uchopení, jsem se podrobně věnoval v knize *Umění mezí alegorií a ideologií. Proměna reprezentace historie v českém historickém filmu a televizním seriálu*.[19]

15 Tamtéž, s. 78–79.
16 HEYWOOD, Andrew. *Politologie.* Praha: Eurolex Bohemia, 2004.
17 HANÁKOVÁ, Petra; HECZKOVÁ Libuše; KALIVODOVÁ, Eva a SVATOŇOVÁ, Kateřina. *Volání rodu*. Praha: Akropolis, 2014.
18 BAHENSKÁ, Marie; HECZKOVÁ, Libuše a MUSILOVÁ, Dana. *Iluze spásy: České feministické myšlení 19. a 20. století*. České Budějovice: Veduta, 2013.
19 PTÁČEK Luboš. *Umění mezí alegorií a ideologií. Proměna reprezentace historie v českém historickém filmu a televizním seriálu*. Praha: Casablanca, 2018.

Umění vnímám v strukturalistickém pohledu Jana Mukařovského, kterou definoval ve studii *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty.*[20] Mukařovský chápe estetickou normu jako nezávaznou (na rozdíl od právních norem) a na umění se dívá v duchu modernistického pojetí jako na neustále probíhající revolty proti stávajícím normám. Každé umělecké dílo aktuálně platnou normu naplňuje neadekvátně.

V analýze se soustředím na postižení individuálních odchylek, které vyvěrají z postoje umělce a jeho zpracování tématu. Zároveň budu mít na zřeteli Mukařovského konstatování, že sémantické gesto chápané jako spojující dominanta nelze ztotožnit s ideou či posláním uměleckého díla, gesto má kvalitativní povahu.

Horoucí srdce

Film byl natočen v rámci Československé státní kinematografie, která měla monopol na produkci a distribuci a podléhala stranickým příkazům. Postupná decentralizace výroby ve státním filmu začala probíhat od polovina 50. let, kdy vznikly tvůrčí skupiny, které postupně získávaly samostatnost. Podle Petra Szczepanika byl tento proces pozastaven po kritice ministra školství a kultury Františka Kahudy, pronesené na 1. festivalu československé filmové tvorby v Banské Bystrici v únoru 1959. Szczepanik píše: „Pro zdecimované tvůrčí skupiny byla v následujících dvou letech typická autocenzura a taktické testování Ideově umělecké rady FSB (IUR), do níž skupinoví dramaturgové posílali nedodělané scénáře, aby si ‚oťukali' její názor, a teprve když získali předběžný souhlas, pustili se do vážnější práce."[21] *Horoucí srdce* bylo natočeno v tvůrčí skupině Feix–Brož[22] a z jeho ideové koncepce je patrno, že Vávra, známý svým oportunistickým přístupem, byl při přípravě scénáře značně opatrný a vsadil na protiněmeckou a třídní ideologickou rétoriku. Jaroslav Pinkas k tomuto tématu poznamenává: „Finální, patřičně heroizovaná scéna Havlíčkova pohřbu ukazuje oba manžele v souladu. Rozpory v osobním životě překonává jejich společný politický postoj. Veřejné vítězí nad soukromým, což odpovídá pokusu Novotného režimu restaurovat v kultuře (byť umírněnější a civilnější) étos budovatelství a politického heroismu typický pro první polovinu padesátých let."[23] Společensko-historický diskurz 50. let Vávra vyzdvihl už v husitské trilogii po tlaku stalinských historiků, ačkoli mu byl bližší původní Jiráskův koncept českých dějin (vice Petr Čornej),[24] který uplatnil už v roce 1937 na sklonku období První republiky při filmové adaptaci románu *Filosofská historie (1937)*.

V rámci dobového filmového diskurzu působí film asexuálně a agenderově. Styl a narace odpovídá dobovému realismu. Vávra ve filmu udržel svoji vysokou řemeslnou úroveň, kterou se vyznačovala většina jeho filmů. Jen spekulací zůstává, jak by vypadal film o Boženě Němcové, kdyby ho natočil v druhé polovině 60. let ve stylu adaptací Františka Hrubína (*Zlatá reneta*, 1965; *Romance pro křídlovku, 1966*), ve kterých se inspiroval poetikou evropských nových vln i svých žáků z FAMU (Věra Chytilová, Jan Němec, Jiří Menzel, Evald Schorm a další).

20 MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. In: ČERVENKA, Miroslav a JANKOVIČ, Milan (eds.). *Jan Mukařovský: Studie I*. Brno: Host, 2000.

21 SZCZEPANIK, Petr. *Továrna Barrandov: Svět filmařů a politická moc 1945–1970*. Praha: Národní filmový archiv, 2016, s. 96.

22 Miloš Brož (vedoucí dramaturg tvůrčí skupiny), Karel Feix (vedoucí výroby tvůrčí skupiny), jednalo se o jediný film, který Vávra natočil v rámci této skupiny. Ve skupině vznikly mj. filmy jako *Obžalovaný* a *Obchod na korze*.

23 PINKAS, Jaroslav. Pokaždé jiná a stále stejná: Božena Němcová jako fikční hrdinka. *Cinepur*. 2024, roč. 33, č. 155, s. 76.

24 ČORNEJ, Petr. Husitská trilogie a její dobový ohlas. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 2005, s. 84–98.

Ideologický klíč je v *Horoucím srdci* třídně–nacionální. Čeští vlastenci (umělci, inteligence – Karel Havlíček Borovský, Jan Evangelista Purkyně, profesor Jan Ignác Hanuš, MUDr. Vilém Dušan Lambl) čelí útlaku rakouských úřadů, jež se obávají české národní emancipace. Oportunistické vlastenecké křídlo, které si nechce popudit rakouské úřady, reprezentují bohatší členové české společnosti – prof. Petr Mužák, Mudr. Václav Staněk, páter Václav Štulc, který v tomto filmu (oproti *Boženě*) nehraje aktivní roli. Postavy jsou konstruovány podle třídního původu, který je nadřazen původu národnímu. Značně potlačeny jsou protináboženské postoje.

Ideologická manipulace se objevuje nejvíce ve schematické prezentaci českých obrozenců a představitelů rakouských státních orgánů. V mnohem větší míře a schematičtěji tyto postoje prezentuje televizní snímek *Vlčí halíř* natočený za normalizace, která se navrací k společensko-politickému diskurzu 50. let. V prologu vybírají rakouští úředníci vhodného kandidáta na místo finančního komisaře v Domažlicích, nový komisař má zamezit pašování zboží (zejména soli) ze sousedního Bavorska. Kanclista drží v rukou svazek osobních spisů kandidátů. Postupně s požadavky tajného rady část svazků odkládá, nakonec mu zbude jeden spis.

Rada: A pane kanclisto, tenhle ostrý chlap musí být někde zranitelný, abychom ho mohli přidržet, kdyby se nám vzpouzel. Nějaký hřích, kaňku v konduktě.
Kanclista: Kaňku?
Rada: Něco z mládí, tajný spolek, nemanželské dítě, nějaký škandál, někomu dal po hubě. Něco, čím bychom si ho přidrželi na uzdě.
Kanclista: A nemohlo by to být něco, pane rado, tak kompromitujícího jako vlastenectví?
Rada: Ovšemže. (Spokojeně)
Kanclista: Styk s vlastenci, jako je Palacký, Tyl, Havlíček.
Rada: No, no. (Nedočkavě)
Kanclista: A má ještě manželku, která...
Rada: Která co?
Kanclista: Která píše básně.
Rada: Hoo, hoo.
Kanclista: České básně!
Rada: Takového člověka předem lituju. Mít doma básnivou manželku, to je u mě ztracenec.

Po dialogu v odosobněné kanceláři následují scény ze slavnosti v Domažlicích, kde se Němcovi seznamují s místními. Mladí v krojích tančí lidové tance, které Němcová obdivuje, zároveň prezentuje své názory u stolu s purkmistrem. Městské paničky jsou pohoršeny, že spisovatelka chce navštívit chudé Čechy, aby zaznamenala jejich lidové zvyky. Ideologický kontext působí značně schematicky. Pokroková Němcová podporovaná manželem nachází porozumění u chudých Čechů, kteří znají a obdivují její literární činnost. Na druhé straně stojí rakouští úředníci a bohatí měšťané, kteří zpochybňují české vlastenectví prostého lidu, postavení žen ve společnosti i literární tvorbu. V epilogu filmu hledají rada s kancelistou důvod Němcova odvolání a nacházejí jej v literární činnosti jeho ženy.

Božena

Seriál byl natočen v produkci veřejnoprávní České televize a podléhá jejímu kodexu.[25] Na rozdíl od historického seriálu *Marie Terezie* (r. Robert Dornhelm, 2017–2021) se na jeho vzniku nepodílely zahraniční produkce, proto tvůrkyně nemusely brát zřetel na národní diskurzy interpretace dějin a odlišné produkční praktiky. K seriálu *Božena* Kodex ČT reguluje tyto okruhy: otázky náboženství a etiky, zobrazení násilí a diskriminace. Seriálu se týká zejména čl. 13.[26] Výklad kodexu je značně liberální a je ponechán na individuálním zvážení tvůrců a dramaturgů. Podle striktního výkladu by se v seriálu nesměly objevit jednostranně motivované protiněmecké a proticírkevní narážky, typické pro historické filmy natočené před rokem 1989. Seriál se nesnaží o přepisování dějin, česko-německé vztahy jsou ukázány z pohledu Čechů, míra nacionálního napětí kolísá podle konkrétní situace. Ve službě škodí pečlivému a svědomitému Němcovi mnohem více jeho občasné prchlivé výbuchy než vlastenectví (výjimkou je oblečení čamary s trikolórou v Domažlicích po potlačení pražské rebelie v roce 1848).

Genderová tematika je prezentována zejména detabuizací tělesnosti, osobních a sexuálních vztahů. Pinkas poznamenává: „Němcová je prototypem (neo)liberálního narativu o povinnosti člověka jít si za svým snem. Ostatní protagonisté (a především protagonistky) zůstávají v tomto narativu obětí patriarchátu.“[27] Volba slov „povinnost člověka“ působí až jízlivě, protože liberální přístup žádnou povinnost nepožaduje.

Dochází k reinterpretaci sociálních vlivů na emancipaci žen, jejichž prezentaci před rokem 1989 silně ovlivňovala ideologie. Městské prostředí a vyšší sociální postavení je přímo úměrné vyšší míře emancipace žen. V Ratibořicích se ze sociálního ani genderově velmi nerovného prostředí nemá hrdinka možnost vymanit, proto „vybírá“ jako jedinou možnou alternativu k sňatku s ovdovělými sedlákem se čtyřmi dětmi manželství se starším Němcem. S emancipovanými ženami (Dobromila Rettigová a její dcera) se Němcová poprvé setkává po přestěhování do Litomyšle (1938). Obdobně sestry Rottovy a jejich matka v Praze patří mezi zámožné rodiny. Jedinou ženou z nižší sociální vrstvy, se kterou se Němcová stýká, je služebná Manka, kterou bere demonstrativně na setkání vlastenek. Manka se o postavení žen, vlastenecké hnutí ani českou literaturu nezajímá.

Vizuální podoba historie (kulisy, kostýmy) je realistická. Styl a narace seriálu se nevymyká z konvenčních postupů. Narace je s výjimkou úvodní scény z konce 50. let lineární. Odloučení manželů Němcových je sledováno paralelně. Narace není subjektivizovaná, i vypjaté emocionální scény jsou snímány v objektivním modu, syžet zobrazuje pouze jednání a chování postav, neponořuje se do psychologických stavů postav a nezprostředkovává percepční ani mentální subjektivitu.

25 *Kodex ČT*. Online. Česká televize. 2003. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/preambule-a-vyklad-pojmu/. [cit. 2026-11-03].
Kodex vychází z pojetí veřejné služby zajišťující přístup k informacím, kultuře, vzdělání a zábavě pro všechny občany. Česká televize v tomto smyslu představuje otevřený veřejný prostor pro setkávání zkušeností, postojů a prožitků vlastních různým lidem a skupinám žijícím na území České republiky. Tím mimo jiné napomáhá informační a kulturní seberealizaci rozmanitých menšin, jež se ocitají mimo hlavní proud názorů, kultury a zábavy, při současném poznání těchto menšin většinou.

26 Čl. 13 Zákaz diskriminace – 13.1: Program České televize nesmí v divácích vyvolávat nebo utvrzovat představy, že lidé náležející k určité rasové, národnostní, etnické nebo sociální skupině mají pro tuto svoji skupinovou příslušnost jiné postavení ve společnosti než ostatní. Česká televize je povinna zdržet se stereotypů v popisování konkrétních skupin, respektive jejich příslušníků.
Čl. 13 Zákaz diskriminace – 13.2: Česká televize nebude kohokoliv při svém provozu nebo v programu diskriminovat, zejména z důvodů pohlaví, věku, rasy, sexuální orientace, národnosti, etnické příslušnosti, náboženství nebo příslušnosti k určité sociální skupině.
Viz *Kodex ČT*. Online. Česká televize. 2003. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/cl-13-zakaz-diskriminace/. [cit. 2026-11-03].

27 PINKAS, Jaroslav. Pokaždé jiná a stále stejná: Božena Němcová jako fikční hrdinka. *Cinepur*. 2024, roč. 33, č. 155, s. 76.

Do roviny vlastního uměleckého rozhodnutí patří konstrukce a interpretace postav a intertextové odkazy na předchozí snímky o Němcové. (Ne)znalost intertextovosti neovlivňuje základní významovou rovinu, protože jednotlivé citace jsou zasazeny do pevné struktury narativu a mají funkci dílčích souhlasů či polemik s předchozími snímky (vlastenecké akce, pohřeb Havlíčka, vizuální podoba Ďarmot, vztahy s manželem a milenci, pobyt v Domažlicích a Litomyšli).

Snaha o reinterpretaci postavy Boženy Němcové se soustřeďuje na její vztah s manželem a na genderový rozměr. Role spisovatelky a vlastenky nejsou zpochybněny, pouze jsou upozaděny. Psaní v posledním díle nabývá existenciálního rozměru (jako u Knöpfel) protože se jedná o jedinou věc, která hrdince zbyla a kterou čelí nemoci a očekávání blízké smrti.

Gender

Do prezentace genderu v obou analyzovaných filmech se promítá odlišný dobový diskurz. Socialistický režim deklaroval v ústavě ženám formální rovnoprávnost a často kritizoval postavení žen v kapitalistické západní společnosti. Historicky vnímal nerovnoprávné postavení žen jako důsledek kapitalistického vykořisťování, které vyřeší (již vyřešila) sociální revoluce. Od té doby, i změnou režimu v roce 1989, došlo k výraznému posunu. Přesto i v 20. letech 21. století ekonomické a sociální nerovnosti přetrvávají. Proti postojům prezentovaným zejména 4. vlnou feminismu se v rámci současných „kulturních válek" staví ultra(pseudo)konzervativní část společnosti, která se ideologicky zaštiťuje křesťanskými hodnotami. Jejich snaze bohužel vychází vstříc i část vysokých duchovních představitelů. Například arcibiskup Jan Graubner na pohřbu kardinála Dominika Duky použil termín zženštilost v pejorativním významu, naopak vyzdvihl patriarchálně interpretované otcovství: „Kardinál Dominik Duka byl muž s povahou cholerika, bojovník za pravdu a svobodu, byl v současné zženštilé kultuře jasně rozeznatelný, poznamenal arcibiskup Jan Graubner v homilii. ‚Ztratili jsme smysl pro otcovství, řád a odpovědnost,' podotkl."[28]

Změnu v pojetí genderu přinesl už německo-český snímek *A tou nocí nevidím ani jedinou hvězdu*, který zároveň redukuje vlastenecký rozměr. Osudy respektované spisovatelky, obletované muži a stíhané žárlivým a násilným manželem, by se mohly klidně odehrávat ve Vídni či Paříži, nejedná se však o koprodukční ústupek, ale o snahu zobecnit osud emancipované autorky, která je zdrojem obdivu i terčem pomluv uprostřed převážně mužské společnosti. Snímek představuje Němcovou především jako nemocnou, fyzicky trpící ženu, pro kterou se psaní stává existenciální potřebou a způsobem oživení a přetvoření, nikoliv idealizací, vzpomínek. Psaní netvoří protiklad nemocného těla, ale oboje vystupuje jako neoddělitelná složka její osobnosti. Jaroslav Pinkas vytýká filmu malou vizuální atraktivitu a až sebeparodickou postavu Němce, který má symbolizovat patriarchální útlak.[29] Minimalistická výprava však byla součástí uměleckého záměru vyjádřit adekvátně filmovými prostředky již zmiňovanou poetiku dopisového trojfragmentu.

28 *Online: Duku uložili do hrobky, poprvé se rozezněly nové varhany*. Online. Seznam Zprávy. 15. 11. 2025. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-online-cesko-se-louci-s-kardinalem-dominikem-dukou-291632#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=zpravy.sznhp.box&source=hp&seq_no=2&utm_campaign=abtest286_advertorial_position_varAA&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz. [cit. 2026-11-03].

29 PINKAS, Jaroslav. Pokaždé jiná a stále stejná: Božena Němcová jako fikční hrdinka. *Cinepur*. 2024, roč. 33, č. 155, s. 76.

Diskurzivní posun v *Boženě* umožňuje představení osobního života, který je mnohem pestřejší, osobnější, sexuálně otevřenější, což umožňuje detabuizace některých témat (sexualita, promiskuita) a deheroizace postavy. Tvůrkyně nezpochybňují Němcovou jako spisovatelku a vlastenku, přiznávají jí právo být lidskou postavou, ženou komplikovaného charakteru, která není příkladnou hospodyní, matkou, manželkou, jak to po ní požadují společenské konvence. Chce být sama sebou, chce uspokojovat své potřeby a touhy, které jí byly v Ratibořicích upírány a jsou odepírány i nyní. Dostává se proto do konfliktů se svým manželem, přítelkyněmi i s větší částí společnosti. V Domažlicích se po jejím neuctivém článku o místních vlastencích, který zveřejnil v Praze Havlíček, srotí za tmy rozhořčený dav, který s puškou v ruce rozhání Němec.

Němcová představuje bílou heterosexuální ženu, která navzdory časté hmotné nouzi patří kvůli postavení manžela do střední třídy. Tato sociální charakteristika zapadá do postoje feminismu druhé vlny (70. a 80. léta 20. století) a nebere v potaz rozdílné postavení žen z pohledu rasy, náboženství, sexuální orientace, ekonomických podmínek a typu společnosti, ve které žijí, jak ženy pojímá třetí vlna feminismu z 90. let 20. století. Změnit u Němcové jednu z těchto charakteristik by působilo jako umělecká manýra, která by vyvolala v české společnosti vlnu odporu. Změna by byla hodnocena spíše jako provokace „progresivistů" než jako umělecké rozhodnutí, vedené například snahou nadřadit osud spisovatelky nad její genderovou determinaci.

Tvůrkyně spojují umělecká rozhodnutí s ideologickým pohledem i diskurzivní změnou: Proměna diskurzu umožňuje představit tabuizovaná témata, o kterých se v rámci předchozích diskurzů nemluvilo (menstruace, antikoncepce, gynekologické problémy, sexuální aktivity). Stejně výrazně dochází k reinterpretaci vztahu manželů Němcových. Manželství Němcových je představeno jako komplikovaný vztah, ve kterém se v místy až naturalistických pohledech objevují hádky ústící v domácí násilí (znásilnění, bytí), vynucování poslušnosti odepíráním peněz na domácnost. Manžel je představen jako ohrublý a netaktní „produkt své doby" se smyslem pro detaily – v tomto ohledu si zakládá na pověsti svědomitého a pečlivého úředníka –, při výkonu služby však zároveň projeví prchlivost a umanutou neústupnost, když se domnívá, že je v právu či je mu něco odpíráno. Obdobným způsobem se chová i k manželce.

Němcová není prezentována jako pasivní oběť, je stejně umanutá jako manžel, což se projevuje zejména při výchově dětí, když si proti vůli manžela prosadí Hynkovo studium v Mnichově na výtvarné akademii. Hynek je nakonec vyhoštěn z města, protože není schopen platit nájem.

Psychologizací komplikovaného manželského vztahu[30] seriál vybočuje z dosavadní linie českých filmů o Němcové a zároveň odstraňuje schematičnost genderových vztahů. Předchozí filmy ukazují Němce sice jako nezpochybnitelného vlastence (to je důvod jeho problémů s rakouskými úřady), své ženě však nerozumí, on je důvod naznačovaných mileneckých vztahů Němcové. V korespondenci Němec píše manželce „Upřímná duše mi schází, a protože ty jsi ta nejupřímnější duše, kterou znám, scházíš mi ty, a proto po tobě tak toužím, že to ani popsat nedovedu."[31]

30 Režisérka Lenka Wimmerová v besedě na LFŠ řekla, že seriál se měl spíše jmenovat Josef a Božena, protože v jejím pohledu měl Němec klíčový vliv na kariéru svojí ženy. Citováno z *Letní filmová škola: Božena Němcová* [záznam besedy před uvedením seriálu Božena s režisérkou Lenkou Wimmerovou a Aňou Geislerovou]. Online. Česká televize, 2020, moderuje Aleš Říman. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/porady/15154463305-letni-filmova-skola-uherske-hradiste/220254002490010. [cit. 2025-11-03].

31 Citováno z dokumentárního filmu *Osudové lásky 2/12: Zamilovaná paní Betty* (r. Pavel Dražan, 2020).

V úvodu seriálu říká Němec svému kolegovi, který ho před sňatkem varuje, že si Barboru vychová podle svého. Seriál ukazuje spíše stupňující se manželský nesoulad, doprovázený domácím násilím. Občasně se objevují i chvíle vzájemné harmonie (Ďarmoty). Závěrečné titulky následující po smrti Němcové představují manžela v mnohem lepším světle:

Josefu Němcovi se nepodařilo ženu vychovat a nespíš ani pochopit.
Postaral se však o její nesmrtelnost.
Zachoval její písemnosti. Zajistil vydávání jejích knih. Jako redaktora si prosadil Václava Bolemíra Nebeského.
Smířil se s dětmi a podporoval je do konce jejich života.
Byl milovaným dědečkem. Jeho první vnučka se jmenovala Božena.
Svoji manželku přežil o sedmnáct let.

Klíčový hodnotový dialog seriálu se neodehrává jako v předchozích snímcích mezi manželi Němcovými, případně ho nepronášejí rakouští úředníci (*Vlčí halíř*), ale mezi Němcovou a a páterem Václavem Štulcem, který se stává nejen nositelem konzervativních myšlenek, ale také terčem proticírkevních postojů, protože jeho mravokárný proslov působí na diváka značně nesympaticky. Páter Štulc ale není schematickou postavou,[32] je empaticky účasten při smrti syna, organizuje finanční sbírku pro Němcovou. Rozhovor proběhne poté, kdy Němcová daruje část peněz z vybrané sbírky studentům na činži (stejný motiv se objevuje u Vávry).

Štulc: Takhle vy si vážíte pomoci? Na potkání rozdáváte peníze, které jsme pro vás obětavě sesbírali. Nikdo není povinen pomáhat ženě, která se místo o děti stará o pochybné známosti a povyražení. Musíte žít spořádaně, chovat se zodpovědně, zbožně. Pochopit pravé hodnoty života.
Němcová: Já vím, co je důležité.
Štulc: To tedy nevíte. Jinak byste nežila, jak žijete, a své děti nevystavovala bídě a je načase, abyste se zřekla marnosti tohoto světa.
Němcová: Marnosti? Žiju, jak umím, vyrostla jsem ve svobodné přírodě. To mám žit podle očekávání druhých? Kdo by pak byla Božena?
Štulc: Jenom hýříte.
Němcová: Šetrnost nemám v povaze. Nepočítám ani dny, ani peníze.
Štulc: Dám vám úplně poslední nabídku. Když začnete psát pobožné povídky pro Katolické listy, můžete žit bez dalších hmotných starostí. Dostanete dvacet zlatých za každý arch, který napíšete. Musíte ale učinit pokání. Příští týden se mnou pojedete v odkrytém voze na Hradčany a tam se před vybraným lidem vyzpovídáte. (0: 27:16–0:28:56)

Němcová zakončuje dialog smíchem, ze kterého je patrné, že Štulcovu nabídku odmítá. Dramatická hudba přechází v motiv Němcové. Štulc reprezentuje (konzervativní) názory (tehdejší i dnešní) společnosti. „Pravé hodnoty života“ (rozuměj esenciálně imperativní morální

32 Václav Svatopluk Štulc (1814–1887, Praha) byl český spisovatel, překladatel a vlastenecký kněz. Přispíval do časopisů *Jindy a nyní*, *Květy*, *Světozor*, *Časopis katolického duchovenstva*. Redigoval periodikum *Blahověst*, kalendář *Poutník z Prahy*, *Besedy katolické*. V roce 1860 se stal vyšehradským děkanem, v roce 1963 byl dva měsíce vězněn za protihabsburské postoje.

řád) vnímá normativně a zaštiťuje je autoritou kněze. V pořadí hodnot se na prvním místě objevuje spořádanost (rodinná, společenská), zbožnost je jmenována jako třetí. Diváci sympatizují s Boženou, která přiznává své slabosti, nestydí se za ně a svobodu prezentuje jako nejvyšší hodnotu. Neodkazuje na humanismus nebo jiný filozoficko-ideologický systém, ale odvolává se na svobodnou přírodu. Němcová vyrůstala v tuhém patriarchálním a rodinném systému českého venkova 19. století. Její odkaz na svobodnou přírodu můžeme interpretovat jako ateistickou snahu vymezit se proti církevní autoritě, romantickou představu svobody nebo zobecnění ideového střetu, který má zůstat nad konkrétními ideologiemi. Dialog pouze okrajově zmiňuje, že pohoršení budí proto, že je žena. Genderové problémy zůstávají stranou hlavního zájmu, nadřazený je individualismus, právo být sám(a) sebou.

Poslední (a kritická) genderová poznámka směřuje ke způsobu obsazení titulních rolí manželů Němcových. V titulní roli se vystřídala Anna Kameníková a Aňa Geislerová, role Němce se ujal Jan Hájek. Nastala obdobná výměna jako v seriálu *Marie Terezie* (r. Robert Dornhelm, 2017–2021), ve kterém titulní roli ztvárnily tři herečky, jejího manžela opět hrál jeden herec. Toto produkčně-umělecké rozhodnutí je sporné z hlediska genderové korektnosti, protože odpovídá genderovému stereotypu odlišného mužského a ženského stárnutí a způsobu jeho ztvárnění.

Umělecká manipulace

Umělecká manipulace u Vávry i Wimmerové má několik úrovní. Otakar Vávra byl známý smyslem pro realistický detail. Například při rekonstrukci interiéru Betlémské kaple ve filmu *Jan Hus* (1954) se snažil být co nejvěrnější vizuální podobě. V obdobném konceptu natáčel bitvu u Sudoměře (*Jan Žižka*, 1955), jejíž pojetí shrnuje Petr Čornej: „Preciznost a realistická metoda velely, aby rekonstrukce bojových scén proběhly na autentickém místě, mezi rybníky Markovcem a Škaredým, který byl na přání filmařů vypuštěn, takže situace odpovídala poměrům dne 25. března 1420. Tím se však Vávrův perfekcionalismus nevyčerpal. Bitevní scéna byla natáčena 7.dubna 1955, což bylo v souladu s denním datem juliánského kalendáře užívaného v Čechách do roku 1584."[33] Nad historickou věrohodností dbal jako historický poradce podplukovník jezdectva Eduard Wagner, tehdy pracovník vojenského historického muzea."[34] Smysl pro realistický detail Vávrovi ale nebránil v zmíněné ideologické manipulaci při interpretaci dějinných událostí a charakteru historických postav. Obdobně záběry Prahy v *Horoucím srdci* působí autenticky, protože byly natáčeny na reálných místech (Malá strana, Karlův most, Koňský trh a další), přesvědčivost utvrzuje špatný stav budov (zejména fasád), který nezáměrně dodává patinu historie. Záběry z Ratibořic byly natáčeny v Ratibořicích. I zde byli přizváni odborní poradci (PhDr. Miloslav Novotný[35] a Otakar Matoušek). Čistě umělecká motivace se objevuje při změně vizuální podoby Ďarmot. Autorům webových stránek Filmová místa se lokaci nepodařilo zatím identifikovat. Publikace Národního filmového archivu *Český hraný film IV. 1961–1970* jmenuje jako mimopražské exteriéry Košice, Prešov a maďarský Balaton.[36]

33 ČORNEJ, Petr. Husitská trilogie a její dobový ohlas. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidových novin, 2005, s.92.
34 Tamtéž, s. 92.
35 Vědecký pracovník Ústavu pro českou literaturu ČSAV, specialista na národní písemnictví 19. století, podílel se na kritickém vydání sebraných spisů Boženy Němcové.
36 TIBITANZLOVÁ, Ivana (odpovědný redaktor). *Český hraný film IV. / Czech Feature Film IV. 1961–1970.* Praha: Národní filmový archiv, 2004, s. 94.

Reálná obec se nachází na slovensko-maďarské hranici u řeky Dunaj. Vávra ji představuje jako zaostalé a nehostinné místo a sociálně vyloučenou oblast, ve které se mluví pouze maďarsky (rozbahněná ulice s volně pobíhajícími prasaty, špatně oblečené a žebrající děti, opilec bez nohy ležící na ulici). Vyprahlá krajina kontrastuje s idylickými obrazy přírody v Čechách. Jedná se o osobní postoj nikterak nemotivovaný ideologií. Vávra tak podobně jako v husitské trilogii vyjadřuje své nesympatie k Maďarům, kde jsou uherská vojska představena spíše jako asijská horda.

Lokace seriálu *Božena* neodpovídají vždy reálným místům, což bylo dáno potřebami produkce. Jedná se o běžný postup (konkrétní podrobná identifikace viz webové stránky Filmová místa[37]). Záběry z Ratibořic, kde Němcová prožila dětství a mládí, byly natáčeny na hradě Opočno. Tuto běžnou produkční manipulaci, kterou většina diváků nezaznamená, protože prostor je filmovými prostředky (kompozice, střih, přidané kulisy, filmové triky atd.) konstruován tak, aby působil homogenně a věrohodně. Tyto posuny ale zastiňuje ikonická podoba Ratibořic a Babiččina údolí, která jsou častým turistickým cílem. Areál Státního zámku byl prohlášen za Národní kulturní památku Babiččino údolí s odkazem na literární dílo Boženy Němcové. Současná „turistická" podoba je specifická tím, že se přizpůsobila románovým popisům Němcové, které neodpovídaly dobové realitě. V místě vznikla Naučná stezka Babiččino údolí, která prezentuje místa spojená s románem. Na Starém bělidle Barunka a její rodiče nebydleli (obývali sklepní byt na zámku v Ratibořicích). Na stránkách Muzea Boženy Němcové je zastávka popisována takto: „Také Staré bělidlo bylo po roce 1945 vybaveno ze sbírek Muzea Boženy Němcové v České Skalici dobovým lidovým nábytkem a zařízením podle spisovatelčina vyprávění. Některé další úpravy budovy i jejího okolí provedlo Filmové studio Barrandov při natáčení dvoudílného televizního filmu Babička roku 1970."[38] Místo se nejprve přizpůsobilo spisovatelčině vizi a poté potřebám filmu, úpravy zůstaly zachovány, proto místo vypadá „přesně jako ve filmu".

V seriálu *Božena* jsou Ďarmoty situovány oproti *Horoucímu srdci* do slovenských hor a prezentují se jako upravená vesnice (natáčeno ve skanzenu), v obci panují idylické vztahy a mluví se slovensky, Němcová tančí s Romy, jde o odkaz na slovenský televizní film *Ako listy jedného stromu*.

Závěrem něco (bez)naděje

Základní způsob manipulace tvoří diskurzivní nastavení společnosti. Otakar Vávra ho svým ideologickým gestem potvrzuje, v umělecké rovině se potom soustřeďuje na přesvědčivé vykreslení dramatických osudů Němcové, její život ale vykresluje příliš „čítankově" bez vnitřního konfliktu. V *Horoucím srdci* (a také *Vlčím halíři* a *Veronice*) vystupuje Němcová jako objektivizovaná ikona, která je prezentována na ose spisovatelka, vlastenka a žena.

V Boženě (a také v *Durch diese Nacht sehe ich keinen einzigen Stern*) vystupuje jako samostatný subjekt, žena (manželka, matka, milenka), až poté jako vlastenka a spisovatelka. Psychologizace postavy a zachycení jejího názorového vývoje umožňuje delší fabule příběhu

37 *Božena*. Online. Filmová místa. Dostupné z: https://www.filmovamista.cz/8024-Bozena. [cit. 2026-11-03].

38 *Zastavení č. 16 Staré bělidlo*. Online. Muzeum Boženy Němcové. Dostupné z: https://www.muzeumbn.cz/expozice/naucna-stezka-babiccino-udoli-1/zastaveni-c-16-stare-belidlo/. [cit. 2026-11-03].

a současný liberální diskurz, který umožňuje prezentovat genderové problémy bez dřívějších omezení.

Všechny snímky o Boženě Němcové spojuje ideologii nadřazené úsilí protagonistky po autentickém životě a tvorbě. Toto úsilí se nemění, jen jeho konkrétní projevy definuje proměna společenského diskurzu a omezují umělecké schopnosti jednotlivých tvůrců. Vždy zůstává vzdorný a bolestný život, který se jim nepodařilo přesvědčivě zachytit, i když se snažili. Z těchto důvodů dvakrát škoda, že se Věře Chytilové nepodařilo prosadit její projekt *Tvář naděje*. Obě ženy spojoval napříč časem nezájem o diskurzivní i ideologické konvence, umělecké pak obě směle a s bravurou přetvářely.

Hrané filmy s Boženou Němcovou

Josef Kajetán Tyl (r. Svatopluk Innemann, 1925) – v roli Němcové Marta Májová
Karel Havlíček Borovský (r. Svatopluk Innemann, 1931) – Božena Svobodová
Revoluční rok 1848 (r. Václav Krška, 1949) – Vlasta Fabiánová
Božena Němcová – televizní film (r. Eva Marie Bergerová, 1961) – Dana Medřická
Vlčí halíř – televizní film (r. Jaroslav Novotný, 1975) – Jana Březinová
Ako listy jedného stromu (r. Vladimír Kavčiak, 1979) – Dana Syslová
Veronika (r. Otakar Vávra, 1985) – Jana Hlaváčová
A tou nocí nevidím ani jedinou hvězdu / Durch diese Nacht sehe ich keinen einzigen Stern česko-německý televizní film (r. Dagmar Knöpfel, 2005) – Corinna Harfouch
Božena – televizní seriál (r. Lenka Wimmerová, 2021) – Anna Kameníková, Aňa Geislerová

Dokumenty

130 let od narození Boženy Němcové (r. Přemysl Freiman, 1950)
Božena Němcová (r. Oldřich Kříž, 1962)
Nesmrtelná hvězda Božena Němcová (r. Olga Sommerová, 1997)
Obrazy ze života Boženy Němcové (r. Ljuba Václavová, Martina Komárková, 2011)
Osudové lásky 2/12 Zamilovaná paní Betty (r. Pavel Dražan, 2020)
Tajemství života Boženy Němcové (Ivan Bareš, 2022)

Divadelní záznam

Dávno, dávno již tomu (Zpráva o pohřbívání v Čechách) – divadelní záznam bytového divadla. Československo, 1983, 100 min. Režie Stanislav Milota, Luboš Pistorius, kamera Stanislav Milota, hudba Vlastimil Třešňák, role B. Němcové: Vlasta Chramostová

Nerealizovaný projekt

Věra Chytilová, *Tvář naděje*. Filmová povídka z let 1968–1972, která v roce 2021 vyšla jako stejnojmenná kniha.[39]

39 CHYTILOVÁ, Věra. *Tvář naděje.* Praha: Kodutek, 2021. ISBN 978-80-906311-8-2.

Afektivní očista: Hanba, právo a gender v českém 20. století

Natascha Drubek-Meyer

Úvod

Americká antropoložka Ruth Benedictová ve své knize *Chryzantéma a meč*[40] rozlišila mezi kulturami viny (*guilt*) a kulturami hanby (*shame*).[41] V tomto rámci Benedictová formulovala vlivnou dichotomii mezi kulturami viny a hanby. V kulturách viny je regulace chování založena na internalizovaném svědomí: klíčovou otázkou je, zda je jednání správné či nesprávné, a vina zde není primárně emocí, nýbrž normativní kategorií odpovědnosti, která předpokládá možnost pojmenování, přičitatelnosti a sankce. Naproti tomu v kulturách hanby funguje sociální kontrola především zvnějšku: rozhodující je obava ze ztráty cti, „tváře" a společenského uznání. Zásadní otázka nezní „co jsem způsobil", ale „jak budu vypadat", „co si o mně myslí druzí".

Přestože se toto rozlišení dnes právem kritizuje jako schematické a kulturně esencializující, zůstává analyticky produktivní – nikoli jako popis „národních charakterů", ale jako nástroj pro zkoumání různých režimů odpovědnosti, sociální kontroly a veřejného hodnocení. Právě v tomto smyslu je Benedictové model užitečný i pro analýzu středoevropských a postsocialistických společností, kde se mechanismy viny a hanby historicky prolínají a kde se hanba opakovaně aktivuje jako náhrada za právní vyrovnání s minulostí.

Sémantiky hanby

V evropských jazycích se pojem *shame* neboli hanba rozkládá do celé sítě významů. Jazyky rozlišují hanbu jemněji, než se na první pohled zdá. Němčina rozlišuje *Scham* (vnitřní pocit studu či rozpaků), *Schande* (veřejnou potupu, ztrátu cti) a *Schmach* (ponížení spojené s nečestností). Podobně rozlišuje nizozemština mezi *schaamte* (vnitřný stud) a *schande* (zostuzení), přičemž právě *schande* má silný performativní a kolektivní rozměr: označuje akt veřejného morálního odsouzení, nikoli subjektivní emoci. Angličtina pracuje s pojmem *shame* jako s emocí, vedle toho operuje s pojmy *disgrace*, *dishonour* či *infamy*, označujícími dlouhodobý stav ztráty reputace. Francouzské *honte* a *ignominie* kladou důraz na veřejné zostuzení, polské slovo *hańba* nese výrazný rozměr morální výčitky. V češtině a slovenštině vedle *hanby*

40 BENEDICT, Ruth. *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1946.

41 Práce vznikla během druhé světové války na zakázku americké vlády jako součást válečného výzkumu zaměřeného na porozumění japonské společnosti, jejím hodnotám a vzorcům chování v situaci, kdy terénní výzkum nebyl možný. Benedictová proto analyzovala Japonsko „na dálku" – prostřednictvím literatury, filmů, výpovědí zajatců a kulturních artefaktů – s cílem vysvětlit logiku jednání protivníka a usnadnit poválečnou správu poražené země.

fungují pojmy *ostuda*, *zahanbení* a dnes již méně užívaná, avšak významově přesná *potupa* – termín, který neoznačuje vnitřní afekt, nýbrž veřejný akt ponížení. Zatímco hanba může zůstat individuálním pocitem, potupa je vždy vztahová, situační a performativní: odehrává se před druhými a skrze druhé.

Některé jazyky disponují silně performativními výroky typu *shame on you!* (angličtina), *honte à toi* (francouzština) či *vergogna su di te* (italština), které se bezprostředně vztahují k veřejnému zahanbení konkrétní osoby. Tyto formulace nevyzývají subjekt k vnitřní sebereflexi, nýbrž hanbu uvalují jako akt sociální sankce. Gramatická struktura zde sama konstruuje hanbu jako externí, působící sílu, která přichází zvenčí, je adresná, veřejná a performativní. Tato externalizace hanby je úzce spjata s mechanismy morální paniky, v níž média používají morální jazyk ke zjednodušení komplexních situací do polarizovaných figur viny a ohrožení. Jak ukazuje Arnold Hunt, morální panika neprodukuje pouze strach, ale nastoluje normativní řád prostřednictvím afektivního jazyka veřejného odsudku.[42]

Podíváme se ještě na jinou větev indoevropských jazyků: v albánštině je rozlišení mezi *turp* (morální stud) a *poshtërim* (ponížení, veřejná degradace) úzce spjato s kulturami cti, rodinné reputace a symbolického vyloučení, které jsou historicky formovány náboženskými normami – jak islámskými, tak křesťanskými. Hanba zde není pouze sociální sankcí, ale nese i kvazi náboženský rozměr viny, poskvrnění a očištění, přičemž veřejné ponížení funguje jako rituál obnovení morálního řádu komunity. Tento model z balkánského kontextu ukazuje, že hanba může působit nejen jako afektivní reakce, ale jako rituálně strukturovaný nástroj kolektivní disciplinace, v němž se morální, náboženské a rodinné normy překrývají.

V mediálním prostředí se tento mechanismus sekularizuje a estetizuje: hanba v podobě *shaming* se proměňuje ve spektákl, jehož cílem je přitáhnout pozornost, vyvolat afektivní reakci a nabídnout snadno konzumovatelný morální obraz, nikoli vést k odpovědnosti, spravedlnosti či reflexi. Pracuje s tváří, jménem a obrazem a nahrazuje právní či historickou argumentaci emocionálním zkratem.

Právě tato jazyková mnohoznačnost ukazuje, že *shame*/hanba je proměnlivým sociálním afektem, který osciluje mezi emocí, veřejným aktem a dlouhodobým stigmatem. Není pouze individuální emocí, ale kulturně a politicky formovaným mechanismem hodnocení. Zatímco vina se vztahuje k jednání a předpokládá možnost jeho posouzení, nápravy a trestu, hanba se váže k osobě jako celku, k její pověsti, „tváři" a místu ve společnosti. Nejde tedy primárně o to, co bylo učiněno, nýbrž kým – a jak tento někdo působí na ostatní. Právě proto je hanba mimořádně účinná v médiích a ve veřejném prostoru, ale zároveň problematická z hlediska práva a spravedlnosti.

Tuto strukturální odlišnost hanby analyzuje Martha C. Nussbaumová ve své knize *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*[43], kde argumentuje, že hanba – na rozdíl od emocí, jako je hněv či strach – je obzvlášť náchylná k normativnímu zkreslení, a proto je nespolehlivým vodítkem pro veřejnou praxi a právní rozhodování. Důvodem je její vnitřní struktura: hanba nehodnotí konkrétní jednání, ale celé „já". Neříká „udělal/a jsem něco špatně", nýbrž „jsem špatný člověk". Právě proto má hanba vysoký stigmatizační potenciál a snadno se pro-

42 HUNT, Arnold. „Moral Panic" and Moral Language in the Media. *The British Journal of Sociology*. 1997, roč. 48, č. 4, s. 629–648.
43 NUSSBAUM, Martha C. *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006.

měňuje v nástroj vylučování, nikoli odpovědnosti – a už vůbec ne reintegrace do společnosti. Nussbaumová proto upozorňuje, že společnost založená na právním státu a ochraně lidské důstojnosti má zvláštní důvody veřejnou hanbu brzdit a chránit své občany před zahanbováním.

V české moderní historii mají praktiky veřejného zahanbení hluboké a opakovaně aktivované kořeny. Vraťme se o osmdesát let zpět, k jaru roku 1945.

Hanba historicky: poválečné kontexty a Československé retribuční dekrety: právo a národní čest

Pražské povstání v květnu 1945 a podobné revoluční události po celé zemi nebyly pouze okamžikem euforie z konce války a obnovení státnosti. Vedle radosti a úlevy se téměř okamžitě objevila i vlna násilí: docházelo k napadání sousedů, k plenění bytů, k veřejným ponižováním a lynčům.

Tato násilná jednání nelze chápat pouze jako výraz touhy po spravedlnosti nebo spontánní výbuch hněvu či pomsty. Roli zde sehrál potlačený pocit hanby a ponížení z let okupace – zkušenost bezmoci, kolaborace, přizpůsobení se a přežívání bez otevřeného odporu. Právě tento afekt se po osvobození přetavil v naléhavou potřebu očisty, která se rychle změnila v hledání viníků.

Po roce 1945 byla hanba úzce provázána s otázkami zrady, což je typické pro společnosti poznamenané okupací, jako byly Francie, Nizozemsko, Polsko, Československo anebo balkánské země.

Československá poválečná retribuce nebyla tedy v evropském kontextu zcela výjimečná v používání očisty, vyznačuje se však tím, že afektivní kategorie národní cti a veřejného zostuzení byly v ČSR explicitně vtěleny do státního trestního práva. Zatímco v Nizozemsku fungovala očista převážně jako kombinace trestní justice a paralelních profesních či správních mechanismů,[44] československý model představuje posun k právní institucionalizaci hanby jako nástroje politické a morální regulace – symptomatický také pro postsocialistické režimy hanby, v nichž se právo, afekt a morální panika strukturálně prolínají.

Podivejme se, jak byla v Československu hanba po osvobození prostřednictvím Benešových dekretů institucionalizována jako součást „národní očisty". Základ pro nový začátek československé společnosti po konci druhé světové války byl položen dvěma retribučními dekrety prezidenta republiky, vydanými v červnu a říjnu 1945. Takzvaný *velký retribuční dekret* (č. 16/1945 Sb.), „o potrestání nacistických zločinců, zrádců a jejich pomahačů a o mimořádných lidových soudech", a *malý retribuční dekret* (č. 138/1945 Sb.), „o trestání některých provinění proti národní cti", vznikly ve spěchu a záměrně ponechávaly široký prostor pro výklad.[45]

44 CEBE, Jan. Cleansing among Czech Journalists after World War II and a Comparison with the Situation in France and the Netherlands. *Media and Communication.* 2017, roč. 5, č. 3., s. 70–78.
MEIHUIZEN, Joggli P. *Noodzakelijk Kwaad. De bestraffing van economische collaboratie in Nederland na de Tweede Wereldoorlog*. Amsterdam: Boom, 2003.

45 FROMMER, Benjamin. *National Cleansing: Retribution against Nazi Collaborators in Postwar Czechoslovakia*. New York: Cambridge University Press, 2005.

Zvláště malý retribuční dekret je pro pochopení české poválečné ekonomie hanby klíčový. Netýkal se konkrétních válečných zločinů, ale kdo se provinil „nepřístojným chováním, urážejícím národní cítění českého nebo slovenského lidu, vzbudil veřejné pohoršení". K tomu patřil i společenský styk s Němci a změna národnosti. Nešlo nutně o soudně trestné činy, ale o afektivně vyhodnocené projevy. Sankce sahaly od veřejného pokárání přes pokuty až po vězení; rozhodující slovo měly místní národní výbory, podřízené ministerstvu vnitra, nikoli nezávislým soudům.[46]

Vedle mimořádných lidových soudů tak vznikla paralelní infrastruktura hanby: čestné soudy, očistné komise, místní výbory a závodní rady. Jak ukázal Benjamin Frommer, retribuce se postupně stále více soustředila na české „kolaboranty", zatímco značná část skutečných nacistických pachatelů byla již odsunuta nebo unikla trestu.[47]

Retribuční spravedlnost tak nebyla pouze (byť nedokonalým) právním procesem. Byla především symbolickým aktem „národní očisty" – podobným francouzské *épuration* nebo nizozemské *zuivering.* V tomto smyslu lze českou poválečnou situaci srovnat nejspíš s Nizozemskem, kde existovaly *zuiveringscommissies* (očistné komise),[48] které se zabývaly profesním vyloučením.

Československo tedy nebylo jedinou zemí, která po válce mobilizovala hanbu a čest jako politické nástroje. Patřilo však k nemnohým, které se je pokusily zakotvit přímo v právu – a to navíc se zpětnou účinností. Tento posun k retroaktivní morální jurisdikci naznačuje, že demokratická legalita měla dodatečně kompenzovat chybějící moment odporu z roku 1939 a symbolicky zacelit trauma okupace prostřednictvím veřejného zostuzení.

Hanba, někdy způsobená denunciací, se v této situaci stala účinným společenským nástrojem. Umožňovala přenést vlastní bezmoc a morální ambivalenci na druhé: na kolaboranty (někdy domnělé), na veřejně viditelné kulturní aktéry, na ženy obviněné ze styků s nepřítelem, na Němce – a někdy i na ostatní menšiny, též na Židy, alespoň na ty, kteří přežili a mohli se vrátit nebo být opět přítomni ve veřejném prostoru. Očista se tak proměnila v terapeutický rituál, v němž bylo možné minulost „napravit" skrze veřejné ponížení jiných.

Není náhodou, že již na podzim roku 1945 musel prezident Edvard Beneš vydat dekret o netrestnosti činů revolučního období a zároveň legitimizovat to, co se odehrálo v předchozích měsících. Ještě v lednu 1946 se k tématu vrátila Celostátní konference odborů, která přijala usnesení požadující, aby „pro revoluční činy a národní očistu nemohl být nikdo, ať z jakýchkoliv důvodů, stíhán". Ferdinand Peroutka k tomuto poznamenal:

> *Lidé i za revoluce viděli vedle sebe páchat zlo, někdy velmi hnusné zlo, a nyní slyší, že z nějakého důvodu nesmí být potrestáno, že dokonce na to ani nesmí být pomyšleno, nemají-li vypuknout stávky. Viděli, že byly spáchány křivdy, někdy takové, že nad nimi srdce usedalo.*

46 *Malý retribuční dekret*. Online. Moderní dějiny. 18. 6. 2012. Dostupné z: https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/maly-retribucni-dekret/. [cit. 2025-10-04].

47 FROMMER, Benjamin. *National Cleansing: Retribution against Nazi Collaborators in Postwar Czechoslovakia*. New York: Cambridge University Press, 2005., s. 262–263.

48 Jo Spier (1900–1978), nizozemský karikaturista a ilustrátor židovského původu, byl v roce 1943 deportován do ghetta Terezín, kde přežil válku. Po osvobození se však v nizozemském veřejném prostoru stal terčem zahanbujících mediálních kampaní, které jeho působení v Terezíně interpretovaly jako morálně problematické. Tato poválečná zkušenost veřejné hanby přispěla k jeho rozhodnutí emigrovat do Spojených států. K analýze Spierova případu jako příkladu postsurvivorské stigmatizace a afektivní očisty viz DRUBEK, Natascha. „Getalenteerd maar meegaand". Jo Spier in Theresienstad. In: TE STRAKE, Christiaan a BEUGELING, Niels (eds.). *Tekenen in tijden van oorlog / Drawing in Times of War.* Katalog výstavy. Stedelijk Museum Zutphen, 2025.

Nyní slyší, že ani křivdy nesmějí být napraveny, nemají-li vypuknout stávky. Viděli, a dokonce i z úředních míst slyšeli, že do revolučního davu se někdy vloudili i lidé nehodní, ale slyší i, že ta ústa, která to připouštějí, zároveň vyhlašují, že nic z toho nesmí být potrestáno, že vše musí být smazáno, nemají-li ještě jednou vypuknout stávky. Slyší, že možná se i děly omyly, ale zároveň slyší, že jsou to zvláštní chráněné omyly, které nesmějí být napravovány. […] Stačí snad, bude-li působit dosti lidí, kteří mají odvahu říci (a najdou-li již odvahu, kteří najdou i místo, kde to říci), že i při nejtvrdším právu národním a revolučním je třeba si počínat spravedlivě a zachovávat starou zásadu, jejíž zrušení nebylo vyhlášeno, že nevinní nemají trpět a viníci nemají trestu uniknout, i když to působí administrativní potíže, jež bývají spojeny s rozlišováním.[49]

Je příznačné, že retribuční aparát zasahoval i do oblasti občanských práv. Jak připomíná Mečislav Borák, každý, kdo byl obviněn podle retribučních dekretů – dokonce i ten, kdo pouze obdržel obsílku k soudu – v roce 1946 automaticky ztrácel volební právo. Týkalo se to statisíců osob, z nichž mnohé byly později zproštěny obvinění. Tato praxe významně ovlivnila výsledky voleb a přispěla k politickému vítězství komunistů.[50]

Tento proces byl zároveň mediální. Veřejné zostuzení, kampaně v tisku, fotografie, demonstrativní procesy a symbolické tresty vytvářely obraz morální očisty. Právě tím hanba však odváděla pozornost od systematického vyšetřování odpovědnosti, od role institucí a od strukturální kolaborace.

Kromě toho zpětně byl normativní rámec této afektivní politiky legalizován zákonem č. 115/1946 Sb., o právnosti jednání souvisejících s bojem o znovunabytí svobody Čechů a Slováků.[51] Tento zákon zpětně prohlásil za netrestné jednání spáchané v období od 30. září 1938 do 28. října 1945, pokud bylo vykládáno jako příspěvek k osvobozeneckému boji nebo jako „spravedlivá odplata" vůči okupantům a jejich pomahačům. Právě vágnost pojmu „spravedlivá odplata" otevřela prostor pro legitimizaci činů, které nebyly výsledkem individuálního právního posouzení, nýbrž kolektivního afektu.

V napjaté triádě viny, hanby a cti se po roce 1945 formovala česká právní kultura. Zatímco bezprostředně po válce fungovala hanba jako nástroj symbolické očisty a národní retribuce, po roce 1948 se proměnila v systematický instrument moci: nejprve k izolaci „zrádců", posléze ke kontrole loajality. V padesátých letech pak nabývá podoby inscenované, filmované a medializované potupy v politických procesech, které – zejména v případě Slánského procesu – nesou ozvěny protektorátního antisemitismu a často pracují s fabrikovanými či účelově reinterpretovanými důkazy z válečného období. Tyto procesy nebyly pouze soudními akty, ale součástí koordinovaných mediálních kampaní v tisku, rozhlasu i kinech.

Sumárně tedy můžeme konstatovat, že hanba nevedla k individuální odpovědnosti, ale k jejímu rozpuštění v kolektivním afektu. V rovině paměti i mediální reprezentace se tak hanba stává náhradou za vinu a afektivní očista náhradou za spravedlnost.

Podíváme se nejdříve na několik případů poválečné hanby jako strukturujícího afektu čes-

49 PEROUTKA, Ferdinand. Nesrozumitelný dnešek. *Svobodné noviny.* 27. 1. 1946, s. 1.

50 BORÁK, Mečislav. *Spravedlnost podle dekretu*. Online. Šenov u Ostravy: Tilia, 1998. Dostupné z: https://www.mecislavborak.cz/dokumenty/publikace/knihy/14-Spravedlnost_podle_dekretu.pdf. [cit. 2020-06-20].

51 *Zákon č. 115/1946 Sb*. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-115. [cit. 2025-11-04].

ké kultury na příkladu světa filmu. Uvidíme, jak se v atmosféře revolučního uvolnění a právní nejistoty vytvářely mechanismy veřejného zahanbení, které měly dalekosáhlé důsledky pro jednotlivce i celé profesní skupiny. Případ Jana Svitáka představuje extrémní, ale zároveň výmluvný příklad okamžiku, kdy se kolektivní afekt proměnil v násilí bez soudu – a kdy byla vina symbolicky přenesena na jednu viditelnou postavu.

Afektivní očista bez soudu: Svitákův lynč (1945)

V květnu 1945 se česká společnost ocitla v režimu, který lze označit jako ofenzivně afektivní politiku hněvu a hanby. Navracení národní cti mělo být obnoveno nejen prostřednictvím soudního vyrovnání, ale také skrze spontánní a veřejné akty zostuzení, potrestání. Někdy se jednalo i o cílené přenesení (vlastní) viny na obětního beránka. U místních výborů nebo čestných soudů nešlo vždy o prokázání konkrétní viny; „hanba na ulici" nebo dokonce lynčování fungovaly jako afektivní ventil, který umožňoval rychlou emocionální úlevu a kolektivní sebeutvrzení.

Extrémním příkladem tohoto mechanismu je případ herce a filmového režiséra Jana Svitáka. Sviták během okupace pracoval v protektorátní Filmprüfstelle a po válce se stal terčem lynče. V květnu 1945 byl zatčen revolučními gardisty, jeho byt na Smetanově nábřeží byl převrácen vzhůru nohama při hledání „zápisníku hanb", o němž se tradovalo, že obsahoval jména udavačů a konfidentů gestapa.[52] Po nočním výslechu v Bartolomějské byl Sviták vyveden jen ve spodním prádle do rukou rozvášněného davu, který jej vláčel až ke kostelu sv. Martina ve zdi, kde byl zaměněn s Václavem Binovcem, obviňován ze smrti Karla Hašlera a na žádost davu zastřelen mladým sovětským vojákem.[53] Jeho tělo bylo následně zohaveno. Kameraman Jaromír Holpuch přitom svědčil, že Sviták během okupace lidem i pomáhal a že obvinění z kolaborace považoval za nesmyslná.[54] Svitákova smrt se tak stala mementem okamžiku, kdy se afektivní energie davu proměnila v očistu ve formě lynče bez soudu a bez důkazů. Vina filmových pracovníků byla symbolicky přenesena na jednoho viditelného jedince – na tělo, které bylo možné ponížit a zničit bez právních následků (to se určilo zákonem č. 115/1946 z října 1945).

Podnikové očisty a kauzy Miloše Havla a Karla Pečeného

Jakub Šlouf[55] analyzuje podnikovou očistu v českých zemích v roce 1945 jako normotvorný proces vznikající v revolučním vakuu, nikoli jako aplikaci hotového právního rámce. Očista fungovala jako předstupeň retribuce a jako praktická laboratoř nového hodnotového systému, v němž se vina neodvozovala od právně definovaných činů, ale byla vyjednávána situačně prostřednictvím národních, sociálních a osobních konfliktů. Kritéria viny se ustavovala „za pochodu" a byla silně ovlivněna mocenskou pozicí aktérů, „nahromaděnou frustrací" z okupace a potřebou symbolického vymezení hranic mezi „vinnými" a „očištěnými". Proces fungoval jako „ventil", přičemž zároveň legitimizoval nové elity a selektivně přesměroval odpovědnost

52 MOTL, Stanislav. *Mraky nad Barrandovem.* Praha: Rybka Publishers, 2006, s. 192.
53 WANATOWICZOVÁ, Krystyna. *Miloš Havel – český filmový magnát.* Praha: Knihovna Václava Havla, 2013, s. 299.
54 Holpuch, cit. in: MOTL, Stanislav. *Mraky nad Barrandovem.* Praha: Rybka Publishers, 2006.
55 ŠLOUF, Jakub. Očista průmyslových závodů od kolaborantů a „asociálních živlů" v roce 1945: Politická machinace, exces retribuce či inkubátor revoluční morálky? *Soudobé dějiny*. 2017, roč. 24, č. 4, s. 538–581.

za fungování protektorátní ekonomiky.[56]

Podobné mechanismy lze sledovat i v poválečných kauzách dvou klíčových českých filmových producentů, Miloše Havla a Karla Pečeného. Oba se po válce hájili tím, že se během okupace snažili zachovat kontinuitu české filmové produkce, uchovat snímky s Masarykem a Benešem a že pomáhali českým pracovníkům tím, že jim zajistili zaměstnání na Barrandově či v Aktualitě, aby se vyhnuli nucené práci „v rajchu". Po osvobození se však oba stali terčem kampaní vedených bývalými kolegy a zaměstnanci.[57]

Miloš Havel čelil obviněním iniciovaným mimo jiné režisérem Otakarem Vávrou, který sám během okupace z protektorátního filmového systému profitoval svou prací na Barrandově, jak detailně rekonstruuje Krystyna Wanatowiczová ve své biografii *Miloš Havel – český filmový magnát*.[58] I Karel Pečený byl obviňován na základě výpovědí některých svých bývalých zaměstnanců, kteří poukazovali na různé dílčí újmy – například na hrozby nasazením do koncentračního tábora. Tyto výpovědi je však třeba číst v širším kontextu: zejména ve srovnání s osudem židovských kolegů a kolegyň a majitelů kin a majitelek distribučních společností, kteří byli skutečně deportováni do vyhlazovacích táborů, jako byly Osvětim či Treblinka a nikdy se nevrátili.[59] Oba případy ukazují, jak se někdejší ochránci české kinematografie mohli v poválečném diskurzu proměnit v „kolaboranty", zatímco vítězové revolučního období současně utvářeli nový oficiální narativ dějin českého filmu za okupace.[60]

Genderovaná hanba po česku: Nataša Gollová a Wilhelm Söhnel

Obr. č. 1 – Gollová v protektorátním filmu *Hotel Modrá hvězda* (r. Martin Frič, 1941)

56 Tamtéž, s. 541–543.

57 „Z toho důvodu byli z továren odstraňováni převážně ředitelé, vedoucí úředníci, personalisté, úkoláři, dílovedoucí a příslušníci ostrahy závodu. Hlavním výsledkem květnové revoluce v průmyslu tak bylo zhroucení předešlých hierarchií a oslabení odborných kompetencí. Artikulování viny jedněch přitom fungovalo v psychologické a symbolické rovině jako očištění ostatních, zejména dělníků a řadových úředníků. Ti se totiž na provozu nacistické výroby rovněž podíleli a mnohdy z ní osobně těžili, jejich formy viny byly však přesto během očisty zcela opomenuty." (ŠLOUF, Jakub. Očista průmyslových závodů od kolaborantů a „asociálních živlů" v roce 1945: Politická machinace, exces retribuce či inkubátor revoluční morálky? *Soudobé dějiny*. 2017, roč. 24, č. 4, s. 580)

58 WANATOWICZOVÁ, Krystyna. *Miloš Havel – český filmový magnát*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2013. ISBN 978-80-87490-18-1.

59 BEDNAŘÍK, Petr. *Arizace české kinematografie.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003.

60 „Na konkrétních pracovištích se totiž očistný proces stával platformou pro řešení libovolných mezilidských vztahů, poškozených okupací. Proti vysokým úředníkům proto vznášel obvinění zpravidla úřednický personál jejich kanceláří a proti dílovedoucím zase dělnické osazenstvo jejich dílen." Viz ŠLOUF, Jakub. Očista průmyslových závodů od kolaborantů a „asociálních živlů" v roce 1945: Politická machinace, exces retribuce či inkubátor revoluční morálky? *Soudobé dějiny*. 2017, roč. 24, č. 4, s. 541.

Ve filmovém prostředí dopadla poválečná „očista národa" obzvlášť tvrdě na ženy, zejména herečky obviněné ze „styků s nepřítelem". Nataša Gollová (Brno 1912 – Praha 1988), jedna z nejviditelnějších tváří protektorátní kinematografie, se po válce pokusila očistit skrvny na své reputaci dobrovolnou službou v Terezíně, kde se nakazila tyfem. Přesto přišla o filmovou kariéru i veřejné uznání a stigma „protektorátní hanby" ji provázelo po celý život. Její partner Wilhelm Söhnel, sudetoněmecký právník, naopak trvalým následkům unikl.

Zde se mediální zahanbení protíná s mechanismy genderované morální paniky. Jak ukazuje Arnold Hunt,[61] morální panika nepracuje pouze se strachem, ale především s morálním jazykem, který prostřednictvím afektivních zkratek stabilizuje normativní řád. V případě žen je tento jazyk systematicky tělesný a intimní: selhání je čteno nikoli jako politické nebo institucionální, nýbrž jako morální porucha vtělená do sexuality, mateřství či charakteru. Genderovaná hanba tak funguje jako zvlášť účinný nástroj morální paniky, protože umožňuje přesunout odpovědnost z kolaboranta na jednotlivé ženské tělo – které je zároveň snadno medializovatelné, personalizovatelné a dlouhodobě zahanbovatelné. Hanba zde nepůsobí jako momentární afekt, ale jako trvalý režim paměti, jenž přežívá politické zlomy a reprodukuje se skrze opakované narativy o intimním selhání.[62]

Zatímco smutný osud Nataši Gollové je dobře známý,[63] biografie Wilhelma Söhnela byla podrobněji zkoumána teprve v posledních letech. Dr. Wilhelm Söhnel, rodák ze Slezska, patřil jako „právní poradce oddělení kulturně-politických záležitostí Úřadu říšského protektora, tzv. Treuhänder (filmový pověřenec) několika filmových společností" k nejvlivnějším aktérům protektorátní filmové správy.[64] Po válce byl sice zatčen, ale v roce 1946 propuštěn, získal zpět československé občanství a následně odešel do Západního Německa, kde se na něj československá hanba již nevztahovala. V SRN si vybudoval profesní kariéru a udržoval kontakty i s českým filmovým prostředím;[65] dokonce pomáhal emigrantovi Miloši Havlovi jako právník ohledně odškodnění od německého koncernu UFA.[66] Tento kontrast mezi poválečnými osudy Söhnela a jeho partnerky Nataši Gollové ukazuje genderovou a národní asymetrii veřejné hanby: ženy byly zatíženy symbolickou odpovědností za údajné „znesvěcení národa", zatímco muži často dokázali přežít obě diktatury a profesně uspět mimo domov.

Tereza Czesany Dvořáková detailně a přesdvědčivě rekonstruovala biografii Wilhelma (Willyho) Söhnela.[67] Doplňme, že vyrůstal v jazykově, nábožensky i národně pluralitním prostředí Těšínska, kde národní identita nebyla stabilní, ale situačně vyjednávaná. Bilingvní Söhnel navštěvoval německé reformní reálné gymnázium v Novém Bohumíně (Neu-Oderberg), jehož Výroční zpráva za školní rok 1923/24 dokládá mimořádnou jazykovou a konfesní pluralitu školy, včetně vysokého podílu židovských žáků v tzv. třídách „b" – Willy chodil do IVb., kde se

61 HUNT, Arnold. „Moral Panic" and Moral Language in the Media. *The British Journal of Sociology*. 1997, roč. 48, č. 4, s. 629–648.

62 Viz například symptomatický mediální diskurz v bulvární sérii „Milenky hákového kříže". JÁRKOVÁ, Petra. *Milenky hákového kříže. Nataša Gollová se spustila s nacistickým šéfem filmu Söhnelem, přebrala ho Mandlové.* Online. Lifee.cz. 6. 6. 2019. Dostupné z: https://www.lifee.cz/trendy/milenky-hakoveho-krize-natasa-gollove-se-spustila-s-nacistickem-sefem-filmu-sohnelem-prebrala-ho-mandlove_69641.html. [cit. 2025-10-24].

63 CIBULKA, Aleš. *Nataša Gollová: Život tropí hlouposti*. Lidice: Sláfka, 2002. ISBN 80-86631-00-1.

64 ZUBÁKOVÁ, Blanka. Filmové žně v protektorátu: Zlínský festival v letech 1940 a 1941 nebyl jen svátkem filmu. *Paměť a dějiny*. 2024, roč. 18, č. 1, s. 121.

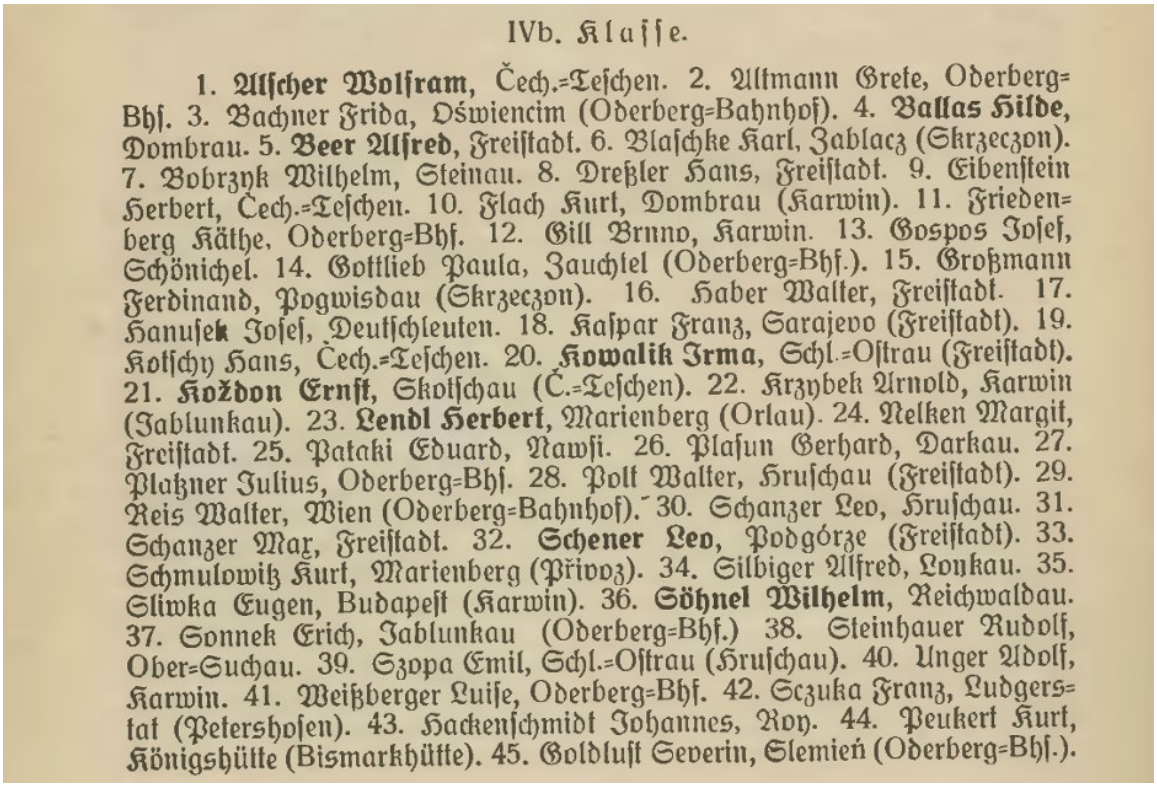
65 CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Umění přizpůsobivosti: První a druhá kariéra Wilhelma Söhnela. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 8: Válka a film*. Praha: Casablanca – ÚSTR, 2022, s. 228–252.

66 WANATOWICZOVÁ, Krystyna. *Miloš Havel – český filmový magnát*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2013, s. 405–411.

67 CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Umění přizpůsobivosti: První a druhá kariéra Wilhelma Söhnela. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 8: Válka a film*. Praha: Casablanca – ÚSTR, 2022, s. 228–252.

mísili katoličtí a židovští žáci, a patřil mezi výborné studenty.[68] Tato zkušenost vícejazyčného prostředí předznamenává i jeho pozdější elasticky přístup k moci.
Czesany Dvořáková upozorňuje, že jeden z klíčových SD dokumentů o reorganizaci protektorátního filmového průmyslu mohl pocházet přímo od Söhnela. Jazyk dokumentu – zejména pojem „utrakvistická filmová organizace" – se shoduje s terminologií, kterou Söhnel používá ve svých pozdějších rozhovorech, a odráží strategii, v níž se navenek zachovává česká reprezentace, zatímco faktická kontrola zůstává v rukou německé správy.

Podívejme se blíže na zázemí, původ a biografii Wilhelma Söhnela. Narodil se roku 1909 v Rychvaldu na Těšínsku, regionu dlouhodobě formovaném jazykovou, národní i sociální pluralitou. Jeho rodné město bylo po roce 1918 krátce součástí Polska a teprve po česko-polském pohraničním konfliktu v roce 1920 připadlo Československu. Jako dítě tak zažil konflikt o Těšínské Slezsko (1919–1920), jednu z prvních poválečných konfrontací nově vzniklého československého státu. Zkušenost proměnlivých hranic, politické nestability a vyžádaných loajalit představovala formativní rámec jeho dospívání v prostoru, kde národní příslušnost nebyla samozřejmostí, ale institucionálně a situačně vymezovanou kategorií.



IVb. Klasse.

1. **Alscher Wolfram**, Čech.-Teschen. 2. Altmann Grete, Oderberg-Bhf. 3. Bachner Frida, Oświencim (Oderberg-Bahnhof). 4. **Ballas Hilde**, Dombrau. 5. **Beer Alfred**, Freistadt. 6. Blaschke Karl, Zablacz (Skrzeczon). 7. Bobrzyk Wilhelm, Steinau. 8. Dreßler Hans, Freistadt. 9. Eibenstein Herbert, Čech.-Teschen. 10. Flach Kurt, Dombrau (Karwin). 11. Friedenberg Käthe, Oderberg-Bhf. 12. Gill Bruno, Karwin. 13. Gospos Josef, Schönichel. 14. Gottlieb Paula, Zauchtel (Oderberg-Bhf.). 15. Großmann Ferdinand, Pogwisdau (Skrzeczon). 16. Haber Walter, Freistadt. 17. Hanusek Josef, Deutschleuten. 18. Kaspar Franz, Sarajevo (Freistadt). 19. Kotschy Hans, Čech.-Teschen. 20. **Kowalik Irma**, Schl.-Ostrau (Freistadt). 21. **Koždon Ernst**, Skotschau (Č.-Teschen). 22. Krzybek Arnold, Karwin (Jablunkau). 23. **Lendl Herbert**, Marienberg (Orlau). 24. Nelken Margit, Freistadt. 25. Pataki Eduard, Nawsi. 26. Plasun Gerhard, Darkau. 27. Platzner Julius, Oderberg-Bhf. 28. Polt Walter, Hruschau (Freistadt). 29. Reis Walter, Wien (Oderberg-Bahnhof). 30. Schanzer Leo, Hruschau. 31. Schanzer Max, Freistadt. 32. **Schener Leo**, Podgórze (Freistadt). 33. Schmulowitz Kurt, Marienberg (Přivoz). 34. Silbiger Alfred, Lonkau. 35. Sliwka Eugen, Budapest (Karwin). 36. **Söhnel Wilhelm**, Reichwaldau. 37. Sonnek Erich, Jablunkau (Oderberg-Bhf.) 38. Steinhauer Rudolf, Ober-Suchau. 39. Szopa Emil, Schl.-Ostrau (Hruschau). 40. Unger Adolf, Karwin. 41. Weißberger Luise, Oderberg-Bhf. 42. Sczuka Franz, Ludgerstat (Petershofen). 43. Hackenschmidt Johannes, Roy. 44. Peukert Kurt, Königshütte (Bismarkhütte). 45. Goldlust Severin, Slemień (Oderberg-Bhf.).

Obr. č. 2 – IVb. Klasse, 36. Söhnel Wilhelm, (Reichwaldau)

68 Spolu s Wolframem Alscherem, Hildou Ballas, Alfredem Beerem, Irmou Kowalik, Herbertem Lendlem, Leem Schenerem z Podgórze a Ernstem Koždoněm ze Skoczówa patřil Söhnel mezi tzv. „vzorné žáky" (Vorzugsschüler). Viz obr. č. 2 a 3 (*Jahres-Bericht des deutschen Staats-Reform-Realgymnasiums in Oderberg-Bahnhof für das Schuljahr 1923/24*. Online. Selbstverlag des deutschen Staats-Reform-Real-Gymnasiums. 1924, s. 14. Dostupné z: http://www.sbc.org.pl/Content/59622/PDF/59622.pdf. [cit. 2025-12-20].)

9

	Klasse													Zusammen
b) Geburtsort.	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IVa	IVb	Va	Vb	VI	VII	VIII	
Im Orte der Anstalt	11	2	13	6	10	9	10	5	3	4	5	3	3	84
Schlesien	28	39	16	35	16	28	21	30	8	17	22	20	12	292
Mähren	2	3	5	2	5	3	6	3	5	2	6	5	6	53
Böhmen	2	—	1	—	2	—	1	1	1	—	—	—	1	9
Slovakei	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3
Ausland	6	5	7	4	9	3	5	6	5	6	5	2	3	66
Summe	49	50	43	47	42	43	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
c) Wohnort.														
Im Orte bei den Eltern	23	5	17	8	18	11	21	10	11	11	18	11	8	172
Im Orte bei Aufsehern	6	4	3	2	3	1	1	3	—	-	1	2	—	26
Kommen von auswärts zur Schule	20	41	20	37	21	31	21	32	11	19	19	17	17	309
Summe	49	50	43	47	42	43	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
d) Staatsbürgerschaft.														
Čechoslovakische Republik	47	48[1]	41	46	39	38[2]	37	45	21	28	37	28	20	475[3]
Ausland	2	1	2	1	3	3	6	—	1	2	1	2	5	29
Summe	49	49[1]	43	47	42	41[2]	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
e) Muttersprache.														
Deutsch	41	36[1]	39	34	40	35[2]	35	40	19	25	37	28	24	433[3]
Čechoslovakisch	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	2
Polnisch	8	12	4	13	2	5	6	4	2	4	1	2	1	64
Ukrainisch	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
Ungarisch	—	1	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	4
Summe	49	49[1]	43	47	42	41[2]	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
f) Religion.														
Katholisch lat. Rit.	47	27[1]	37	27	37	18[2]	36	22	20	10	31	18	12	342[3]
Katholisch griech. Rit.	—	-	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
Altkatholisch	—	—	1	-	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2
Evangelisch A. B.	2	7	5	6	5	4	5	2	2	2	1	5	3	49
Israelitisch	—	15	—	14	—	19	—	21	—	17	6	7	10	109
Konfessionslos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Summe	49	49[1]	43	47	42	41[2]	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
g) Alter.														
Geburtsjahr 1913	16	5[1]	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21[1]
„ 1912	24	34	16	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	78
„ 1911	9	9	16	34	12	9[1]	—	—	—	—	—	—	—	89[1]
„ 1910	—	1	9	7	19	24[1]	8	6	—	—	—	—	—	74[1]
„ 1909	—	—	2	1	8	6	24	31	3	5	—	—	—	80
„ 1908	—	—	—	1	3	1	6	7	8	16	5	—	—	47
„ 1907	—	—	—	—	—	1	5	1	10	7	25	6	—	55
„ 1906	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	5	15	8	31
„ 1905	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	8	8	19
„ 1904	-	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	8	9
„ 1903	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Summe	49	49[1]	43	47	42	41[2]	43	45	22	30	38	30	25	504[3]
h) Unobligate Gegenstände														
Čechische Sprache	—	—	37	45	37	33	31	34	18	24	30	14	7	310
Religion kath. lat. Rit.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31	17	11	59
Stenographie	—	—	—	—	—	—	40	35	19	23	15	2	—	134
Gesang	32	38	21	24	24	10	19	8	7	7	14	3	5	212
Weibliche Handarbeiten	11	6	1	4	8	2	8	6	—	—	4	3	—	51

Obr. č. 3 – národnostní a jazykové složení tříd: Geburtsort, Wohnort, Staatsbürgerschaft, Religion, Alter / Místo narození, místo bydliště, státní příslušnost, náboženství, věk žáků

V období okupace se stal členem NSDAP a působil jako právník a správce arizovaných filmových podniků v protektorátní filmové správě. V československém poválečném kontextu byl pozoruhodný právě tím, že se jen obtížně vejde do binárních kategorií „Čech" versus „Němec", na nichž byla po roce 1945 vystavěna jak retribuční spravedlnost, tak afektivní politika hanby. Jako rodák ze Slezska vyrůstal v prostředí, kde se loajality formovaly spíše pragmaticky než prostřednictvím národně-afektivních identifikací.

Archivní výzkum Terezy Czesany Dvořákové ukazuje, že Wilhelm Söhnel byl po válce vystaven omezení osobní svobody. 14. května 1945 byl jako Němec zatčen a internován v táboře v Modřanech, poté převezen do vyšetřovací vazby na Pankráci. Bylo proti němu zahájeno trestní řízení v souvislosti s majetkovým poškozením společnosti Moldaviafilm a jeho majetek byl státem zabaven.[69] Söhnelův případ byl však od počátku provázen mimořádnou vlnou pozitivních svědectví z prostředí českého filmového průmyslu. Přední režiséři, herci, producenti, administrativní pracovníci i zaměstnanci – mezi nimi Karel Feix, Oldřich Nový, Martin Frič, František Čáp, Emil Sirotek a řada dalších – ve svých výpovědích zdůrazňovali „kladný vztah Dr. Söhnela k českému národu i nemalé zásluhy na ochraně autonomie českého filmu".[70] Tato kolektivní profesní podpora se ukázala jako rozhodující. Dne 26. října 1946 bylo trestní stíhání zastaveno, krátce poté byl Söhnel propuštěn z vazby a nakonec vyňat z odsunu. Teprve po únorovém převratu, kdy mu úřady odmítly vydat cestovní pas, se rozhodl na konci srpna 1948 zemi opustit. Zbavení osobní svobody se proto nepřetavilo v trvalé stigma. Naopak, kombinace kladných svědeckých prohlášení a institucionální užitečnosti proměnila vazbu v přechodnou epizodu, nikoli v definitivní morální verdikt.

Zdá se, že Söhnel se neztotožňoval ani s českým pojetím národní cti, ani s ideologickým německým nacionalismem v jeho mobilizační podobě. Právě tato pozice nepřináležitosti mu po 1945 roce umožnila zůstat mimo hlavní pole veřejného a profesního zahanbení. Benešovy dekrety i poválečná retribuce se soustředily především na akty vnímané jako urážka českého národního cítění; Söhnel však – navzdory členství v NSDAP – vystupoval především jako technický, právnický a administrativní aktér, nikoli jako figura symbolické kolaborace. Jeho vina byla čitelná jako funkční, nikoli morálně-afektivní. Správa a ekonomické využívání arizovaných filmových podniků nebyly vnímány jako znesvěcení národa, ale jako technicko-administrativní činnost. Ekonomie svěřenecké („treuhänderské") správy,[71] často parafrázovaná neutrálním jazykem „centralizace", zde převážila nad ekonomií hanby. Celý proces navíc vyústil v revoluční vyvlastnění arizovaných podniků i židovského majetku, které bylo následně překryto znárodněním filmového průmyslu. Tím byla individuální odpovědnost rozpuštěna v institucionální kontinuitě – mechanismus, který se v jiné podobě znovu objeví i v poválečných kulturních biografiích.

69 Tamtéž.

70 „Wilhelm Söhnel povolal na svou obhajobu jako svědky filmové pracovníky Karla Feixe, Oldřicha Nového, Oskara Nájemníka, Štěpána Kopeckého, Eduarda Bureše, Antonína Procházku, Emila Sirotka, Františka Čápa, Martina Friče, Karla Smrže, Bohumila Vobora, Karla Knapa, Karla Hrunka, Josefa Kapra, Aloise Fialu, Rudolfa Horáka, Miroslava Rumlera, Pavlu Brüllovou a svou letitou sekretářku Josefu Binderovou. Údajně všichni jmenovaní potvrdili kladný vztah Dr. Söhnela k českému národu i nemalé zásluhy na ochrane˘autonomie českého filmu a intervence ve prospěch konkrétních českých filmařů.˚ Díky této masivní podpoře ze strany českých filmařů˚a spolupracovníků nebyl Wilhelm Söhnel odsouzen. Naopak, 26. října 1946 bylo jeho stíhání zastaveno." Viz CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Umění přizpůsobivosti: První a druhá kariéra Wilhelma Söhnela. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 8: Válka a film*. Praha: Casablanca – ÚSTR, 2022, s. 177.

71 „Šetřila se mimo jiné skutečnost, že Söhnel nechal některá zabavená kina spravovat konfidenty gestapa a členy SD. V březnu 1946 byl Söhnel převzat do věznice Mimořádného lidového soudu v Praze, kde požádal o přidělení práce." Viz CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Umění přizpůsobivosti: První a druhá kariéra Wilhelma Söhnela. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 8: Válka a film*. Praha: Casablanca – ÚSTR, 2022, s. 176–177.

Právě zde se Söhnelův případ stává analyticky produktivním. Kontrast vůči Nataše Gollové nespočívá mezi vinou a nevinou, nýbrž mezi dočasným donucením a trvalou reputační imunitou. Zatímco u Söhnela byla vina absorbována byrokratickou racionalitou, profesní solidaritou a ekonomickým zájmem, u Gollové se hanba ukotvila jako dlouhodobý symbolický trest.

Zatímco ženy, umělci či veřejně známí lidé byli vystaveni symbolické očistě a dlouhodobému zahanbení, osoby jako Söhnel zůstávaly mimo afektivní pozornost – přestože se objektivně podílely na strukturálním násilí, v tomto případě na arizaci židovského filmového majetku. Söhnelův případ tak nepředstavuje výjimku, ale strukturální slepé místo: společná hanba slezsko-českého páru Söhnel-Gollová zde nefunguje jako univerzální morální korektiv, nýbrž jako selektivní nástroj, který míjí některé klíčové aktéry právě proto, že jejich identita není snadno „zahanbitelná" v rámci národního příběhu.

Zatímco v poválečné české společnosti mohla veřejná hanba fungovat jako účinný nástroj afektivní očisty, často nahrazující právní posouzení i individuální dokazování viny, existovaly a existují nápadné výjimky. U některých mužských aktérů zahanbení opakovaně selhává: nevede ani k ostrakizaci, ani k institucionálním důsledkům, ba dokonce ani k trvalému narušení symbolického kapitálu. Tento mechanismus lze označit jako selektivní imunitu vůči hanbě.

Právě zde se otevírá paralela k případu Zbyňka Fišera alias Egona Bondyho. Stejně jako u Söhnela nevedla ani zde doložená spolupráce s represivním aparátem k systematické revizi kulturního kapitálu.

Když zahanbení selhává: ještě jednou o mužské imunitě

Na křtu knihy *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost: studie a edice dokumentů* Petra Blažka a Miroslava Vodrážky v lednu 2025[72] v přeplněné knihovně Václava Havla zazněla pouze jediná otázka z auditoria, která by se přímo týkala odpovědnosti: zda Fišer svým udáváním konkrétně poškodil jiné a zda jeho spolupráce měla oběti. Tato otázka osobní viny však nebyla rozvinuta. Diskuse se soustředila na vztahy a „mýty" undergroundu,[73] nikoli na odpovědnost. Tento posun je pro kulturu hanby symptomatický.

72 BLAŽEK, Petr a VODRÁŽKA, Miroslav. *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost: Studie a edice dokumentů*. Praha: Muzeum paměti XX. století, 2024. ISBN 978-80-909249-5-6.

73 Podle Miroslava Vodrážky byly Fišerovy přesahy neutralizovány „mýtem" výlučného umělce (s pojmem mýtu pracuje ve své obsáhlé studii „Historie jako rozplétání otevřenosti života a díla" v knize *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní Bezpečnost*. Viz BLAŽEK, Petr a VODRÁŽKA, Miroslav. *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost: Studie a edice dokumentů*. Praha: Muzeum paměti XX. století, 2024, s. 19–301.

Obr. č. 4 – Křest knihy *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost,* 20. 1. 2025 v knihovně Václava Havla (fotografie Natascha Drubek-Meyer)

Přestože již několik desetiletí víme o Fišerově spolupráci se Státní bezpečností (srov. kontroverzi kolem textu M. Vodrážky z roku 2015[74]), nevedla tato skutečnost k logickému přerušení veřejně subvencované ediční činnosti jeho děl a k zásadní revizi jeho postavení v české kontrakultuře ani – potažmo – v kánonu české kultury. Naopak: Bondyho dílo si nadále uchovává vysoký symbolický kapitál, často s implicitním předpokladem, že autorova rozporuplnost a psychická nestabilita samy o sobě představují dostatečné vysvětlení – a zároveň omluvu – jeho jednání, včetně zrady přátel, přítelkyň, kolegů i známých.

Ve veřejných debatách o Bondym/Fišerovi se tak opakovaně přesouvá pozornost od otázky odpovědnosti k narativu křehkého, nemocného subjektu. Fišerova „hanbička" zde již nefunguje jako nástroj morální reflexe, nýbrž jako forma distrakce: místo aby vedla k pojmenování konkrétních újem, jmen obětí a reálných důsledků spolupráce, rozpouští se v diskurzu výjimečnosti, anarchie a estetiky vzdoru – estetiky, již si autor vypůjčil od „zatracených" francouzských básníků symbolismu.[75]

74 VODRÁŽKA, Miroslav. *Filozofický sendvič*. Online. A2. 14. 5. 2015. Dostupné z: https://advojka.cz/a2-article/2015-10-filosoficky-sendvic. [cit. 2025-11-06]; VODRÁŽKA, Miroslav. *Pohromové myšlení současné české levice.* Online. Centrum pro dokumentaci totalitních režimů. 6. 11. 2015. Dostupné z: https://www.minulost.cz/cs/pohromove-mysleni-soucasne-ceske-levice [cit. 2025-11-06]; VODRÁŽKA, Miroslav. *Pohromové myšlení současné české levice (k diskusi o tajné spolupráci Zbyňka Fišera alias Egona Bondyho).* Online. Revolver Revue, Bubínek Revolver. 18. 11. 2015. Dostupné z: https://www.bubinekrevolveru.cz/pohromove-mysleni-soucasne-ceske-levice-k-diskusi-o-tajne-spolupraci-zbynka-fisera-alias-egona. [cit. 2025-11-06].

75 DRUBEK, Natascha. Sich (k)einen Namen machen: Die Židovská jména der Honza K. *Slovo a smysl – Word & Sense.* 2017, roč. 17, č. 28, s. 51–73.

Obr. č. 5 – Auditorium na křtu knihy *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost,* 20. 1. 2025 v knihovně Václava Havla (fotografie Natascha Drubek-Meyer)

Tento typ imunity má v daném případě nejen výrazný genderový rozměr, ale je dále komplikován intimním vztahem mezi pachatelem a obětí. Právě tato konstelace – v níž se osobní, citové a mocenské vazby překrývají – může vysvětlovat, proč se editoři Blažek a Vodrážka této rovině případu vyhýbají. Paralelní biografie Fišerovy partnerky Jany Krejcarové-Fischlové-Černé přitom ukazuje opačný pól téže „ekonomie hanby“: dlouhodobou perzekuci v období komunismu a přetrvávající veřejné zahanbení po roce 1989.

Není bez významu, jakým způsobem Fišer instrumentalizoval Janu i jejího pozdějšího manžela Miloše Černého, ani jak s ní po desetiletí nakládal bezpečnostní aparát. Pozornost si zaslouží i skutečnost, že některé klíčové momenty jejího života – včetně věznění v Pardubicích a okolností její smrti při automobilové nehodě v roce 1981, kterou její tehdejší manžel přežil – dosud nebyly systematicky historicky analyzovány. Stejně tak zůstává nedostatečně reflektována širší síť vztahů, v níž se kolem ní opakovaně objevovali muži napojení na represivní složky státu.

Přetrvávající šíření diskreditujících narativů o jejím soukromí – včetně banálních a ponižujících poznámek o osobní hygieně – pak zapadá do širšího vzorce genderované hanby, která přežívá politické zlomy a funguje jako sekundární forma násilí: nikoli již prostřednictvím přímé represe, ale skrze dlouhodobé poškozování reputace, paměti a možnosti být čtena jako politicko-umělecký subjekt.

Může to působit překvapivě, že u českých žen jsou *image* a reputace dlouhodobě a strukturálně propojeny s tělem, sexualitou a symbolickým „poškozením národa". Tento mechanismus se opakovaně proměňuje v normativní očekávání volby partnera, péče, oběti a mateřství – tedy v přesun morální odpovědnosti z oblasti politické a institucionální do sféry rodinné a intimní a naopak. Výmluvným příkladem je způsob, jakým jsou v poválečných i současných narativech tematizovány intimní detaily života Mileny Jesenské prostřednictvím osudu její dcery Jany Krejcarové, stejně jako mateřství Milady Horákové skrze perspektivu její dcery Jany Kánské.[76] V obou případech se politická perzekuce a strukturální násilí přepisují do jazyka rodinného selhání, péče a „nedostatečného" mateřství. Nikdo se přitom nezajímá o nedostatečné nebo nepřiznané otcovství Fišera, Medka atd.

Zatímco politická vražda Milady Horákové je dnes jednoznačně pojmenována jako zločin komunistického režimu, otázka její „mateřské viny" se periodicky vrací v mediálních diskurzech: zda nebyla „lepší matkou", zda si sama tuto vinu vyčítala nebo nevyčítala, zda ji tato starost „trápila" více než politický boj. Tyto motivy jsou doloženy jak ve vězeňských záznamech z Terezína, tak později v komunistickém kriminále, kde byly intimní výpovědi instrumentalizovány donášením a bezpečnostním aparátem. Hanba zde opět funguje jako sekundární násilí: přesměrovává pozornost od státního zločinu k soukromé sebereflexi oběti.

U mužů byla hanba často reinterpretována jako součást dvojí hry: buď odbojové (za války, např. u Emila Sirotka), nebo intelektuální (po válce, zejména v prostředí undergroundu). Selhání, kompromisy či kolaborace byly dodatečně čteny jako provokace, dialektika doby či výraz „rozštěpeného", ale geniálního subjektu. Zatímco ženy byly veřejně i symbolicky vytlačovány z prostoru legitimní paměti, mužští aktéři – případně jejich editoři a dědici – dokázali tato selhání přetavit v součást ústředních českých (auto)biografických narativů.[77]

Z tohoto hlediska nelze hanbu chápat jako univerzální mechanismus morální regulace. Funguje nadále selektivně a asymetricky: dopadá zejména na ty, kdo jsou symbolicky zranitelní, zatímco u privilegovaných aktérů se mění v přechodný stav bez dlouhodobých následků. V případě Fišera/Bondyho se hanba nestává překážkou, nýbrž součástí skandálního, byť i trapného narativu – dalším potvrzením výlučnosti a zdánlivé autenticity.

Případ Fišera/Bondyho tak před nás neklade jen otázku osobní morálky. Ukazuje limity kultury paměti, která se spokojí s afektivním věděním a veřejnou ostudou, aniž by byla schopna – nebo ochotna – systematicky pracovat s vinou, následky a odpovědností za druhé. V tomto smyslu nejde o selhání jednotlivce, nýbrž o selhání mechanismu, který hanbu zaměňuje za spravedlnost.

Záslužná edice dokumentů z roku 2024 (Blažek–Vodrážka 2024) představuje dosud první publikaci materiálů k Fišerově spolupráci s StB a určitě zasluhuje nás zájem. Dojem z ní je ale ambivalentní. Obsahuje výmluvné historické texty, ale ohledně kauzy Fišera je nutné zdůraznit

76 K problematice mateřství v případě Milady Horákové viz rozhovor Kateřiny Šafaříkové s Danielem Anýžem, autorem knihy *Jdu s hlavou vztyčenou. Příběh rodiny Milady Horákové* (ANÝŽ, Daniel. *Jdu s hlavou vztyčenou. Příběh rodiny Milady Horákové.* Praha: Zeď, 2020. ISBN 978-80-907674-7-8.) Otázky opakovaně směřující k „mateřské odpovědnosti" Milady Horákové ilustrují, jak se genderovaný hodnotící rámec přenáší i na potomky obětí politického násilí a jak se intimní role mateřství stává součástí posmrtného morálního soudu dodnes. Rozhovor byl publikován v týdeníku *Respekt* dne 29. 6. 2020. Viz ŠAFAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Když mi Jana Kánská citovala báseň pro svou matku, věděl jsem, že je čas na knihu.* Online. Respekt. 29. 6. 2020. Dostupné z: https://www.respekt.cz/rozhovor/kdyz-mi-jana-kanska-citovala-basen-pro-svou-matku-vedel-jsem-ze-je-cas-na-knihu. [cit. 2025-10-05].

77 Viz BONDY, Egon. *Prvních deset let.* Praha: Maťa. 2002. ISBN 80-7287-062-9. (t.j. text napsaný krátce po smrti Jany Krejcarové, 1981). O tomto pokusu aktivně utvářet biografii své oběti srov. DRUBEK, Natascha. Od prvního českého samizdatu k Barvotiskům. In: KANDA, Roman (ed). *Trhliny světa. Kniha studií o Bohumilu Hrabalovi.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2016, s. 18–54. ISBN 978-80-88069-18-8.

její limity: nemůže zachytit všechny kauzální řetězce mezi předanou informací, jejím zpracováním a konkrétním postihem (k tomu by asi byla nutná digitální forma prezentace networků). Kromě toho je archiv StB selektivní, fragmentární a texty, které tento archiv obsahuje, jsou produkované represivní institucí; nelze je číst jako neutrální záznam reality. Část materiálů byla skartována již v průběhu režimu, další byly zničeny na konci roku 1989.

Z tohoto hlediska je symptomatická metafora editorů, kteří Fišera označují za „parazita, který si za hostitele zvolil organismus StB."[78] Tato formulace je výstižná, pokud ji čteme nikoli psychologicky, ale strukturálně: Fišer nebyl marginálním „udavačem", nýbrž dlouhodobým producentem informací, dezinformací a rozkladných narativů, jejichž význam spočíval právě v jejich zapojení do institucionální logiky moci. Parazitismus zde neznamená pasivitu, ale formu symbiotického vztahu, z něhož profitovaly obě strany. Tato dvojí pozice – producent informací a producent narativu o sobě samém – zásadně komplikuje pozdější morální i historické hodnocení.

Otázka odpovědnosti se zde nevyčerpává prostým výčtem jmen osob, o nichž Fišer informoval StB velice ochotně a kreativně – Jany Krejcarové-Černé, Miloše Černého, Sibylle Plogstedt, Petra Uhla, filozofů Patočky, Dubského či Němce a dalších. Každý případ by se měl studovat i z perspektivy oběti, a nejen pachatele. Samotná edice zatím neprokazuje, že Fišer někoho poškodil.

Nejde přitom o tvrzení, že by bylo možné ve všech případech prokázat přímou kauzální vazbu mezi Fišerovými informacemi a konkrétním postihem jednotlivých osob; v podmínkách fragmentárně dochovaných archivů represivního aparátu to ani není možné. Přesto však nelze pominout, že spolupráce se Státní bezpečností byla součástí systému, jehož běžným a předvídatelným důsledkem bylo poškozování konkrétních lidí – a odpovědnost informátora se proto nemůže redukovat na otázku doložitelnosti jednotlivých případů. Zde se též přehlíží skutečnost, že spolupráce probíhala v rámci systému, v němž odpovědnost nebyla transparentně evidována, nýbrž rozptýlena.

Problém spočívá v tom, že kauzalita mezi informací a postihem je v archivech často rozpojená: informace cirkulovaly, byly kombinovány s jinými zdroji, reinterpretovány a instrumentalizovány. Neexistence přímého dokumentu o „způsobené újmě" proto není důkazem neexistence, ale symptomem fungování represivního aparátu.

Případ Fišera/Bondyho tak ukazuje, že v českém postsocialistickém kontextu hanba nefunguje jako nástroj spravedlnosti, ale jako afektivní distrakce. Přitahuje pozornost k postavě, kódovým jménům a spektakulárním detailům, zatímco konkrétní újmy, oběti a institucionální odpovědnosti zůstávají mimo zorné pole. Selhání zahanbení zde není individuální, ale strukturální – a vypovídá o způsobu, jakým česká kultura paměti zachází s kompromitovanými ikonami.

Rozdíl mezi hanbou a vinou je opět klíčový. Vina předpokládá individualizaci jednání, jeho pojmenování a vztah k normě; hanba naproti tomu operuje v prostoru *image*, tedy obrazu, reputace a veřejného afektu. Jak upozornila Martha C. Nussbaum,[79] hanba hodnotí celé „já", nikoli konkrétní čin. V českém kontextu se tento rys hanby ukazuje jako obzvlášť problema-

78 BLAŽEK, Petr a VODRÁŽKA, Miroslav. *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost: Studie a edice dokumentů*. Praha: Muzeum paměti XX. století, 2024, s. 74.

79 NUSSBAUM, Martha C. *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*. Princeton: Princeton University Press, 2006.

tický: místo aby vedla k odpovědnosti, produkuje morální šum, krátkodobé pohoršení, v němž se odpovědnost rozplývá.

Selhání zahanbení u postav typu Fišera/Bondyho tak není náhodné, ale strukturální. Ukazuje, že česká kultura paměti pracuje s hanbou nikoli jako s nástrojem spravedlnosti, nýbrž jako s afektivní politikou. Hanba zde minulost neodkrývá – naopak ji stabilizuje v podobě narativu, jenž znesnadňuje skutečné vyrovnání se s odpovědností.

Historický rámec nám tedy umožnil číst případ Zbyňka Fišera/Egona Bondyho jako pozdní variantu téže „ekonomie hanby“: veřejná znalost spolupráce s StB nevedla k právnímu ani institucionálnímu vyrovnání. Fišerova „hanbička“ jakoby nevadí.

Zbyňek Fišer vs. Sascha Anderson

Případ Zbyňka Fišera / Egona Bondyho dlouhodobě rozděluje české prostředí: na jedné straně stojí ti, kdo v něm nadále vidí nedotknutelnou figuru undergroundu, na straně druhé ti, kteří v něm rozpoznávají nedořešený morální – a možná i právní – dluh. V tomto ohledu se česká situace liší od německé. Po roce 1989 se v Německu nestřetly pouze dvě ideologie, ale i dva právní režimy: Spolková republika Německo definovala NDR jako *Unrechtsstaat* („stát bez práva“ nebo „nespravedlivý stát“), čímž vytvořila rámec pro systematické veřejné i právní vyrovnání se spoluprací s tzv. „Stasi“ (Staatssicherheit) východoněmeckého Ministerstva státní bezpečnosti NDR.

Paralelu k Fišerovi v tomto smyslu představuje případ básníka Alexandera „Saschy“ Andersona, který byl v roce 1991 odhalen jako spolupracovník (*inoffizieller Mitarbeiter* nebo IM) Stasi. K jeho usvědčení došlo díky spisovateli Jürgenu Fuchsovi v rámci jeho série „Landschaften der Lüge“ publikované v týdeníku *Der Spiegel* a dále na základě nezávislých archivních výzkumů Rolanda Jahna a Petera Wensierského. Rozhodující důkaz představovaly kartotéční lístky z Bezirksverwaltung MfS Dresden, které jednoznačně propojily jméno Alexander Anderson s krycími jmény „Fritz Müller“, „Peters“ a „David Menzer“. Všechny záznamy byly vedeny pod stejným registračním číslem XII 84/75, jež odkazuje na jeho nábor jako IM v roce 1975.

Spolupráce Saschy Andersona se Stasi vyšla plně najevo po otevření svazků Ministerstva státní bezpečnosti bývalé NDR. Zlomovým momentem se stal veřejný projev Wolfa Biermanna v roce 1991, který Andersona přímo obvinil a spustil širší veřejné i archivní prověřování jeho minulosti.[80] Následná dokumentace, zpřístupněná prostřednictvím Gauckova úřadu (Bundesbeauftragter für die Stasi-Unterlagen), potvrdila, že Anderson dlouhodobě působil jako informátor Stasi.

Anderson sledoval klíčové osobnosti východoněmecké opozice, mimo jiné Jürgena Fuchse a Rolanda Jahna, jehož život byl podle Fuchse v roce 1987 v důsledku tzv. „Zersetzungsmaßnahmen“ (rozkladných operací Stasi) vážně ohrožen. Archivní materiály ukazují, že Stasi systematicky monitorovala nejen politické postoje, ale i intimní vztahy, osobní konflikty a soukromý život členů alternativní kulturní scény. Právě tato rovina byla pro mnoho zasažených nejničivější. Jak později uvedla výtvarnice Cornelia Schleime, „nejděsivější bylo, že bylo zaznamená-

80 Video z 23. 10. 1991, v němž (stopáž 1:30) Biermann odhaluje Saschu Andersona. Viz *Biermann contra Anderson* [videozáznam]. Online. Mediathek. Dostupné z: https://www.bpb.de/mediathek/video/227906/biermann-contra-anderson. [cit. 2025-12-02].

no úplně všechno – i to nejintimnější“.[81] Sám Anderson se ve svých hlášeních popisoval jako psychicky labilní subjekt; v roce 1986 napsal Stasi, že má někdy pocit, „jako by byl placen za to, aby sledoval sám sebe“.[82]

Anderson svou spolupráci se Stasi dlouho popíral a po jejím odhalení se stylizoval do role oběti. Opakovaně tvrdil, že se cítí být pronásledován vlastními kolegy „jako za stalinismu“ – což je rétorika, která zaznívá i ve známém záznamu *Biermann contra Anderson* na stránkách Bundeszentrale für politische Bildung.[83]

Německé kulturní prostředí však na tuto sebestylizaci nepřistoupilo. Anderson byl fakticky vyloučen z literární a umělecké scény a stal se jednou z „nejnenáviděnějších postav Berlína“.[84] Právě v tomto období jsem se s ním osobně setkala. Zprostředkovatelem byl básník Jáchym Topol, dnes ředitel Knihovny Václava Havla, jehož texty jsem tehdy překládala do němčiny. Po vítězství v soutěži na překlad *Sester* Jáchyma Topola jsem měla také spolupracovat s Andersonem jako vydavatelem jeho básní v nakladatelství Galrev. Pro mě, dítě emigrantů z Československa, to představovalo výrazné morální dilema. Jáchym tehdy poznamenal: „Není to první fízl, se kterým mám co dělat, zvládnu to.“ Byla to věta pronesená bez hněvu, spíše s únavou a rezignací – a zároveň symptomatická pro postoj českého undergroundu. Nešlo o odpuštění ani o zapomnění, ale o pragmatické přijetí skutečnosti, že hranice mezi obětí, kolaborací a přežitím byly v tomto prostředí dlouhodobě rozostřené. I Topol měl a má k Bondymu osobní vztah: asi to je nostalgie, ale také bolest z jeho dvojí role. Tento ambivalentní postoj není výjimkou, nýbrž strukturálním rysem české kontrakultury, v níž se vina často nerozuzluje, ale vstřebává a přetavuje do součásti autorovy role.

81 FLAMM, Stefanie. *Kultur: Ich und Er.* Online. Tagesspiegel. 12. 3. 2005. Dostupné z: https://www.tagesspiegel.de/kultur/ich-und-er-1202149.html. [cit. 2025-11-30].

82 Tamtéž.

83 *Biermann contra Anderson* [videozáznam]. Online. Mediathek. Dostupné z: https://www.bpb.de/mediathek/video/227906/biermann-contra-anderson. [cit. 2025-12-02].

84 FLAMM, Stefanie. *Kultur: Ich und Er.* Online. Tagesspiegel. 12. 3. 2005. Dostupné z: https://www.tagesspiegel.de/kultur/ich-und-er-1202149.html. [cit. 2025-11-30].

Obr. č. 6. – První zleva: Sascha Anderson v Drážďanech na počátku 80. let[85]

Zdá se, že sjednocené Německo dokázalo přetavit morální soud do právního rámce, který vymezil hranice odpovědnosti; právě tato právní a institucionální artikulace – jež v českém prostředí po roce 1989 nevznikla – vysvětluje rozdíl mezi osudem Saschy Andersona a přetrvávajícím kulturním statusem Egona Bondyho. Na rozdíl od Andersona zůstal Fišer/Bondy – s patinou undergroundové legendy a v „slovenském exilu" – do své smrti r. 2007 ikonou české alternativní kultury. Přestože je jeho spolupráce s StB dnes archivně doložena, nevedla k institucionálnímu vyloučení ani k zásadní revizi jeho postavení v literárním kánonu.

Fišer/Bondy a Anderson mají přitom společné to, že spoluutvářeli nejen estetiku, ale i morální imaginaci alternativní kultury. Jejich tvorba – propojená, jak se později ukázalo, s informátorstvím – byla často interpretována prizmatem „rozštěpeného" subjektu, v němž se politická loajalita, provokace a subverze navzájem neutralizují.

Rozdíl mezi oběma případy je především institucionální. V roce 1995 berlínský zemský soud sice zastavil trestní řízení vedené proti Andersonovi za „zpravodajskou agenturní činnost pro NDR", ale bylo to až po zaplacení pokuty ve výši 3 000 marek – šlo o rozhodnutí, které nepředstavovalo odsouzení ani zproštění viny, ale mělo přesto výrazné institucionální a symbolické důsledky. Andersonovi německý stát nefinancuje žádnou reprezentativní edici jeho díla, v České republice se Fišerovi/Bondymu dostalo již podruhé mnohosvazkového vydání v respektovanych nakladatelstvích – posledně v podobě „kritické edice". Tato ediční

85 MICHAEL, Klaus. *Die Förstereistraße 2*. Online. Bundeszentrale für politische Bildung. 6. 9. 2012. Dostupné z: https://www.bpb.de/themen/deutsche-teilung/autonome-kunst-in-der-ddr/55820/die-foerstereistrasse-2. [cit. 2025-12-02].

péče však připomíná paradoxní model kanonizace navzdory kompromitaci: v případě Zbyňka Fišera/Egona Bondyho se ukazuje, že ediční péče nefunguje pouze jako nástroj kritického zpřístupnění díla, ale jako instituční mechanismus nekritické kanonizace.[86]

Právě zde se ukazuje strukturální rozdíl mezi oběma kulturními prostory: zatímco v Německu byl případ informátora zasazen do rámce právní a institucionální odpovědnosti, v českém kontextu zůstává veřejná znalost spolupráce součástí ambivalentního kulturního narativu. Hanba zde nevede k přehodnocení kánonu ani k institucionálním důsledkům – stává se spíše další vrstvou mýtu.

INTERVIEWS

OSTPUNK AUF SCHALLPLATTE

Die DDR von unten

Während in der kapitalistischen Welt "Punks" zu Rockstars mutierten und tausende Platten verkauften, war die musikalische Welt der Punkbands in der DDR der Magnetbanduntergrund. Es gibt unzählige Kassettenaufnahmen, die einen staunen lassen, wie mutig Punk sein konnte - an eine offizielle Veröffentlichung von Musik auf Vinyl war für Punkbands in Ost-Deutschland jedoch Anfang der 1980er Jahre nicht zu denken. Die erste DDR-Punk-Platte "DDR von unten/eNDe" erschien dann auch 1983 im Westen. Das abenteuerliche Zustandekommen dieser Veröffentlichung verdeutlicht exemplarisch die widrigen Umstände für subkulturelle Tätigkeiten damals sowie den Mut, Enthusiasmus und Idealismus der Aktiven zu dieser Zeit, ist Ausdruck der tatsächlich vorhandenen Wut und zeigt letztlich auch die schizophrene Widersprüchlichkeit, die weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in der DDR bis tief in oppositionelle Kreise charakterisierte.

Treibende Kraft hinter dem Projekt "Zonenpunk auf Platte" war Sascha Anderson. Der heute ob seiner Vergangenheit kontrovers Diskutierte war in der alternativen Literatur-, Kunst- und Musik-Szene der DDR, einer Szene, die sich programmatisch vom Staat abzukoppeln versuchte, eine tragende, einflussreiche, weil aktive Figur, kannte im staatstreuen Untergrund Maler, Schriftsteller und Musiker. In der Hoffnung, ihnen aufgrund seiner zahlreichen Kontakte helfen zu können, wandten sich im Frühling 1982 die Berliner Musiker von ROSA EXTRA an Anderson. Die hatten zuvor auf einer Party den in West-Berlin wohnhaften Dimitri Hegemann (gründete später unter anderem das Techno-Label Tresor und eröffnete gleichnamigen Club in Berlin) getroffen. Dieser kam damals regelmäßig in die DDR, war Teil der Szene, kannte die Bands und man kannte ihn. Er war so fasziniert von

OX-FANZINE #183

Jetzt im Handel & im Ox-Shop.

mehr

OX & FUZE PRÄSENTIEREN

Obr. č. 7 – Oslavovaný Bondy v *Lidových novinách*, rozhovor s Andersonem v magazínu *Fuze*[87]

Hanba jako pouhá mediální distrakce

Jsou hanba a afektivní očista pouze morálními reakcemi, nebo spíše technologiemi moci, formovanými zkušeností nacistické okupace, poválečné retribuce a následně i socialistických režimů? V těchto systémech nebyli jednotlivci posuzováni primárně podle konkrétních činů, nýbrž podle původu, třídní příslušnosti, stranické loajality či vnějších znaků identity – jména, „tváře", jazykového projevu.

Zdá se, že vztah mezi hanbou jako nástrojem neutralizace viny může být specifickým (post) socialistickým jevem. Přesnější však možná je chápat jej jako český fenomén – důsledek kumulované zkušenosti nacistické okupace, dvou totalitních režimů a opakovaných poválečných „samo-očištění", která zde působila intenzivněji než například v Západním Německu, kde proces denacifikace probíhal pod kontrolou spojenců.

Tato historická sedimentace naznačuje, že v českém prostředí se dlouhodobě prolínají a střetávají dva odlišné modely morální regulace: kultura viny, založená na individuální odpovědnosti a vztahu k právní normě, a kultura hanby, operující v prostoru veřejného afektu, obrazu a reputace.

86 Diskurz těchto vydání zní takto: "guru několika generací nonkonformní mládeže, světec českého undergroundu, svérázný filozof, pozoruhodný prozaik a především – vynikající básník" (Argo, „Vydání knihy podpořilo Ministerstvo kultury České republiky. https://argo.cz/knihy/basnicke-spisy-iii/). Editorský dohled zde nefunguje jako kritická instance, nýbrž jako ochranný rámec, který stabilizuje autorovu pozici a neutralizuje potenciál revize.

87 Obrázek z textu: KOPÁČ, Radim. *Egon Bondy proti totalitě. Na jeho biografii ještě čas nedozrál, tvrdí Martin Machovec.* Online. Lidové noviny. 18. 10. 2021. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/kultura/egon-bondy-proti-totalite-na-jeho-biografii-jeste-cas-nedozral-tvrdi-martin-machovec.A211015_114311_ln_popkultura_jto/foto/OB4a7591_131.jpg. [cit. 2025-12-05]; HANKE, Konstantin. *Ostpunk Auf Schallplatte*. Online. Fuze. 2007. Dostupné z: https://www.ox-fanzine.de/interview/ostpunk-auf-schallplatte-2539. [cit. 2025-12-05].

Zakotvení cti jako právní kategorie po osvobození pak představuje klíčový posun od kultury viny ke kultuře hanby. Rány okupace zde nebyly zpracovávány především prostřednictvím individualizovaného právního posouzení, nýbrž skrze veřejné morální odhalení a uvalování viny – mechanismus, který fungoval jako afektivní zkratka nahrazující právo symbolickou očistou. Tento mechanismus fungoval jako afektivní zkratka, která nahrazovala právo archaickou formou očisty. Ve filmovém průmyslu byl tento rituál strukturálně asymetrický: zaměřoval se především na osobní styky s Němci, jež se v praxi týkaly výrazně častěji žen než mužů. Profesní a ekonomické kontakty s německými institucemi či jednotlivci zůstávaly malým retribučním dekretem většinou nedotčeny. Není proto náhodou, že veřejná stigmatizace dopadla zejména na herečky pohybující se ve společenském prostoru (např. v Lucerně), zatímco čeští muži s prokazatelnými pracovními vazbami na německý aparát – jako Otakar Vávra či Emil Sirotek – byli před podobnými důsledky do značné míry chráněni. Podobně Söhnelova odpovědnost byla nazírána jako funkční a administrativní, nikoli jako morálně či symbolicky kontaminující. Správa a využívání arizovaných filmových podniků byly interpretovány jako technická role v systému, který byl následně demontován revolučním vyvlastněním a znárodněním. V této logice ekonomie svěřenecké správy a „centralizace" převážila nad ekonomií hanby.

Otázka národní cti se v českém kontextu nabízela k zásadní reflexi již v roce 1939, v okamžiku absence vojenského odporu proti vstupu wehrmachtu. Místo toho byla po roce 1945 retrospektivně přenesena na jednotlivce, jejich těla, vztahy a každodenní chování. Právní zakotvení „národní cti" v retribuční legislativě tak nepředstavovalo vyrovnání se s kolektivním selháním, nýbrž jeho posun a fragmentaci: kolektivní otázka byla převedena do podoby individuální hanby. Tento posun – od neřešené politické odpovědnosti k postihování osobních a intimních styků – představuje paradoxní krok společnosti, která se jinak deklarativně hlásila k principům demokratické legality.

Zatímco ve Francii a Nizozemsku byla hanba silným politickým nástrojem poválečné očisty, v Československu se stala přímo součástí práva — a tím i trvalým právním problémem. Po roce 1948 komunistický režim systematicky obnovil hybrid hanby a strachu. Denunciace, veřejná sebekritika, inscenované procesy a mediální zostuzení pracovaly primárně s emocemi, nikoli s právem. Jednotlivci nebyli posuzováni podle konkrétních činů, ale podle původu, třídní příslušnosti, stranické loajality či vnějších znaků identity. Naproti tomu disidentská tradice, zejména Havlův koncept „života v pravdě", se opírala o etiku svědomí a individuální odpovědnosti, tedy o logiku kultury viny. Tato etická orientace však po roce 1989 nebyla důsledně přeložena do právního rámce. Vznikl tak paradox: silný morální apel bez odpovídajícího právního vyrovnání.

Poválečné československé právo se navíc nevyvíjelo lineárně směrem k individualizaci viny, nýbrž bylo od počátku utvářeno tak, aby zahrnovalo i emotivní, veřejně sdílené představy o národní cti a kolektivní „spravedlnosti", včetně činů spáchaných v údajně „oprávněném hněvu". Retribuční dekrety i zpětná legalizace jednání legitimizovaly poválečné násilí, vlny udávání a symbolické očisty, které se v praxi často odehrávaly mimo soudní přezkum. Hanba zde nefunguje jako nástroj spravedlnosti, nýbrž jako mechanismus zjednodušení: umožňuje rychlé morální třídění tam, kde by právní posouzení bylo náročné, konfliktní nebo politicky neúnosné. Afektivní očista nahrazuje dokazování, veřejné označení nahrazuje rozsudek a re-

putační poškození supluje institucionální odpovědnost. V tomto smyslu se hanba stává mediální distrakcí: přesouvá pozornost od struktur moci, odpovědnosti institucí a konkrétních škod k individualizovaným obrazům viny.

Právě proto je hanba selektivní. Ne všechny viny jsou viditelné a ne všechny subjekty zahanbitelné. Zatímco někteří aktéři zůstávají trvale stigmatizováni, jiní – zejména ti, jejichž jednání lze rámovat jako technické, funkční či „nepolitické" nebo geniálně-psychopatické – se vůči hanbě stávají imunními. V těchto případech se hanba nepřetavuje v odpovědnost, ale v narativní šum, který minulost dočasně uzavírá, aniž by ji skutečně zpracoval. Takto chápaná hanba není protikladem moci, nýbrž jejím nástrojem: afektivním, rychlým a mediálně účinným způsobem, jak neutralizovat otázky viny, aniž by bylo nutné je skutečně řešit.

České 20. století lze v tomto smyslu číst jako dějiny opakovaných afektivních očist. Hanba v nich funguje jako ventil: umožňuje rychlé vybití napětí, symbolické uzavření konfliktu a zdánlivé morální vyrovnání se s minulostí. Pokud však není provázána s právem, individuální odpovědností a pamětí obětí, zůstává hanba normativně prázdná a politicky problematická. Namísto spravedlnosti produkuje další přepisy minulosti – a někdy i přítomnosti.

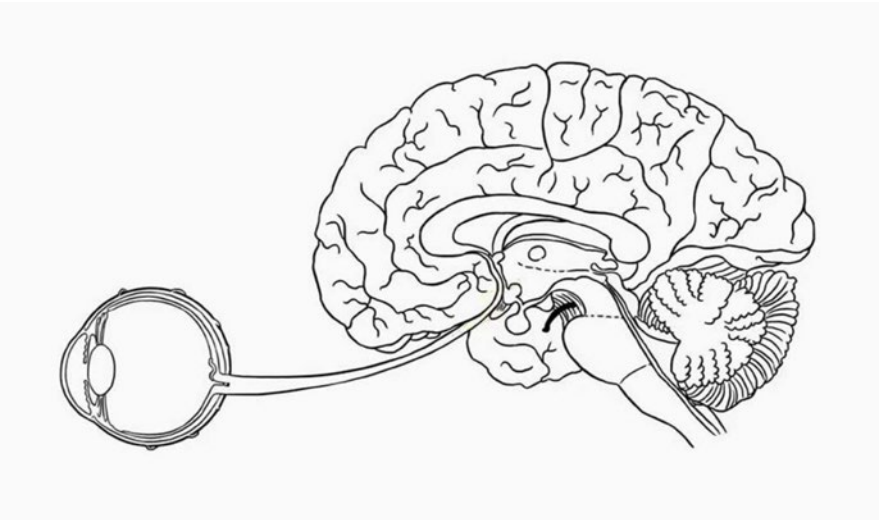
Veřejná hanba se stává mediální technologií odvedení pozornosti. Soustředění na „ostudnou" postavu, její tvář, jméno či domnělou morální nebo psychickou deviaci zakrývá strukturální otázky moci, institucí a dlouhodobých odpovědností. Hanba zde nefunguje jako nástroj spravedlnosti, ale jako afektivní zkratka: rychlá, srozumitelná a emocionálně účinná. V kombinaci s emocemi odporu (disgust) se proměňuje v druh spektáklu, který lze konzumovat podobně jako horor – s pobouřením, fascinací a pocitem morální převahy. Taková manipulativní hanba však spravedlnost nenahrazuje. Naopak ji odsouvá a dočasně suspenduje. Stává se nebezpečnou formou mediální distrakce, která umožňuje uzavřít, odsunout či suspendovat minulost bez skutečného právního a etického vyrovnání – a může být znovu a znovu mobilizována i v přítomnosti.

Režie, anebo manipulace? Etika subjektivní kamery

Marek Jícha

Vše v našem počínání směřuje k cíli přežít v jakýchkoli situacích. To vede člověka ke studiu a vyhodnocování dříve nabytých dobrých i špatných zkušeností. Základním předpokladem přežití je proto poučení z dříve prožitých situací a sdílení těchto zkušeností s ostatními členy rodu. Jeskynní člověk své děti učil, jak nejlépe nabrousit oštěp, aby mohly ulovit mamuta, a získat tak potravu a přežít. Škola je prostorem pro sdílení informací a kina mohou být v tomto smyslu také školou. Vypravěčem (učitelem) je v tomto případě natočený film a posluchači (žáky) jsou diváci v kině.

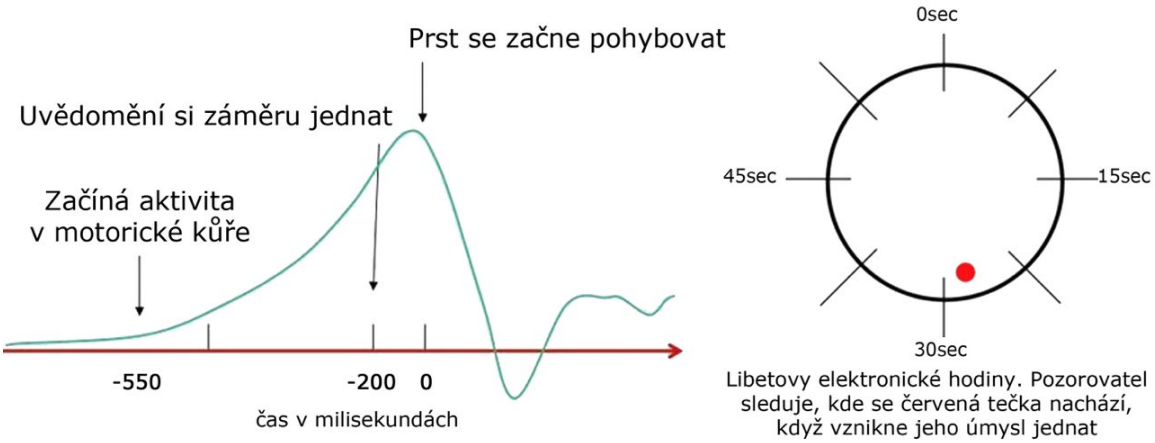
Neurologové a zástupci dalších vědeckých disciplín, kteří zkoumají lidský mozek, mají za sebou mnohé úspěchy. Přesto stojí před velkým množstvím dosud neprobádaných otázek a nepotvrzených teorií. Zjistili, že lidský mozek je pravděpodobně nejsložitějším informačním systémem ve vesmíru. To, jak přesně funguje, však zůstává do značné míry záhadou. Víme, že mozek zpracovává informace získané z vnějších podnětů, které přicházejí prostřednictvím smyslových čidel – očí, uší, jazyka, čichového aparátu a hmatových receptorů.



Obr. č. 8 – Lidské oko je součástí mozku, jako jeden z jeho signálních receptorů.

Americký neurolog z University of California v San Franciscu, Benjamin Libet, uskutečnil v 70. letech zajímavé pokusy. Zabýval se otázkou, jak dlouho trvá, než se podnět dopadající na sítnici lidského oka promění reakcí mozkových center ve vědomé rozhodnutí reagovat.

Sestrojil kruh katodového osciloskopu s rotující značkou a požádal pozorovatele, aby stiskli připravený spínač ve chvíli, kdy se značka objeví na určeném místě. Všichni zúčastnění se odchýlili přibližně o 500 milisekund. Podnět sice zaznamenali přibližně po 200 ms, ale reakce nastala až ve chvíli, kdy se pohybující se značka už nacházela jinde. Z toho vyplývá, že to, co vidíme, je ve skutečnosti děj, který nastal o čtvrt až půl sekundy dříve. Libetovy teorie bývají kritizovány, přesto vedly k novému pohledu na pojmy nevědomí a podvědomí a k zavedení moderního termínu **předvědomí**. Pojem svobodná vůle Libet nahrazuje novým termínem **svobodné veto**, tedy vědomého rozhodnutí zastavit reakci, kterou mozek již připravil. Známe to jako, když často řešíme situaci a říkáme si: „To ne, to ne, udělám to jinak…“



Obr. č. 9 – Analýzy Benjamina Libeta a jeho rotující katodový osciloskop.

Filmoví tvůrci si uvědomili, že jejich dílo není sledováno nejprve diváky, ale jejich mozkovými centry. Ta vyhodnocují obrazové podněty a teprve poté informují vědomí o tom, na co se divák dívá. Když k tomu připočteme další zjištění, že množství obrazových informací procházejících oční čočkou činí přibližně 1 miliardu bitů za sekundu, zatímco kapacita zpracování dat mozkovými centry je odhadována na zhruba 100 bitů za sekundu, získáme vysvětlení častých iluzivních efektů.

Po přečtení omezeného množství informací vstupuje do našeho vnímání další procesní aparát, který umožňuje rychlejší čtení všech přicházejících obrazových znaků. Jde o zjednodušené tvary, chcete-li paměťové znaky, které odpovídají původním obrazovým informacím. Mozek si pak rychle myslí, že vidí určitý předmět, a bývá překvapen, když skutečnost neodpovídá očekávání. Tyto iluze často provázejí úsměvné reakce pozorovatele. Jde o obranný mechanismus, který má zabránit tomu, aby nás časté informační zmatky vedly k depresivním stavům.

V suoivsoltsi s vzýukemm na Cmabridge Uinervtisy vlšyo njaveo, že nzeáelží na pořdaí psíemn ve solvě. Jedniná dleůitžá věc je, aby blyy pnvrí a psoelndí pímesnana srpváénm mstíě. Zybetk mžůe být totánlí sěms a ty to přoád bez porlbméů peřčetš. Je to potro, že ldiksý mezok netče kdažé pensímo, ale svolo jkao cleek.

Vraťme se k pojmům režie a manipulace. Je-li režisér znalcem metodologie čitelnosti vizuálních znaků a umí využít činnosti mozkových center, může divákovi nabídnout takovou kombinaci podnětů, aby finálně přijal informace v podobě, kterou potřebuje autor díla.

Obr. č. 10 – Obří filmová studia byla stavěna během 2. světové války diktátory, aby mohli lépe využívat manipulativní funkce fimového průmyslu.

Původ slova režie sahá k francouzskému régie, jež vychází z latinského regere, což znamená řídit nebo vést. Ve starém Římě označovalo toto sloveso čin řízení, nikoli však konkrétní funkci velitele legií. Ve francouzštině později slovo régie označovalo správu, vedení či řízení například státního podniku nebo úřadu.

V češtině se slovo režie objevilo prostřednictvím divadelní terminologie v 19. století. Už tehdy se používalo ve smyslu uměleckého vedení divadelní inscenace nebo scénického řízení herců, inspirovaného francouzskými a německými divadelními tradicemi (například v Meiningenském divadle) a také zkušenostmi Stanislavského. Termín filmová režie byl převzat z divadelního prostředí a začal se používat počátkem 20. století, kdy v Čechách vznikly dvě filmové profese: filmový režisér a filmový fotograf, později kameraman.

Slovo „manipulace“ má rovněž svůj původ v latině. *Manipulus* vzniklo ze slov *manus* (ruka) a *plere/plus* (plnit, naplnit), což doslova znamenalo „to, co se vejde do dlaně“. *Manipulatio* tedy znamenalo uchopení do ruky, ovládání rukama, zacházení s něčím. Římské legie byly tehdy složeny z manipulů, tedy malých skupin držících se pohromadě. Později se tento termín používal pro obratné ruční zacházení s předměty a až později začal nabývat negativního významu – označoval nepřímé, účelové či lstivé zacházení s něčím, s lidmi nebo situacemi. Do češtiny pronikl termín rovněž z francouzštiny a němčiny.

Slova „režie“ a „manipulace“ tak můžeme chápat v různých kontextech – ať už jde o pozitivní vedení výroby filmu, nebo o lstivé vedení filmové produkce či jiné organizované situace. Je-li vedení kladné a konstruktivní, používáme pojem „režie“. Je-li cílem ovlivnit názory diváků pro určitý účel, hovoříme o manipulaci. Ve své podstatě jde o jeden proces – práci s informacemi zpracovávanými mozkovými centry člověka v jeho předvědomí.

Mezi oběma pojmy je tedy velmi tenká hranice, kterou je třeba bedlivě sledovat. Snadno může vzniknout tzv. „manipulativní režie“, tedy cílené ovlivňování diváků v rámci manipulativních zájmů. Není náhodou, že filmaři měli vždy otevřené dveře u diktátorů: Mussolini postavil v Římě velké filmové studio Cinecittà a Joseph Goebbels v Praze na Barrandově největší filmový ateliér v Evropě.

Typickou ukázkou síly manipulativního účinku nástrojů filmové řeči je tzv. subjektivní pohled neboli subjektivní kamera. Subjektivní kamera je chápána jako kinematografický prostředek, který zobrazuje realitu nikoli samotnou filmovou kamerou, ale prostřednictvím nějakého subjektu přítomného v ději filmu. Často je tím subjektem postava, ale může jím být cokoli, co se aktivně účastní zobrazovaného příběhu – například i rekvizita nebo titulek. Mobilní telefon, který drží postava v rukou a natáčí nějakou situaci, může poskytovat obraz subjektivního pohledu (záznam z pohledu telefonu).

Mozková centra věří obrazům viděným vlastním zrakovým systémem a považují je za pravdivé. Tuto důvěru často přenáší i na ostatní pozorovatele. Svědka situace respektujeme právě tehdy, když danou situaci viděl. Například u soudu je svědek brán jako argument pravdivosti.

V kontextu filmové teorie se teorií subjektivní kamery zabývají dvě hlavní koncepce. První z nich je narativní koncepce Davida Bordwella,[88] která vychází z tvrzení, že fabule a syžet jsou vyprávěny vždy v určitém formálním stylu – pomocí nástrojů filmové řeči. Patří sem objektivní a subjektivní vyprávění, která mohou měnit svou míru, a tím budovat napětí v příběhu: „Většina filmů vkládá subjektivní momenty do celkového objektivního rámce.“[89]

Obr. č. 11 – Funkční využití subjektivního pohledu v rámci historických filmů a nejčastěji v žánru science-fiction

Druhou koncepcí je teorie vypravěče a subjektivního pohledu podle Marka Jíchy, která popisuje účinky subjektivního a objektivního vypravování v rámci měřitelné objektivizace a míry uvěřitelnosti předkládaných informací.[90] Stručně řečeno, objektivně sdělená zpráva je vždy méně uvěřitelná než zpráva subjektivního vypravěče – ten přece jasně a přímo před námi situaci právě viděl. Je tedy svědkem, a jeho zpráva je proto považována za pravdivou. Jíchův nástroj „Vypravěč a subjektivní pohled“ umožňuje řídit míru uvěřitelnosti předkládané zprávy od 0 % až po 100 %.

88 BORDWELL, David. Three Dimensions of Film Narrative. In: BORDWELL, David (ed.). *Poetics of Cinema*. New York: Routledge, 2008, s. 85–134.
89 „Most films insert subjective moments into an overall framework of objectivity.“ Tamtéž, s.106.
90 JÍCHA, Marek. *Kamera OKO: Kamerové nástroje filmové řeči*. Brno: JAMU, 2025.

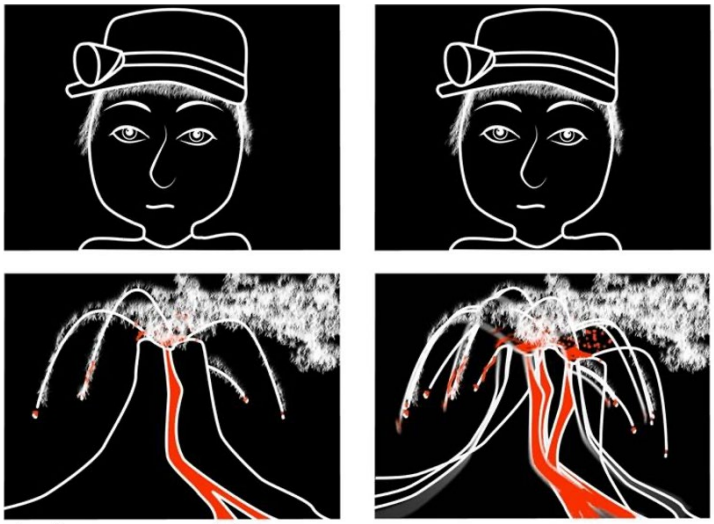
Obr. č. 12 – Porovnání uvěřitelnosti u filmového titulku adjustovaného do filmového obrazu a titulku, který využívá vlastního subjektivního pohledu. Titulek umístěný v záběru (vlevo) vytváří objektivní, méně uvěřitelnou situaci. Titulek sem byl prokazatelně umístěn filmaři. Subjektivní pohled samostatného titulku (uprostřed a napravo) vytváří absolutně uvěřitelnou situaci, protože se pohled na pražský hrad odehrává opravdu v roce 1968.

Vidíme tedy, že filmový režisér má v rukou nástroj, kterým může vyprávět příběh pravdivě, a diváci mu musí uvěřit. Takto „uzamčený" divák může být velmi snadno manipulovatelný. Bude-li režisér neodpovědný, snadno zmanipuluje diváky, kteří pak budou reagovat jinak, než by reagovali, kdyby byli schopni přesného hodnocení filmu.

Příklady ze světové kinematografie jsou četné. Žánr, který se touto lstivou verzí sdílení informací zabývá, se nazývá propaganda – a samozřejmě nejde jen o dokumentární filmy. Například fašistický „dokumentární" snímek *Hitler daroval Židům město* ukazoval, jak si Židé „pěkně žijí" v Terezínském sběrném táboře. Vypravěčem zde je podbízivě přátelský komentář doprovázený subjektivními pohledy, které mají dokládat jeho pravdivost. Zvrácenost tohoto snímku a absurdita reálií Terezínského ghetta dodnes otevírá otázky pro odborné historiky: pro koho byl vlastně tento film určen? S největší pravděpodobností to nebyl ani sám diktátor Adolf Hitler.

Filmy Leni Riefenstahlové byly uměleckějšího charakteru, ale lhaly divákům stejně manipulativně jako jiné propagandistické snímky. I dnes platí, že pokud je podávána nějaká důležitá zpráva o světových událostech, musí být přítomen vypravěč – reportér, jehož úkolem je informovat pravdivě. Hodnocení jeho pravdomluvnosti probíhá až následně.

Subjektivní pohled se skládá ze dvou záběrů: první záběr je klíčový pro divákovo pochopení, kdo se na něco dívá, a druhý záběr ukazuje, na co se postava dívá. Oba záběry společně tvoří subjektivní pohled a přinášejí přidanou hodnotu – informují o způsobu, jakým se postava dívá a co při tom cítí. Jde tedy o unikátní situaci pravdivého vyprávění, kterou umožňuje pouze filmové médium. Ani divadlo, ani hudební představení nedokážou tak intenzivní prožitek na pódiu zprostředkovat. Snad jen rozhlasové vysílání může podobný efekt vytvořit prostřednictvím obrazové imaginace svých posluchačů.



Obr. č. 13 – Porovnání rozdílného účinku odlišně natočených pohledových záběrů téže postavy. Vulkanolog (vlevo) pozoruje výbuch sopky profesionálním způsobem, jeho pohledový záběr je natočen staticky. Tentýž vulkanolog (vpravo) má strach, protože jeho subjektivní pohled na sopku je natočen jako roztřesený.

Ve filmu platí pravidlo: potřebujete-li posílit autenticitu nehereckého výkonu naturščiků, použijte jejich subjektivní pohledy. Z jejich neumělého herectví se rázem stane pravdivé neherectví – což je zcela jiná kvalitativní kategorie.

Subjektivní pohled je tvořen spoluprací režiséra a kameramana pomocí kamerových nástrojů filmové řeči. Existuje mnoho možností, jak zesilovat nebo naopak zeslabovat účinky pravdivosti subjektivních pohledů – například práce s velikostí záběrů, úhly pohledu kamery, pohybem klíčového a pohledového záběru, hloubkou ostrosti, obrazovou kompozicí a dalšími z celkového počtu dvanácti nástrojů filmové řeči.[91]

Subjektivní vyprávění a jeho uvěřitelnost souvisí zejména s tím, jak a proč diváci věří subjektu, který něco vnímavě pozoruje. Nejobsažněji tuto problematiku vysvětluje teorie Murraye Smithe, který tvrdí, že divák se ztotožňuje se subjektem ve třech stupních: **rozpoznání** (*recognition*), **napojení** (*alignment*) a **spříznění** (*allegiance*).[92]

Častou chybou studentských filmů je nerozpoznání hlavního představitele, nenapojení se na něj či nesprávná volba těchto tří určujících principů. Rozpoznání představuje expozici postavy, napojení je subjektivizace pohledů postavy a spříznění znamená divákovo morální hodnocení postavy. To může být souhlasné a pozitivní, ale také negativní či nesouhlasné. I s antihrdinou však můžeme souhlasit v tom, že to, co vidí, je pravda.

V hraném filmu hraje zásadní roli také úroveň herectví, které dokáže svým uměním vtáhnout diváky do děje s překvapivou intenzitou a rychlostí – například Jean-Paul Belmondo nebo Rudolf Hrušínský.

Jonathan Cohen ve své *Identifikační teorii*[93] uvádí, že to, co se děje postavám, prožíváme, jako by se to dělo nám, a díky tomu na chvíli zapomínáme na sebe.[94] Identifikace s postavou a věrohodnost

91 JÍCHA, Marek. *Kamera OKO: Kamerové nástroje filmové řeči*. Brno: JAMU, 2025.
92 SMITH, Murray. *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. Oxford: Oxford University Press, 1995, s. 73.
93 COHEN, Jonathan. Audience Identification with Media Characters. In: BRYANT, Jennings a VORDERER, Peter (eds.). *Psychology of Entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
94 „We experience what happens to the characters as if it happens to us while, momentarily at least, forgetting ourselves as audience members, and this intensifies our viewing experience." Tamtéž, s. 184.

příběhu posiluje imerzi diváků a vtahuje je do děje – alespoň na čas se stávají skutečnými účastníky. Identifikace má přitom jak kognitivní, tak emoční složku. Cohen považuje za klíčovou práci režiséra s herci, ale samozřejmě je zapojeno více tvůrčích profesí, například i kvalitní obsluha déšťostroje. Ten déšť totiž také není ve skutečnosti pravdivý…

Abychom mohli přijímat filmová vyprávění s radostí a pocitem bezpečí, neříkáme našemu režisérovi „manipulátor". Diváci mu vždy věří, protože očekávají, že je nezklame a že se řídí etickým kodexem – nebude zneužívat jejich předvědomé vnímání proti nim samým. Režijní etické kodexy však neexistují vždy ve formě jediného mezinárodně uznávaného dokumentu. Často jde o regionálně či časově odlišné materiály, bez právní závaznosti, nebo o různé texty obsažené v jiných dokumentech.

- Directors Guild of America (DGA) – „Code of Preferred Practices – Creative Rights" obsahuje soubor doporučení pro režiséry a zaměstnavatele.[95]
- „A Guide to Ethical Film Production" – praktická příručka pro dokumentární či režijní práci, zahrnující otázky autorství, účastníků, zranitelných skupin aj.[96]
- „Ethical considerations in directing" – vzdělávací text popisující, že režisér má etickou odpovědnost za bezpečnost a důstojnost herců a štábu.[97]
- „Ethical Filmmaking Principles" – shrnutí klíčových etických hodnot ve filmu: poctivost, respekt, odpovědnost.[98]

Na základě těchto dokumentů lze vyčíst následující zásady, které by měl režisér dodržovat:

- **Bezpečí a důstojnost účastníků natáčení**
  Režisér by měl zajistit bezpečné pracovní prostředí pro herce i štáb a vyhnout se obtěžování, diskriminaci či vykořisťování.
- **Respekt a souhlas natáčených osob**
  Při práci s reálnými lidmi (např. v dokumentu) musí být jasné, za jakým účelem se film natáčí, a lidé musí mít možnost svobodně souhlasit nebo odmítnout účast.
- **Pravdivost a čestnost ve vyprávění**
  V dokumentárním žánru je zásadní neklamat publikum a transparentně uvádět, co je fikce či rekonstrukce a jaké zásahy byly provedeny.
- **Ochrana zranitelných subjektů**
  Práce s dětmi nebo marginalizovanými skupinami vyžaduje zvýšenou citlivost: princip „do no harm" – chránit zranitelné účastníky.
- **Odpovědnost za dopad**
  Režisér by si měl uvědomit, že film (a samotná režie) má vliv na publikum i na zaznamenané osoby, a nést za něj etickou odpovědnost.
- **Transparentnost a respekt k procesu výroby filmových záběrů**
  Pokud se používají digitální efekty, AI či archivní materiály, měli by tvůrci otevřeně informovat o jejich využití.

95 *Code of Preferred Practices – Creative Rights*. Online. DGA. Dostupné z: https://www.dga.org/Contracts/Creative-Rights/Code-of-Preferred-Practices?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

96 *A Guide to Ethical Film Production*. Online. Internews. Dostupné z: https://internews.org/wp-content/uploads/2023/06/A-Guide-to-Ethical-Film-Production-FilmAid-First-Edition-1.pdf?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

97 *Ethical considerations in directing*. Online. Fiveable. Dostupné z: https://fiveable.me/directing/unit-1/ethical-considerations-directing/study-guide/uQeEBsqmm5ts6ix7?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

98 *Ethical Filmmaking Principles*. Online. Sustainability Directory. Dostupné z: https://climate.sustainability-directory.com/term/ethical-filmmaking-principles/?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

V českém kontextu neexistuje specifický **„Kodex filmové režie“** jako jednotný dokument. Většina tvůrců se řídí obecným etickým rámcem filmové a televizní tvorby a zároveň vychází ze svých zkušeností získaných během studií na vysokých školách. Etické zásady nejsou omezením tvůrčí svobody, ale jejím rozšířením. **Respekt, bezpečí a integrita** jsou předpoklady kvalitního umění a dlouhodobě udržitelné filmové praxe.

Subjektivní kamera podporuje napojení diváků na postavy a nabízí jim nejen uvěřitelné a vizuálně intenzivní zážitky, ale také osobní prožitky ze sledování filmu. Díky tomu výrazně napomáhá zapamatování prožitku filmového představení, a tím i celého filmu.

Když média mluví hlasem AI

Kamil Matula, Anna Novotná

Vznik této kapitoly byl podpořen grantem Slezské univerzity
v Opavě v rámci Studentské grantové soutěže SGS/8/2024
Informační společnost v postfaktické době.

Generativní umělá inteligence zásadně proměňuje mediální prostředí: nejen jako nástroj „tvorby" obsahu, ale i jako skrytý mechanismus jeho distribuce a interpretace. V kapitole se věnujeme tomu, jak generativní modely, doporučující algoritmy a syntetická média ovlivňují náš způsob porozumění světu. Zaměřuje se na dvě roviny:

1. produkci mediální manipulace — včetně snadného vytváření deepfake videí, personalizovaných narativů a automatizovaných kampaní;

2 její distribuci — zejména skrze dynamiku sociálních platforem, jejichž algoritmy zesilují obsah podle emočního dopadu, nikoli podle jeho pravdivosti. Cílem je i kriticky ukázat, že AI není jen nástrojem manipulace, ale také prostředkem pro posílení odolnosti a mediální gramotnosti společnosti.

Úvod

...aneb když realita začne působit synteticky?! Umělá inteligence vstupuje do světa médií rychleji než kdy dříve. Je to dáno jak silnými investicemi do vývoje velkých jazykových modelů a generativních (předtrénovaných) transformátorů a jimi vytvářeného syntetického obsahu, tak aktivitou doporučujících algoritmů platforem a služeb, které dnes běžně používáme – a které tento obsah zároveň pomáhají šířit.

Jako lidé jsme si zvykli věřit tomu, co vidíme, slyšíme či vnímáme, a to i v médiích. Kamera je „okem svědka", mikrofon „uchem reality". Fotografie pro nás představuje záznam skutečného okamžiku a video jeho pokračování. Když někdo něco řekne do kamery, bereme to jako autentický výrok. Když se objeví nahrávka hlasu, často ji považujeme za důkaz.
Jenže svět médií se mění – a s ním i pravidla důvěry v obsah a jeho šíření.

Generativní umělá inteligence, tedy technologie, která „umí" vytvářet texty, obrázky, videa i hlasy, vstoupila do mediálního prostředí tak rychle a nenápadně, že se stala součástí každodenní komunikace. Umí přesvědčivě napodobit člověka, vložit mu do úst slova, která nikdy neřekl, a vytvořit jeho přítomnost tam, kde nikdy nebyl. Během minut lze vyrobit věrohodné video politika, které obletí svět skrze sociální sítě, nebo syntetický hlas, který přesvědčí příjemce telefonátu, že mluví se svým blízkým.

Stírá se tak hranice mezi realitou a její simulací – a zdá se, že na tuto změnu společnost zatím není připravená. To však neznamená, že se obsah k manipulaci nevyužíval už před masivním rozšířením nástrojů generativní umělé inteligence.

Změna totiž není jen v samotné tvorbě obsahu. Stejně zásadní je to, co se děje poté, kdy je obsah vytvořen. Na sociálních platformách nerozhoduje novinář ani editor, co uvidíme jako první. Nerozhoduje kvalita, prověřené zdroje ani pravdivost. Rozhoduje algoritmus – výpočetní systém, jehož úkolem je udržet nás co nejdéle u obrazovky. Proto dává přednost tomu, co vzbuzuje emoce a šokuje. Čím více času na platformě trávíme, tím více vydělává její provozovatel.

To ovšem neznamená, že bychom měli umělou inteligenci vnímat jako něco špatného. V tuto chvíli jde o nástroj, jehož dopady závisí na tom, jak s ním nakládáme. Přináší řadu příležitostí, urychlení a zefektivnění práce. Může pomáhat s ověřováním faktů, analýzou velkých dat, odhalováním manipulace nebo zpřístupněním obsahu širšímu publiku. Může být nástrojem demokracie stejně snadno, jako se může stát nástrojem jejího narušení.

V této kapitole se zaměříme na to, jak generativní AI mění způsob, jak obsah vzniká a šíří se – a jak se tím mění i naše schopnost porozumět světu. Je to příběh o technologiích, které dokážou vytvářet libovolnou realitu, a o algoritmech, které rozhodují o tom, kterou z těchto realit uvidíme. Jeho rozuzlení nás dovede k tomu, proč si musíme osvojit nové kompetence a nový druh gramotnosti: porozumění umělé inteligenci, která se stává neviditelným hlasem mediálního prostředí.

A hlavně je to příběh o tom, že ačkoliv technologie umí mluvit hlasem kohokoli, poslední slovo o tom, čemu věříme, máme pořád my.

Jak jsme se sem dostali

Když se bavíme o umělé inteligenci, můžeme nabýt dojmu, že se jedná o náhlou technologickou revoluci, která přišla z čistého nebe. Pocit překvapení je pochopitelný – během jediného roku (2022) se objevily modely schopné psát texty, vytvářet obrazy a generovat videa tak věrohodná, že nabourávají naše představy o tom, co je skutečné. To, kde jsme dnes, však není náhoda. Je to vyústění více než šedesát let zakotvené vědecké disciplíny[99] a vyústění dlouhé série změn ve způsobu, jakým tvoříme, šíříme a konzumujeme informace. Tento vývoj můžeme sledovat v několika milnících:

1. Od masových médií k digitální fragmentaci

Masová média byla ještě před pár dekádami relativně stabilním ekosystémem. Noviny, televize a rozhlas tvořily páteř veřejné komunikace. Redaktoři rozhodovali, co je důležité, editoři stanovovali priority a společnost sdílela podobný informační svět. Dá se říct, že existoval jakýsi společný rámec reality – ne dokonalý, ne nutně objektivní, ale sdílený. Příchod internetu tento svět postupně narušil. Zprávy začaly proudit přímo k uživateli, redakční filtry slábly a poprvé se objevila myšlenka, že každý může být vydavatelem. Blogy, diskusní fóra a zpravodajské servery vedly k explozi obsahu, která otevřela dveře novým formám komunikace, ale i manipulace.

99 MATULA, Kamil. Publikování v době velkých jazykových modelů. In: TIMKO, Marek (ed.). *Kompendium knihovnictví 3*. Ostrava: Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě, 2024, s. 255.

2. Sociální média a éra „všichni proti všem“

Dalším zásadním milníkem byl nástup sociálních médií. Ta přinesla něco, co žádné médium před nimi neumělo – instantní, obousměrnou komunikaci v masovém měřítku. Najednou nebylo důležité jen to, co říká televize nebo noviny, ale i to, co se komentuje a sdílí mezi profily na sociálních sítích. A schválně zde nemluvíme pouze o lidech: dnes komunikují nejen lidé „schovaní“ za avatary, případně internetoví „trolové“ s řadou falešných profilů,[100] ale také tisíce „botů“, tedy syntetických agentů, a to s různými cíli – od zvýšení šancí na šíření obsahu až po úmyslnou manipulaci.[101] Na první pohled to může působit jako splnění snu o demokratizaci informací, sociální média však zároveň zavedla nový prvek, který dnes zásadně určuje podobu mediální krajiny: metriky pozornosti.

3. Algoritmy jako neviditelní editoři

Ve chvíli, kdy sociální platformy zjistily, že mohou řídit uživatelské chování pomocí dat – tedy podle toho, kde uživatel kliká, jak dlouho se dívá a na co reaguje – začaly se personalizované *feedy* měnit v individualizované reality. Zjednodušeně: editor televizního vysílání se rozhodoval na základě hodnot a zkušeností, algoritmus rozhoduje podle toho, co nás udrží déle online. Technologicky to dává smysl, společensky to ale znamená, že každý člověk dostává jiný svět. Někomu se algoritmus snaží ukázat pozitivní obsah, jinému kontroverzní a dalšímu extrémní. Platforma tak pracuje s tím, čemu věnujeme pozornost. Je to zásadní posun: neviditelné síly organizují veřejnou debatu, přestože nejsou redakcí, nenesou odpovědnost a nejsou nikomu přímo účtovány.

4. Exponenciální zrychlení: generativní umělá inteligence vstupuje do hry

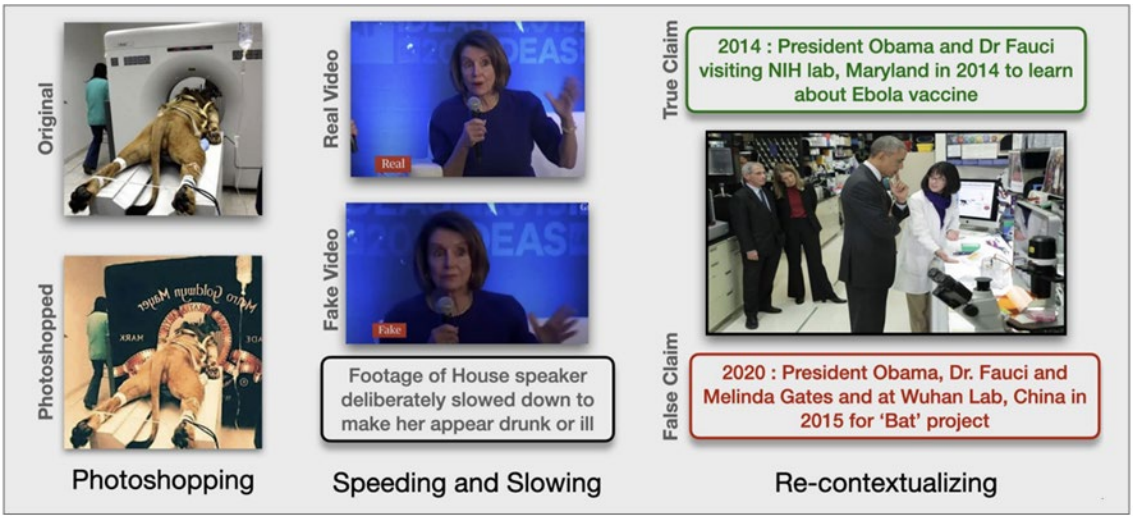
Na tuto situaci – fragmentovanou, polarizovanou a náchylnou k manipulaci i dezinformacím – se v posledních letech napojily generativní modely. Poprvé v historii je možné vytvářet multimédia „na počkání“, bez odborných dovedností, bez významných nákladů a v masovém měřítku. Jedna fotografie dnes stačí k vytvoření realistického videa, pár vteřin hlasu k napodobení identity člověka a jeden textový prompt ke generování celých scén. To vše ve světě, kde algoritmy aktivně vyhledávají obsah, který vyvolá reakci – bez jakéhokoli etického zvažování.

Pravděpodobně se shodneme, že problém by představovala jak syntetická média, tak doporučující algoritmy. Společně však tvoří „perfektní bouři“: lze vyrobit přesvědčivý falešný obsah, během minut jej dostat k milionům lidí – a přesně těm, kteří na něj budou nejvíce reagovat – a to téměř automatizovaně, bez lidského zásahu. Připočtěme psychologické mechanismy, jako jsou touha po jednoduchých vysvětleních, silné emocionální reakce či kognitivní zkreslení, a dostáváme prostředí ideální pro šíření manipulací, konspirací a polarizačních narativů. Na druhou stranu synteticky vytvořená média i doporučující algoritmy zůstávají nástroji: nakonec je to vždy člověk, kdo je vytváří, zadává, používá i konzumuje – a právě na něm záleží nejvíc.

100 ALVAROVÁ, Alexandra. *Průmysl lží: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. 4. rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2025, s. 96.
101 NOVOTNÁ, Anna. Nové informační fenomény. In: MATULA, Kamil; NOVOTNÁ, Anna a PLANKOVÁ, Jindra. *Trendy v sociální komunikaci*. Opava: Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita, c2023, s. 19.

Syntetická média jako „nový“ fenomén

Jak syntetický obsah vzniká? Rozlišit můžeme tzv. *cheapfake* a *deepfake*. V prvním případě se bavíme o úpravách obsahu bez využití umělé inteligence, například zpomalení nebo sestříhání videa, přepsání titulků, změnu kontextu apod. (viz obr. č. 14). Většinou jde o relativně levné, rychlé a snadné řešení, které při správném tónu a zarámování často vede k virálnímu šíření.



Obr. č. 14 – Příklad několika cheapfaků vytvořených editací obrázků, videí nebo změnou kontextu článku. Vlevo je přetvořená fotka pomocí nástroje Photoshop, která nepravdivě zobrazuje proces natáčení ikonického řevu lva produkční společnosti MCM. Uprostřed je záznam mluvčí Bílého domu Nancy Pelosi, který byl úmyslně zpomalen, aby vyvolal pocit, že je opilá. Poslední příklad ukazuje změnu kontextu v názvu článku, který byl z původní návštěvy prezidenta Obamy v laboratořích zkoumajících vakcínu eboly přetvořen na článek nepravdivě popisující návštěvu prezidenta Obamy ve Wuhanské laboratoři u tzv. netopýřího projektu.[102]

Naproti tomu *deepfake* je obsah, k jehož vytvoření byla využita generativní umělá inteligence. Může jít o text, obraz, audio i video. Typicky se *deepfaky* používají při výměně obličejů (*face swap*), synchronizaci mimiky (*lip sync*), klonování hlasu (*voice clone*) a dalších technikách. Dříve bylo vytvoření takového obsahu velmi náročné a trvalo i několik dnů (v závislosti na dostupném výpočetním výkonu). Dnes jde často o minuty. Navíc se generování stává multimodálním: jeden nástroj či platforma může produkovat hlas i video a řada modelů už dokáže velmi přesvědčivě simulovat i emoce.[103]

Jedním z hlavních rizik je možnost vědomého zneužití. Moderní modely dokážou během minut vytvořit hyperrealistická videa či audia, která mohou oklamat i pozorného diváka. Problém ale není jen v šíření dezinformací nebo klamání jednotlivců: rychlý nárůst takto generovaného obsahu a jeho šíření vede k ohrožení důvěry v média jako celek. *Deepfaky* podkopávají občanskou žurnalistiku a svědectví z terénu – tradiční pilíře, které pomáhaly ověřovat, co se skutečně stalo.[104]

102 YOU, Hyosun. *What Are Cheapfakes (Shallowfakes)?* Online. *Samusng SDS*. 23. 5. 2022. Dostupné z: https://www.samsungsds.com/en/insights/what-are-cheapfakes.html. [cit. 2025-12-07].

103 Příklad deepfake videa: LipSynthesis. 2024 Deepfake Example in 4k – Original/Deepfake – Bill Gates. Online. *YouTube*. 21. 3. 2024. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Eyy-ki3z4TA. [cit. 2025-12-07].

104 GREGORY, Sam. Deepfakes, misinformation and disinformation and authenticity infrastructure responses: impacts on frontline withnessing, distant witnessing, and civic journalism. *Journalism*. 2021, roč. 23, č. 3, s. 708–729.

Rizika se navíc neomezují jen na média. Syntetická média se stávají nástrojem kyberkriminality: *deepfaky* mohou sloužit k manipulaci s důkazy či k vydírání a často se využívají při tzv. *vishingu* a s ním spojené finanční kriminalitě.[105,106] Lidé mají zároveň potíže syntetický obsah rozpoznat; *deepfaky* mohou ovlivňovat kognici, emoce i celkovou schopnost posuzovat věrohodnost.[107] Vývoj těchto technologií navíc předbíhá legislativu a současné politiky často nestačí reagovat na rizika manipulace v prostředí sociálních sítí, což posiluje potřebu robustních a univerzálních metod detekce. Obzvlášť citlivé jsou situace, kdy se syntetická média stávají nástrojem politického ovlivňování: falešná videa či audia mohou narušovat volební procesy, ovlivňovat rozhodování voličů nebo podrývat důvěru v demokratické instituce.[108,109,110]

Celkově se ukazuje, že dopad syntetických médií je komplexní – dotýká se jednotlivců, institucí i celých demokratických systémů. Proto je nezbytné hledat strategie, jak tato rizika zmírňovat, a zároveň posilovat mediální a digitální gramotnost, která lidem pomůže orientovat se v době, kdy „realita" může být vytvořena během několika sekund.

Když algoritmy potkají lidskou mysl

Digitální prostředí, ve kterém dnes žijeme, je výsledkem setkání dvou mimořádně silných sil. První je technologická – sofistikované algoritmy, které rozhodují o tom, jaký obsah se k nám dostane a v jakém pořadí. Druhou je psychologická – hluboce zakořeněné vzorce a zkratky v lidské mysli, jež určují, jak informace vnímáme, čemu věříme a co jsme ochotni sdílet. Společně vytvářejí prostředí, které má schopnost ovlivňovat veřejnou debatu, politiku i naše osobní přesvědčení mnohem silněji, než si možná chceme připustit.

Sociální média jsou dnes „architekty pozornosti". Na základě nesčetných signálů předvídají, jaké příspěvky nás zaujmou, pobaví, rozčílí nebo znepokojí. Každý náš proklik, každé zobrazení videa či krátké zdržení nad fotografií se zapisuje do složitého systému, který následně určuje, co uvidíme dál. Cílem není pravdivost ani vyváženost – cílem je pozornost. Algoritmus nevybírá obsah podle toho, zda je přesný, ale podle toho, zda vyvolá reakci. A reakci nejčastěji vyvolává to, co je emočně silné. Hovoříme o tzv. trhu s pozorností.[111]

Tento jev by sám o sobě stačil k zásadní proměně veřejné debaty. Jenže algoritmy nejsou jedinou částí rovnice. Ta druhá – lidská psychika – je stejně vlivná. Mozek je evolučně vybaven mnoha „zkratkami", které mu umožňují rychle se orientovat, ale zároveň ho činí zranitelným vůči manipulaci. K činnosti potřebujeme motivaci; zde je motivace úzce spojená s pocity a emocemi, například ohrožením, pobouřením, rozčarováním. Jde o základní emoce, s nimiž náš druh dlouhodobě pracuje, zejména strach a hněv.[112] Zároveň je každý z nás citlivý na jiná

105 GEORGE, Reuben Sunil. et al. Cybercrimes in Synthetic Media: A Multidisciplinary Approach for Detection and Control. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management*. 2025, roč. 9, č. 3, s. 1–9.
106 WASEEM, Saima et al. Deepfake on face and expression swap: a review. *IEEE Access*. 2023, roč. 11, s. 117865–117906.
107 QURESHI, Jamshir a KHAN, Samina. Deciphering Deception: The Impact of AI Deepfakes on Human Cognition and Emotion. *Journal of Advances in Artificial Intelligence*. 2024, roč. 2, č. **1**, s. 101–107.
108 VERDOLIVA, Luisa. Towards Generalization in Deepfake Detection. In: *Proceedings of the 2022 ACM Workshop on Information Hiding and Multimedia Security*. New York: ACM, 2022.
109 YADLIN-SEGAL, Aya a OPPENHEIM, Yael. Whose dystopia is it anyway? Deepfakes and social media regulation. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. 2021, roč. 27, č. 1, s. 36–51.
110 REA, Stephen C. Teaching and confronting digital extremism: context, challenges and opportunities. *Information and Learning Sciences*. 2022, roč. 123, č. 1–2, s. 7–25.
111 HENDRICKS, Vincent F. a VESTERGAARD, Mads. *Reality Lost: Market of Attention, Misinformation and Manipulation*. Copenhagen: Springer Open, 2019. ISBN 978-3-030-00813-0.
112 HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, c2020. ISBN 978-80-7492-492-7.

témata – a základní emoce u nás vyvolá něco jiného. Právě proto mohou silná segmentace a personalizace v sociálních médiích vést k snazšímu přijímání dezinformací a k větší zranitelnosti vůči manipulaci či propagandě.[113,114]

Jednou z takových zkratek je „potvrzovací zkreslení“: máme tendenci vyhledávat a věřit informacím, které potvrzují naše stávající přesvědčení. Další je tzv. „negativní bias“ – negativní zprávy nás zaujmou více než ty pozitivní, protože pro naše přežití bylo důležitější včas si všimnout hrozby než příležitosti. „Afektivní zkreslení“ způsobuje, že při silní emoční reakci hodnotíme informace méně kriticky. A známý efekt „pravdivosti opakováním“ ukazuje, že opakovaná lež může znít důvěryhodněji než jednorázová pravda.

Jistě je ale nutné dodat, že algoritmy tyto naše „slabiny“ neznají vědomě. Nejsou navrženy k manipulaci. V praxi je však využívají velmi efektivně, protože optimalizují přesně to, na co je naše mysl nejcitlivější. Vzniká tak smyčka: člověk reaguje na emoční obsah, algoritmus reakci zaznamená a začne nabízet další podobně podněty. Ty bývají postupně silnější a uživatel na ně reaguje intenzivněji. Tento cyklus se zrychluje a vede k posunu vnímání reality – často směrem k větší polarizaci, nedůvěře nebo radikalizaci.

Běžný uživatel dnes často ani netuší, že svět, který vidí ve svém *feedu*, není neutrálním odrazem reality, ale algoritmicky vytvořenou verzí, přizpůsobenou jeho návykům, emocím a očekáváním. Co se jednomu jeví jako celospolečenský problém, jiný nemusí vůbec vidět. Co někdo považuje za zjevnou pravdu, je pro druhého neznámá informace. Ve stále zrychlujícím se tempu je navíc obtížné pravdu ověřovat; ověřování (*fact-checking*) často přichází pozdě, protože šíření obsahu je rychlejší než možnost jeho korekce – zvláště v silných názorových bublinách.

Jak z toho ven?

Výše jsme se snažili popsat, jak snadno dokážou distribuční algoritmy „využívat“ slabiny lidské psychiky a jak rychle se do tohoto prostředí začleňují syntetická média. Otázka zní: dá se s tím vůbec něco dělat? Odpověď je ano – avšak ne jedním opatřením, jednou technologií ani jedním zákonem. Pokud máme jako společnost čelit výše popsaným rizikům, musíme se o to současně pokusit na několika úrovních. Nejde přitom o návrat do „před-digitálního světa“ ani o zákaz technologií. Jde o hledání nových forem kontroly, odpovědnosti a porozumění v prostředí, které se mění rychleji než naše instituce i návyky.

1. Technická rovina – pokus vrátit médiím paměť a původ

Jednou z možností jsou technologie samotné. Pokud AI dokáže vytvářet přesvědčivé obrazy, videa a hlasy, pak logickým protiopatřením je snaha zachovat informaci o původu obsahu – tedy odpovědět na otázku, odkud dané médium pochází a jakými úpravami prošlo.

Jedním z nejvýznamnějších směrů je koncept provenience digitálního obsahu. Například iniciativa *Content Authenticity Initiative*[115] či standard *C2PA*[116] se snaží zavést jakýsi „rodný list“ digitálních médií: metadata, která zaznamenávají, kdy, kým a jak byl obsah vytvořen nebo

113 NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0716-2.
114 NUTIL, Petr. *Jak neztratit rozum v nerozumné době: o falešných představách, iluzích a předsudcích*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1796-3.
115 *Content Authenticity Initiative*. Online. Adobe. C2025. Dostupné z: https://contentauthenticity.org. [cit. 2025-12-07].
116 *Je C2PA budoucnostní autentické digitální komunikace a detekce AI obsahu?* Online. Česká asociace umělé inteligence. 18. 2. 2024. Dostupné z: https://asociace.ai/je-c2pa-budoucnosti-autenticke-digitalni-komunikace-a-detekce-ai-obsahu. [cit. 2025-12-07].

upraven. V ideálním případě by tak bylo možné ověřit, zda video pochází z kamery reportéra, nebo bylo synteticky generováno. Podobným přístupem může být vkládání neviditelných značek přímo do obrazu, zvuku či textu. Ty mají umožnit automatickou identifikaci AI-generovaného obsahu, aniž by byly viditelné pro běžného uživatele. Problémem však zůstává interoperabilita, odolnost proti úpravám a především fakt, že mnoho platforem metadata při nahrávání obsahu odstraňuje. Vedle toho se rozvíjejí forenzní nástroje, které se snaží syntetický obsah odhalit analýzou pixelů, pohybu rtů nebo akustických stop v hlase. Tyto nástroje však zatím fungují spíše jako podpůrné systémy než jako spolehlivé detektory. V praxi se ukazuje, že technologie sama o sobě nestačí – každý detekční nástroj motivuje vývoj ještě sofistikovanějších podvrhů.

2. Legislativní rovina: snaha dohnat technologii pravidly

Státy i nadnárodní instituce si postupně uvědomují, že syntetická média, algoritmická distribuce a další technologický vývoj mají přímý dopad na demokracii, veřejnou debatu i bezpečnost. V evropském kontextu představuje základní krok *AI Act,*[117] který poprvé systematicky pracuje s povinností transparentnosti u syntetického obsahu. Pokud je médium vytvořeno nebo výrazně upraveno pomocí AI a může být zaměněno za autentické, má být jako takové označeno. Podobně *Digital Services Act*[118] ukládá velkým platformám povinnost posuzovat systémová rizika, včetně šíření dezinformací a manipulativního obsahu. Tyto snahy však narážejí na několik problémů. Technologie se vyvíjí rychleji než legislativa, platformy fungují globálně a regulace je často vynutitelná jen omezeně. Navíc se zde otevírá citlivá otázka svobody projevu: kde končí ochrana veřejného prostoru a kde začíná cenzura? Přesto lze konstatovat, že zákony mohou vytvořit rámec a nastavit minimální standardy a působit jako brzda nejzávažnějších extrémů.

3. Platformy mezi odpovědností a obchodním modelem

Významnou roli hrají samotné technologické platformy. Právě ony, respektive jejich management, rozhodují o tom, zda budou nástroje pro označování syntetického obsahu viditelné, zda metadata zachovají, nebo zda algoritmy zohlední jiné faktory než pouhé zapojení uživatelů. Některé platformy zavedly nebo testují označování AI-generovaného obsahu či omezení jeho dosahu v citlivých kontextech, například během voleb. Tyto kroky jsou však často dobrovolné, nekonzistentní a netransparentní. Dokud zůstává hlavním cílem maximalizace pozornosti, bude emočně silný obsah zvýhodňován bez ohledu na pravdivost.

4. Vzdělávací rovina: nejslabší článek i největší naděje

Nejzásadnější – a zároveň nejnáročnější – odpověď na otázku „jak z toho ven" leží mimo technologie i zákony. Leží v lidské schopnosti porozumět médiím, umělé inteligenci a vlastní-

117 *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the European Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2024/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Inelligence Act) (Text with EEA relevance).* Online. The European Parliament and the Council of the European Union. 2024. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689. [cit. 2025-12-07].

118 *Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council of 19 October 2022 on a Single Market for Digital Services and amending Directive 2000/31/EC (Digital Services Act) (Text with EEA relevance). Online.* The European Parliament nad the Council of the European Union. 2022. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj/eng. [cit. 2025-12-07].

mu chování. Mediální gramotnost už dnes nestačí chápat jen jako schopnost rozeznat reklamu od zprávy. V éře AI je třeba rozvíjet AI gramotnost: porozumět tomu, co umělá inteligence je, jak fungují generativní modely, jak vygenerovaný obsah rozpoznat, kriticky zhodnotit a použít – zodpovědně a eticky.[119] Prakticky bychom měli chápat i to, co znamená personalizovaný *feed*, proč se nám zobrazuje právě tento obsah a jak algoritmy pracují s našimi emocemi.

Nejde však jen o rovinu uživatelskou, resp. čtenářskou, ale také o rovinu žurnalistickou.[120] Právě v novinářské praxi mohou nástroje AI výrazně pomáhat: při ověřování pravdivosti, rychlém zpracování velkých dat, asistenci při rešerších či brainstormingu, editaci a postprodukci, generování pomocných materiálů i automatizaci rutinních úkolů. Pokud vyjdeme z předpokladu, že každý dokumentarista či novinář nese určitou míru odpovědnosti za veřejné mínění, měl by si být zároveň vědom toho, jak s využitím umělé inteligence nakládat.

Závěr

Současná proměna mediálního prostředí není důsledkem jediné technologie, ale výsledkem dlouhodobého vývoje, v němž se propojila digitalizace médií, algoritmická distribuce obsahu a nástup generativní umělé inteligence. Syntetická média dnes dokážou vytvářet přesvědčivé obrazy reality, zatímco doporučující algoritmy rozhodují o tom, které z těchto verzí světa se k nám dostanou. Pravdivost přestává být hlavním kritériem viditelnosti – nahrazují ji emoce, pozornost a schopnost vyvolat reakci.

Technická, legislativní i institucionální řešení mohou pomoci zmírňovat nejzávažnější rizika, sama o sobě však nestačí. Detekce syntetického obsahu, povinná transparentnost či regulace platforem reagují se zpožděním a narážejí na globální povahu digitálních služeb i limity vynutitelnosti. Algoritmy navíc nadále fungují v logice trhu s pozorností, kde je emočně silný obsah systematicky zvýhodňován bez ohledu na pravdivost.

Je však důležité zdůraznit, že umělá inteligence sama o sobě není „ta špatná“. Není morálním aktérem – je nástrojem, který především urychluje a zesiluje procesy, jež v médiích a komunikaci existovaly už dříve: tvorbu obsahu, jeho úpravy, cílení i šíření. O to zásadnější je lidský faktor. Rozhodující odpověď leží v člověku a v jeho schopnosti porozumět tomu, jak dnešní mediální ekosystém funguje. Mediální gramotnost musí být rozšířena o gramotnost AI – o schopnost rozpoznat syntetický obsah, chápat logiku algoritmů a reflektovat vlastní kognitivní slabiny. Umělá inteligence může mluvit hlasem kohokoli, ale poslední slovo v tom, čemu uvěříme a co budeme šířit dál, zůstává stále na nás.

119 *Shaping Europe's digital future: AI Literacy – Questions & Anwers.* Online. European Commission. [2024], Last Update November 2025. Dostupné z: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/faqs/ai-literacy-questions-answers. [cit. 2025-12-08].

120 UNESCO. *Reporting on Artificial Intelligence: A Handbook for Journalism Educatiors.* Paříž: UNESCO, c2023. ISBN 978-92-3-100592-3.

AI v dokumentárnom filme

Peter Harum

Text vznikol za podpory Evropskej únie – Národného plánu obnovy

Financované Európskou úniou NextGenerationEU | PLÁN OBNOVY

Úvod: Od strihačského stola k dialógu s algoritmom

Ako filmový strihač vnímam svoju prácu ako neustály dialóg s materiálom. Hodiny strávené v strižni sú procesom hľadania, spájania a odhaľovania skrytých významov v natočených záberoch a nahratých výpovediach. V posledných rokoch sa tento dialóg rozšíril o ďalší, mimoriadne silný nástroj – umelú inteligenciu. Moja cesta k AI nebola priamočiara. Začala sa pragmatickou potrebou zefektívniť technické úlohy a postupne prerástla do hlbokého experimentovania, ktoré dnes formuje nielen moje pracovné postupy, ale aj moje uvažovanie o hraniciach dokumentárneho filmu.

Dokument nikdy nebol „čistým odtlačkom" reality – vždy bol autorskou interpretáciou. Nová je však intenzita a neviditeľnosť zásahov, ktoré AI umožňuje. Kým strih, rám obrazu a hudba interpretujú *to, čo existuje*, generatívna AI dokáže vytvárať materiál, ktorý *vyzerá, akoby existoval*. Práve tu leží jadro súčasnej výzvy.

Tento článok preto kombinuje moje osobné experimenty so širším odborným kontextom, vrátane filozofických úvah o tom, ako AI mení samotné princípy vierohodnosti dokumentárneho filmu ako druhu, ktorý sa tradične opiera o autentickosť a svedectvo.

AI ako inštrument: Dialóg s realitou v predprodukcii

Využitie veľkých jazykových modelov (LLM) v predprodukcii dokumentárnych filmov predstavuje viac než len efektívnejšie vyhľadávanie informácií. Tieto systémy fungujú ako forma „rozšírenej kognície". Táto teória, ktorú sformulovali filozofi Andy Clark a David Chalmers,[121] v jednoduchosti hovorí, že naša myšlienka sa nekončí hranicami našej lebky, ale zahŕňa aj externé nástroje, ktoré aktívne používame. Hranica medzi myslením filmára a výpočtovými procesmi AI sa tak stáva priepustnou.

V praxi to znamená, že dokumentarista už nepracuje s pasívnou databázou informácií, ale s dynamickým kognitívnym partnerom schopným syntetizovať komplexné historické, sociálne a kultúrne kontexty. Napríklad pri príprave biografického dokumentu môže AI analyzovať tisíce dokumentov, identifikovať vzory a súvislosti, ktoré by ľudský výskumník mohol prehliadnuť, a ponúknuť neočakávané naratívne spojenia.

121 CLARK, Andy a CHALMERS, David. The extended mind. In: *Analysis*. 1998, č. 1, s. 7–19. Text vyšiel aj slovensky: Rozšírená myseľ. In: *Filozofia*. 2012, č. 3, s. 230–242.

1. Výskumní agenti a dramaturgický dialóg: Prípad Juraja Kušnierika

Počas prípravy námetu na dokumentárny film o publicistovi Jurajovi Kušnierikovi som využíval aj agenta veľkého jazykového modelu ako analytický nástroj. Prístup k výskumu sa tu stáva flexibilnejším a cyklickým. Niekedy je už na začiatku vhodné osobné, hĺbkové oboznámenie sa s dielom protagonistu, po ktorom AI slúži ako nástroj na ďalšiu analýzu. Inokedy môže byť proces opačný: prvotný prieskum pomocou AI pomôže identifikovať kľúčové texty a témy, ku ktorým sa následne vraciam v detailnom čítaní, aby som mohol v dialógu s AI pokračovať na hlbšej úrovni. Po tom, čo som systém oboznámil s kľúčovými textami, som mu mohol klásť konkrétne otázky, napríklad:

- *„Aké sú hlavné témy, ktoré sa opakovane objavujú v Kušnierikovej publicistike v rokoch 1995–2005?“*
- *„Porovnaj štýl jeho písania v knihe ‚Hudba ostrova‘ s jeho ranými článkami. Aké sú kľúčové rozdiely?“*
- *„Identifikuj kľúčové postavy a myšlienkové prúdy, ktoré formovali jeho pohľad na stredoeurópsku kultúru.“*

Tento dialóg sa neobmedzuje len na fakty. AI sa stáva aj dramaturgickým oponentom. Po načítaní scenára je schopná testovať jeho štruktúru. Systém dokáže upozorniť na dramaturgické slepé miesta – napríklad, že sa niektorá postava objavuje príliš zriedkavo, neprejde dostatočným vývojom, alebo že sa dôležitý motív v tretej tretine filmu stratí. AI tu nefunguje ako zdroj definitívnych odpovedí, ale ako katalyzátor môjho vlastného myslenia, ktorý ma nútil prehodnocovať vlastné predpoklady.

Tento prístup, ktorý som objavil organicky vo svojej praxi, dnes potvrdzuje aj akademický výskum zameraný na tzv. spoluprácu človeka a AI (Human-AI Co-Creation). Napríklad štúdia *„Understanding Screenwriters‘ Practices, Attitudes, and Future Expectations in Human-AI Co--Creation“*,[122] založená na rozhovoroch s 23 profesionálnymi scenáristami, ukazuje, že tvorcovia bežne integrujú AI práve vo fázach ako je vývoj príbehovej štruktúry, generovanie nápadov a dialógov. Nejde teda len o moju skúsenosť, ale o širší trend, kde sa AI stáva štandardným partnerom v kreatívnom procese.

2. Partnerstvo, nie automatizácia

Tvorivý proces, a to nielen v strižni, pripomína špirálu – opakovane sa vraciame k téme, ktorá často pramení z prvotnej fascinácie, a s každou ďalšou vrstvou v nej nachádzame hlbší zmysel. Práve tento cyklický proces interpretácie a hľadania významu dokážu jazykové modely v predprodukcii dramaticky urýchliť. Tu sa vynára legitímna otázka: nie je toto zabíjanie tvorivosti? Z mojej skúsenosti je táto obava neopodstatnená, pokiaľ sa nástroj používa vedome. Tvorivosť totiž nie je len samotný nápad, ale aj proces jeho realizácie, ktorý často zahŕňa repetitívne a technicky náročné úlohy. AI v tomto kontexte nepreberá kreatívne rozhodovanie,

122 TANG, Yuying et al. Understanding Screenwriters‘ Practices, Attitudes, and Future Expectations in Human-AI Co-Creation. In: *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: Association for Computing Machinery, 2025, s. 1–18. ISBN 979-8-4007-1394-1.

ale automatizuje práve túto menej kreatívnu, remeselnú prácu. Podobne ako textový editor oslobodil spisovateľa od mechanického prepisovania textu na stroji, AI oslobodzuje filmára od hodín strávených rutinnými úlohami. Výsledkom nie je menej kreativity, ale viac času a mentálnej kapacity na to podstatné: na prácu s myšlienkou, emóciou a naratívom.

AI sa stáva sparing partnerom, ktorý nás svojimi návrhmi núti ostrejšie formulovať vlastnú víziu. Nebezpečenstvo nastáva v momente, keď sa z tohto partnerstva stane pasivita a namiesto kritického zhodnotenia nastúpi pohodlnosť. Nesprávne použitie by nastalo, ak by tvorca namiesto žiadosti o *identifikáciu kľúčových tém v prepisoch rozhovorov* zadal príkaz: „Navrhni mi dramaturgickú štruktúru filmu." Ak by následne tento generický text bez overenia a vlastného autorského vkladu prevzal ako základ svojho scenára, delegoval by svoju zodpovednosť na algoritmus. Dôsledkom by bol film bez autorského rukopisu, poskladaný z naratívnych klišé, ktoré AI extrahovala zo svojich tréningových dát. Takýto prístup by neviedol len k povrchnému a neautentickému dielu, ale predstavoval by aj etické zlyhanie voči téme a protagonistom. Tvorivosť sa teda neautomatizuje, ale jej ťažisko sa presúva od technického prevedenia k sile a jasnosti autorského zámeru, ktorý musí zostať pevne v rukách človeka.

3. Pravdepodobnosť a predpojatosť: Kritické limity AI asistenta

Práca s AI vo výskumnej fáze si vyžaduje neustálu ostražitosť. Je kľúčové pochopiť, že veľké jazykové modely (LLM) čelia dvom zásadným limitom:

– Prvým je, že nepracujú s kategóriou pravdy, ale s pravdepodobnosťou. Ich cieľom nie je overiť fakt, ale vygenerovať text, ktorý čo najpravdepodobnejšie nadväzuje na predchádzajúci kontext. Z toho pramení ich najväčší nedostatok – tendencia k „halucináciám", teda k presvedčivému tvrdeniu nepresností. Preto je dôležité si vynucovať opatrnosť príkazmi ako: *„Ak si si neistý, uveď ‚neviem' a poskytni zdroje."*

– Druhým, rovnako závažným problémom, je inherentná predpojatosť (bias). Modely sú trénované na obrovských objemoch textov z internetu, ktoré v sebe nesú a často aj zosilňujú existujúce spoločenské stereotypy. Pre dokumentaristu, ktorý sa zaoberá citlivými sociálnymi alebo historickými témami, predstavuje nekritické preberanie výstupov AI riziko reprodukcie skreslených a škodlivých naratívov.

Pri práci s citlivými dátami (napr. prepisy rozhovorov) je navyše kľúčové dbať na bezpečnosť. Pri využití cloudových služieb je nevyhnutné riadiť sa zmluvnými podmienkami a dáta pred nahrávaním anonymizovať.

Z týchto limitov pre moju prax vyplýva jednoduchý trojkrokový protokol: Over – Spochybni – Rozhodni. Rola filmára sa tak rozširuje o funkciu audítora algoritmických výstupov. Kým AI funguje ako inštrument na analýzu reality, zodpovednosť za presnosť a férovosť zostáva plne v rukách autora. Zásadný etický zlom však nastáva v momente, keď AI prestane interpretovať skutočnosť a začne ju synteticky tvoriť.

Revolúcia v strižni: Jazyk, zvuk a obraz ako dáta

Ak AI v predprodukcii funguje ako partner v dialógu, v postprodukcii sa stáva nástrojom, ktorý výrazne mení spôsob, akým je materiál reprezentovaný a dotazovaný. Pre mňa ako strihača predstavuje tento posun zásadný prelom v praxi. Hoci štruktúrovanie a vyhľadávanie v materiáli bolo vždy jadrom mojej práce, AI mení samotnú povahu tohto procesu. Audiovizuálny záznam, tradične vnímaný ako sekvencia viazaná na časovú os, možno dnes reprezentovať a dotazovať ako sémanticky indexovanú databázu. Nové možnosti nespočívajú v tom, *že* vyhľadávam, ale v tom, *ako* a *čo* môžem nájsť.

AI nám umožňuje klásť materiálu otázky, ktoré boli predtým nemysliteľné, pretože prekladá audiovizuálny záznam do viacvrstvovej, strojovo analyzovateľnej podoby. Tento proces umožňuje extrahovať význam a kontext. Význam je extrahovaný prostredníctvom sémantickej analýzy prepisov, ktorá identifikuje nielen kľúčové slová, ale celé tematické okruhy. Kontext následne vzniká prepojením textových dát s vizuálnou analýzou. AI dokáže napríklad automaticky identifikovať a otagovať všetky zábery s konkrétnou postavou, triediť materiál na exteriéry a interiéry, alebo vyhľadať špecifické objekty v obraze. Táto schopnosť rýchleho, hĺbkového vyhľadávania nie je len technickým zefektívnením. Priamo ovplyvňuje tvorivý proces, pretože umožňuje rýchlejší experiment a testovanie dramaturgických hypotéz.

1. Jazyk ako štruktúrovaný dátový zdroj: Od textu k významu

Azda najzásadnejší posun v mojej postprodukčnej praxi sa týka práce s hovoreným slovom. Automatizovaná transkripcia nepredstavuje len technické zjednodušenie. Ide o výrazný metodologický posun. Hovorené slovo, pôvodne viazané na čas, sa prostredníctvom prepisu transformuje na priestorový, editovateľný a analyzovateľný text. Tento proces odzrkadľuje postreh mediálneho teoretika Leva Manovicha,[123] ktorý rozlíšil medzi logikou naratívu (lineárna, sekvenčná) a logikou databázy (nelineárna, modulárna). AI v podstate „prekladá" naratívnu formu hovoreného slova do databázovej, čím ho oslobodzuje od časovej osi.

V praxi som tento posun začal systematicky skúmať už od roku 2020. Pre potreby filmov s rozsiahlymi dialógmi, ako *±90* (r. Marek Kuboš, 2022), *Odpočítavanie – posledný film Ivana Palúcha* (r. Martin Palúch, 2022), alebo *Šťastný človek* (r. Soňa G. Lutherová, 2023), som vyvinul vlastný online softvérový nástroj. Tento nástroj bol napojený na vtedy dostupné aplikačné rozhrania (API), čo v praxi znamenalo, že som mohol využívať externé AI služby na automatický prepis reči priamo vo svojom programe. Po prepise nasledovala ďalšia fáza: softvér umožňoval v texte identifikovať kľúčové slová, čo mne a režisérovi následne pomohlo zoskupovať a triediť výpovede podľa tém, ktoré sme sami definovali. Kľúčovou funkciou však bola priama interaktivita: kedykoľvek som potreboval počuť a vidieť pôvodnú výpoveď, stačilo na konkrétnu vetu v prepise kliknúť a softvér mi okamžite prehral daný úsek videa. Je však kľúčové zdôrazniť, že prepis a sumarizácia sú predovšetkým navigačné pomôcky. Finálne strihové rozhodnutia musia vždy vychádzať z pozorného počúvania a videnia originálneho materiálu. Tento prístup priniesol aj ďalší benefit: možnosť spolupráce s režisérom na diaľku. Režisér mohol v textovej podobe prechádzať materiálom a označovať, čo považuje za dôležité. Hoci je

123 MANOVICH, Lev. *The Language of New Media.* Cambridge (MA): The MIT Press 2001, 2001. ISBN 0-262-13374-1.

osobná prítomnosť režiséra v strižni pre tvorbu neoceniteľná, pri časovej vyťaženosti a najmä v období covidových lockdownov sa táto možnosť ukázala ako nenahraditeľná. S príchodom veľkých jazykových modelov sa tieto možnosti posunuli na novú úroveň. Kým prvé AI modely sa zameriavali hlavne na presnosť prepisu, LLM priniesli schopnosť hlbšieho sémantického pochopenia. Zrazu bolo možné nielen hľadať slová, ale klásť otázky typu: „Zhrň hlavné argumenty tejto výpovede." Otvorili sa tak dvere k experimentovaniu s analýzou obsahu, ktorá pomáha lepšie a rýchlejšie triediť a označovať materiál. Práve táto rýchlosť a prehľadnosť v práci s rozsiahlym materiálom je pre kreativitu kľúčová, pretože uvoľňuje strihača od mechanickej práce a umožňuje mu venovať viac mentálnej kapacity samotnej dramaturgii. Dnes podobné funkcionality postupne integrujú známe AI nástroje a strihové programy, čím sa tento prístup stáva dostupnejším.

Skutočnú pracovnú autonómiu mi priniesli strojové preklady — nie ako náhrada prekladateľa, ale ako okamžitý navigačný nástroj. Keď dostanem materiál v nemčine, taliančine či ruštine, mám v ten istý deň pracovné titulky, takže môžem začať dramaturgické triedenie a pracovné zostrihy. Tieto titulky slúžia výlučne na orientáciu; všetky pasáže určené do filmu vždy prechádzajú odbornou revíziou prekladateľa-dramaturga, ktorý doladí fakty, aj kultúrne konotácie. Praktický prínos AI teda spočíva v skrátení cyklu „vyhľadanie – porovnanie – výber", nie v nahradení ľudskej expertízy. Prepisy a pracovné preklady fungujú ako mapa materiálu, no finálne rozhodnutia robím až po počúvaní originálu a kontrole so zvukom. Práve tam sa naplno prejaví to, čo Roland Barthes nazval „zrnom hlasu": telesnosť a emócia prednesu, ktoré nemožno vyčítať iba z textu.[124]

Skutočnú tvorivú autonómiu mi však priniesli prekladové služby. Keď mi dnes prídu výpovede v nemčine, taliančine či ruštine, nie som odkázaný na dni čakania. Automaticky si vygenerujem pracovné titulky, ktoré mi slúžia na okamžitú orientáciu v obsahu a umožňujú mi začať s materiálom pracovať dramaturgicky. Tento strojový preklad samozrejme nie je finálny. Všetky výpovede, ktoré sa nakoniec použijú vo filme, prechádzajú dôkladnou kontrolou prekladateľa-dramaturga, ktorý zabezpečí nielen faktickú presnosť, ale aj správne kultúrne a emocionálne nuansy finálnych titulkov. Prínos AI tu nespočíva v nahradení ľudskej expertízy, ale v jej zefektívnení. Filozofická otázka sa teda neviaže na kvalitu prekladu, ale na samotný pracovný postup. Prepis a pracovný preklad fungujú ako mapa materiálu – poskytujú neoceniteľné vodítko a štrukturálny prehľad. Finálne dramaturgické a strihové rozhodnutia sa však nikdy nerobia len na základe tejto mapy. Naopak, tým, že AI preberá mechanickú prácu s textom, uvoľňuje mi priestor sústrediť sa na to, čo stroj nedokáže postihnúť: na celkový vizuálny dojem, na autentický prejav protagonistu, na jedinečnú, telesnú textúru, ktorá nesie neverbálnu, emocionálnu pravdu a ktorú nemožno zamieňať za technickú kvalitu zvuku.

2. Tvárnosť zvuku: Od reštaurovania k reinterpretácii

Zvuk je kľúčovou zložkou dokumentu a AI tu prináša nástroje, ktoré boli kedysi ťažko realizovateľné. Schopnosť premeniť nezrozumiteľný zvuk nahratý v zlom prostredí na takmer štúdiovú kvalitu zachraňuje cenné dokumentárne zábery. Zásadnou sa pre mňa stala funkcia

124 BARTHES, Roland. *Le Grain de la voix. Entretiens 1962–1980*. Paris: Seuil, 1981.

oddelenia hlasu od hudby, ktorá otvára nové možnosti práce s archívnym materiálom. Vo filme Dušana Trančíka *Akcia Monaco* sme pracovali so starými týždenníkmi, kde bol komentár neoddeliteľne zmiešaný s hudbou. Ak by sme chceli takýto archív prestrihať, aby lepšie slúžil nášmu dramaturgickému zámeru, narazili by sme na neriešiteľný problém: každý strih by niesol rušivý strih hudby. Vďaka AI sa nám podarilo hlas vyčistiť a oddeliť ho od hudobného podkladu. Hlas, pôvodne uväznený v dobovom kontexte týždenníka, sa zrazu stal autonómnym prvkom, s ktorým sme mohli slobodne pracovať. Mohli sme ho nanovo postrihať, zmeniť jeho tempo, a doplniť ho o úplne novú, autorskú hudbu. AI nám tak umožnila nielen reštaurovať archív, ale ho aj aktívne re-interpretovať.

Na hranici medzi reštaurovaním a generovaním stojí klonovanie hlasu. V strižni často narážam na výpovede, ktoré nesú silnú myšlienku, no veta je formulačne neobratná alebo intonačne neukončená. Protagonisti nie sú herci – tieto „nedokonalosti" sú prirodzené, no môžu zabrániť použitiu inak silnej scény.

Pri príprave ukážky k filmu *Sláva* (r. Soňa G. Lutherová, vo vývoji) mala hlavná protagonistka príhovor pred premiérou opery. Povedala pre príbeh kľúčové slová, no zároveň spomenula konkrétne mená, ktoré by odviedli pozornosť k politickej téme, ktorú film nerozvíja. Riešením bolo klonovanie jej hlasu: s identickou farbou a intonáciou sme nahradili problematickú pasáž, pričom akustiku sály sme zachovali. Výpoveď tak zostala pravdivá vo významoch, ktoré film potrebuje zdôrazniť.

Tento postup však otvára zásadnú etickú dilemu. Hlas nie je len nositeľom obsahu, ale aj emócie. Pri klonovaní hlasu sú tieto prvky umelo, synteticky generované. Úlohou autora sa tak stáva konštrukcia audiovizuálnej výpovede, ktorú on sám v jej celku považuje za pravdivú a v súlade so zámerom protagonistu. Hranica medzi postprodukčnou úpravou a manipuláciou sa tu stáva nebezpečne tenkou. Umelo upravený záznam by mohol navodzovať dojem, že žiadne iné slová nezazneli. Treba si však uvedomiť, že už samotný výber a strih – teda práca s „výrezom" z reality – je formou manipulácie. Divák túto nevyhnutnú selekciu vníma ako súčasť autorskej výpovede. Otázka teda znie: je syntetická úprava hlasu len radikálnejšou formou tejto legitímnej autorskej interpretácie? Autor na seba preberá zodpovednosť interpretovať nielen povedané, ale aj zamýšľané. Takýto zásah je pre mňa prípustný len vtedy, ak nemení pôvodný význam výpovede a protagonista s ním explicitne súhlasí.

3. Obraz ako dáta: Reštaurovanie a proveniencia archívov

Podobné princípy platia aj pre obraz, najmä v citlivej oblasti práce s archívnym materiálom. Pri práci s archívmi experimentujem s AI nástrojmi na vylepšenie obrazu, napríklad pri upscalingu nekvalitných záberov. Cieľom tu nie je meniť historický význam záznamu, ale zvýšiť jeho zrozumiteľnosť pre diváka. Akákoľvek úprava pomocou AI však nevytvára len lepšiu verziu, ale produkuje nový digitálny derivát. Pri jeho prípadnom ďalšom zdieľaní alebo archivácii je nevyhnutné označiť ho ako spracovanú kópiu, nie ako náhradu originálu.

Práca s AI preto so sebou nesie zodpovednosť nielen voči vlastnému filmu, ale aj voči budúcnosti archívu samotného. Zásadou by malo byť nielen uchovanie pôvodného, neupraveného materiálu, ale aj zaznamenanie tzv. paradát (technických metadát o použitých modeloch a parametroch úprav).

4 Etika a technológia anonymizácie: Ochrana verzus odcudzenie

Anonymizácia je jedna z najkomplexnejších etických a technologických výziev. Tradičné postupy (rozmazanie, pixelizácia, silueta) síce chránia identitu, no často vytvárajú emocionálnu bariéru a narúšajú estetickú integritu filmu. Prelom priniesli techniky **generatívnej náhrady tváre**, ktoré zachovajú pôvodnú mimiku a reč tela a nahradia len vizuálnu podobu. Precedensom je dokument *Welcome to Chechnya* (r. David France, 2020), kde tento prístup umožnil chrániť životy protagonistov a zároveň sprostredkovať ich autentický prejav – prakticky model „digitálnej ochrany svedkov".

Práca s touto technológiou má aj svoje nástrahy. Ak syntéza nie je dokonalá, výsledok pôsobí rušivo. Aj najlepšia technológia nemusí zachytiť všetky emocionálne detaily. Tou najväčšou je však etická nástraha klamstva. Tento postup je legitímny len vtedy, ak je jeho použitie absolútne transparentné. Použitie syntetickej tváre musí byť divákovi viditeľne oznámené (napríklad poznámkou vo filme alebo v titulkoch) a jasne zaznamenané v metadátach diela. Bez tejto transparentnosti ide o klamlivú a neetickú prax, ktorá by mohla byť zneužitá a podkopať dôveru v dokumentárny film ako taký.

AI ako simulačné médium: Tvorba nového obrazu a zvuku

Kapitola, ktorá vyvoláva najviac otázok a posúva diskusiu o etike na novú úroveň, sa týka generovania obsahu. Tu už AI nefunguje len ako inštrument na analýzu existujúceho, ale stáva sa simulačným médiom – akousi „imaginárnou kamerou", ktorá vytvára obrazy a zvuky, ktoré nikdy neexistovali pred objektívom. Aj ja som si na začiatku kládol otázku: Kto by chcel pozerať dokumentárny film s „umelými" zábermi? Veď sila dokumentu spočíva v jeho autenticite, vo vzťahu k realite, ktorú zaznamenáva. Moja prax mi však ukázala, že odpoveď nie je čiernobiela a že existujú legitímne polohy, v ktorých môže generatívna AI slúžiť dokumentárnej pravde.

1. Ilustrácia a rekonštrukcia: Prípad *Akcia Monaco*

Prvé a najpraktickejšie využitie AI je na obohatenie vizuálneho rozprávania, najmä vo filmoch, ktoré kombinujú viacero prístupov, ako napríklad dokudrámy. Film *Akcia Monaco* (r. Dušan Trančík, 2025) je dokudrámou, ktorá vedome priznáva hru s divákom: kombinuje autentické výpovede a archívy s nákladnými hranými rekonštrukciami, ktoré sme realizovali s hercami a plnohodnotným štábom. Do tohto mixu sme sa rozhodli pridať ďalšiu, experimentálnu vrstvu – generované zábery. AI sme teda nepoužívali ako náhradu za štáb, ale ako špecifický nástroj na vytvorenie drobných detailov a atmosférických záberov, kde by bola samostatná filmová rekonštrukcia neefektívna.

Keď sme napríklad potrebovali krátky záber na veniec s trikolórou, jednoducho sme ho vygenerovali z fotografie. Keď sme chceli ukázať Prahu 50. rokov ponorenú v hmle, vychádzali sme zo statických historických fotografií a AI z nich vytvorila krátke, pohyblivé videá. Aplikovali sme na ne digitálny efekt starého filmu, ktorý nám pomohol skryť neprirodzené artefakty, typické pre súčasné generatívne modely, a zároveň posilnil dojem autentického archívu. Podobne sme „rozpohybovali" fotografie prázdnych interiérov konzulátu alebo vytvorili trojsekundový záber na upršanú historickú ulicu, ktorá výborne zapadla do hranej sekvencie.

V kontexte celého filmu, kde sa striedajú rôzne úrovne reality, slúžili všetky tieto generované zábery ako ďalší typ orientačnej, atmosférickej vložky, nie ako dôkazový materiál.

Filozoficky sa tu však dostávame k jadru problému. Tieto obrazy narúšajú základný predpoklad dokumentárnej teórie, ako ho formuloval André Bazin – teda že fotografia je „odtlačkom reality". Tieto zábery nikdy neexistovali ako momenty v čase. Sú to algoritmické konštrukcie. AI tu teda neslúžila na falšovanie histórie, ale ako efektívny a pragmatický nástroj na dokreslenie atmosféry. Podmienkou jej legitímneho použitia je však transparentnosť – divák by mal vedieť, že sa nepozerá na záznam, ale na rekonštrukciu.

2. Imaginácia a vizualizácia subjektívnej reality: Prípad *Zázraky*

Druhá poloha je oveľa odvážnejšia a posúva hranice dokumentárneho filmu smerom k poetickej eseji. Tu AI neslúži na rekonštrukciu vonkajšej reality, ale na vizualizáciu vnútorného, subjektívneho prežívania.

Môj zatiaľ najintenzívnejší experiment v tejto oblasti prišiel pri práci na ukážke pre pripravovaný film Jara Vojteka *Zázraky*. Film je koncipovaný ako jeho najosobnejšia výpoveď o boji s alkoholizmom a je postavený na viacerých vrstvách: počujeme režisérove autentické myšlienky z jeho denníkov, vidíme fotografie a zábery, ktoré si sám robil v najťažších chvíľach, a sledujeme príbehy ďalších protagonistov, ktorí sa mu zdôverujú. Tvorivou výzvou bolo, ako vizualizovať režisérov vnútorný svet – jeho pocity, úzkosti a imagináciu.

Rozhodli sme sa použiť AI ako alternatívu k postupom, ktoré sú v súčasnom dokumente už bežne akceptované, ako sú animácia alebo štylizované vizuálne efekty (VFX). V tomto prípade som AI nepoužil na to, aby som rekonštruoval realitu, ale naopak – aby som ju dekonštruoval a pretvoril. Z jeho osobných fotografií som nechal generovať zvláštne, snové a niekedy až desivé videá, ktoré sa snažia vizualizovať jeho myseľ. AI sa tu stala **trikovým aparátom imaginácie**, ktorý nezobrazuje objektívnu realitu, ale sprostredkúva spomienku, traumu alebo sen.

Paradoxne, tieto úplne „umelé" obrazy môžu byť v istom zmysle autentickejšie v zachytení subjektívnej skúsenosti než tradičné dokumentárne zábery. Nesnažia sa tvrdiť „takto to bolo", ale „takto to cítil". AI sa tu mení z rekonštrukčného nástroja na silné **poetické médium**, ktoré umožňuje zobraziť to, čo je nezobraziteľné – vnútorné stavy, spomienky či psychologické procesy.

3. Poznámka ku generovanej hudbe: Od funkčnosti k filozofii

Podobné uvažovanie sa týka aj hudby, hoci tu pristupujem s väčšou opatrnosťou. Dôvodom je riziko, ktoré generatívna AI predstavuje pre emocionálnu autenticitu filmu. Pri pokuse o vytvorenie komplexnej hudobnej kompozície sa totiž naplno prejavujú limity súčasných modelov. Zatiaľ čo práca ľudského skladateľa je aktom empatie a interpretácie, dialógom s materiálom, generatívny model pracuje na základe štatistických vzorcov. Dokáže perfektne napodobniť štýl „smutnej" alebo „napätej" hudby, no hrozí, že výsledok bude len generickým klišé, bez priameho napojenia na jedinečnú dušu filmu a jeho postáv. Vzniká tak riziko akejsi emocionálnej „prázdnoty".

Priestor pre experiment vzniká, ak od hudby neočakávame, že bude silnou, samonosnou melódiou. Hudba v dokumentárnom filme má často subtílnejšiu funkciu. Mnohokrát sú oveľa účinnejšie jemné hudobné akcenty alebo jednoduché motívy, ktorých úlohou je len podporiť tematické linky a citlivo navádzať pozornosť diváka. A práve táto potreba funkčnej, menej komplexnej hudby otvára priestor na legitímne experimentovanie s generatívnymi nástrojmi, čo potvrdzuje aj súčasná prax.

Najbežnejším využitím je tvorba dočasnej hudby. Strihač si môže rýchlo vygenerovať hudbu v požadovanom štýle, aby mal pri strihu adekvátnu atmosféru, ktorá sa neskôr nahrádza originálnou kompozíciou. Dokonca aj samotní skladatelia ju začínajú využívať ako partnera na inšpiráciu a brainstorming na prekonanie tvorivého bloku.

Uplatnenie je aj v nízkorozpočtových a televíznych produkciách, čo bol presne prípad pri strihu nízkorozpočtového televízneho filmu *Tancuj, tancuj, neseď v kúte* (r. Jaroslav Vojtek, 2025) o tanečnom vystúpení súboru Sľuk a pacientov z rehabilitačného centra Adeli. Použil som krátky hudobný motív z piesne, na ktorú tancovali, ako vstupný „prompt" pre generatívny model. Jeho úlohou nebolo vytvoriť niečo úplne nové, ale rozvinúť a variovať tento existujúci motív. Výsledok bol prekvapivo koherentný a funkčný, pretože AI dokázala udržať tonalitu a rytmus a vytvoriť sériu variácií, ktoré sa niesli celým filmom.

Táto skúsenosť vracia otázku od „je hudba umelá?" k presnejšej: kde sa v procese nachádza ľudská kreativita a zámer. Pri práci s generatívnou hudbou neleží autorský vklad iba v zadaní promptu. Je rozptýlený naprieč celým reťazcom rozhodnutí: vo výbere zdrojového motívu, v špecifikácii parametrov, v kurátorstve variantov (čo ponechať, čo odmietnuť), v časovaní a v mixe so zvukovou stopou filmu. Inými slovami: AI produkuje *materiál*, ale autorskosť vzniká v pravidlách, výbere a zodpovednosti – v tom, čo z materiálu urobíme, kam ho položíme a čo tým povieme. Autenticita výpovede sa potom netvorí „prirodzenosťou nástroja", ale pravdivosťou vzťahu medzi obrazom, slovom a hudbou.

V tejto optike AI nemení definíciu kreativity tým, že by z človeka „ubrala" tvorivosť; mení ju tým, že posúva miesto, kde tvorivosť vzniká – z manuálneho komponovania materiálu k kurátorskému a dramaturgickému komponovaniu pravidiel, výberov a vzťahov. A práve tam, v tejto sieti rozhodnutí, zostáva autorstvo neodňateľne ľudské.

Etika AI a budúcnosť pravdy v dokumentárnom filme

Čo sa stane s dokumentárnym filmom v momente, keď generovaná realita bude na nerozoznanie od autentického záznamu? Táto otázka sa stáva ústredným problémom dokumentárnej praxe a teórie. Nejde len o ďalší stupeň v dlhej histórii filmovej manipulácie, ale o kvalitatívny zlom. Problémom už nie je autorská interpretácia reality prostredníctvom strihu či rámovania. Kľúčovou výzvou sa stáva schopnosť AI vytvárať materiál, ktorý sa tvári ako záznam, čím sa narúša samotný základ dôvery medzi divákom a dielom. Ťažisko etickej diskusie sa tak nevyhnutne presúva zo sporov o „čistotu" média na zodpovednosť a transparentnosť tvorivého procesu.

1. Východiská: Dokument medzi záznamom a konštrukciou

Od klasických formulácií Billa Nicholsa sa od dokumentu očakáva, že bude predkladať faktické tvrdenia o skutočnom svete a skutočných ľuďoch. Sila jeho autenticity pramení z režimu „svedectva" a obraz sa chápe ako stopa reality. Zároveň však už moderná filmová teória, počnúc Dzigom Vertovom, upozorňuje, že každé dielo je autorskou štylizáciou. Vertov pripustil, že autorská štylizácia je prítomná už na úrovni výberu a strihu. Etická otázka teda nikdy neznela „či manipulujeme", ale ako manipulujeme a do akej miery zásah mení výpovednú hodnotu materiálu. Autenticita záberu nie je vlastnosť samotného obrazu – vzniká z toho, ako ho divák prijíma – medzi stopou reality, autorskou štylizáciou a očakávaniami publika.

2. Bod zlomu: dôsledky dokonalej simulácie

Dokonalá simulácia neovplyvňuje len „vieru v obraz". Presúva pozornosť na to, či vieme pôvod materiálu spoľahlivo overiť. Dôležité teda nie je, *či* je obraz syntetický, ale *ako* je označený, na čom je overený a aké hranice zásahu si autor vopred určil a dodržal.

Z toho vyplývajú tri praktické kroky:

1. vopred povedať, v akom režime s AI pracujeme;
2. viesť súvislý záznam o pôvode – verzie, uložené originály a stručné poznámky k použitým nástrojom;
3. mať v diele jasné označenie zásahov. Označenie môže byť priamo v obraze (jednoriadkový titulok) a/alebo v záverečných titulkoch; pri digitálnej distribúcii je vhodné pridať poznámku aj do metadát súboru.

Z tvorivého hľadiska to nie je voľba „s AI / bez AI". Skôr ide o dve polohy: záznamová (opiera sa o reálne zábery, simulácie používa len výnimočne) a rekonštrukčná (otvorene používa simulácie tam, kde sa nedalo točiť alebo ide o čisto subjektívnu predstavu). Obe sa dajú rozumne kombinovať – podmienkou je, aby sa nemenil význam a aby zostal zachovaný kontrakt dôvery.

3. Hranice etickej prípustnosti

Tieto „červené čiary" definujú hranicu medzi legitímnou kreatívnou prácou a neprípustnou manipuláciou. Považujem za neprípustné prezentovať AI-generovaný „archív" ako historicky pravý. Rovnako neetické je klonovať hlas alebo tvár osoby bez jej explicitného súhlasu, čo potvrdil precedens s hlasom Anthonyho Bourdaina vo filme *Roadrunner* (2021), kde bol bez upozornenia použitý synteticky vytvorený hlas Anthonyho Bourdaina na prečítanie niekoľkých viet z e-mailov; režisér Morgan Neville to priznal až v následných rozhovoroch a odvolával sa na súhlas blízkych spolupracovníkov, ktorý však neskôr vdova spochybnila. Práve skrytie použitia a nejasný režim súhlasu vyvolali kritiku a stratu dôvery. Ďalej je neprípustné prepisovať význam výpovedí skladaním viet, ktoré nikdy neboli povedané, alebo porušovať autorské práva používaním modelov trénovaných na chránenom obsahu. Ak sa realita premieša so syntetikou bez priznania, dochádza k „zmúteniu historického záznamu" a strácame referenčný bod

pravdy. Z praktického hľadiska tak prichádzame o istotu, že sa máme o čo oprieť pri overovaní tvrdení a rekonštrukcii dejín.

Záver: Autorstvo ako etická kuratela

Ak tradičný dokument staval svoju dôveryhodnosť na tom, čo kamera „zachytila“, nástup AI presúva ťažisko dôvery na to, ako a prečo dielo vzniklo. Autorstvo sa v ére AI nevytráca – mení sa len miesto jeho výkonu. Z technického tvarovania materiálu sa presúva ku kurátorskému a normatívnemu výkonu: k definovaniu pravidiel zásahu, správe súhlasov a predovšetkým k etickému rozhodnutiu o tom, kedy technológiu použiť a kedy je jej nepoužitie tou jedinou správnou autorskou voľbou. Najväčšou skúškou tvorcu v ére simulácie nie je technická schopnosť vygenerovať čokoľvek, ale autorská odvaha a etická zodpovednosť nevygenerovať to, čo by mohlo zradiť pravdu. Otázka teda nestojí „film s AI alebo bez AI“, ale aké pravidlá AI autor vedome prijme, zdokumentuje a umožní divákovi overiť.

Doświadczenia medialne nauczycieli – ich wpływ na hybrydyczną tożsamość

(na przykładzie badań na przestrzeni 2004–2025)

Joanna Aksman

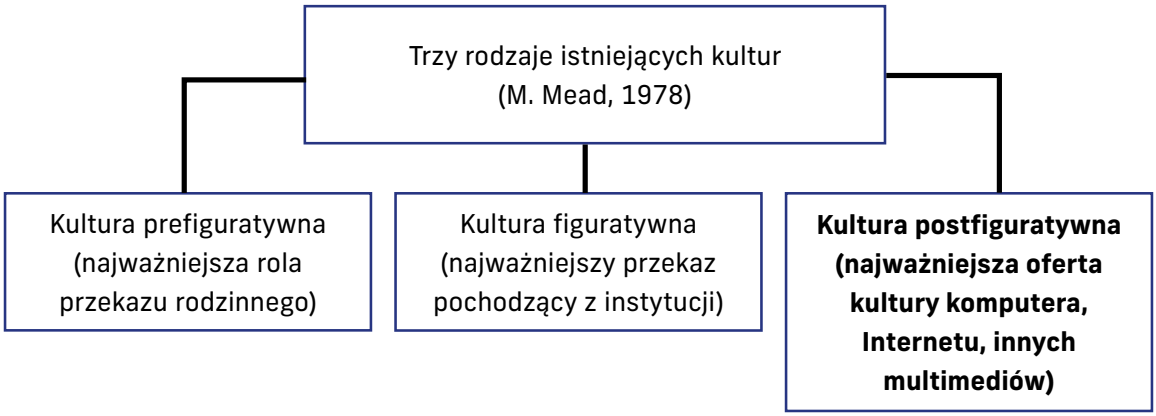
Wstęp

Pokolenie dzisiejszych studentów, a przyszłych potencjalnych wychowawców medialnych stanowi szczególnie ciekawy podmiot badawczy ze względu na wagę przyszłej relacji wychowawczej, jaką nawiążą oni z najmłodszym pokoleniem.

Są to osoby na pewno już wychowane na mediach, dla których jak dowodzi M. Mead w słynnym dziele „Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego"[125] przekaz rodzinny nie odgrywa już roli priorytetowej, za to zastępuje go oferta, jaką składa przemysł kultury komputera, Internetu i innych multimediów. Wyróżnione przez M. Mead kultury przedstawia poniższy schemat nr 1.

Warto zatem postawić tezę, że – aby permanentnie wychowywać na mediach i przez media nawet osoby dorosłe, należy znać „bazę medialną", od której zaczynamy.

Te doświadczenia powinny stanowić element składowy w tworzeniu treści programu różnorodnych zajęć z edukacji medialnej na uczelniach wyższych kształcących przyszłych pedagogów, nauczycieli.



Schemat nr 15 – Trzy rodzaje istniejących kultur wg Margaret Mead (wg publikacji: M. Mead, Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Warszawa 1978).

125 MEAD, Margaret. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego,* Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1978.

Pojęcie: Doświadczenia Medialne

Termin doświadczenia medialne w polskim piśmiennictwie wprowadził Lechosław Gawrecki w 1994 roku, definiował je następująco, są to: „pojedyncze, nieuporządkowane, na ogół niepełne, informacje, dotyczące różnorodnych dziedzin wiedzy, powstające w wyniku przypadkowego odbioru treści nadawanych za pośrednictwem mediów oddziałujących na młodego odbiorcę."[126]

Odróżniał od nich tzw. sterowane doświadczenia medialne, powstające według niego pod wpływem polecanych uczniom wcześniej przez nauczycieli audycji radiowych, programów telewizyjnych, komputerowych czy lektury wskazanych czasopism i książek.

Autorka niniejszego artykułu zaintrygowana wagą takiego podmiotu badań pedagogicznych w 2004 r. podjęła się pierwszy raz badań na temat doświadczeń medialnych, ale w grupie studentów – przyszłych wychowawców, nauczycieli. Chcąc w opisie doświadczeń medialnych otrzymać pełną ich bazę, dla potrzeb pierwszych i drugich (powtórzonych w 2008 r.) badań przyjęta została rozszerzona (w porównaniu z definicją L. Gawreckiego) definicja.

Doświadczenia medialne obejmują: „zarówno pojedyncze jak i cykliczne kontakty z ofertą programową telewizji i ofertą komputerową dotyczącą różnych dziedzin wiedzy, przy czym w ich obręb wchodzą także doświadczenia sterowane zewnętrznie przez inne osoby niż prowadzący zajęcia nauczyciel akademicki."[127]

Przyjęcie takiego rozumienia terminu ukaże według autorki, szerszy obraz doświadczeń medialnych studentów, z którymi mamy do czynienia.

Zamierzenia badawcze, czas trwania, grupa badawcza i przyjęta metoda badań w roku 2004–2008

Zadaniem badawczym było przedstawienie obrazu doświadczeń medialnych przyszłych pedagogów, zawężając je do dwóch najpopularniejszych mediów: telewizji i komputera.

Szczególnie ciekawym było ukazanie na ile wprowadzenie do programu studiów wyższych, nauczycielskich w Polsce w 2000 roku – przedmiotu: *Media w edukacji* zmieniło obraz badanej problematyki.

W 2004 r. badaniami objęci zostali studenci pedagogicznych studiów niestacjonarnych w Krakowie, łącznie 46 osób w dwóch grupach dyskusyjnych, celem badań było ukazanie rzeczywistych doświadczeń medialnych studentów pedagogiki.

W 2008 r. badaniami objęci zostali także studenci studiów pedagogicznych także w Krakowie, ale już w liczbie 130 osób, w tym w dwóch grupach dyskusyjnych.

Zarówno badania z 2004 r. oraz z 2008 r. odbyły się po skończeniu przez studentów kursu z wprowadzonego w Polsce 2000 r. nowego przedmiotu: *Media w edukacji*.

126 GAWRECKI, Lechosław. Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych w procesie kształcenia. In: Jankowski, Dzierżymir. *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina.* Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1994.

127 AKSMAN, Joanna. Autoedukacja studentów studiów zaocznych – doświadczenia medialne. In: SKULICZ, Danuta. *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 86–87.

Metody badań w diagnozowaniu doświadczeń medialnych

W światowych badaniach nad mediami już od lat 80-tych XX wieku sugeruje się łączenie metod badawczych ilościowych i jakościowych.

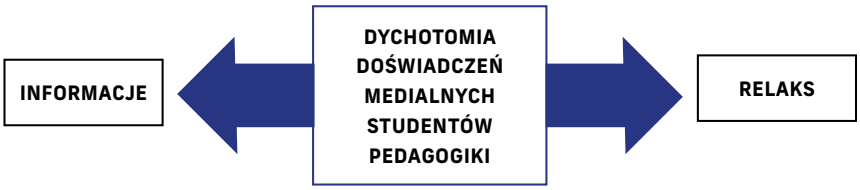
Często spotykaną ilościową metodą badawczą wykorzystywaną w określaniu różnych aspektów konsumpcji telewizji jest metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety z narzędziem – kwestionariuszem ankiety.

Dla pogłębienia problemów, które tam zawieramy, bądź odkrycia między nimi bardziej złożonych relacji Michael Tracey[128] w ciekawym artykule obejmującym światowe badania nad telewizją już w 1985 roku proponował zwiększenie liczby analiz jakościowych. Zachęcał badaczy mediów do tworzenia badań panelowych z grupami dyskusyjnymi, wywiadu o charakterze otwartym czy rozmowy.

Reasumując powiązanie ankiety i dyskusji na temat ankiety miało łączyć: wątek ilościowy i jakościowy przeprowadzonych badań.

Poniższy schemat przedstawia porównanie wyników badań pomiędzy latami 2004 i 2008.

Dychotomia doświadczeń medialnych studentów pedagogiki (porównanie badań z lat 2004 i 2008)



Kategoria	2004 r.	2008 r.
Wiadomości krajowe	**76%**	**57,6%**
Programy dokumentalne	15%	7%
Reportaże i pr. społ.-polit.	8%	34%
Wiadomości lokalne	4%	1,5%

Kategoria	2004 r.	2008 r.
Seriale	**54%**	**46%**
Talk show	**33%**	**16%**
Filmy	17%	22%
Reality show	13%	1,5%
Sport	13%	7,7%
Muzyka	9%	3%
Programy rozrywkowe	7%	32,3%
Teleturnieje	4%	10,7%
Kabarety	4%	2%
Teatr	2%	0,76%
„Co leci"	2%	-
Programy poradnikowe	-	7%

Schemat nr 16 – Porównanie wyników badań nad doświadczeniami medialnymi studentów kierunków pedagogicznych z lat 2004 i 2008.[129]

128 TRACEY, Michael. The Poisoned Chalice? International Television and the Idea of Dominanse. *Daedalus Journal of the American Academy of Arts and Sciences*. 1985, t. 114, nr 4, s. 17–56.

129 AKSMAN, Joanna. Autoedukacja studentów studiów zaocznych – doświadczenia medialne. In: SKULICZ, Danuta. *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 88, oraz badania autorki z 2008 roku.

Doświadczenia medialne studentów pedagogiki – wnioski z badań z 2004[130] i 2008 roku

Zdecydowanie zmniejszyła się ilość studentów pedagogiki oglądających realisty-show na rzecz programów rozrywkowych oraz filmów sensacyjnych i kryminalnych. Wciąż duża liczba studentów oglądała seriale, przy czym wśród respondentów zarysowała się wyraźnie grupa osób (zarówno u kobiet jak i mężczyzn) przywiązanych do danych seriali oraz preferujących właśnie tej rodzaj przekazów medialnych.

Co ciekawe, podobną zależność ukazał także Dobrosław Bilski[131] w 2002 r. oceniając doświadczenia medialne swoich studentów zbudował ciekawą typologię studentów kierunków pedagogicznych ze względu na zakres tych doświadczeń. Byli to studenci prezentujący typ doświadczeń medialnych: unikający, świadomy i ukierunkowany, nieświadomy i podatny oraz przywiązany. Ten ostatni odnosi się właśnie do seriali.

Doświadczenia medialne a koncepcja hybrydycznej tożsamości

Już w 2013 r. Ryszard W. Kluszczyński[132] analizując splot pojęć: doświadczenia, pamięć i tożsamość, podjął dyskusję na temat procesów mediatyzacji (kształtowania postaw, przekonań i zachowań ludzi, formułowaniu problemów społecznych) doświadczeń medialnych, które przekształcają status, struktury i funkcje pamięci. Tym samym rozważał koncepcję hybrydycznej tożsamości współczesnego człowieka.

Autor omawiał szereg teorii podejmujących tę problematykę i wykazywał, że nie zdołały uchwycić, a tym bardziej wykorzystać w swych rozważaniach procesów, które przekształcają współczesne kultury, przeprowadzając je ze stanu kultury medialnej do formy cyberkultury ufundowanej na interaktywnych praktykach wirtualnych[133].

Koncepcja R.W. Kluszczyńskiego tym bardziej przekonuje, że doświadczenia medialne to fascynujący przedmiot badań, wciąż zmieniający się, zależny od bardzo bogatego wachlarza propozycji medialnej, jaką może współcześnie wybrać odbiorca mediów. Dlatego autorka podjęła dalsze badania, aby monitorować doświadczenia medialne przyszłych wychowawców i nauczycieli kolejnych pokoleń.

130 Szerzej w artykule autorki: AKSMAN, Joanna. Autoedukacja studentów studiów zaocznych – doświadczenia medialne. In: SKULICZ, Danuta. *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007, s. 88–89.

131 BILSKI, Dobrosław. Medialne doświadczenia studentów kierunków pedagogicznych. In: GAJDAMOWICZ, Halina; BILSKI, Dobrosław a SCHMIDT, Krzysztof J. (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej, t. 2*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2002, s. 278.

132 KLUSZCZYŃSKI, Ryszard W. Experience – Memory – Identity. Media experiences as the foundations of hybrid identity. *Art Inquiry.* 2013, t. XV, nr XXIV, s. 31–45.

133 Tamże, s. 45.

Doświadczenia medialne przyszłych nauczycieli (lata współczesne 2023-2025)

Badania przeprowadzone w roku 2023 i 2025 były badaniami typu jakościowego, przeprowadzone były metodą analizy treści, techniką badawczą były wypracowania studentów[134] – przyszłych nauczycieli nt: *Moje doświadczenia medialne* (łącznie zgromadzono 57 wypracowań, 35 z roku 2023 i 22 z roku 2025). Celem poznawczym badań było poznanie doświadczeń medialnych studentów kierunków pedagogicznych – nauczycielskich.

Problem badawczy brzmiał: Jakie są doświadczenia medialne współczesnych studentów kierunków pedagogicznych, nauczycielskich?

Problemy szczegółowe określono następująco:

– Jakie są doświadczenia medialne związane z radiem współczesnych studentów kierunków pedagogicznych, nauczycielskich?

– Jakie są doświadczenia medialne związane z telewizją współczesnych studentów kierunków pedagogicznych, nauczycielskich?

– Jakie są doświadczenia medialne związane z Internetem współczesnych studentów kierunków pedagogicznych, nauczycielskich?

– Jakie są doświadczenia medialne związane z innymi mediami współczesnych studentów kierunków pedagogicznych, nauczycielskich?

Nondualizm współczesnych doświadczeń medialnych

O ile w poprzednich badaniach z lat 2004–2008 widoczna we wnioskach była wyraźna dychotomia doświadczeń medialnych, rozdźwięk pomiędzy doświadczeniami medialnymi związanymi z kategorią: informacje a tymi po przeciwległej stronie czyli związanymi z rozrywką – o tyle w badaniach z 2023–2025 widzimy pewien rodzaj nondualizmu w wyborach medialnych przyszłych nauczycieli – Internet stał się królem współczesnych doświadczeń medialnych. W jednym zdaniu znacząco opisał to jeden z respondentów: streaming - „*ustawiczna edukacja … – pełen zakres możliwości*".

W roku 2023 przyszli nauczyciele wybrali aż 28 aplikacji internetowych a już tylko 11 propozycji TV, 5 propozycji radiowych i 1 propozycję związaną z czasopismem.

Natomiast w roku 2025 liczba aplikacji internetowych wzrosła do 35 w kategorii – nauka i rozrywka zmniejszyła się do 8 liczba wybranych propozycji telewizyjnych, tylko do 2 propozycji radiowych, natomiast wzrosła do 7 liczba doświadczeń medialnych związanych z wykorzystaniem książek i czasopism, ale także znalezionych w Internecie.

Poniżej przedstawię przykłady najpopularniejszych doświadczeń medialnych przyszłych nauczycieli wymienianych w latach 2023 i 2025.

134 Respondentami byli studenci pierwszego roku studiów nauczycielskich Uniwersytetu Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie w łącznej liczbie 57 osób w latach 2023–2025.

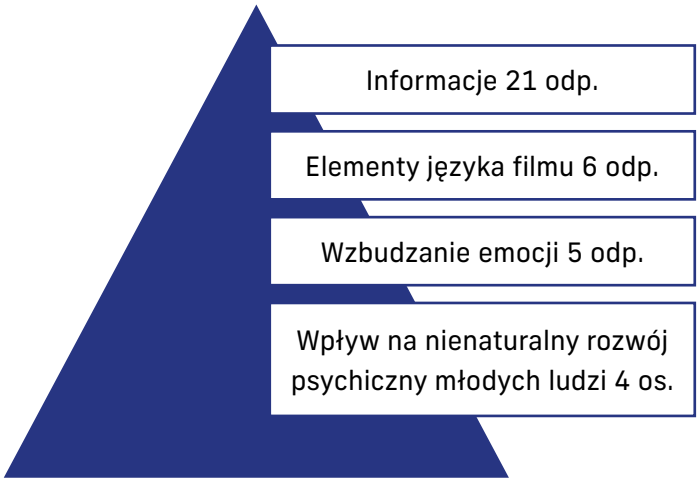
Radio	Telewizja	Internet
ESKA	**Netflix**	**Facebook**
Radio w samochodzie	**Disney +**	**Spotify**
	HBO	Youtube
		Instagram
		ChatGPT
		Canva

Schemat nr 17 – Przykłady najpopularniejszych internetowych doświadczeń medialnych studentów – przyszłych nauczycieli, wymienianych w 2023 i 2025 r.

Doświadczenia medialne studentów – przyszłych nauczycieli a ich świadomość o manipulacji medialnej

Wyniki uzyskanych badań spowodowały dalszą ciekawość badawczą autorki, dotyczącą świadomości studentów o możliwej manipulacji stosowanej w gromadzonych przez nich doświadczeniach medialnych. Dlatego jeszcze w tym samym roku 2025 (w listopadzie) przeprowadzone były kolejne badania na razie na małej grupie badawczej (33 studentów) metodą analizy treści, a techniką badawczą były także wypracowania studentów. Temat wypracowania brzmiał: W jaki sposób media manipulują ludźmi w czasach współczesnych (moje doświadczenia medialne)?

Studenci zauważyli, że manipulacja w mediach pojawia się poprzez przekazywane informacje, następnie poprzez elementy języka filmu, poprzez wzbudzanie emocji, oraz wpływ na nienaturalny rozwój psychiczny młodych ludzi. Poniżej przedstawiam schematy obrazujące dokładniejszy obraz rozkładających się liczbowo odpowiedzi studentów na wytworzone przez autorkę kategorie możliwych według studentów elementów manipulacji mediów.



Schemat nr 18 – Kategorie elementów możliwej manipulacji w mediach wyróżnione przez studentów-przyszłych nauczycieli

WYOLBRZYMIANIE INFORMACJI

MANIPULACJA POLITYCZNA

FAŁSZYWE DANE PRZY REKLAMACH, SŁAWNI LUDZIE W REKLAMACH

FAŁSZYWE ZBIÓRKI W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

DŁUGOTRWAŁY WPŁYW TELEWIZJI NA PRZYJĘCIE NARRACJI (NP. POLITYCZNEJ) PRZEZ OSOBY STARSZE

FAŁSZYWE BADANIA NAUKOWE TWORZONE PRZEZ AI

AGRESYWNE NAGŁÓWKI WZBUDZAJĄCE STRACH

STOSOWANIE ALGORYTMÓW

FAŁSZYWE SONDAŻE

Schemat nr 19 – Przykłady manipulacji w mediach poprzez przekazywane informacje

POPRZEZ MONTAŻ

ZMIANĘ OBRAZU/WYGLĄDU OSÓB

POPRZEZ DŹWIĘK I ŚWIATŁO

FAŁSZYWE FILMY WYPRODUKOWANE PRZEZ AI Z TRAGICZNĄ NARRACJĄ

POPRZEZ OBRÓBKĘ ZDJĘĆ – IDEALIZACJA CIAŁA

OBRAZ WPŁYWAJĄCY NA EMOCJE ODBIORCY

Schemat nr 20 – Przykłady manipulacji w mediach poprzez elementy języka filmu

DRAMATYCZNE WIEŚCI, NAGŁÓWKI W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH, PRASIE

HAPPY SLAPPING (WYŚMIEWANIE ZWŁASZCZA W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH)

TON GŁOSU, MIMIKĘ, SŁOWO, OBRAZ

FAŁSZYWE INFORMACJE – WZBUDZAJĄCE WSPÓŁCZUCIE

Schemat nr 21 – Przykłady manipulacji w mediach poprzez wzbudzanie emocji

BRAK WIARY W DOBRY ŚWIAT

NISKA SAMOOCENA

PORÓWNYWANIE SIĘ DO IDEAŁÓW I DEPRESYJNE MYŚLI

ZABURZENIA ZDROWOTNE, ŻYWIENIOWE

SUGEROWANIE ZNAMION CHORÓB NP. ADHD

FAŁSZYWE STANDARDY PIĘKNA

Schemat nr 22 – Przykłady manipulacji w mediach poprzez wpływ na nienaturalny rozwój psychiczny młodych ludzi

Doświadczenia medialne przyszłego nauczyciela a praxis relacji wychowawczej

Według Marka Jeziorańskiego[135] relacje wychowawcze zachodzą szczególnie w trzech obszarach: physis ethos, logos. W grupie physis, gdzie przykładem jest przyroda brak jest widocznej wewnętrznej celowości wychowawczej. W grupie logos (słowo) istnieje już bezpośrednia celowość wychowawcza – silne oddziaływanie indywidualne. Natomiast najbliższa dla prowadzonych badań staje się grupa relacji ethos (np. media), gdzie obserwujemy celowość wychowawczą w oddziaływaniu społecznym. Przyglądanie się, stałe monitorowanie faktów wychowawczych z tej właśnie grupy relacji z wychowankiem staje się dla współczesnej edukacji zadaniem priorytetowym.

135 JEZIORAŃSKI, Marek. *Relacja wychowawcza, rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2022, s. 188.

Podsumowanie

Fakty wychowawcze z grupy ethos – konieczność badania doświadczeń medialnych nauczycieli i prowadzenia w szkołach edukacji medialnej

Stefan Kunowski[136] zarysował propozycje metodyczną – etapowości w intensywności wchodzenia wychowanka (ale i przyszłego nauczyciela) w przestrzeń kultury. Są to następujące etapy:

1. wstrząs kulturalny (w obszarze filmu, sztuki, muzyki..),
2. wędrówka duchowa po dorobku kultury z towarzyszeniem nauczyciela i dzieleniem się wspólnymi doświadczeniami,
3. odkrycie ojczyzny duchowej – własna przestrzeń w kulturze,
4. dialog kulturalny pomiędzy światem kultury a rozwijającym się wychowankiem – etap krytyki.

W czasach współczesnych umiejętności cyfrowe w edukacji stają się umiejętnościami fundamentalnymi[137]. Zatem dyskusja nauczyciela i ucznia o wspólnych doświadczeniach medialnych staje się koniecznością, bowiem priorytetem staje się dbałość o higienę cyfrową, umiejętność autorefleksji nad swoimi doświadczeniami medialnymi, ich konstruktywna krytyka i umiejętność rozróżniania manipulacji w różnych mediach.

Koniecznością według autorki byłoby wdrożenie przedmiotu: Edukacja medialna w szkołach. Niestety w większości krajów treści związane z tym przedmiotem są rozproszone pomiędzy różnymi przedmiotami lub skupiają się przede wszystkim na technologicznych aspektach mediów.

Dalsze badania nad doświadczeniami medialnymi przyszłych nauczycieli i także ich wychowanków stają się więc bardzo zasadne.

136 KUNOWSKI, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004.
137 W ten sposób umiejętności te są określone w nowej podstawie programowej w Polsce, przygotowywanej na rok szkolny 2026/27.

Východiská a perspektívy školskej mediálnej výchovy na Slovensku

(s prepojením na vývoj kurikula, občianske vzdelávanie a výchovu)

Marek Bubeník

Úvod

Žijeme v dobe, kedy sa očakáva, že mediálna a informačná gramotnosť budú patriť medzi základnú kompetenčnú výbavu, najmä u ľudí narodených alebo dospievajúcich vo svete formovanom internetom a digitálnym šírením informácií. Je však tento predpoklad automaticky správny? Domnievam sa, že nie. Každodenné vystavenie množstvu rôznorodých informácií a podnetov samo o sebe neznamená, že ich dokážeme správne vyhodnotiť a uplatniť kritické myslenie – vôbec nejde o samozrejmosť. V dôsledku neustáleho technologického pokroku si už nevystačíme s tými mediálnymi kompetenciami, ktoré sme ešte donedávna považovali za postačujúce. V súčasnosti už nestačí byť zorientovaný iba v základnom mediálnom systéme krajiny v ktorej sa nachádzame (spravodajské či iné televízie, rozhlasové relácie, denná tlač a pod.), lebo obzory rozšíril online priestor natoľko, že neraz strácame prehľad. Prirodzene sa to výraznejšie prejavuje vtedy, keď do sveta internetu vstupujeme nepripravení. Výzve porozumieť súvislostiam, formulovať objektívne a informované závery a efektívne pracovať aj mimo fyzickej reality čelíme všetci – deti aj dospelí. Sme zahltení novinkami z celého sveta, máme skoro nepretržitý kontakt so svojou online „sociálnou bublinou". V stručnosti možno konštatovať, že dnešní žiaci sa rodia do multimediálneho informačného prostredia. Spoločnosť sa dostala do štádia, keď tradičné médiá stratili svoje pôvodné privilégium v publikovaní mienkotvorného obsahu a každý jednotlivec môže byť tvorcom a šíriteľom ideí, ktoré sa rozširujú do povedomia más. Tento posun zásadne mení spôsob, akým mladí ľudia prijímajú, interpretujú a zdieľajú informácie, čo kladie na školy nové nároky v oblasti rozvoja mediálnej gramotnosti. Fyzický a virtuálny svet sa čoraz viac prelínajú, hranica medzi hmotným a virtuálnym sa vytráca, čo výrazne ovplyvňuje verejný aj občiansky život. Online médiá sa stali etablovaným nástrojom, ktorý popri rodine a škole ovplyvňuje názory a postoje. Stále prichádzajú nové témy, ako napr. sexting, kyberšikana, influenceri (youtuberi, tiktokeri), nové snahy o kognitívne i duševné pomýlenie človeka (nepravdivé správy, nenávistné prejavy) a ďalšie vplyvy. Na toto všetko musíme reagovať ako rozumom obdarené bytosti, no bez patričnej vzdelanostnej prípravy je to zložité, až nemožné. Žiaľ, práve tejto oblasti sa v minulosti v školách nevenovala

adekvátna pozornosť, čo zanechalo následky. Nemožno už preto dlhšie podceňovať skutočnosť, že žiaci si musia byť vedomí, akým spôsobom médiá ovplyvňujú ich myslenie, hodnotový systém a ako menia celú spoločnosť.

Situáciu z nedávnej minulosti reálne mapujú výskumy, vďaka ktorým sme sa dozvedeli, kde sú najväčšie slabiny v oblasti mediálnej výchovy a čo potrebujeme urobiť, aby sa situácia zlepšila. Práve týmto výskumom sa budem venovať v prvej časti príspevku. Analýza zistení, ktoré z nich vyplynuli, nám pomáha pri tvorbe východiskových edukačných materiálov a koncipovaní strategických dokumentov. Napriek tomu naďalej zaostávame za vývojom. Jeho rýchlosť je obrovská a naše adaptačné schopnosti na nové podmienky, obzvlášť v školskom prostredí, zďaleka nenapredujú takým istým tempom. Kvôli tomu doteraz neposkytujeme žiakom ani celistvý, systémovo prepojený a predovšetkým funkčný edukačný základ, nieto ešte nadstavbu na naplnenie očakávaní pre život v dobe informačnej, v ére umelej inteligencie, v tretej dekáde 21. storočia. Verím však, že tento stav nie je fatálny ani konečný a má potenciál na zlepšenie.

Keďže je téma príspevku zameraná na kurikulárnu oblasť, v jeho druhej časti sa pokúsim prepojiť vedecké zistenia a urgentné výzvy v rámci školskej výchovy a vzdelávania na záväzné položky štátnych vzdelávacích programov, ktoré majú presah na mediálnu problematiku. Zameriam sa predovšetkým na to, kde a v čom presne vidím slabé miesta alebo naopak možnosti pre zvýšenie kvality v aktuálne platnej aj novej verzii kurikula pre základné vzdelávanie (z roku 2023). Uplatním pritom čiastočne analytický a čiastočne komparačný postup.

Výskumné zistenia a predpoklady v oblasti školskej mediálnej výchovy

Keď sa nedávno pracovníci Katedry mediálnej výchovy z Fakulty masmediálnej komunikácie UCM v Trnave zamerali na otázky spojené s mediálnou oblasťou, prirodzene ich prepojili s implementáciou súvisiacich pojmov do školských vzdelávacích programov.[138] Konkrétne sa výskumný tím zameral v rámci projektu *Stratégie na podporu kritického myslenia a digitálnej gramotnosti v kontexte digitálnej transformácie vzdelávania* na školské programy 82 gymnázií a 81 stredných odborných škôl zo všetkých 8 krajov Slovenska. Cieľom bolo zhodnotiť, do akej miery sú digitálne vzdelávanie, kritické myslenie, mediálna a informačná gramotnosť súčasťou kurikula, aké sú ich silné a slabé stránky a kde je priestor na zlepšenie. Z prehľadovej správy vyplynulo niekoľko zásadných skutočností:

1. Digitálne vzdelávanie je etablované najmä vďaka predmetu informatika a technickému vybaveniu škôl. Chýba však jeho systematická integrácia naprieč všetkými predmetmi a dôraz na pokročilé digitálne zručnosti.

2. Kritické myslenie je síce často deklarované ako cieľ vzdelávania, no jeho rozvoj je ponechaný na implicitné pôsobenie v rámci niektorých predmetov, pričom chýbajú metodiky, nástroje na hodnotenie a koordinácia naprieč kurikulom.

3. Mediálna a informačná gramotnosť je najviac zanedbaná. Ak sa aj objavuje, tak prevažne formálne ako prierezová téma bez konkrétneho obsahu, časovej dotácie či metodickej podpory. Samostatný predmet zameraný na túto gramotnosť je raritou. Odborné školy síce zapra-

138 Dané podklady vychádzajú v slovenskom dvojúrovňovom modeli tvorby kurikulárnych dokumentov z povinného štátneho vzdelávacieho programu. Očakáva sa, že samotné školy ho kreatívne doplnia podľa svojich preferencií a zamerania.

covávajú digitálne technológie do odborných predmetov, no potreba podporiť ich aj rozvojom príslušných kompetencií často ostáva mimo záujmu. Podobne aj na gymnáziách sa mediálna a informačná gramotnosť integruje väčšinou iba deklaratívne, bez systémového podchytenia.[139]

Konštatovanie z bodu č. 1 podporuje aj *Program informatizácie školstva do roku 2024*, vydaný slovenským ministerstvom školstva. Vyplýva z neho, že doterajšie snahy o digitálnu transformáciu vzdelávania neboli dostatočne efektívne, pričom chýba systematická a dlhodobá podpora rozvoja digitálnych zručností.[140]

Zistenia Štátnej školskej inšpekcie (ďalej len ŠŠI) z roku 2024 to dopĺňajú v tom zmysle, že poukazujú na nedostatok vedomostí potrebných na efektívne využívanie digitálnych technológií vo výučbe, a to aj v kontexte zlepšujúcej sa digitálnej vybavenosti škôl – paradox. Zároveň sa poukazuje na problémy v oblasti občianskych kompetencií, najmä v súvislosti s vyjadrovaním vlastného názoru, schopnosťou jeho obhajoby pomocou vhodnej argumentácie a celkovo s nedostatočne rozvinutým kritickým myslením.[141]

Občianska, rovnako ako humánna zložka, majú jednoznačné prepojenie na mediálny svet. V tomto kontexte bol pred 10 rokmi realizovaný ďalší relevantný výskum, ktorého jednou z ambícii bolo zistiť, ako sú mediálne technológie a siete využívané na pasívne a aktívne formy občianskej, spoločenskej a politickej participácie. Len 30,8 % respondentov sa priznalo k zapájaniu do online diskusií o občianskych alebo politických témach. Takáto apatia, ktorá je stále rozšírenou súčasťou spoločenského diskurzu, sa postupne presúva aj do ďalších sfér verejného života. Za najprínosnejšie informácie z tohto výskumu však považujeme tie, ktoré sa priamo orientujú na prácu s internetovým obsahom. Konštatuje sa, že najobvyklejšiu stratégiu pri prezeraní webových stránok predstavuje také správanie návštevníka, kedy zvažuje „...či prezentované informácie alebo iné informačné zdroje korešpondujú s jeho doterajšími skúsenosťami". K tomu je ešte doplnené: „Minoritný charakter sme zaznamenali u ďalších stratégií určených na overovanie dôveryhodnosti webovej stránky alebo iného zdroja prístupného v online prostredí. Z celkového počtu respondentov si iba 38,4 % overuje sporné informácie aj na iných webových stránkach."[142] Ide o veľmi rizikové konanie, nahrávajúce možným podvodom a pretláčaniu dezinformácií, konšpirácií, tzv. fake news. Napriek tomu takýto postup preferovalo ešte pred 10 rokmi až 61,2 % dospelých obyvateľov Slovenska. Našťastie, novšie dáta už poskytujú určité dôvody na optimizmus.

V júli 2025 si agentúra *NMS Market Research Slovakia* urobila prieskum na vzorke 1009 respondentov starších ako 18 rokov. Jeho cieľom bolo zistiť, aká je miera náchylnosti slovenskej populácie veriť hoaxom. Zistilo sa, že v súčasnosti už približne dve tretiny populácie

139 VRABEC, Norbert a HLADÍKOVÁ, Veronika. *Obsahová analýza školských vzdelávacích programov stredných škôl na Slovensku.* Online. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2025, s. 5–11, 34–37, 61–64. Dostupné z: https://www.ucm.sk/files/sk/veda-vyskum/publikacna-cinnost-ucm/centrum-informacnych-zdrojov-ucm-trnave/referat-informacnych-sluzieb/e-zdroje/fmk-ucebne-texty-k-stiahnutiu/obsah-analyza-skols-vzdel-prog-str-skol-slovensku.pdf. [cit. 2025-11-05].

140 *Program Informatizácie školstva do roku 2030. Verzia 2.0.* Online. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/13435_program-informatizacie-skolstva-do-roku-2030_2_0.pdf. [cit. 2025-11-05].

141 *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2023/2024.* Online. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2024, s. 52–55, 64, 85–86. Dostupné z: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/12/sprava_2024_web.pdf. [cit. 2025-11-05].

142 PETRANOVÁ, Dana a VRABEC, Norbert. *Mediálna gramotnosť dospelej populácie v SR: výskumná správa.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015, s. 174.

dokážu odolávať konšpiráciám. Zvyšná tretina im však vo väčšej či menšej miere naďalej verí, čo nemožno ignorovať. Rozdiely nachádzame pri porovnaní generácií podľa veku. Viacerým konšpiračným teóriám veria mladí ľudia z *Generácie Z* (18–28 rokov), podobne ako stredná *Generácia X*, teda ľudia vo veku od 45 do 60 rokov. Paradoxne sa ukazuje, že „Generácia Z je náchylnejšia na dezinformácie než najstaršia generácia Baby Boomers, a to napriek tomu, že vyrastala s digitálnymi technológiami". Spoluautor prieskumu a analytik NMS Michal Mislovič to interpretoval nasledovne: „Hlavnými príčinami môžu byť aj algoritmy sociálnych médií, ktoré vytvárajú informačné bubliny, pasívna konzumácia obsahu cez TikTok a Instagram, kde mladí ľudia vnímajú správy skôr ako zábavu a silný vplyv influencerov a rovesníkov, ktorým dôverujú aj bez overenia faktov. Informačné preťaženie navyše vedie k tomu, že mladí ľudia nemajú čas kriticky hodnotiť každé tvrdenie, čím sa stávajú ľahkým terčom pre šíriteľov hoaxov a konšpirácií." Okrem toho dáta potvrdzujú, že čím vyššie vzdelanie ľudia dosiahli, tým menej sú náchylní veriť hoaxom. V konečnom dôsledku možno súhlasiť s vyjadrením už raz spomenutého analytika: „Tieto zistenia nie sú len štatistikou – sú výpoveďou o stave spoločnosti, o tom, komu a čomu ľudia veria, kde hľadajú istotu a ako sa vyrovnávajú so zložitým fungovaním dnešného sveta."[143]

Že nešlo o nepodložené tvrdenie, podporuje rozsahom podobný, ale silnejšie odborne garantovaný prieskum na vzorke 1000 respondentov, ktorý sa uskutočnil na prelome februára a marca 2022, t. z. ešte v období pandemickej situácie. Bol súčasťou podstatne širšieho prieskumu s názvom *Ako sa máte, Slovensko*, realizovaného v kooperácii so Sociologickým ústavom Slovenskej akadémie vied. Z hľadiska problematiky konšpiračných teórií sa ukázalo, že pre 35,2 % respondentov sú v oblasti získavania informácií dôveryhodnejšie médiá, ale pre 27,3 % príbuzní a známi. Tí, ktorí sa pri informáciách o svete a politike viac spoliehajú na svojich blízkych, zriedkavejšie sledujú večerné správy v televízii, počúvajú správy v rozhlase alebo čítajú noviny.[144] Senior analytička Globsecu Katarína Klingová to o niečo neskôr výstižne zhodnotila v tom zmysle, že Slovensko je príkladom toho, čo sa môže stať, keď sa skombinuje nedôvera v inštitúcie, spoločnosť s náchylnosťou veriť dezinformáciám a politickí aktéri, ktorí sú schopní využiť frustráciu spoločnosti vo vlastný prospech.[145]

Napokon problematiku kompletizuje prieskum občianskeho združenia *Rada mládeže Slovenska* k otázke mediálnej gramotnosti. Zber dát prebehol počas októbra 2018 cez Agentúru FOCUS, zahŕňal celú SR a kvóty ako vek, pohlavie, veľkosť sídla, kraj. Výskumná vzorka bola rovnaká ako v prípade vyššie zmieneného prieskumu, čiže 1 000 respondentov. Oslovená mládež bola vo veku 15–24 rokov, čo nás posúva na úroveň stredných a vysokých škôl. Na základe získaných odpovedí a ich vyhodnotenia možno konštatovať, že mladí ľudia vyhľadávajú informácie najmä na blogoch, pričom iba 56 % z nich dôveruje tradičným médiám. Zistená bola potenciálne nebezpečná skutočnosť, že vyše tretina sa prikláňa k alternatívnym webovým portálom. Po blogoch sú druhým najčastejším informačným zdrojom elektronické verzie tla-

143 *Tretina populácie má sklony veriť hoaxom. Najviac im veria voliči Smeru a Republiky*. Online. NMS Market Research Slovakia. 3. 10. 2025. Dostupné z: https://nms.global/sk/tretina-populacie-ma-sklony-verit-hoaxom-najviac-im-veria-volici-republiky-a-smeru. [cit. 2025-11-03].

144 *Prieskum: Ľudia sa najviac obávajú zdražovania. Slováci, ktorí nesledujú spravodajstvo, sú najviac náchylní na konšpirácie*. Online. SITA. 19. 3. 2022. Dostupné z: https://sita.sk/prieskum-ludia-sa-najviac-obavaju-zdrazovania-slovaci-ktori-nesleduju-spravodajstvo-su-najviac-nachylni-na-konspiracie. [cit. 2025-11-03].

145 VALOVIČOVÁ, Kristína. *Slovensko patrí k najmenej odolným krajinám voči hoaxom a pro-ruským narratívom, výrazne klesla aj podpora NATO*. Online. SITA. 26. 5. 2023. Dostupné z: https://sita.sk/slovensko-patri-k-najmenej-odolnym-krajinam-voci-manipulativnym-a-pro-ruskym-narativom--klesla-aj-podpora-nato. [cit. 2025-11-03].

čených médií na internete a tretím príspevky na sociálnych sieťach. Druhé varovné znamenie vychádza z faktu, že len 16 % mladých sa vyjadrilo, že si získané informácie vždy overuje aj z iných zdrojov. V nadväznosti na to 842 spomedzi všetkých respondentov odpovedalo, aké konkrétne zdroje na overovanie informácií používajú. Celkovo 68 % z nich uviedlo, že rozhovory s kamarátmi, druhá najčastejšia odpoveď (61 %) bola rozhovory s rodičmi (platí, že existovala možnosť vybrať viac odpovedí).[146]

Aby bolo evidentné prepojenie konštatovaní na školstvo, uvádzame k tomu doplnenie v podobe jedného zo zistení z testovania PISA, ktoré sa týkalo aj Slovenska. Zapojení žiaci reagovali okrem iného na otázku: *Sú 15roční pripravení vyrovnať sa s falošnými správami a dezinformáciami?* Až 55 % mladých ľudí z našej krajiny uviedlo, že sa v škole neučili, ako na sociálnych sieťach rozlíšiť spoľahlivé informácie od tých skreslených.[147]

Práve moderný výchovný a vzdelávací proces na základných školách by mal byť vstupným predpokladom na zlepšenie situácie. V súvislosti s nimi existuje ešte jeden starší výskum z roku 2013. Realizovali ho členovia Medzinárodného centra pre mediálnu gramotnosť pri Fakulte masmediálnej komunikácie UCM v Trnave. Jeho cieľom bolo zistiť mieru zastúpenia mediálnej výchovy v obsahu vzdelávania a prevládajúcu formu výučby, teda či sa učí ako samostatný predmet, súčasť iných predmetov, samostatný kurz alebo inak. Súvisiacim zámerom bolo zmapovať mieru kvalifikácie učiteľov mediálnej výchovy v slovenských školách. Do výskumu sa v rozmedzí apríla až júna 2013 zapojilo 567 základných škôl zo všetkých krajov a okresov Slovenska. Potvrdilo sa, že na Slovensku nemáme dostatočne kvalifikovaných pedagógov na vyučovanie mediálnej výchovy. V prípade základných škôl vyše 90 % z nich uviedlo, že ich pedagógovia neabsolvovali žiadnu formu vzdelávania pre odborné podchytenie danej problematiky. Nedostatočná pripravenosť pedagógov bola tiež najčastejšou príčinou, prečo školy nezaraďovali mediálnu výchovu do svojich vzdelávacích programov. Z vybranej vzorky sa nevyučovala v žiadnej forme na 24 % opýtaných škôl. Ak sa vyučovala, dominujúcou formou bola integrovaná mediálna výchova, teda ako súčasť iných predmetov (40 % zo všetkých zapojených škôl). V tomto prípade však treba ako súčasť hodnotenia zdôrazniť, že viaceré školy nevedeli pri špecifikovaní tém z danej oblasti presne vymedziť, čo konkrétne so žiakmi preberajú počas hodín slovenského jazyka a literatúry, informatiky, etickej výchovy či iných predmetov, resp. uvádzali témy, ktoré nie sú obsahom mediálnej výchovy. Na druhej strane sa ale ukázalo, že významnú úlohu pri jej sprístupňovaní žiakom majú praktické zručnosti, ktoré je možné získať formou projektového vyučovania, napr. v rámci tvorby školského časopisu, prípravy príspevkov do školskej televízie či rozhlasu atď. Takúto formu využívalo 29 % základných škôl. Ako samostatný povinný, prípadne povinne voliteľný predmet učilo v tom čase mediálnu výchovu na Slovensku podľa zistení iba 10 % základných škôl.[148] So všetkými negatívnymi zisteniami súvisela slabá propagácia významu na médiá zameranej výchovy ako riadnej edukačnej témy v obsahu vzdelávania, čo ovplyvnilo tendenciu učiteľov hlbšie sa ňou nezaoberať.

146 *Mladí a médiá.* Online. Bratislava: Rada mládeže Slovenska, 2018. Dostupné z: https://archiv.mladez.sk/wp-content/uploads/2019/02/Prezentacia_mladi-a-media.pdf. [cit. 2025-10-31].

147 Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? Online. *PISA in Focus*. 2021, č. 113. Dostupné z: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/are-15-year-olds-prepared-to-deal-with-fake-news-and-misinformation_b25edda6/6ad5395e-en.pdf. [cit. 2025-10-21].

148 KAČINOVÁ, Viera a KOLČÁKOVÁ, Viktória. Stav výučby mediálnej výchovy na slovenských základných školách. Online. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013, roč. 24, č. 4–5, s. 12–14. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2013_4_5.pdf. [cit. 2025-11-03].

Hoci sú analyzované údaje staršie, ak by sme ich spojili s aktuálnou mierou neodbornosti výučby vyučovacích predmetov s potenciálom absorbovať súčasti mediálnej výchovy, tak situácia nevyznieva oveľa lepšie, nakoľko správa ŠŠI z roku 2024 konštatuje: „Miera odbornosti vyučovania v nižšom strednom vzdelávaní predmetu etická výchova bola na úrovni 51,1 % a občianska náuka na úrovni 41,4 %. V štvrtine subjektov boli etická výchova a v polovici subjektov občianska náuka vyučované v plnej miere neodborne… K predmetom s nízkou odbornosťou vyučovania patrila v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní informatika (41,5 %; 48,6 %). Tento predmet bol takmer v polovici škôl v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní v plnej miere vyučovaný neodborne.“[149]

Celkovo to predstavuje rad varovných signálov, ktorými je potrebné sa zaoberať. Pri zohľadnení všetkých súvislostí je zrejmé, že výzvam môžeme v školskom prostredí úspešne čeliť jedine tak, že vnesieme do doteraz roztriešteného, málo konzistentného prístupu k mediálnej výchove systém, ktorý z deklarovaného cieľa urobí reálnu, hodnotiteľnú a perspektívnu súčasť výchovného a vzdelávacieho procesu. Potrebujeme nielen navonok reflektovať závery z výskumov, ale ich aj prakticky preniesť do edukačnej praxe. Piliere to musí dostať už v samotnom nastavení celoštátne záväzného vzdelávacieho programu, ktorému sa budeme v ďalších častiach príspevku venovať podrobnejšie.

Mediálna výchova a kontexty s ňou súvisiace na základných školách

Všeobecná časť ŠVP a prierezová téma Mediálna výchova

Ako východiskový kurikulárny dokument pre porovnanie použijem Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2), teda pre 2. stupeň ZŠ z roku 2015.[150] Hneď prvý zo základných cieľov výchovy a vzdelávania sa vzťahuje k potrebe rozvíjať u žiakov funkčnú gramotnosť a kritické myslenie. Zostáva to však na povrchnej úrovni, nie je to nijako konkretizované. Pri následnom profile absolventa sa už o niečo podrobnejšie píše, že „používa informačné a komunikačné technológie pre potreby učenia sa a pre svoj život; vyhľadá a využije viaceré informácie a možnosti pri plánovaní úloh a riešení problémov s uplatnením zásad kritického myslenia“.[151] Tu nachádzam prvé indície, že riešená téma nie je slovenskému kurikulu, prinajmenšom vo svojom všeobecnom poňatí, cudzia. Zdôrazňujem pritom slovo všeobecnosť, no možno ho nahradiť aj označením formálna deklaratívnosť. Zdôvodnenie takéhoto konštatovania ponúka charakteristika vzdelávacej oblasti (ďalej len VO) Človek a spoločnosť, ktorá sa obmedzuje na formulácie s nízkou mierou konkretizácie v zmysle vytvárania priestoru na kultivovanie individuálnych a spoločenských kompetencií a učenie vidieť veci a javy vo vzájomných súvislostiach. Podobný prístup sa nachádza aj vo vstupe do VO Matematika a práca s informáciami, kde je nami rozoberanej tematike venovaná jediná, nevýrazná veta v znení: „Rozvíja schopnosť žiakov používať prostriedky IKT k vyhľadávaniu, spracúvaniu a uloženiu informácií.“[152]

149 *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2023/2024*. Online. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2024, s. 84. Dostupné z: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/12/sprava_2024_web.pdf. [cit. 2025-11-03].

150 Stále „dobieha“ na väčšine škôl tohto typu, čo potrvá ešte niekoľko rokov.

151 *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, s. 4. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf. [cit. 2025-10-29].

152 Tamže, s. 5.

Napriek istému pochopeniu pre frázovité poňatie a všeobecné formulovanie kurikulárnych východísk ešte pred ich rozpísaním do konkrétnych požiadaviek na úrovni štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov, nepokladám uvedené súčasti kurikula za adekvátne pre vytvorenie predpokladov na ucelené podchytenie mediálnej tematiky v takej podobe, ako si to vyžaduje aktuálna situácia. Zďaleka nejde o komplexné riešenie.

Vo výsledku to mala napraviť novinka v podobe aplikovania prierezových tém, ktorá bola do kurikula implementovaná ako súčasť veľkej reformy školstva v roku 2008. Vysvetlenie ich zavedenia vyznieva logicky: „Rýchlo sa meniaca realita súčasnej globalizovanej spoločnosti s novými technológiami a sociálnymi zmenami ovplyvňuje postoje, hodnotový systém žiakov a ich konanie. Táto skutočnosť sa musí odraziť aj vo vzdelávaní. Vhodným prostriedkom na to sú prierezové témy, ktoré sa svojím obsahom a výchovným zameraním premietajú do vymedzených vzdelávacích oblastí, dopĺňajú ich, prepájajú ich obsah s aktuálnym dianím v spoločnosti, s každodennou žitou skúsenosťou žiaka a konkrétnej triedy. V tomto zmysle prierezové témy priaznivo ovplyvňujú proces utvárania a rozvíjania funkčných kompetencií žiakov."[153] Predstavovalo to istý potenciál, lenže konkrétne nastavenie, ako sa neskôr ukázalo, vytvorilo až príliš otvorený a zároveň miestami nejednoznačný priestor na plnohodnotné využitie týchto tém, čo neraz znefunkčnilo prvotný zámer. Dali sa zaradiť napr. ako súčasť niektorého z povinných predmetov, ale takýto variant nenašiel v školách potrebnú odozvu, ako vyplýva z vyššie komentovaných výskumov. Ako ďalšie alternatívne možnosti boli a doteraz sú akceptované: realizácia vo forme projektov, organizovanie tematických seminárov, nastavenie vyučovacích blokov, príprava kurzov so zapojením odborníkov, organizovanie mimoškolskej aktivity. Predovšetkým sa však dajú z prierezových tém urobiť samostatné vyučovacie predmety, ku ktorým sa alokuje istý počet disponibilných hodín z *Rámcového učebného plánu*. Jednotlivé možnosti sa dajú dokonca kombinovať, a tak si školy môžu zvoliť pre seba najvhodnejšie riešenie.[154] Napriek všetkému to v praxi pričasto skončí na úrovni formálneho splnenia povinnosti bez efektívneho dopadu.[155] Existujú pritom podporné materiály s potenciálom pomôcť školám skoncipovať zmysluplný učebný obsah v prípade vytvorenia samostatného predmetu mediálna výchova.[156]

Pri samostatnom rozbore jej zamerania ako prierezovej témy (ďalej len PT) v ŠVP z roku 2015 sa v súlade s pravdou upozorňuje na význam médií ako faktora, ktorý ovplyvňuje vývoj osobnosti aj socializáciu jedinca, nakoľko sú bežnou súčasťou našich životov a majú vplyv na správanie, hodnotové nastavenie aj životný štýl. Nosný zámer je definovaný nasledovne: „Hlavným cieľom PT Mediálna výchova je rozvoj (postupné zvyšovanie úrovne) mediálnej gramotnosti žiakov – schopnosti kriticky prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov a zmysluplne využívať médiá." Z toho vyplýva potreba premyslenej orientácie v mediálnom prostredí a osvojovania si bezpečného a kritického používania rôz-

153 Tamže, s. 7–8.
154 Tamže, s. 10.
155 Problémov bolo viacero. Možno medzi ne zaradiť absenciu dlhodobejšej metodickej podpory, vnímanie týchto tém ako niečoho čo je navyše (preťaženie učebných plánov) – to zvyklo viesť k obsahovo plytkému realizovaniu prierezovej témy bez snahy o jej funkčné uchopenie, nejasná zodpovednosť – kto a ako má zapracovať konkrétnu prierezovú tému, nedostatok času (nízke hodinové dotácie – prípad občianskej náuky), nekonzistentná implementácia medzi školami (niektoré rozpracovali témy kvalitne, iné ich ponechali v rovine nedopracovaných dokumentov). Pozri napríklad: BURJAN, Vladimír a kol. *Učiace sa Slovensko.* Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017, s. 53–58.
156 Pozornosť zasluhujú pôvodné dokumenty vytvorené v Štátnom pedagogickom ústave – dnes už súčasť Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/medialna-vychova.html). Využiť sa dajú aj podklady dostupné cez webový portál Centra mediálnej gramotnosti pri Fakulte masmediálnej komunikácie UCM v Trnave (https://medialnavychova.sk).

nych médií. Výchovný aspekt PT smeruje k rozvoju autonómneho spracovania mediálnych obsahov. V konečnom dôsledku to má viesť k tomu, aby si žiaci „uvedomili význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti; nadobudli základné technické zručnosti potrebné pre používanie médií a médiá využívali zmysluplne; pochopili a rozlíšili pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov; získali kritický odstup od mediálnych produktov a ich obsahov a rozpoznali mediálne spracovanú realitu; osvojili si zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a vytváranie vlastných mediálnych produktov".[157] V prípade zapojenia kreativity sa s tým dá zmysluplne pracovať. Napriek tomu to zostalo zaseknuté na prechode od na tejto úrovni už konštruktívnejšie poňatých vstupov v rámci štátneho kurikula do vzdelávacích štandardov predmetov, podrobnejšieho školského kurikula, a následne do odborne zmysluplného didaktického pedagogického podchytenia.

Situácia vo vzdelávacom štandarde občianskej náuky na úrovni ZŠ

Ako chybný sa ukázal predpoklad, že prierezové ukotvenie mediálnej tematiky bude postačujúce. Okrem toho sa ako prehnané ukázalo očakávanie, že sa ju podarí zahrnúť do už aj bez toho preplneného obsahu povinných predmetov. Vo vzdelávacom štandarde občianskej náuky pre 6.–9. roč. ZŠ (s platnosťou od 1. 9. 2015 až dodnes) nie je o médiách takmer ani zmienka – t. z. výchova a vzdelávanie budúcich občanov bez orientácie v problematike. Respektíve, aby som bol korektný, pojem *médiá* sa vyskytuje iba v jednom výkonovom štandarde, a to v znení: „identifikovať rodové stereotypy v okolí a médiách." Samo o sebe je to viac prepojené na riešenie predsudkov a diskriminácie ako na mediálnu výchovu. Okrajovo do toho môže zapadať ešte jedna požiadavka z tematického celku *Voľba povolania*, v ktorom sa od žiakov vyžaduje „orientovať sa pri výbere povolania v rôznych zdrojoch informácií". Pod tým ale môže byť myslených viacero rozličných zdrojov, nie iba mediálnych. Napokon, rozvoj prezentačných zručností je vsunutý do tematického celku *Moja vlasť*, v ktorom majú žiaci „vytvoriť na základe získaných informácií prezentáciu obce, mesta, regiónu". Vyžaduje si to využitie príslušného softvéru a uplatnenie základných zručností pri práci s ním, čiže prítomná je istá elementárna úroveň digitálnej kompetencie, ale nejde o nič, čo by sa mohlo pokladať za primerané zapracovanie a plnohodnotné rozvíjanie očakávaní v mediálnej oblasti.[158]

Situácia vo vzdelávacom štandarde etickej výchovy na úrovni ZŠ

Ako krátke doplnenie uvádzam, že v etickej výchove sa nachádza zopár odkazov na mediálnu sféru, prirodzene, s morálnym imperatívom a afektívnymi zameraním.[159] V cieľoch sa upozorňuje na zdôvodnenie dôležitosti nezávislosti od vecí, drog a médií. Úplne posledný tematický celok v 9. ročníku s názvom *Mediálne vplyvy* to reflektuje cez výkonové požiadavky ako „diskutovať o zámeroch tvorcov televíznych programov, analyzovať prvky mediálneho produktu, vystihnúť rozdiel medzi správou a komentárom; zostaviť zoznam zásad kritického

157 *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, s. 12. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf. [cit. 2025-10-29].

158 *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – Občianska náuka*. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, s. 3–8. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/5fd/22086.9fccaf.pdf. [cit. 2025-10-29].

159 K reálnemu potenciálu daného predmetu pomôcť skvalitniť mediálny rozhľad žiakov a rozvinúť u nich príslušné kompetencie treba dodať, že etickú výchovu navštevuje iba časť žiakov, keďže v slovenskom vzdelávacom systéme je v pozícii alternácie k náboženskej výchove.

diváka; zhodnotiť prínos médií v živote človeka; vytvoriť návrh vlastného mediálneho produktu; diskutovať o výhodách a nevýhodách používania internetu". Nie je toho veľa, rozsah sotva niekoľkých vyučovacích hodín, ale o niečo priamočiarejšie to rieši vybrané záležitosti mediálnej výchovy. Dovolím si napísať, že pri analýze mediálneho produktu, rozlíšení medzi správou a komentárom, prípadne zostavení princípov, ktorými by sa mal riadiť kritický divák, ide o presnejšie uchopenie tematiky ako v prípade informatiky, hoci tá má súvisiacich výkonov a obsahov zakomponovaných viac.[160] Platí, že aspoň v štandarde etickej výchovy sú prítomné tvorivé výkonové slovesá, rovnako ako nadväzujúce kľúčové pojmy: „masmédiá a ich posolstvo; typy mediálnych produktov; kritický divák; užívanie internetu; sociálne siete".[161]

Mediálna výchova a kontexty s ňou súvisiace na gymnáziách

Všeobecná časť ŠVP a prierezová téma Mediálna gramotnosť na gymnáziách

Keď sa pozrieme na východiskový kurikulárny dokument pre starších žiakov navštevujúcich gymnáziá, nenachádzame medzi prvotnými cieľmi pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie žiadnu priamu zmienku o mediálnej problematike. Prinajlepšom si možno domýšľať, ako by sa dala prepojiť s viac či menej príbuznými cieľmi typu „viesť žiakov ku kritickému mysleniu s uplatnením mnohostranného pohľadu pri riešení úloh; naučiť ich zaraďovať získané informácie / poznatky do zmysluplného kontextu životnej praxe".[162] Väčšiu prehľadnosť do toho opäť vnáša až časť *Profil absolventa*, v ktorej sa nachádza očakávanie, že žiak najneskôr na konci štúdia „...ovláda a využíva pri svojom vzdelávaní a tvorbe súčasné informačno-komunikačné technológie; vie vyhodnotiť a zaujať kritický postoj k informáciám, vrátane masmediálnych informácií". [163] Následne potvrdzuje priamejší prístup aj obšírnejšia formulácia v rámci komentára ku VO Matematika a práca s informáciami, v ktorej sa dočítame: „Podporuje schopnosť efektívnym a tvorivým spôsobom využívať informačno-komunikačné technológie, informačné zdroje a možnosti aplikačného programového vybavenia. Buduje informatickú kultúru, založenú na rešpektovaní právnych a etických zásad používania informačných technológií a produktov."[164] Uvádzam to preto, aby som potvrdil, že sa mediálnymi prvkami zaoberá aj vyučovací predmet informatika, aj keď ani v jej prípade nejde ani zďaleka o prioritnú tematiku, skôr o podružnú záležitosť popri dôraze na iné činnosti spojené najmä s programovaním, používaním základných aplikácií apod. Nemá to teda plnohodnotný záber. Príliš veľa kurikulárnych vstupov pôsobí viac deklaratívne a menej konkrétne.

160 Podrobnejšie sa k nim vyjadrovať nebudem, lebo by to presiahlo úroveň prepojenia mediálnej oblasti na občiansku a humanitnú sféru. Kvôli kontextu však uvádzam aspoň odkaz: https://www.minedu.sk/data/att/2d2/22091.7fd543.pdf (s. 3-7, 15, 21, 30-31).

161 *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – Etická výchova*. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, s. 3, 15. [cit. 2025-10-29]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/691/22672.e9f41c.pdf.

162 *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (úplné stredné všeobecné vzdelávanie).* Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015, s. 4. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf. [cit. 2025-10-29].

163 Tamže, s. 5.

164 Tamže, s. 7.

Až rozšírené gymnaziálne poňatie mediálnej výchovy ako prierezovej témy konečne vykazuje znaky kvalitnejšieho spracovania, no problematický prístup k aplikácii prierezovosti ostáva totožný ako v prípade základných škôl, čo limituje funkčné uchopenie. Pozitívny predpoklad dokumentujú prinajmenšom tieto výňatky z textu:

a) orientácia na širší kontext, na sociálne, etické, kultúrne aj hospodárske aspekty súčasného mediálneho sveta, vďaka čomu sa majú rozvinúť u žiakov digitálne a informačné kompetencie;

b) upozornenie na nevyhnutnosť nadväzovať na každodennú a rôznorodú skúsenosť žiakov s médiami;

c) nabádanie k využitiu vhodných vyučovacích stratégií ako textuálnej alebo kontextuálnej analýzy, simulácií, prípadových štúdií, tvorby mediálnych produktov.

Do očakávaní v podobe cieľov sa to premieta nasledovne – žiak si „uvedomuje význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti; využíva médiá zmysluplne; získava kritický odstup od mediálnych produktov/obsahov, rozpoznáva mediálne spracovanú realitu; reflektuje pozitíva a negatíva využívania médií, ich vplyvu a produktov; osvojuje si zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a pri vytváraní vlastných mediálnych produktov; prehlbuje si technické zručnosti potrebné pre používanie médií".[165]

Z uvedeného vyplýva, že aj keď boli vstupné časti kurikula pre základné a stredné školy inovované v rovnakom období, stredoškolské implementovalo o niečo konštruktívnejší pohľad na mediálnu sféru. Finálny dopad na výchovu a vzdelávanie však zostal napriek tomu redukovaný kvôli systémovo nedotiahnutým prístupom k prierezovosti.

Situácia vo vzdelávacom štandarde občianskej náuky na gymnáziách

Pokiaľ ide o samotný obsah vyučovacích predmetov tak platí, že občianska náuka neobsahuje ani jeden tematický celok, ktorý by riešil mediálnu tematiku. Jedine v časti *Filozofický spôsob osvojovania si sveta* sa nachádza osamotený výkonový štandard v znení: „rozlíšiť pozitívny a negatívny vplyv médií na človeka (a spoločnosť)." Obsahový štandard to ďalej nijako nerozpracováva.[166]

Situácia vo vzdelávacom štandarde etickej výchovy na gymnáziách

Etická výchova sa k médiám a ich využívaniu vyjadruje útržkovito cez tematický celok *Etika sexuálneho života* – výkonový štandard: *zhodnotiť vplyv médií a kultúry na vnímanie vlastnej sexuality.* Obsahové doplnenie je ošetrené cez pojmy *médiá a pornografia*. Zaslúžilo by si to hlbší rozbor, lebo aj keď ide o parciálne prepojenie na mediálnu oblasť, je extrémne dôležité i aktuálne. Iné mediálne kontexty nie sú v predmete prítomné na úrovni ISCED 3A.[167]

Nakoľko výrazne lepšie spracovaný nie je na gymnaziálnej úrovni ani vzdelávací štandard informatiky, hoci obsahuje viacero samostatných tematických celkov odkazujúcich na médiá,

165 Tamže, s. 11.

166 *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – Občianska náuka*. Online. Bratislava: ŠPÚ, 2015, s. 13. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_g_4_5_r.pdf. [cit. 2025-10-29].

167 *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – Etická výchova*. Online. Bratislava: ŠPÚ, 2015, s. 5. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf. [cit. 23. 10. 2025].

zostáva kurikulárna koncepcia, akokoľvek parciálne odkazujúca na médiá, tematicky izolovaná a kontextovo neprepojená. Tým je limitovaný nielen systematický prístup, ale aj znižovaná pedagogická efektivita. Teória prierezovosti sa rozplynula v zložitej praxi realizovania kurikula a samotné predmety sa s tým adekvátne nevyrovnali, čo platí pre základné aj stredné školy.

Transformácie mediálnej výchovy v novom kurikule pre základné školy (2023)

Nové poňatie nielen prierezových gramotností

Sumarizácia doterajších informácií poskytuje dve nosné zistenia: 1) Výskumy priniesli nezanedbateľné varovné signály potvrdené dátami, že zlyhávame v mediálnej výchove žiakov; 2) analýza súčasného kurikula neprináša presvedčujúce dôkazy, že by bola tematika poňatá správne – skôr naopak. Z tohto dôvodu možno konštatovať, že sa v edukačnej praxi nezabezpečuje to, k čomu sa moderné poňatie mediálnej výchovy hlási. Keď sú problematické už kurikulárne východiská, ťažko očakávať kvalitné didaktické prevedenie. Pozitívnym posunom je, že na tieto nedostatky reaguje nový ŠVP pre základné vzdelávanie (ŠVP ZV) z roku 2023. Prináša zmeny predznamenávajúce posun smerom k systematickosti a kvalite.

Nové kurikulum rozlišuje tri úrovne – nadpredmetové, hierarchicky najvyššie postavené koncepty *Metakognícia* a *Charakter*, ktoré rámcujú celé jeho nastavenie, potom nasledujú prierezové gramotnosti (ďalej už len PG), neviazané na jednu vzdelávaciu oblasť, ale prierezovo na všetky, a napokon je na najnižšej, ale stále dôležitej úrovni rozpracovaný súbor doménových gramotností samostatne pre každú vzdelávaciu oblasť. Aby som bol exaktný, medzi nové PG boli zaradené digitálna aj občianska gramotnosť, pričom práve pod druhú menovanú bola zahrnutá ako integrálna zložka mediálna gramotnosť (ďalej len MG). Pozostáva zo štyroch obsahových komponentov: informačné zdroje a médiá, sociálne siete, reklama, mediálne účinky a komunikácia. Ich prvky sa premietli do vzdelávacieho štandardu komponentov vzdelávacích oblastí nasledujúcim spôsobom: „Pri tvorbe ŠVP ZV 2023 bolo jedným z cieľov posilnenie obsahov prierezových gramotností. K pôvodným prierezovým témam vznikli samostatné odborné autorské tímy definujúce štandardy pre jednotlivé témy. Následne vyznačili jadrový obsah, teda kľúčové spôsobilosti a obsahy s identifikáciou vhodného priestoru implementácie v štandardoch jednotlivých vzdelávacích oblastí. Vzdelávacie štandardy všetkých vzdelávacích oblastí tak boli doplnené po vzájomnom dialógu s autorskými tímami pre jednotlivé prierezové gramotnosti.“[168] Rozvíjané sú naprieč všetkými cyklami základného vzdelávania, pričom v ŠVP je jasne stanovené, čo z nich majú mať žiaci osvojené na konci každej fázy – prvý až tretí ročník, štvrtý a piaty, šiesty až deviaty. Takýmto spôsobom sa predchádzajúci voľný systém sprostredkovania prierezových tém transformoval do záväznej podoby, stupňovito implementovanej do kurikula pre základné školy. Inými slovami: „Zásadná zmena v implementácii PG spočíva v tom, že jadrové obsahy PG sú integrálnou súčasťou vzdelávacích štandardov jednotlivých VO, a tak sa stávajú povinným obsahom.“[169] Najdôležitejšie je, že to

168 *Prierezové gramotnosti*. Online. Učíme – metodický portál. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/prierezove-gramotnosti-rozdelenie. [cit. 2025-11-03].

169 NÁVOJSKÝ, Andrej a kol. *Prierezové gramotnosti. Sprievodca*. Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 6. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/10/NIVAM_Prierezove_gramotnosti.pdf. [cit. 2025-11-03].

nezostalo len na báze teoretickej, ale pristúpilo sa k tvorbe podporných dokumentov i mediálnych produktov, a to predovšetkým v podobe prílohy ku kurikulu s názvom *Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť* a informačného *Sprievodcu prierezovými gramotnosťami*, z ktorého bola vybraná posledná citácia. Publicita bola zabezpečená cez podcasty, rozhovory v TV, príklady dobrej praxe,[170] články v periodikách.[171] V prvom uvedenom dokumente vyčnieva požiadavka, aby žiak zvládol „prejavovať kritický a rozlišujúci postoj k médiám, interpretovať informácie a mediálne obsahy, eticky a korektne sa mediálne prezentovať; odhaľovať manipulatívne techniky a vyrovnávať sa s informačným preťažením a komercionalizáciou mediálneho prostredia".[172] K tomu je pričlenený postojový rámec v podobe odkazu na rozvíjanie kritického a rozlišujúceho postoja k médiám, vrátane sociálnych sietí a reklamy, ako aj etického a zodpovedného správania sa v mediálnom prostredí. Obsahový rámec MG to dopĺňa cez všeobecnejšie poňaté porozumenie významu a fungovaniu médií (znovu vrátane sociálnych sietí) v každodennom živote. Napokon to gradačne smeruje až k procesuálnemu rámcu, v ktorom sa nachádza požiadavka na interpretovanie informácií a mediálnych obsahov a na odhaľovanie manipulatívnych techník. Celkovo to predpokladá zvýšenie úrovne vedomostí, zručností, postojov aj hodnôt. V sprievodcovi gramotnosťami je zdôraznené, že musia byť rozvíjané nielen ako súčasť vzdelávacích oblastí, ale aj nad ich rámec, čo sa dá realizovať novinkou v kurikule v podobe tematických dní.[173] Popri tom je naďalej možné aplikovať aj nenáročný, no stále málo využívaný spôsob zabezpečenia začlenenia PG do výučby vo forme zavedenia samostatných predmetov s učebnými osnovami na úrovni konkrétnej školy, ktoré by reflektovali na aktuálny vývoj.

Pokiaľ ide výlučne o mediálnu gramotnosť, tá musela bezpodmienečne prejsť zmenou v prístupe. Po novom sa väčší akcent kladie na praktické využitie okrem nevyhnutného výchovného zamerania. Ešte pred 10 rokmi bola napr. v kurikule takmer ignorovaná téma sociálnych sietí, hoci už vtedy predstavovali platformu, cez ktorú deti komunikovali a vytvárali si mienku o svete. Teraz sa situácia zmenila, začíname vnímať nutnosť konštruktívne zapracovať učebné obsahy definujúce podobu prežívanej reality. Celkovo sa MG prepojila okrem VO Človek a spoločnosť, kde je najviac zdôraznená, aj s oblasťami Jazyk a komunikácia,[174] Matematika a Informatika, Umenie a kultúra**.** V *Sprievodcovi* sa o nej v samostatnej kapitole dočítame okrem iného toto: „MG je schopnosť porozumieť médiám, kriticky vyhodnocovať mediálne obsahy a vedome ich vytvárať. Zahŕňa rozpoznávanie rôznych typov médií vrátane sociálnych sietí, porozumenie ich cieľom a spôsobom fungovania, ako aj rozvíjanie zodpoved-

170 Napríklad *Tak sa poďme pozrieť ako to vyzerá. Mediálna výchova ako súčasť života školy – dokument z cyklu Vzdelávanie 21. storočia.* Online. Učíme. 2024. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/tak-sa-podme-pozriet-ako-to-vyzera-z-cyklu-vzdelavanie-21-storocia. [cit. 2025-11-03].

171 Napríklad: NÁVOJSKÝ, Andrej. Prierezové gramotnosti a ich miesto v novom štátnom vzdelávacom programe. *Pedagogické rozhľady. Odborno-metodický časopis*, 2023, č. 5, s. 64–75.

172 *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Príloha č. 1: Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť.* Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 16–17. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

173 V praxi sa škola môže rozhodnúť, či sa bude vybranej PG venovať viac cez interaktívne workshopy, semináre, exkurzie v rámci tematických dní, prípadne ešte inak. Zachovaná je možnosť, aby si školy týmto spôsobom podporili svoju profiláciu.

174 V súvislosti s ňou sa dostala do popredia PG Čitateľská a vizuálna gramotnosť. Spomíname ju preto, lebo predstavuje základ pre rozvíjanie ďalších gramotností a spôsobilostí. Zdôvodnenie prepojenia s nami riešenou tematikou spočíva v nasledujúcom vysvetlení: „...vizuálna gramotnosť umožňuje porozumieť vizuálnym informáciám, ktoré sú dnes neoddeliteľnou súčasťou všetkých komunikačných kanálov od tlačených médií až po digitálny svet... V súčasnom svete sú texty a vizuálne informácie od reklám po akademické texty všadeprítomné, čo zvyšuje potrebu schopnosti efektívne analyzovať, kriticky hodnotiť a komunikovať prostredníctvom rôznych foriem informácií. Čitateľská a vizuálna gramotnosť sú v tomto kontexte nevyhnutné pre pochopenie komplexných informácií a ich aktívne využívanie v rôznych situáciách." NÁVOJSKÝ, Andrej a kol. *Prierezové gramotnosti. Sprievodca*. Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 6–7. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/10/NIVAM_Prierezove_gramotnosti.pdf. [cit. 2025-11-03].

ného správania pri ich používaní. Podporuje schopnosť rozlišovať medzi faktami a názormi, všímať si manipuláciu a reklamu, rozvíjať vlastný názor a bezpečne komunikovať v mediálnom prostredí."[175] Komplexne sú tým žiaci vedení k „aplikovaniu kritického a rozlišovacieho postoja k médiám...; interpretovaniu informácií, mediálnych obsahov a výstupov a odhaľovaniu manipulačných techník; správaniu sa eticky, bezpečne a zodpovedne ako konzument a tvorca v mediálnom prostredí vrátane sociálnych sietí".[176] Popri tom sú pedagógom ozrejmené pedagogické zásady, ktoré v praxi rozvíjajú MG. Ide o bádateľské a skúsenostne orientované učenie, prepojenie gramotnosti a kritickej reflexie, tvorbu vlastných mediálnych výstupov, súlad s inými PG, využitie rovesníckeho vzdelávania a skúseností žiakov. Úlohu tiež zohráva zohľadnenie vekovej primeranosti a gradácie požiadaviek v jednotlivých cykloch – napr. od objavovania odlišností sociálnych sietí od iných médií a oboznámenia sa so základnou terminológiou počas prvých ročníkov až po schopnosť interpretovať mediálne výstupy a rozšíriť praktickú rovinu sociálnych sietí aj o hodnotovú reflexiu kultúry správania sa v online priestore v najvyšších ročníkoch ZŠ. V skratke sa pod tým skrýva didakticky premyslený postup: uvádzanie do sveta médií – základná mediálna gramotnosť – rozvinutá mediálna gramotnosť. Ku všetkému sú doplnené krátke námety úloh pre žiakov, ktoré sa dajú zakomponovať do priebehu vyučovacej hodiny. Ďalej sú uvedené príklady, v ktorých všetkých vzdelávacích oblastiach a samostatných predmetoch sa nachádza obsah súvisiaci s danou gramotnosťou. Napokon sú prítomné nápady ako využiť MG v rámci koncipovania samostatného vyučovacieho predmetu, prípadne ako podkladu pre naplnenie tematických dní (realizácia ankety, reportáž, blog, výstava plagátov, reklamná kampaň, projekty so zapojením širšej školskej aj mimoškolskej komunity ap.). Ako pomôcka slúži terminologický slovník k mediálnej gramotnosti. Pri tvorbe tematických plánov môže pedagógom pomôcť rozpis kľúčových spôsobilostí, predložených cez vzdelávacie ciele, prípadne rámcový učebný obsah – rozpísaný samostatne pre všetky 4 komponenty (zmienené vyššie).[177]

Nové prístupy k mediálnej gramotnosti vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť

Ako súčasť VO Človek a spoločnosť je mediálna zložka nanovo definovaná už v jej hlavných cieľoch v podobe: „Orientovať sa v zdrojoch informácií, prejaviť kritický a rozlišujúci postoj k médiám, bezpečne a eticky sa prezentovať v online prostredí." Tento zámer je potom konkretizovaný v gradačnej postupnosti ako súčasť podrobnejších cieľov a s nimi súvisiacich výkonových štandardov vo všetkých troch cykloch. Ešte predtým sa v charakteristike oblasti uvádza, že „okrem vedomostí rozvíja u žiakov aj spôsobilosti získavať, vyhľadávať, analyzovať a interpretovať informácie v rôznej podobe. Žiaci z nich vyvodzujú logicky správne závery a dokážu ich argumentačne podložiť a odprezentovať".[178] V európskom hodnotovom nastavení to korešponduje s ambíciou podporovať školy zamerané na inklúziu, digitalizáciu a environmentálnu oblasť, čo sa premietlo aj do troch pilierov slovenských škôl podľa ŠVP ZV.

175 NÁVOJSKÝ, Andrej a kol. *Prierezové gramotnosti. Sprievodca.* Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 10. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/10/NIVAM_Prierezove_gramotnosti.pdf. [cit. 2025-11-03].
176 Tamže, s. 99.
177 Tamže, s. 100–109.
178 *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Konsolidované znenie podľa dodatku č. 3 – Človek a spoločnosť.* Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 4, 7. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

Netreba zabúdať, že z pohľadu bežného učiteľa je potrebné, aby hlavné myšlienky spojené s mediálnou oblasťou jednoznačne identifikoval už vo vstupnej časti štátneho kurikula, ktorá určuje priority. V súvislosti s tým je už potom očakávané, že PG aktualizujú a doplnia obsahy vzdelávacích oblastí v kontexte potrieb 21. storočia (v prípade MG to platí absolútne). Stávajú sa priamou súčasťou ich štandardov, a to aj formou zvýraznenia či preformulovania predtým iba implicitných prepojení, ktoré sa po novom javia ako explicitné. Že sa k tomu pristúpilo naozaj dôkladne, potvrdzuje nasledujúca tabuľka.

	1. cyklus	2. cyklus	3. cyklus
Ciele	*Rozumieť základnej úlohe médií a zásadám bezpečnosti v online prostredí.*	*Rozlíšiť dôveryhodnosť zdrojov informácií a bezpečne sa správať v online prostredí.*	*Analyzovať mediálne obsahy vrátane sociálnych sietí a ich vplyv na správanie a postoje ľudí, regulovať vlastné správanie v online prostredí.*
Výkonové štandardy	• Rozpoznať rôzne druhy médií. • Opísať, na čo médiá slúžia, napríklad že poskytujú správy, zábavu alebo informácie. • Pomenovať základné pravidlá bezpečnosti a well-beingu v online prostredí. • Rozlíšiť medzi obsahom, ktorý je vhodný alebo nevhodný pre deti.	• Rozlíšiť kvalitu informačných zdrojov a rôznych typov médií. • Uviesť príklady dôveryhodných a nedôveryhodných zdrojov informácií. • Poznať zásady správania v online prostredí aj vo vzťahu k iným. • Pomenovať prínosy a riziká sociálnych sietí, audiovizuálnej produkcie a reklamy.	• Rozlišovať vybrané mediálne obsahy ako zdroj informácií o aktuálnom dianí doma a vo svete. • Rozpoznať dezinformácie a nepravdivé mediálne obsahy. • Eticky a rešpektujúco sa prezentovať v online prostredí. • Pomenovať zásady kyberbezpečnosti. • Identifikovať vhodné a nevhodné mediálne obsahy a ich vplyv na sebaobraz a vlastné postoje.

Obr. č. 23 – Gradačná postupnosť mediálnej gramotnosti v cykloch vzdelávania podľa ŠVP ZV[179]

Za účelom zdokumentovania kvalitatívneho posunu vo formulovaní požiadaviek na rôznych úrovniach, ktoré nejako súvisia s mediálnou oblasťou, uvádzam tieto ciele pre druhý cyklus:[180] „Samostatne využívať základné metódy získavania, analýzy a interpretácie informácií – rozlíšiť a vyhodnotiť rôzne zdroje informácií."[181] Obsahový štandard pracuje v rámci občianskeho komponentu so samostatným tematickým celkom *Mediálna gramotnosť,* ktorý je v novej verzii kurikula poňatý oveľa zmysluplnejšie, nakoľko okrem východiskových pojmov (v tomto prípade bezpečnosť v online prostredí, reklama, dôveryhodnosť informácií) operuje aj s nadväzujúcim činnostným doplnením v podobe: „Rozpoznávanie prínosov a nebezpečenstva online sveta (hľadanie a sledovanie obsahu, chat, zasielanie údajov a i.); Posúdenie pravdivosti/zavádzania reklamy na vybranom

179 Zdroj: NÁVOJSKÝ, Andrej a kol. *Prierezové gramotnosti. Sprievodca.* Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 11. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/10/NIVAM_Prierezove_gramotnosti.pdf. [cit. 2025-11-03].

180 Práve z nich sú odvodené konkrétne požiadavky na výkon.

181 *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Konsolidované znenie podľa dodatku č. 3 – Človek a spoločnosť.* Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 31. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

príklade; Vytvorenie odporúčaní a osobných pravidiel bezpečného a etického správania sa v online prostredí a možnosti pomoci (pri vyhľadávaní obsahu, sledovaní obsahu, četovaní, zasielaní údajov, súkromie a intimita online a i.).“[182] Niektoré očakávania sú zároveň určené ako námety pre tematické dni.

V treťom cykle sa hneď na začiatku od žiakov očakáva, že budú kriticky pristupovať k zdrojom informácií a mediálnym obsahom. Druhý cieľ cyklu sa týka výberu, navrhnutia a uplatnenia metód a postupov získavania, analýzy a interpretácie informácií vedúcich k riešeniu rôznych úloh, výziev a problémov. S tým súvisí výkonový štandard v znení: „Rozlíšiť fakty, argumenty, názory a interpretácie; podstatné informácie od nepodstatných.“ Ešte výraznejší presah má cieľ č. 9, ktorého výkonový štandard uvádzam nižšie v tabuľke. Obsahový štandard zaraďuje pojmy ako mediálny obsah, dezinformácie, umelá inteligencia, kyberbezpečnosť. Všetky sú súčasťou tematického celku *Kritický prístup k mediálnym obsahom*. V kategórii súvisiacich činností sa pri ňom nachádzajú odkazy na: „Analyzovanie vplyvu médií, dezinformácií, reklamy a inej audiovizuálnej produkcie na správanie ľudí a verejnú mienku; Využívanie nástrojov na overovanie relevantnosti a pravdivosti informácií; Kritická analýza formy a obsahu na vybranom príklade internetovej diskusie alebo príspevku s nepravdivou informáciou; Porovnávanie virtuálneho a reálneho sveta, vzťahov, ktoré si v nich vytvárame, vplyv sociálnych sietí na osobnosť človeka; Regulovanie vlastného správania v mediálnom prostredí (sociálne siete, virtuálna realita, umelá inteligencia) vrátane objemu stráveného času; Analyzovanie protiprávneho konania, zásad a foriem pomoci v téme kybernetického obťažovania (šikana, zneužívanie, sexting, grooming); Rozpoznávanie vhodných a nevhodných obsahov v médiách a ich vplyv na sebaobraz a vzťahy (rasizmus, násilie, sexizmus a sexuálny obsah v mediálnom prostredí a ich vplyv na sebaobraz a vzťahy).“[183]

9. cieľ: Analyzovať mediálne obsahy, vrátane sociálnych sietí a ich vplyv na správanie a postoje ľudí, regulovať vlastné správanie v online prostredí

Žiak vie/dokáže:

Výkonový štandard	Minimálny učebný výstup
Rozlišovať vybrané mediálne obsahy ako zdroj informácií o aktuálnom dianí doma a vo svete.	
Rozpoznať dezinformácie a nepravdivé mediálne obsahy.	
Eticky a rešpektujúco sa prezentovať v online prostredí.	
Pomenovať zásady kyberbezpečnosti.	
Identifikovať vhodné a nevhodné mediálne obsahy a ich vplyv na sebaobraz a vlastné postoje.	

Obr. č. 24 – Výkonové štandardy občianskeho komponentu v 3. cykle súvisiace s mediálnou gramotnosťou[184]

182 Tamže, s. 47.
183 Tamže, s. 55, 92-93.
184 *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Konsolidované znenie podľa dodatku č. 3 – Človek a spoločnosť.* Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 62. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

Porovnanie so štandardom občianskej náuky z roku 2015 potvrdzuje výrazný posun v rozsahu i kvalite spracovania mediálnej problematiky. Zatiaľ čo v staršom dokumente sa takmer neobjavila, v nedávno vydanom spracovaní kurikula je už pridaná vo viac konštruktívnej podobe, ktorá zohľadňuje výzvy doby. Jednotlivé odkazy sú navyše na viacerých miestach prepojiteľné na etické či informatické prvky. Tým sa napĺňa predpoklad uplatnenia medzipredmetových súvislostí a reflektuje sa snaha o čo najhlbšiu integráciu učebného obsahu VO Človek a spoločnosť. V konečnom dôsledku to korešponduje s profilom absolventa základnej školy, od ktorého sa očakáva, že bude „zodpovedne a bezpečne využívať digitálne technológie a médiá na vzdelávanie, komunikáciu a vnímať ich prínos k inováciám, uvedomovať si príležitosti aj riziká, ktoré predstavujú; používať technické nástroje a prístroje na realizáciu návrhov a inovácií, overenie hypotéz a na prijatie rozhodnutia alebo záveru s využitím technológií".[185]

Záver

Keď svojho času výskumníci z UCM v Trnave konštatovali nedostatky v prístupe k rozvoju mediálnej zložky vo výchove a vzdelávaní ešte netušili, ako bude vyzerať kurikulum o niekoľko rokov neskôr. Apelovali na posilnenie explicitného začlenenia digitálneho vzdelávania, zaradenie kritického myslenia ako aj samotnej mediálnej a informačnej gramotnosti medzi strategické priority. Zároveň upozorňovali na potrebu zavedenia samostatných modulov alebo vyučovacích predmetov s týmto zameraním ako obligátnej zložky rámcového učebného plánu. Doplnené to malo byť poskytnutím učiteľom ucelenej metodickej podpory, zavedením systému sledovania a hodnotenia progresu žiakov (vyžaduje si to stanovenie objektívnych kritérií), a napokon využitím potenciálu projektovej výučby a spolupráce s externými partnermi ako napr. overenými mimovládnymi organizáciami, médiami či univerzitami.[186] Podľa môjho názoru nový ŠVP ZV väčšiu časť toho buď priamo zabezpečil, alebo k tomu prinajmenšom vytvára predpoklady. Vždy však pôjde o to, či vylepšený kurikulárny podklad nájde odozvu u pedagógov, či budú pracovať s podpornými materiálmi, ktoré sú v čoraz väčšom rozsahu pripravované na uľahčenie ich práce a zorientovanie sa v nových požiadavkách, či budú ochotní rozvíjať vlastné kompetencie, absolvovať inovačné alebo aktualizačné vzdelávania ap. Dôležití sú tiež samotní žiaci a ich ochota adaptovať sa na aktuálne výchovné a vzdelávacie potreby. Domnievam sa, že nakoľko sa týkajú toho, čo je pre nich zaujímavé, čo súvisí s ich zvyklosťami v online priestore, čo doslova reprezentuje mediálny svet, nemuselo by to v praxi spôsobiť veľké komplikácie.

V septembri 2023 ohlásil súčasný slovenský minister školstva plán integrácie umelej inteligencie do vzdelávania, čo je prelomový moment v histórii školstva a pedagogiky na Slovensku. Iniciatíva má zabezpečiť, aby sa AI stala užitočným pomocníkom v školstve bez toho, aby predstavovala hrozbu. Jej systematické zavádzanie do výučby, efektívne i primerane kritické využívanie je predpokladom, že sa posunieme na novú úroveň. Digitálna transformácia má svoje vytýčené body. Predstavený zámer vychádza zo štyroch základných zásad – dostup-

185 *Konsolidované znenie štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie*. Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 9. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/574/33499.df5d5b.pdf. [cit. 2025-11-03].

186 VRABEC, Norbert a HLADÍKOVÁ, Veronika. *Obsahová analýza školských vzdelávacích programov stredných škôl na Slovensku*. Online. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2025, s. 61–64. Dostupné z: https://www.ucm.sk/files/sk/veda-vyskum/publikacna-cinnost-ucm/centrum-informacnych-zdrojov-ucm-trnave/referat-informacnych-sluzieb/e-zdroje/fmk-ucebne-texty-k-stiahnutiu/obsah-analyza-skols-vzdel-prog-str-skol-slovensku.pdf. [cit. 2025-11-03].

nosť, rovnosť, kvalita a bezpečnosť. Obsahuje päť kľúčových, vzájomne prepojených iniciatív, ktoré nadväzujú na predchádzajúce digitálne stratégie a na samotnú kurikulárnu reformu. Konkrétne ide o: AI v škole; AI pre všetkých; podporu učiteľov a učenie na mieru (zníženie administratívnej záťaže a podpora adaptívneho učenia a inovatívnej výučby); lepšie riadenie vzdelávania (automatizácia procesov); AI inovácie (udržateľný vzdelávací systém, pripravený reagovať na technologické zmeny). Ambícia, vcelku optimistická je, že už od školského roka 2026/2027 sa umelá inteligencia vo väčšej miere začlení do vyučovacieho procesu na základných aj stredných školách. Žiaci sa oboznámia nielen s princípmi jej fungovania, ale naučia sa s ňou aj zodpovedne pracovať. Významnou súčasťou stratégie popri tom zostáva podpora pedagogických a odborných zamestnancov. Počíta sa s vytvorením nových metodík, zabezpečením školení a implementáciou AI nástrojov, ktoré napr. umožnia personalizované vzdelávanie. Význam celého úsilia je podľa slov ministra jednoznačný, pričom vychádza zo štatistických údajov: „Dnes je rozdiel jasný: 80 % žiakov AI používa, len štvrtina učiteľov s ňou pracuje. To je priepasť, ktorá ohrozuje celé vzdelávanie. Ak učitelia nebudú pripravení, deti ich technologicky obehnú – a školy stratia autoritu aj funkciu."[187]

Čo sa podarí realizovať a čo nie budú môcť objektívne posúdiť až neskoršie výskumy. V súčasnosti prebieha ešte len pilotná, testovacia fáza zavádzania nového vzdelávacieho štandardu, i keď na veľkom počte niekoľkých stoviek škôl. Stále však ide iba o začiatok dlhej cesty. Nevyhnutné je vydať sa po nej, aby sme raz nemuseli v dôsledku premárneného času vysvetľovať ďalším generáciám vlastné zlyhania. Aby sme mohli dosiahnuť finálny úspech, bude musieť prejsť úpravou aj kurikulum pre stredné školy. Potrebujeme zabezpečiť, aby sa po deviatom ročníku takpovediac „nepretrhla niť" a kontinuálne pokračoval sľubne rozbehnutý proces. Som názoru, že nastupujúce kurikulárne prístupy predstavujú vďaka premyslenejším formuláciám a koncepčnejším predpokladom vhodný „odrazový mostík" pre zvýšenie kvality nielen v oblasti rozvoja mediálnej gramotnosti.

187 *Umelá inteligencia vo vzdelávaní. Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní na Slovensku 2025–2027*. Online. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/803/34353.721f01.pdf. [cit. 2025-11-09].

Film v osvětové práci a ve škole

(příspěvek k dějinám mediální výchovy v prvorepublikovém Československu)

Milan Hes

V roce 1923 spatřila světlo světa tiskovina Svazu osvětového (Praha),[188] jež nesla název *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole*. Jednalo se o přílohu „České osvěty", listu věnovaného zájmům veřejného knihovnictví a organizaci lidového vzdělání. Založení tiskoviny souviselo se snahou tehdejšího ministerstva školství a národní osvěty o zkvalitnění výchovné a vzdělávací práce s filmovým médiem a diapozitivy. Při zmiňovaném Svazu osvětovém vznikla filmová komise, která se měla snažit o „využitkování filmu k pozvednutí úrovně národního vzdělávání a výchovy školní".[189] V podstatě si komise kladla za cíl působit na majitele a provozovatele biografů, aby do filmových představení záměrně zařazovali vedle snímků zábavných rovněž filmy s výchovně vzdělávacím potenciálem. Stejně důležité bylo, aby se filmem zabývající osvětová činnost dostala k pedagogům. Propagace a kvalitní zacházení s filmem (i diapozitivem) nebyly však podle všeho na poli osvětové činnosti věcí samozřejmou a bezproblémovou. Ještě na úvod čtvrtého ročníku 1926–1927 si redakce posteskla, že naráží na nedůvěru k podpoře progresivních médií: „Na každé poradě lidovýchovné slyšíme, že biografy poškozují špatnými filmy lidovýchovnou práci osvětových sborů. (...) Na tyto žaloby odpovíme vždy, že z dobrého uměleckého filmu nemusí míti osvětové sbory strach; naopak musí je vítati jako součást moderní kultury. Biograf souvisí s lidovou výchovou, ovšem dobře řízený biograf. (...) Odpůrcem našeho ‚Filmu a diapositivu' je ten, kdo neuznává lidovýchovné ceny filmu. Existuje ještě hodně osob i dobrých osvětových pracovníků, kteří se tak domnívají. Vyčítají nám, proč uveřejňujeme seznam filmů, zejména dramat a veseloher, že je škoda místa apod. Těm vysvětlíme, jaký význam má náš seznam pro zvýšení úrovně biografů, a že jsou na omylu, co se vůbec ceny filmu týče."[190] Zdaleka nejhorší byla v tomto směru situace na konzervativně založeném venkově.

188 Osvětovou práci můžeme popsat jako snahu elit nově vzniklého československého státu prodemokraticky výchovně působit na občany státu. Není bez zajímavosti, že původní „Osvětový svaz" byl založen z podnětu Národní rady české (1900-1918), jež se snažila koordinovat zájmy české politiky v Rakousku-Uhersku, již roku 1905. Po roce 1918 se „Osvětový svaz" intenzivně zapojil do lidovýchovného a pedagogického působení. Mimo jiné i kultivací občanského vědomí prostřednictvím kurzů občanské výchovy. Na fungování svazu byly v prvorepublikovém Československu kladeny stále vyšší nároky. Proto došlo v roce 1925 k proměně „Osvětového svazu" v „Masarykův lidovýchovný ústav – Svaz osvětový". Reformovaná instituce byla financována za účasti státu. Negativní změny pro fungování instituce nastaly pod vlivem působení nedemokratických ideologií nacismu a komunismu. V padesátých letech XX. století byla organizace přeměněna na „Osvětový ústav", po listopadových změnách na „Informační a poradenské středisko pro místní kulturu" (1991), respektive roku 2004 na „Národní informační a poradenské středisko pro kulturu". Od 1. 7. 2025 dosavadní vývoj na poli kulturní a osvětové práce prozatím završilo založení „Národního institutu pro kulturu", jenž vznikl sloučením „Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu" a „Institutu umění – Divadelního ústavu".

189 PAUR, František. Péče o kulturní a školní kinematografii. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 1–2, s. 1.

190 Příznivcům a odpůrcům našeho Filmu a diapositivu. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1926/1927, roč. 4, č. 1, s. 1.

Školní filmové představení

V ideálním případě si osvětoví pracovníci přáli, aby se tiskovina *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* stala kvalitním návodem k uspořádání lidovýchovných a žákovských projekcí. Jak mělo takové vzorové školní filmové představení v prostorách biografu vlastně vypadat? Především měla být při komponování filmové akce dodržena zásada věkové přiměřenosti. Jiný materiál měli pochopitelně zhlédnout žáci škol národních, odlišné filmy se měly dostat před zraky středoškoláků.

Běžné filmové školní představení se na počátku dvacátých let ještě často sestávalo z několika snímků, které byly vybrány a promítány za sebou, tak aby vyplnily požadovaný čas. Pokud to jen bylo možné, měl by se učitel snažit s biografem vykomunikovat obsahovou skladbu promítání. Pamatováno mělo být na vyváženost školních představení, jejich skladbu a celkové vyznění: „Program, je-li složen z více filmů, budiž sestaven malebně tak, aby se filmy střídaly. Nedoporučuje se hromaditi filmy stejné tendence."[191] Žáci neměli sledovat kupříkladu pouze filmy s přírodní tematikou, ale předkládaný jev měli mít možnost nazřít z dalších perspektiv, včetně zeměpisné, technické, umělecké apod. Za tím účelem se snažili osvětoví pracovníci filmové komise třídit vizuální díla do skupin, z nichž je záhodno školní představení koncipovat. Nutno konstatovat, že v průběhu let 1923–1942, během kterých periodikum *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole vycházelo*, se kategorizace filmů vyvíjela. V úvodním čísle ročníku 1923–1924 jsou pro podmínky edukace doporučované filmy rozděleny na cestopisné – turistické, průmyslové – technické (např. o výrobě hedvábí v Japonsku), filmy aktuální (záběry z válečného konfliktu 1914–1918), fyzikální (např. Einsteinův princip relativity), psychotechnické (např. Jak se zkoušejí lidské schopnosti) a národopisné.[192] V přehledové rubrice časopisu, jež nesla název „Seznam filmů", se terminologie rozčleněných filmových děl ustálila na položkách „Dramata" a „Poučné filmy".[193] Filmové seznamy zaujímaly v jednotlivých číslech tiskoviny podstatný prostor. Mnohdy se jednalo o více než polovinu obsahu dílčího čísla. Od ročníku 1938–1939 nebylo výjimkou, že tvůrci tiskoviny již (raději) celé číslo koncipovali pouze do podoby prostého přehledu.

Výše připomínaná filmová mozaika, sestávající se z většího množství kratších snímků, však začínala být v průběhu dvacátých let XX. století poměrně rychle a úspěšně narušována využíváním edukačně cenných filmů s delší stopáží, které již nemusely být doplňovány dalšími snímky, případně již bylo možné množinu školní projekce naplnit jen z několika málo snímků. Jako názorný doklad této proměny, uveďme snímek, který je časopisem *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* dáván za takřka vzorný příklad. Jedná se o oceňovaný a dodnes v mnoha směrech zásadní dokumentární film (pozn.: byť s prvky hraného filmu) *Nanook of the North* (Nanuk – člověk primitivní, 1922) režiséra Roberta J. Flahertyho, jehož uváděná délka činila 79 minut: „Nanuk má 1900 m. a vypravuje ve skvělých jasných obrazech o životě Eskymáků názorněji, než všechny výklady slovní a školní."[194]

191 TRNKA, (T.?). Návrhy na kulturní programy filmové. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 1–2, s. 3.

192 Více: *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 1–2.

193 „Seznam filmů" byl v časopise *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* uveden následující vysvětlivkou: „V čele je vytištěn název filmu. V závorce uveden je výrobce, na konci půjčovna. Číslice značí délku filmu, v závorce uvedeno, zda je povolen film pro mládež. Římské číslice před názvem filmu znamenají první (I.), druhou (II.) nebo třetí (III.) hodnotu filmů, jež doporučujeme. Písmena K. V. značí, že film prohlášen byl censurní radou kinematografickou za kulturně výchovný." Více: *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 1–2.

194 TRNKA, (T.?). Návrhy na kulturní programy filmové. In *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole*. 1923/1924, roč. 1, č.

Není bez zajímavosti, že mělo být podle osvětových pracovníků také pamatováno na technickou stránku projekce: „Zásadou pořadatelů budiž, aby filmy nebyly promítány operatérem příliš rychle. Poučný film nutno bedlivě studovati, a proto nesmějí se obrázky na plátně příliš míhati a ze sebou rychle sledovati. Je-li pro představení vymezena 1 hodina, obehraje se asi 1 200 až 1 300 m. filmu, za 2 hodiny 2 400 až 2 600 m. filmu."[195]

Je pochopitelné, že výraznou úlohu měl při průběhu žákovských projekcí zastávat pedagog. Měl být motivátorem, garantem i průvodcem při mediálním prožitku jemu svěřených dětí a dospívajících. Učitelé byli nabádáni k tomu, aby se ještě předtím, než dovedou do kina žáky, sami zastavili v biografu a nechali si po obsahové i kvalitativní stránce filmový materiál promítačem předvést (např. zda není filmový pás znehodnocený používáním, potrhaný apod.). Před samotným zahájením představení měl učitel výkladem uvést tematiku, jež bude v biografu žactvem sledována. Učitel se neměl ostýchat doprovodit (byť stručnějším) vysvětlujícím komentářem pozorované ani v průběhu pořadu. Doporučováno bylo zahajovat promítání lehce pochopitelnými filmy, které si získají pozornost mladého publika. Jádrem se měly stát náročnější filmy, po nichž měl následovat snímek, jenž bude opět spíše méně náročný na vnímání diváků. Mohlo se dle věku dětí jednat o pohádkový příběh, veselohru nebo přírodovědný snímek se záběry na nejrůznější zástupce fauny. Je jasné, že se mnohdy jednalo o nedosažitelný ideál, který byl vzdálen realitě. Při vytváření koncepcí školních představení mohlo být často vybíráno pouze z toho, co se v distribuci objevilo. O pestrosti filmů či dokonce pedagogické a didaktické promyšlenosti v zacházení s nimi nemohla být ani řeč, protože rozhodující slovo při vytváření náplně výchovného promítání tak stejně nakonec měli majitelé a provozovatelé biografů.

Jak již bylo konstatováno, časopis *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* měl oslovit pedagogy, vychovatele a zřizovatele vzdělávacích institucí. V praxi to znamenalo, že se filmová komise při Svazu osvětovém rozhodla roztřídit, popsat, klasifikovat a soustavně dále v tomto směru sledovat distribuovaný filmový materiál tak, aby ho bylo možné pedagogicky využívat nebo se mu naopak pro vychovatelský účely vyhnout.

Časopis zahájil svou existenci článkem smíchovského učitele Františka Paura s názvem „Péče o kulturní a školní kinematografii."[196] Autor si v úvodní úvaze posteskl, že dosud neměla učitelská veřejnost možnost systematicky s filmem ve výuce pracovat. Pedagogové v Československu nedisponovali přístupem k systematicky vedeným a prezentovaným informacím k využití hraného či dokumentárního filmu ve vzdělávání dospívajících: „Pokud se týče výběru filmů pro školní potřebu, jsou nesnáze učitelstva, jako odpovědného činitele, stupňovány jeho přirozeným požadavkem, aby film byl bezvadnou výchovnou nebo vyučovací pomůckou, jež v rámci školních osnov a metodicky účelně má dovršiti jeho pedagogické působení na mládež. Učitelstvo nemělo příležitosti posouditi ze svého stanoviska výchovnou cenu nabízeného filmu a nemůže se zpravidla ani seznámiti s jeho věcným obsahem, aby mohlo své svěřence připraviti vhodným výkladem k bezpečnému a důkladnému využitkování snímku. Cenzurní klasifikace ‚mládeži přístupno' může míti význam pouze preventivní. Značka K. V. (kulturně výchovný), jíž cenzura poznamenává výchovné filmy, nediferencuje. Zejména národní školy potřebují podrobných informací o přiměřenosti toho, kterého snímku vyspělosti a chápavosti žactva."[197]

195 Tamtéž, s. 3.
196 PAUR, František. Péče o kulturní a školní kinematografii. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 1–2, s. 1–3.
197 Tamtéž, s. 2.

Pedagogicky (i didakticky) orientovaný Paurův úvodník nebyl zdaleka jediným článkem, který se snažil na stránkách časopisu *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* kultivovat dobové porozumění filmům u pedagogické veřejnosti. Vedle připomínaných „Seznamů filmů" jsou z pohledu zacházení s filmem ve školním prostředí zajímavé texty, které se věnují hned několika tematickým okruhům. Opakovaně byla na stránkách periodika řešena otázka výchovného vlivu filmu na děti a dospívající. Hned několikrát se autoři také zamýšleli nad didaktickými možnostmi filmu. V souvisejících textech se rovněž pisatelé (nejčastěji z řad učitelů) ohlíželi nad reálnou podobou výchovy (s) filmem v konkrétních českých lokalitách. Zpravidla jsou tyto články pojaty jako prezentování příkladů (dobré) praxe. Bez zajímavosti není, že se osvětoví pracovníci snažili umožnit domácím zájemcům o školní film také zprostředkovat srovnání s využitím filmu v jiných zemích (např. Švédsko, Rakousko, Dánsko.)

Film a dospívající

Je film vůbec vhodným, přínosným médiem pro děti a dospívající? Je prostředí biografů pro školní dorost vhodné, nebo dokonce bezpečné? To jsou jen některé z otázek, které se opakovaně (nejen) v českém pedagogickém prostředí v souvislosti s filmem řešily. Již v úvodním ročníku periodika *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* otázku možné ochrany dětského diváka před vlivem filmu připomíná text s názvem „Odpor k biografickým představením" Jaroslava Paura ml., který je reakcí na úryvek z chystané knihy učitele Bohuslava Zemánka.

Zemánek pasáže ze své „Mravní výchovy" veřejnosti předložil v září 1923 v 7. čísle *Pedagogických rozhledů*.[198] V čtivě pojatém textu mimo jiné vzdělavatel uvádí: „Jednoho dne oznámil nám ředitel, že Bolzanův samostatný sirotčinec učitelský bude pořádati pro mládež biografické představení. Bude dávána ‚Divoká Afrika' kromě jiných kusů. Škola naše vyzvána k návštěvě. Cítil jsem vždy instinktivní odpor proti biografickým představením. Nehledě k tomu, že se již přípravami k podobné návštěvě velice ruší vyučování a zneklidňují žáci, jsou tu i četné důvody jiné: 1. Kmitání obrazů škodí zraku žáků. 2. Nadměrné a jednostranné upoutání zrakové pozornosti ve tmě uzpůsobuje duši k hypnóze a divák v biografu zažívá stav hypnóze velmi podobný. 3. Rychlé střídání obrazů, při němž nelze na ničem déle utkvěti zpovrchňuje mysl a činí dojem stínové hry. Předvádí se jím nikoli život, nýbrž jakýsi paživot. Pohyby jsou obyčejně velmi zrychleny, čímž je skutečnost zkreslena. Dobrý obraz, na němž lze zrakem po libosti utkvěti, je učebnou pomůckou mnohem lepší. 4. V době, kdy ohromná většina filmů je špatných a kdy návštěva biografů stala se morem obyvatelstva, nejeví se mi vhodným voditi tam děti a navykati je tím tomuto druhu požitku. Avšak většina sboru přes moje námitky se rozhodla jíti, i podvolil jsem se také."[199]

Jaroslav Paur na stránkách osvětové tiskoviny postupně reaguje na Zemánkovy teze. Upozorňuje na to, že technická kvalita filmů se zdokonalila, filmy jsou „čisté", jejich projekce stabilní a samozřejmou podmínkou zdravého biografu je dostatečná vzdálenost sedadel od promítacího plátna. Místo Zemánkem užívaného pojmu „hypnóza" raději Paur navrhuje používat termínu „sugesce". K čemuž dodává: „Nemá sugesce velký význam i ve školské výchově? Nikdo nezavrhuje sugestivní vliv knihy, divadla, hudby. Tento podmaňující vliv je známkou díla dobře

198 ZEMÁNEK, Bohumil. Občanská a mravní výchova. *Pedagogické rozhledy.* 1923, roč. 33, č. 7., s. 319–326.
199 Tamtéž, s. 320.

stavěného."[200] Samozřejmě se J. Paur neopomene vyrovnat i s takřka platónsky orientovanou výtkou učitele Zemánka o nepravém světě filmové nápodoby: „Která pomůcka vyučovací nebo vychovávací předvádí skutečný život? Slova učitelova, slova knihy, věty hudby, barva obrazu, to není nikdy skutečný život, ale průmět, stín, obraz života… (…) Film ovšem není náhradou za veškeré druhy pomůcek, ale mnohé nahradí znamenitě, mnohé předčí a jiným bude výborným doplňkem."[201]

Hned v navazujícím osmém čísle reaguje na Bohuslava Zemánka s textem „O sugestivním či hypnotickém vlivu na školní mládež"[202] dr. Jan Šimsa, jenž autorovi kritiky filmového média vytýká, že nerozlišuje filmy špatné od filmů dobrých. V této souvislosti Šimsa zdůrazňuje, že úkolem osvěty je upozorňovat na kvalitu ve filmu, poukazovat na ni, představovat ji publiku včetně škol. „Význam biografu pro vzdělání lidstva, a tedy i pro školu je nedozírný. Biograf má budoucnost a zůstane nepostradatelnou složkou kultury a zábavy i denního života jako telefon aj. (…) Působivost biografu je právě v pohybu, životnosti, jež se rovná živému slovu a praxi."[203] Šimsa o několik řádků dále připomíná dnes již samozřejmý didaktický princip zvládnutí výuky (s) filmem: „Film pro školní potřeby má být účelně řízen a měl by se dát i zastavit."[204]

V mnohem propracovanějším textu se k tematice vlivu kinematografu na dítě (žáka) vrátil v jedenáctém ročníku (1933/1934) pedagog, spisovatel a překladatel Petr Denk.[205] Autor si byl vědom toho, že socializace dětí neprobíhá pouze v rodině a v škole, ale podílí se na ní také okolní prostředí: „Zvláště v určitém období dětského vývoje mezi 12.–15. rokem, má ulice rozhodující vliv na výchovu dítěte. A v ulici dnešního města kino s oslnivými světly, s pestrými plakáty a vitrínami fotografií zaujímá významné místo."[206] Škola by neměla vliv kinematografu na osobnost dospívajícího přehlížet. Denk si byl vědom toho, že není smysluplné biograf odmítnout jako celek. Filmy jsou pro děti naprosto názorným představením věcí, míst, vztahů apod. „Ve filmu nachází dítě skutečný život. Ve filmu oživují a pohybují se bytosti i věci, mění se osoby i prostředí, což všechno poutá dítě nejvyšší měrou. A pak v několika okamžicích dostává se dítě z jednoho kraje do druhého, život a mravy nejrůznějších národů světa jsou tu před ním živé a skutečné, umožňují dětské představivosti rozlet do světa fantastického."[207]

Pedagog Denk vystupuje kriticky proti dobrodružným filmům, byť je si samozřejmě vědom, že děti tato dílka náramně baví. Je však přesvědčen, že tento druh filmových příběhů nemůže po stránce pedagogické divákům nic pozitivního přinést. Je potřeba dbát na to, aby se před oči příjemců dostávala díla pedagogicky hodnotná, s nimiž je možné výchovně zacházet. Škola se na soužití mladých lidí s populárním pohyblivým médiem měla náležitě připravit: „Buď považujeme kino za vysloveně škodlivé a pak je naší povinností chránit dítě před tímto nebezpečím a zabránit mu návštěvu biografu. Nebo má film i kvality výchovné – a má je určitě! – v tom případě pak musí pedagogika využít všech výchovných prvků, jimiž kino disponuje, aby takto rozšířila řadu svých výchovných a vzdělávacích metod."[208]

200 PAUR, Jaroslav. Odpor k biografickým představením. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 7, s. 62.
201 Tamtéž.
202 ŠIMSA, Jan. O sugestivním či hypnotickém vlivu na školní mládež. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1923/1924, roč. 1, č. 8, s. 69–70.
203 Tamtéž, s. 69.
204 Tamtéž.
205 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 1, s. 1–2, č. 2, s. 5–6., č. 3, s. 13–14., č. 5, s. 21–23.
206 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 1, s. 1.
207 Tamtéž, s. 2.
208 Tamtéž.

Jak si Petr Denk pedagogické zacházení s filmem představoval? První výzvou je problém výběru. Ryze dětské filmy prakticky ještě neexistovaly, školních filmů či Denkovými slovy „filmů speciálně pedagogického charakteru“[209] byl nedostatek. V podstatě do úvahy připadaly filmy z kategorie „Mládeži přístupné“. Tedy oddělit kvalitní mediální produkci od komerčního braku. Druhým krokem má být promyšlené pořádání čistě vzdělávacích projekcí pro školní mládež. Dětská filmová představení ve zdravotně nezávadných a dobře větraných prostorách biografů mají být uzpůsobena věku mladých diváků. Mnohdy se stávalo, že na stejný film se zároveň dívaly děti šestileté i dorost na prahu dospělosti. Je pochopitelně rozdíl, zda se jedná o děti předškolního, mladšího školního, staršího školního věku nebo o středoškoláky. Denk s odkazem na americké výzkumy doporučuje, aby filmové pořady byly spíše kratší: „...pro děti 7–9leté doporučují promítací dobu 20 minut, pro děti 10–12leté 25 minut, pro děti 12–16leté 30 minut. Trvá-li tedy celé představení 45 minut, musí být mezi promítáním 15–25 minut přestávka, aby si dětské nervy odpočinuly.“[210]

Při ohledech na dětského diváka však nelze podle Denka pamatovat pouze na jeho smysly a nervovou soustavu, ale také na vyšší kognitivní schopnosti. Biograf nemůže být pouhou zábavnou kratochvílí. Disponuje obrovským vzdělávacím potenciálem, a měl by se zcela jistě stát důležitou součástí spektra metod výuky. Aby Denk dodal významu filmového vzdělávání patřičné váhy, poukazuje v textu na americký výzkum, jenž ve školách s údajnou účastí 11 tisíc žáků a 200 učitelů prováděla firma Eastman Teaching Films Co. ve spolupráci s univerzitními odborníky: „Zkoušky dokázaly, že výsledky skupin, které používaly filmu, nemohou být vůbec srovnávány s výsledky skupin ostatních. Skupina používající filmu předstihla druhou skupinu o 14,5 % během šetření a dokonce o 78,2 % ke konci šetření. Takové byly výsledky ve všeobecných disciplínách. V zeměpise byly rozdíly 33,2 % a 84,5 %. (...) Je známo, že film napomáhá daleko víc souvislému vyprávění, než kterákoliv jiná metoda; proto žáci skupin, které používaly filmu, dávali úplnější odpovědi než žáci druhých skupin.“[211] Nadšení mělo podle Denka panovat i mezi učiteli, kteří oceňovali, že s využíváním filmu ve výuce u žáků stoupla zásadním způsobem pozornost při výuce. Navíc se filmem probuzený zájem projevoval trvalejšími dopady, přenášel se prý do dalších dětských aktivit, včetně kresby a četby, když se děti snažily prostřednictvím výtvarné tvorby zobrazit to, co si z filmů pamatovaly. Snad v regálech knihoven děti po skončení projekcí pátraly po detailech a souvislostech vizuálně prezentovaných témat. Denk byl propojením filmu a vzdělávání doslova nadšený: „Poněvadž optické vnímání je snazší než sluchové, děti si lehce zapamatovaly i těžší projevy, ilustrované filmem. I lepší osvojení témat dlužno do značné míry připsat používání filmu, který vede k aktivizaci rozumové práce. Jednomyslně bylo uznáno, že film učí žáka soustředěné pozornosti a vede k hlubšímu a dokonalejšímu zdůvodnění.“[212]

Školství nemohlo podle pedagoga Denka dlouhodobě zůstat pouze u nabídky běžné filmové produkce. Čekat, kdo a co vzdělávacímu prostředí nabídne, se ukazovalo jako dlouhodobě neúnosné. Vzdělávání mělo vstoupit do dialogu se světem filmu. Proto Petr Denk obhajuje potřebu investovat do výroby speciálních školních krátkometrážních filmů, u nichž rozlišuje tři

209 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 5, s. 21.
210 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 2, s. 5.
211 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 5, s. 22.
212 Tamtéž, s. 22–23.

hlavní druhy: „Předně je možný zcela krátký film, který ilustruje určitý dílčí moment – například tvoření krystalů anebo pohyb vln. Takový film může být předveden v kterémkoliv stadiu práce zároveň s konáním pokusů a s pozorovací prací žáků samých. Podobný film se promítne několikrát za sebou, tolikrát, dokud z filmu vyplývající dotazy žáků a odpovědi učitelovy předmět úplně neobjasní. Druhého typu jsou filmy, které staví před žáky řadu otázek, jež mají být studovány. Tyto filmy usměrňují mysl žáků k hledání analogických zjevů v nejbližším prostředí a k samostatnému studiu těchto zjevů. Podobný film je pouze úvodem k řadě samostatných pokusů. Konečně třetí typ filmů, který bude pravděpodobně nejrozšířenější, je film, který přináší souhrn zpracovaného materiálu."[213]

Vždy však bude podle Denka platit, že úloha učitele bude při práci s filmem nenahraditelná. Stejně jako měl učitel doprovodit výkladem návštěvu filmové projekce přímo v biografu, neměl zůstat pasivním pochopitelně ani v prostředí školní třídy. Má-li být školní film úspěšným a životaschopným edukačním médiem, musí se podle Denka na jeho přenesení do výuky podílet aktivním způsobem sami učitelé. Autor úvahy záměrně odkazuje na pedagogy plurálem, protože si je vědom toho, jak náročnou edukační výzvou využití filmu je. Nezapomeňme, že film je stále ještě mladým, ale navíc i bouřlivě se rozvíjejícím médiem. Ideálně by tak měly ve školách vzniknout skupinky pedagogů, kteří se přípravě a realizaci „filmových" vyučovacích hodin budou věnovat: „Skupina učitelů se sdruží k studiu, analyse filmu a k přípravě filmové lekce. V pracovním kolektivu má každý jednotlivec příležitost uplatnit své pozorovací schopnosti a rady jednoho korigují omyly druhého."[214]

Vzorová vyučovací hodina, při níž je jako didaktické médium použit školní film, se podle Denka skládá z úvodu k tematice filmu, navazující projekce filmu a ze závěrečného rozhovoru vyučujících s dětmi, o tom, co z filmu vypozorovali a zjistili: „Rozhovor, jímž lekce končí, má dokázat, že děti dobře pochopily a zapamatovaly si, co jim film předváděl, a že opravdu vytěžily z lekce co nejvíce."[215]

Závěr

Osvětoví pracovníci první československé republiky si dobře uvědomovali, jakou úlohu má v kultivaci mediálního vnímání film. O to důležitější bylo, že chápali zacházení s filmem jako součást lidovýchovně zaměřené občanské výchovy. Film měl schopnost názorně ukázat, předvést, instruovat apod. Nutno konstatovat, že se tiskovině *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole* dařilo kulturní, pedagogické (didaktické) povědomí o filmu zkvalitňovat. Na tento cíl museli autoři periodika z politických důvodů v časech druhé republiky a protektorátu rezignovat. Celkem se podařilo mediálně a pedagogicky zaměřené periodikum vydávat (relativně po dlouhou dobu) až do válečného ročníku 1941–1942.

213 DENK, Petr. Kino a děti. *Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole.* 1933/1934, roč. 11, č. 3, s. 13
214 Tamtéž.
215 Tamtéž.

Vraťte nám Vinnetoua aneb Fenomén americké svobody v kultuře ČSSR

Jiří Hruška

Úvod

Odborný diskurs o vnímání Spojených států amerických v socialistickém Československu odhaluje hluboce rozpolcený obraz, v němž proti sobě stály oficiálně konstruovaný anti-mýtus totalitního režimu a latentní, ale masově sdílená fascinace americkou kulturou, chápanou jako symbol svobody a modernity. „Amerika" fungovala po celou dobu komunistického režimu jako přitažlivá, ale v podstatě nedostupná společnost, zrcadlící naděje, touhy i kritickou sebereflexi zdejších lidí. Několik generací obyvatel totalitního Československa tak „Ameriku" vnímalo dvojace: v osobní a výrazně neoficiální rovině jako vzdálený demokratický vzor, toužebně vyhlížený „ideál", ve veřejném prostoru pak jako obraz úhlavního nepřítele, kterého je třeba zásadně odmítnout.

Ideologický anti-mýtus, selekce a zákazy

Komunistická strana Československa prosazovala vizi USA jako hlavního ideologického nepřítele, útočné mocnosti kapitalistické soustavy, jejíž kultura je méněcenná, úpadková a tematicky zvrhlá (plná sexu, násilí, zločinu a primitivních úpadkových žánrů, jako jsou komiks, horor či sci-fi). Byť byla socialistická kultura explicitně vymezena jen povrchně (žádná oficiální programová příručka, která by vymezovala znaky socialistického realismu jako oficiálního proudu nebyla sestavena), kultura americká fungovala jako dobře čitelný anti-mýtus, tedy ilustrace toho, čím kultura socialismu být nemá. Na amerikanizaci domácí kultury a pronikání jednotlivých zahraničních vlivů bylo často nahlíženo jako na ideologickou diverzi. Tyto postoje se pak promítaly do různých oficiálních přístupů (interpretace moderních dějin a působení USA ve světové politice, propagandistické kampaně, politizace vzdělávání a výchovy mládeže či mediální rétorika). Oficiální místa kritizovala mladé lidi, kteří projevovali nadšení pro americké výrobky a symboly USA (např. nápisy či vlajky na oděvu). Kritiku doprovázela politika cenzury, selekce a zákazů, likvidace knih vybraných amerických autorů (např. zákazy kovbojských příběhů, které utvářely představu o Americe jako svobodné zemi neomezených možností). Tisk, zvláště stranický deník *Rudé právo*, používal ideologické fráze k odsouzení kapitalismu jako světa, kde vládne zisk a kde jsou lidé vykořisťováni. Paradoxně však mediální kritika často fungovala tak, že na vybraných amerických dílech pozitivně hodnotila sociálně kritické aspek-

ty takové tvorby (nejčastěji šlo o kinematografii či literaturu), jako například upozorňování na rasismus, korupci nebo lhostejnost k člověku. Tím se sice zdánlivě podporovala socialistická ideologie, ale zároveň se legitimizovala vysoká umělecká úroveň a profesionalita amerických tvůrců. To mnohdy vedlo k paradoxnímu vyznění, které dokumentuje krátká citace článku recenzenta Jana Klimenta: „My nemáme jako buržoazní propagandističtí kupčíci zapotřebí agitovat kýčovitě natřesenými selankami amerického způsobu života. My přece známe z dobrého amerického umění, filmu i literatury a divadla, jak ty skutečné vztahy mezi lidmi v onom buržoazním zatuchajícím světě vypadají."[216]

Populární kultura jako vektor komercializace a odporu

Navzdory intenzivní ideologické masáži a zákazům zájem o Ameriku, její symboly a kulturní produkty **neustále rostl**, zejména mezi mladšími generacemi.

Už v 50. letech byli obdivovatelé rock'n'rollu a západního stylu oblečení označováni jako „páskové" a systém se snažil o jejich kriminalizaci. Kniha *Pásek*,[217] která měla mladé lidi před napodobováním tohoto nového módního stylu odradit, fungovala přesně naopak. Byla směšně propagandisticky čitelná a působila spíš jako reklama pro tuto nově vznikající subkulturu. V 60. letech se stal fenoménem návrat románů Karla Maye a filmů o Vinnetouovi, které vyvolaly ohromnou vlnu nadšení nejdříve u čtenářů, následně pak i u diváků. I když oficiální místa dlouho vnímala Karla Maye jako buržoazního, kapitalistického a obsahově nevhodného autora a Vinnetoua kritizovala jako ideologicky nevhodného „indiánského kolaboranta, napomáhajícího expansi bělochů", v roce 1958 bylo rozhodnuto. Vyšla první z řady Mayovek (Syn lovce medvědů, nákladem 30 000 ks), do roku 1970 pak ještě řada pěti dalších Mayových románů včetně Vinnetoua I.-III. Celkový náklad přesáhl 650 000 ks, a i když debata o ne/vydávání Mayových děl a uvádění jejich filmových adaptací nesla všechny znaky politických rozhodnutí, ekonomický zájem nakladatelů a provozovatelů kin plnit prodejní plány a rostoucí poptávka veřejnosti zvítězily.

60. léta přinesla uvolnění i v této oblasti a komerční úspěch v Československu uváděných západních filmů byl pro zdejší distribuci klíčový. Filmy z USA, Francie nebo Itálie trvale zajišťovaly vysokou diváckou návštěvnost, která pomáhala plnit hospodářský plán Ústřední půjčovny filmů (ÚPF). Ekonomické zájmy tak často převážily nad striktními ideologickými výhradami. Americké filmy tvořily minoritní část nabídky (převládala domácí kinematografie), ale výrazně se podílely na návštěvnosti západních filmů a z tohoto hlediska patřily rozhodně k nejúspěšnějším titulům. Diváci preferovali žánry nabízející únik a zábavu: dobrodružné filmy (např. Spielbergovy hity *E. T. – Mimozemšťan* a *Dobyvatelé ztracené archy*), muzikály (např. *Hříšný tanec* Emila Ardolina či *Pomádu* Randala Kleisera*)* nebo thrillery či katastrofické snímky (např. Spielbergovy *Čelisti*, *Hlubinu* Petera Yatese). Vysoká úspěšnost filmů Stevena Spielberga v 80. letech ukázala, jak silná je poptávka po komerčních a žánrových hitech.

216 KLIMENT, Jan: Malé zamyšlení. *Rudé právo*, 31. 3. 1974, s. 5.
217 KRÁTKÝ, Radovan; DANEŠ, Kamil a DIETL, Jaroslav. *Pásek. Studie na živočichospytném podkladě*. Praha: Mladá fronta, 1954.

Inspirace Hollywoodem a proměny normalizační situace

Normalizační šeď a všeobecnou kulturní nudu začal narušovat také technologický vývoj. Technologické inovace, jako byly magnetofony a videorekordéry, ztěžovaly kontrolu nad distribucí západní hudby a filmů. První oficiální videopůjčovna Ústřední půjčovny filmů začala fungovat až v roce 1986 (zpočátku nabízela jen 50 titulů). Černý trh s videokazetami zásoboval diváky populárními tituly, které nebyly v kinech (např. *Rambo* Teda Kotcheffa, *Barbar Conan* Johna Miliuse nebo *Hvězdné války* George Lucase).

Čeští filmoví tvůrci nové vlny, jako Miloš Forman (*Lásky jedné plavovlásky; Hoří, má panenko*) nebo Jiří Menzel (*Ostře sledované vlaky; Skřivánci na niti*), přinesli nový, autentický a realistický styl. Režiséři, ovlivnění francouzskou novou vlnou a stylem *cinéma-vérité*, se zaměřili na obyčejného člověka, jeho duševní rozpoložení a každodenní problémy. Mnozí čeští autoři i v době normalizace adaptovali populární americké žánry (sci-fi, westerny) do parodické či satirické podoby, aby komentovali domácí realitu (např. Oldřich Lipský ve filmech *Limonádový Joe aneb Koňská opera*; *Čtyři vraždy stačí, drahoušku; Adéla ještě nevečeřela;* Václav Vorlíček ve snímcích *Pane, vy jste vdova!; Konec agenta W4C prostřednictvím psa pana Foustky; Kdo chce zabít Jessii;* Ladislav Rychman v muzikálu *Starci na chmelu*). Tímto způsobem literatura a film nepřímo kritizovaly systémové nedostatky a signalizovaly hodnotovou transformaci společnosti, která se od schematické oficiální kultury posouvala k individuálním a konzumním prioritám, přičemž si ale zachovávala vysokou kvalitu námětů i provedení.

Závěr

Fenomén americké kultury se v ČSSR projevil jako zdroj inspirace a reflexní plocha zdejších tužeb po individuální svobodě a ekonomickém blahobytu, což ostře kontrastovalo s oficiálním anti-mýtem a obrazem USA jako hlavního ideologického a kulturního nepřítele. Kulturní rezistence, vyjádřená obdivem k západní popkultuře a neochotou akceptovat oficiální stranickou ideologii, byla zesílena ekonomickými faktory a technologickým pokrokem. Zatímco ideologické úsilí KSČ směřovalo k odsuzování západního „pozlátka", ekonomická realita a preference diváků zajistily, že americké filmy, byť v omezeném množství, zůstaly v distribuci a staly se důležitým vektorem kulturní změny, jež přispěla k rozpadu dávno přežité ideologické hegemonie.

Analogicky k tomuto kulturnímu střetu probíhala i společenská *normalizace*, kdy lidé navenek předstírali konformitu, zatímco si v rámci „druhé společnosti" osvojovali neoliberální ekonomické principy a opírali svou existenci o síť neformálních praktik, soukromých preferencí a zájmů.

A co s tím vším ve škole?

Krom teoretických výkladů se osvědčuje využít množství filmových (případně i literárních) ukázek a doprovodit jimi výše uvedená tvrzení.

Skvěle se pracuje s oficiální reakcí režimu na subkulturu „pásků". Žáci se nejen pobaví nad dobovými propagandistickými výtvory, ale sami si taky ujasní postoje ke konformitě, kulturnímu rebelantství či vzpourám a pochopí, že i dnes zcela apolitické aktivity mohly být v časech

minulých zdrojem pronásledování a šikany ze strany státních a stranických orgánů.[218]

Pro současnou generaci studentů už knihy Karla Maye nepřinášejí iniciační čtenářskou zkušenost, ale i s nimi se dá dobře pracovat. Například využít četbu konkrétní románové ukázky ke srovnání s její filmovou adaptací. Taková analýza může být zajímavá v kontrastu s dobovými tvrzeními o nepřijatelnosti Mayových literárních hrdinů (žákům jistě takto připadat nebudou) i s tím, jak je vykreslil Harald Reinl ve svých (pro generaci mladých v 60.- 80. letech) ikonických filmech (*Vinnetou, Vinnetou – Rudý gentleman, Vinnetou – Poslední výstřel*).[219]

Výborně se pracuje také s československými filmy, jež adaptují typická americká témata a žánry formou svébytných parodií či satir, v nichž si zjevně dobírají originální vzory, ale mnohdy také kritizují nejrůznější dobová socialistická klišé, propagandistické a ideologické floskule či obsahovou vyprázdněnost komunikace v prostředí socialistického režimu.

Tady lze sáhnout opravdu po nepřeberném množství kvalitního materiálu. S každým z výše uvedených československých filmů se dá zajímavě pracovat a studenty taková pátrání po smyslu parodického potenciálu baví.

Výukové téma: Parodie amerických vzorů v československém filmu

Limonádový Joe aneb Koňská opera, r. Oldřich Lipský, 1964

Film kombinuje český humor s typickými prvky amerického westernu, které jsou často vykresleny krajním, doslovným způsobem, takže je chápeme také jako jejich karikaturu. Aby studenti odhalili podstatu parodie, měli by různorodě pracovat s originálním žánrem a s jeho parodickou verzí. Zábavně lze téma otevřít např. projekcí úvodu snímku bez zvuku (lze ozvláštnit pokusem o spontánní dabing), nebo naopak nechat hrát jen zvuk a hádat, o čem to bude… Rozhodně tímto způsobem vzbudit zájem o předkládaný materiál a téma. Následně pak již pracovat s konkrétními filmovými ukázkami:

– Analýza žánrových znaků / nechte žáky vypsat typické prvky amerického westernu (hrdina, padouch, saloon, střelba, morální dilema, láska, padlá dívka, peníze, svoboda, prostředí děje), následně sledujte vybrané filmové scény a doložte, jak jsou tyto prvky přehnané, zkarikované nebo absurdní.

– Porovnání filmu s originálem / pusťte krátký úryvek z klasického westernu (např. *V pravé poledne* Freda Zinnemanna nebo *Rio Bravo* Howarda Hawkse) a pak podobnou scénu z *Limonádového Joea*, nechte žáky diskutovat o tom, jak se liší způsob snímání, záběry, tón, hudba, dialogy, kostýmy, herecká akce. Co je v českém filmu záměrně přehnané.

– Prostředky kritiky, karikatury a humoru / sledujte dialogy a vyhledejte příklady slovních hříček, reklamních sloganů a absurdních metafor. Zjistěte, čím jsou vtipné. Jak jazyk podporuje parodické vyznění. Jakou roli má hudba a písně. Způsob jejich interpretace. Čím napodobují americké country balady, ale zároveň je zesměšňují. Všimněte si výpravy, kostýmů hrdinů

218 Více k tématu je možné najít např. zde: *Páskové a svazáci. Postoje mládeže v 50. letech*. Online. Dějepis 21. Dostupné z: https://www.dejepis21.cz/paskove-a-svazaci-postoje-mladeze-v-50-letech. [cit. 2025-12-02].

219 Knihy Karla Maye jsou dobře dostupné i online, např. např. *Vinnetou I*. Online. Městská knihovna v Praze. Dostupné z: https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/35/27/52/vinnetou_i.pdf; případně i jako audio nahrávka: *Karel May: Vinnetou I*. Online. Youtube. 2021. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=2idJVhbI8sg&list=PLoU41TYvzSOlwPQ04bWmliT-PRTxiYnHc. [cit. 2025-12-02].

a srovnejte je s typickými westernovými. Proč je Joe tak bělostně čistý a vždy upravený? Jak vizuální kontrast vytváří humor?

Konec agenta W4C prostřednictvím psa pana Foustky, r. Václav Vorlíček, 1967

Film je úžasnou parodií na bondovky a špionážní filmy. Výukové činnosti lze strukturovat podobně jako u předchozího snímku, pouze se zaměřením na špionážní žánr.

– Analýza žánrových znaků / nechte žáky vypsat typické prvky bondovek (tajný agent, luxusní prostředí, technické gadgety, femme fatale, láska a erotika, globální hrozba), následně sledujte vybrané filmové scény a doložte, jak jsou tyto prvky zveličené, absurdní nebo ironizované.

– Porovnání filmu s originálem / pusťte krátký úryvek z klasické bondovky (např. *Goldfinger* Guye Hamiltona) a pak podobnou scénu z *Konce agenta W4C*, nechte žáky diskutovat o tom, jak se liší styl, hudba, dialogy, chování agenta. Jak film využívá české prostředí k parodii globálního luxusu?

– Prostředky kritiky, karikatury a humoru / sledujte dialogy a vyhledejte příklady slovních hříček, absurdních situací a ironických komentářů. Jak jazyk a dialogy zesměšňují „bondovskou“ eleganci a napětí? Analyzujte prvky karikatury u bondovsky dokonalých vynálezů a zbraní – jak jsou prezentovány v českém filmu? (Např. víceúčelová zbraň ve tvaru budíku, úkryt pro mikrofilm ve slánce.) Porovnejte hlavního hrdinu s Jamesem Bondem – v čem jsou jeho chování a vzhled záměrně komické? Jak film pracuje s českými reáliemi, aby kontrastoval se „světovostí“ bondovek?

Obdobně si lze „pohrát“ se všemi dalšími zmíněnými česoslovenskými snímky. Každý karikuje několik okruhů, nikdy ale nejde jen o dobově zacílenou a dnes přežitou či vyprázdněnou parodii. Většina těchto československých filmů si svůj propracovaný humor a satirický pohled udržela i navzdory plynoucímu času. Je radost se k nim vracet. A když u toho vznikne bohatá a zábavná studentská diskuse, je to radost dvojnásobná.

LITERATURA

ALVAROVÁ, Alexandra. *Průmysl lží: propaganda, konspirace a dezinformační válka*. 4. rozšířené vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2025. ISBN 978-80-7684-391-2.

AKSMAN, Joanna. Autoedukacja studentów studiów zaocznych – doświadczenia medialne. In: SKULICZ, Danuta. *Studenci we wspólnocie akademickiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007. ISBN 978-83-233-2417-1.

ANÝŽ, Daniel. *Jdu s hlavou vztyčenou. Příběh rodiny Milady Horákové.* Praha: Zeď, 2020. ISBN 978-80-907674-7-8.

BAHENSKÁ, Marie; HECZKOVÁ, Libuše a MUSILOVÁ, Dana. *Iluze spásy: České feministické myšlení 19. a 20. století*. České Budějovice: Veduta, 2013. ISBN 978-80-86829-79-1.

BACH, Jacqueline. *Reel Education: Documentaries, Biopics, and Reality Television.* Peter Lang, 2016. ISBN 978-1433129155.

BARTHES, Roland. *Le Grain de la voix. Entretiens 1962–1980*. Paris: Seuil, 1981.

BEDNAŘÍK, Petr. *Arizace české kinematografie.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 978-80-246-2703-8.

BENEDICT, Ruth. *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1946.

BILSKI, Dobrosław. Medialne doświadczenia studentów kierunków pedagogicznych. In: GAJDAMOWICZ, Halina; BILSKI, Dobrosław a SCHMIDT, Krzysztof J. (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej, t. 2*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2002. ISBN 83087814733.

BINGHAM, Dennis*. Whose Lives Are They Anyway. The Biopic as Contemporary Film Genre.* New Brunswick, New Jersey, and London: Rutgers University Press, 2010. ISBN 978–0–8135–4658–2.

BLAŽEK, Petr a VODRÁŽKA, Miroslav. *Zbyněk Fišer, Egon Bondy a Státní bezpečnost: Studie a edice dokumentů*. Praha: Muzeum paměti XX. století, 2024. ISBN 978-80-909249-5-6.

BONDY, Egon. *Prvních deset let.* Praha: Maťa. 2002. ISBN 80-7287-062-9.

BORDWELL, David. Three Dimensions of Film Narrative. In: BORDWELL, David (ed.). *Poetics of Cinema*. New York: Routledge, 2008. ISBNN 9780415977791.

BROWN, Tom. *The Biopic in Contemporary Film Culture*. New York: Routledge, 2013. ISBN 9780203384572.

BURJAN, Vladimír a kol. *Učiace sa Slovensko.* Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017.

CEBE, Jan. Cleansing among Czech Journalists after World War II and a Comparison with the Situation in France and the Netherlands. *Media and Communication.* 2017, roč. 5, č. 3., s. 70–78. ISSN 2183-2439.

CIBULKA, Aleš. *Nataša Gollová: Život tropí hlouposti*. Lidice: Sláfka, 2002. ISBN 80-86631-00-1.

CLARK, Andy a CHALMERS, David. The extended mind. *Analysis*. 1998, č. 1, s. 7–19. Text vyšiel aj slovensky: Rozšírená myseľ. In: *Filozofia*. 2012, č. 3, s. 230–242. ISSN 0046-385X.

COHEN, Jonathan. Audience Identification with Media Characters. In: BRYANT, Jennings a Peter, VORDERER (eds.). *Psychology of Entertainment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 9780805852387.

CUSTEN, F. George. *Bio/Pics How Hollywood Constructed History*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992. ISBN 0813517559.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. *Idea filmové komory. Českomoravské filmové ústředí a kontinuita centralizačních tendencí ve filmovém oboru 30. a 40. let*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2011.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza. Umění přizpůsobivosti: První a druhá kariéra Wilhelma Söhnela. In: KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny 8: Válka a film*. Praha: Casablanca – ÚSTR, 2022, s. 228–252. ISBN 978-80-87292-52-5 (Casablanca), ISBN 978-80-7516-003-4 (ÚSTR).

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza a VOLKER, Mohn. How to Mediate the Bohemian-Moravian Film Culture? The Role of Sudeten-German Actors in the Protection of Local Culture during the Occupation. Mediation Between the National-Socialist Cultural „New Order" and Local Structures. In: SKOPAL, Pavel a VANDE WINKEL, Roel (eds.). *Film Professionals in Nazi-Occupied Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 2021, s. 119–145. ISBN SBN 978-3-030-61633-5.

ČERNÁ-KREJCAROVÁ, Jana. *Tohle je skutečnost*. Praha: Tosrts, 2016. ISBN 978-80-7215-523-1.

ČORNEJ Petr, Husitská trilogie a její dobový ohlas. In: KOPAL, Petr a Petr, BLAŽEK. *Film a dějiny*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005, s. 84–98. ISBN 80-7106-667-2.

ČVANČARA, Miroslav a ČVANČARA, Jaroslav. *Zaniklý svět stříbrných pláten: po stopách pražských biografů*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1969-1.

DAROWSKA, Lucyna. *Widerstand und Biografie: Die widerständige Praxis der Prager Journalistin Milena Jesenská gegen den Nationalsozialismus*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012. ISBN 978-3-8376-1783-2.

DEÁK, István; GROSS, Jan T. a JUDT, Tony (eds.). *The Politics of Retribution in Europe: World War II and Its Aftermath*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000. ISBN 9780691009544.

DRUBEK, Natascha. „Getalenteerd maar meegaand“. Jo Spier in Theresienstad. In: TE STRAKE, Christiaan a BEUGELING, Niels (eds.). *Tekenen in tijden van oorlog / Drawing in Times of War*. Katalog výstavy. Stedelijk Museum Zutphen, 2025.

DRUBEK, Natascha. Od prvního českého samizdatu k Barvotiskům. In: KANDA, Roman (ed). *Trhliny světa. Kniha studií o Bohumilu Hrabalovi*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2016, s. 18–54. ISBN 978-80-88069-18-8.

DRUBEK, Natascha. Sich (k)einen Namen machen: Die Židovská jména der Honza K. *Slovo a smysl – Word & Sense.* 2017, roč. 17, č. 28, s. 51–73. ISSN 2336-6680.

FELMAN, Shoshana. *The Juridical Unconscious: Trials and Traumas in the Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002. ISBN 9780674971295.

Film a diapositiv v osvětové práci a ve škole, 1923–1942.

FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Vydání druhé. Praha: Herrmann a synové, 2016. ISBN 978-80-87054-43-7.

FROMMER, Benjamin. *National Cleansing: Retribution against Nazi Collaborators in Postwar Czechoslovakia*. New York: Cambridge University Press, 2005. ISBN 9780521008969.

GAWRECKI, Lechosław. Wykorzystywanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych w procesie kształcenia. In: Jankowski, Dzierżymir. *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina.* Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1994.

GEORGE, Reuben Sunil. et al. Cybercrimes in Synthetic Media: A Multidisciplinary Approach for Detection and Control. *International Journal of Scientific Research in Engineering and Management*. 2025, roč. 9, č. 3, s. 1–9. ISSN 2582-3930.

GIRARD, René. *The Scapegoat*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1986.

GREGORY, Sam. Deepfakes, misinformation and disinformation and authenticity infrastructure responses: impacts on frontline withnessing, distant witnessing, and civic journalism. *Journalism*. 2021, roč. 23, č. 3, s. 708—729. ISSN 1464-8849.

HANÁKOVÁ, Petra; HECZKOVÁ Libuše; KALIVODOVÁ, Eva a SVATOŇOVÁ, Kateřina. *Volání rodu*. Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-042-2.

HAVELKA, Jiří. *Kronika našeho filmu: 1898–1965*. Praha: Filmový ústav, 1967.

HENDRICKS, Vincent F. a VESTERGAARD, Mads. *Reality Lost: Market of Attention, Misinformation and Manipulation*. Copenhagen: Springer Open, 2019. ISBN 978-3-030-00813-0.

HEYWOOD, Andrew. *Politologie.* Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-95-5.

HOLLINGER, Karen. *Biopics of Women*. New York: Routledge, 2020. ISBN 9780367857264.

HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, c2020. ISBN 978-80-7492-492-7.

HUNT, Arnold. „Moral Panic“ and Moral Language in the Media. *The British Journal of Sociology*. 1997, roč. 48, č. 4, s. 629–648. ISSN 0007-1315.

CHAKRAVARTY, Chandrava a CHAUDHURI, Kar Sneha. *Centring Women in Bollywood Biopics: Empowerment and Agency in Contemporary Indian Cinema*. New York: Routledge, 2024. ISBN 9781032421902.

CHYTILOVÁ, Věra. *Tvář naděje*. Praha: Kodudek, 2021. ISBN 978-80-906311-8-2.

JANÁČKOVÁ, Jaroslava. *Božena Němcová: Příběhy – Situace – Obrazy*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1574-7.

JEZIORAŃSKI, Marek. *Relacja wychowawcza, rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2022. ISBN 978-83-8288-013-7.

JÍCHA, Marek. *Kamera OKO: Kamerové nástroje filmové řeči*. Brno: JAMU, 2025. ISBN 978-80-7460-233-7.

JUDT, Tony. *Postwar: A History of Europe since 1945*. London: Penguin Books, 2006. ISBN 978-0143037750.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *„Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa*. Historie. Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3091-7.

KLIMENT, Jan: Malé zamyšlení. *Rudé právo*, 31. 3. 1974, s. 5.

KLIMEŠ, Ivan. *Kinematograf!: Věnec studií o raném filmu*. Filmová mozaika, sv. 2. Praha: Casablanca, 2013. ISBN 978-80-87292-22-8.

KLIMEŠ, Ivan a RAK, Jiří. Idea národního historického filmu v české meziválečné společnosti. *Iluminace*. 1989, roč. 1, č. 2, s. 23–37. ISSN 0862-397X.

KLUSZCZYŃSKI, Ryszard W. Experience – Memory – Identity. Media experiences as the foundations of hybrid identity. *Art Inquiry.* 2013, roč. 15, č. 24, s. 31–45. ISSN 1641-9278.

KUNOWSKI, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004. ISBN 83-85528-61-X.

KRÁTKÝ, Radovan; DANEŠ, Kamil a DIETL, Jaroslav. *Pásek. Studie na živočichospytném podkladě*. Praha: Mladá fronta, 1954.

MANOVICH, Lev. *The Language of New Media.* Cambridge (MA): The MIT Press 2001, 2001. ISBN 0-262-13374-1.

MATULA, Kamil. Publikování v době velkých jazykových modelů. In: TIMKO, Marek (ed.). *Kompendium knihovnictví 3*. Ostrava: Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě, 2024. ISBN 978-80-7054-345-0.

MATULA, Kamil; NOVOTNÁ, Anna a PLANKOVÁ, Jindra. *Trendy v sociální komunikaci*. Opava: Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita, c2023. ISBN 978-80-7510-558-5.

MEAD, Margaret. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego.* Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1978.

MEIHUIZEN, Joggli P. *Noodzakelijk Kwaad. De bestraffing van economische collaboratie in Nederland na de Tweede Wereldoorlog*. Amsterdam: Boom, 2003. ISBN 9789053528839.

MOTL, Stanislav. *Mraky nad Barrandovem.* Praha: Rybka Publishers, 2006. ISBN 80-86182-51-7.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. *Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty*. In: ČERVENKA, Miroslav a JANKOVIČ, Milan (eds.). *Jan Mukařovský: Studie I*. Brno: Host, 2000, s. 81–148. ISBN 978-80-7294-241-1.

NÁVOJSKÝ, Andrej. Prierezové gramotnosti a ich miesto v novom štátnom vzdelávacom programe. *Pedagogické rozhľady. Odborno-metodický časopis*. 2023, č. 5, s. 64–75. ISSN 1335-0404.

NOVOTNÁ, Anna. Nové informační fenomény. In: MATULA, Kamil; NOVOTNÁ, Anna a PLANKOOVÁ, Jindra. *Trendy v sociální komunikaci*. Opava: Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita, c2023. ISBN 978-80-7510-558-5.

NUSSBAUM, Martha C. *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006. ISBN 9780691126258.

NUTIL, Petr. *Jak neztratit rozum v nerozumné době: o falešných představách, iluzích a předsudcích*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1796-3.

NUTIL, Petr. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0716-2.

Pedagogické rozhledy. 1923, sešit 7., ročník XXXIII.

PEROUTKA, Ferdinand. Nesrozumitelný dnešek. *Svobodné noviny.* 27. 1. 1946, s. 1.

PETRANOVÁ, Dana a VRABEC, Norbert. *Mediálna gramotnosť dospelej populácie v SR: výskumná správa*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2015. ISBN 978-80-8105-759-5.

PINKAS, Jaroslav. Pokaždé jiná a stále stejná: Božena Němcová jako fikční hrdinka. *Cinepur*. 2024, roč. 33, č. 155, s. 74–80. ISSN 1210-678X.

POKORNÁ, Magdaléna. *Josef Němec – neobyčejný muž neobyčejné ženy*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1780-2.

PTÁČEK, Luboš. *Umění mezí alegorií a ideologií. Proměna reprezentace historie v českém historickém filmu a televizním seriálu*. Praha: Casablanca, 2018. ISBN 978-80-87292-45-7.

PUTNA, Martin C. *Obrazy z kulturních dějin Střední Evropy*. Praha: Vyšehrad, 2018. ISBN 978-80-7429-977-3.

QURESHI, Jamshir a KHAN, Samina. Deciphering Deception: The Impact of AI Deepfakes on Human Cognition and Emotion. *Journal of Advances in Artificial Intelligence*. 2024, roč. 2, č. **1**, s. 101–107. eISSN 2972-4503.

RAK, Jiří. Úvahy o národním charakteru českého filmu po roce 1918. *Iluminace*. 1989, roč. 1, č. 1, s. 30–42. ISSN 0862-397X.

REA, Stephen C. Teaching and confronting digital extremism: context, challenges and opportunities. *Information and Learning Sciences*. 2022, roč. 123, č. 1–2, s. 7–25. ISSN 2398-5348.

SKOPAL, Pavel. *Naplánovaná kinematografie: český filmový průmysl 1945 až 1960. Šťastné zítřky.* Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2096-3.

SMITH, Murray. *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. Oxford: Oxford University Press, 1995. ISBN 978-0198183471.

STAN, Lavinia (ed.). *Transitional Justice in Eastern Europe and the Former Soviet Union: Reckoning with the Communist Past*. London: Routledge, 2009. ISBN 9780415590419.

SZCZEPANIK, Petr (ed.). *Stále kinema: antologie českého myšlení o filmu 1904–1950*. Knihovna Iluminace, 25. Praha: Národní filmový archiv, 2008. ISBN 978-80-7004-136-9.

SZCZEPANIK, Petr*. Továrna Barrandov: svět filmařů a politická moc 1945–1970.* Praha: Národní filmový archiv, 2016. ISBN 978-80-7004-177-2.

ŠLOUF, Jakub. Očista průmyslových závodů od kolaborantů a „asociálních živlů" v roce 1945: Politická machinace, exces retribuce či inkubátor revoluční morálky? *Soudobé dějiny*. 2017, roč. 24, č. 4, s. 538–581. ISSN 1210-7050.

TANG, Yuying et al. Understanding Screenwriters' Practices, Attitudes, and Future Expectations in Human-AI Co-Creation. In: *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: Association for Computing Machinery, 2025, s. 1–18. ISBN 979-8-4007-1394-1.

TIBITANZLOVÁ Ivana (odpovědný redaktor). *Český hraný film IV. 1961–1970*. Praha: NFA, 2004. ISBN 80-7004-115-3.

TRACEY, Michael. The Poisoned Chalice? International Television and the Idea of Dominance. *Daedalus Journal of the American Academy of Arts and Sciences*. 1985, roč. 114, č. 4, s. 17–56. ISSN 0011-5266.

UNESCO. *Reporting on Artificial Intelligence: A Handbook for Journalism Educatior*s. Paříž: UNESCO, c2023. ISBN 978-92-3-100592-3.

VERDOLIVA, Luisa. Towards Generalization in Deepfake Detection. In: *Proceedings of the 2022 ACM Workshop on Information Hiding and Multimedia Security*. New York: ACM, 2022. DOI: https://doi.org/10.1145/3531536.3532956.

WANATOWICZOVÁ, Krystyna. *Miloš Havel – český filmový magnát.* Praha: Knihovna Václava Havla, 2013. ISBN 978-80-87490-18-1.

WASEEM, Saima et al. Deepfake on face and expression swap: a review. *IEEE Access*. 2023, roč. 11, s. 117865–117906. DOI: https://doi.org/10.1109/access.2023.3324403.

YADLIN-SEGAL, Aya a OPPENHEIM, Yael. Whose dystopia is it anyway? Deepfakes and social media regulation. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. 2021, roč. 27, č. 1, s. 36–51. ISSN 1354-8565.

ZIMMERMANN, Volker a WIATR, Marcin (eds.). *„Amerika" als Projektionsfläche. Die USA in Schulbüchern und Populärkultur im tschechisch-deutschen Kontext.* Eckert Dossiers. 2021), č. 4. ISSN 2191-0790.

ZUBÁKOVÁ, Blanka. Filmové žně v protektorátu: Zlínský festival v letech 1940 a 1941 nebyl jen svátkem filmu. *Paměť a dějiny*. 2024, roč. 18, č. 1, s. 121. ISSN 1802-8241.

ŽALMAN, Jan. *Umlčený film.* Praha: KMa, 2008. ISBN 978-80-7309-573-4.

ONLINE ZDROJE

A Guide to Ethical Film Production. Online. Internews. Dostupné z: https://internews.org/wp-content/uploads/2023/06/A-Guide-to-Ethical-Film-Production-FilmAid-First-Edition-1.pdf?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? Online. *PISA in Focus*. 2021, č. 113. Dostupné z: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/are-15-year-olds-prepared-to-deal-with-fake-news-and-misinformation_b25edda6/6ad5395e-en.pdf. [cit. 2025-10-21].

Biermann contra Anderson [videozáznam]. Online. Mediathek. Dostupné z: https://www.bpb.de/mediathek/video/227906/biermann-contra-anderson. [cit. 2025-12-02].

BORÁK, Mečislav. *Spravedlnost podle dekretu.* Online. Šenov u Ostravy: Tilia, 1998. Dostupné z: https://www.mecislavborak.cz/dokumenty/publikace/knihy/14-Spravedlnost_podle_dekretu.pdf. [cit. 2020-06-20].

Božena. Online. Filmová místa. Dostupné z: https://www.filmovamista.cz/8024-Bozena. [cit. 2026-11-03].

Code of Preferred Practices – Creative Rights. Online. DGA. Dostupné z: https://www.dga.org/Contracts/Creative-Rights/Code-of-Preferred-Practices?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

Content Authenticity Initiative. Online. Adobe. C2025. Dostupné z: https://contentauthenticity.org. [cit. 2025-12-07].

Ethical considerations in directing. Online. Fiveable. Dostupné z: https://fiveable.me/directing/unit-1/ethical-considerations-directing/study-guide/uQeEBsqmm5ts6ix7?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

Ethical Filmmaking Principles. Online. Sustainability Directory. Dostupné z: https://climate.sustainability-directory.com/term/ethical-filmmaking-principles/?utm_source=chatgpt.com. [cit. 2025-12-01].

FLAMM, Stefanie**.** *Kultur: Ich und Er.* Online. Tagesspiegel. 12. 3. 2005. Dostupné z: https://www.tagesspiegel.de/kultur/ich-und-er-1202149.html. [cit. 2025-11-30].

HANKE, Konstantin. *Ostpunk Auf Schallplatte*. Online. Fuze. 2007. Dostupné z: https://www.ox-fanzine.de/interview/ostpunk-auf-schallplatte-2539. [cit. 2025-12-05].

HAVEL, Luděk. *Hollywood a normalizace Distribuce amerických filmů v Československu 1970–1989*. Online, Diplomová práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a4tj6/Hollywood_a_normalizace.pdf. [cit. 2025-10-06].

Jahres-Bericht des deutschen Staats-Reform-Realgymnasiums in Oderberg-Bahnhof für das Schuljahr 1923/24. Online. Selbstverlag des deutschen Staats-Reform-Real-Gymnasiums. 1924. Dostupné z: http://www.sbc.org.pl/Content/59622/PDF/59622.pdf. [cit. 2025-12-20].

JÁRKOVÁ, Petra. *Milenky hákového kříže. Nataša Gollová se spustila s nacistickým šéfem filmu Söhnelem, přebrala ho Mandlové.* Online. Lifee.cz. 6. 6. 2019. Dostupné z: https://www.lifee.cz/trendy/milenky-hakoveho-krize-natasa-gollove-se-spustila-s-nacistickem-sefem-filmu-sohnelem-prebrala-ho-mandlove_69641.html. [cit. 2025-10-24].

Je C2PA budoucnostní autentické digitální komunikace a detekce AI obsahu? Online. Česká asociace umělé inteligence. 18. 2. 2024. Dostupné z: https://asociace.ai/je-c2pa-budoucnosti-autenticke-digitalni-komunikace-a-detekce-ai-obsahu. [cit. 2025-12-07].

KAČINOVÁ, Viera a KOLČÁKOVÁ, Viktória. Stav výučby mediálnej výchovy na slovenských základných školách. Online. In: *Pedagogické rozhľady*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013, roč. 24, č. 4–5. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2013_4_5.pdf. [cit. 2025-11-03].

KLÍČOVÁ, Eva. *Lopaty, inženýři, inkousti a ostatní Transformace hodnot v normalizační pracovní próze*. Online, Disertační práce. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2018. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/rmjc4/Disertace_e_klicova_lopaty-inzenyri-inkousti-ostatni.pdf. [cit. 2025-12-05].

Kodex ČT. Online. Česká televize. 2003. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/kodex-ct/preambule-a-vyklad-pojmu/. [cit. 2026-11-03].

Konsolidované znenie štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie. Online. Bratislava: NIVAM, 2025, s. 9. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/574/33499.df5d5b.pdf. [cit. 2025-11-03].

KOPÁČ, Radim. *Egon Bondy proti totalitě. Na jeho biografii ještě čas nedozrál, tvrdí Martin Machovec.* Online. Lidové noviny. 18. 10. 2021. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/kultura/egon-bondy-proti-totalite-na-jeho-biografii-jeste-cas-nedozral-tvrdi-martin-machovec.A211015_114311_ln_popkultura_jto/foto/OB4a7591_131.jpg. [cit. 2025-12-05].

Letní filmová škola: Božena Němcová [záznam besedy před uvedením seriálu Božena s režisérkou Lenkou Wimmerovou a Aňou Geislerovou]. Online. Česká televize, 2020, moderuje Aleš Říman. Dostupné z: https://www.ceskatelevize.cz/porady/15154463305-letni-filmova-skola-uherske-hradiste/220254002490010. [cit. 2025-11-03].

LipSynthesis. 2024 Deepfake Example in 4k – Original/Deepfake – Bill Gates. Online. *YouTube*. 21. 3. 2024. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=Eyy-ki3z4TA. [cit. 2025-12-07].

Malý retribuční dekret. Online. Moderní dějiny. 18. 6. 2012. Dostupné z: https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/maly-retribucni-dekret/. [cit. 2025-10-04].

Maßnahme Totenhaus. Online. *Der Spiegel*. 22.12.1991. Dostupné z: https://www.spiegel.de/politik/massnahme-totenhaus-a-05318c6b-0002-0001-0000-000013492244. [cit. 2025-12-02].

MICHAEL, Klaus. *Die Förstereistraße 2*. Online. Bundeszentrale für politische Bildung.6. 9. 2012. Dostupné z: https://www.bpb.de/themen/deutsche-teilung/autonome-kunst-in-der-ddr/55820/die-foerstereistrasse-2. [cit. 2025-12-02].

Mladí a médiá. Online. Bratislava: Rada mládeže Slovenska, 2018. Dostupné z: https://archiv.mladez.sk/wp-content/uploads/2019/02/Prezentacia_mladi-a-media.pdf. [cit. 2025-10-31].

NÁVOJSKÝ, Andrej a kol. *Prierezové gramotnosti. Sprievodca*. Online. Bratislava: NIVAM, 2025. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2025/10/NIVAM_Prierezove_gramotnosti.pdf. [cit. 2025-11-03].

Online: Duku uložili do hrobky, poprvé se rozezněly nové varhany. Online. Seznam Zprávy. 15. 11. 2025. Dostupné z: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-online-cesko--se-louci-s-kardinalem-dominikem-dukou-291632#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=zpravy.sznhp.box&source=hp&seq_no=2&utm_campaign=abtest286_advertorial_position_varAA&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz. [cit. 2026-11-03].

Páskové a svazáci. Postoje mládeže v 50. letech. Online. Dějepis 21. Dostupné z: https://www.dejepis21.cz/paskove-a-svazaci-postoje-mladeze-v-50-letech. [cit. 2025-12-02].

Prierezové gramotnosti. Online. Učíme – metodický portál. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/prierezove-gramotnosti-rozdelenie. [cit. 2025-11-03].

Prieskum: Ľudia sa najviac obávajú zdražovania. Slováci, ktorí nesledujú spravodajstvo, sú najviac náchylní na konšpirácie. Online. SITA. 19. 3. 2022. Dostupné z: https://sita.sk/prieskum-ludia-sa--najviac-obavaju-zdrazovania-slovaci-ktori-nesleduju-spravodajstvo-su-najviac-nachylni-na--konspiracie. [cit. 2025-11-03].

Program Informatizácie školstva do roku 2030. Verzia 2.0. Online. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2024. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/13435_program-informatizacie-skolstva-do-roku-2030_2_0.pdf. [cit. 2025-11-05].

Proměny Pantheonu Národního muzea. Online. Praha: Národní muzeum. Dostupné z: https://www.nm.cz/file/2bac815969ca029ade7d4e34dd14f171/49018/Promeny%20Pantheonu.pdf. [cit. 2025-11-03].

Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the European Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending Regulations (EC) No 300/2008, (EU) No 167/2013, (EU) No 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 and (EU) 2019/2144 and Directives 2024/90/EU, (EU) 2016/797 and (EU) 2020/1828 (Artificial Inelligence Act) (Text with EEA relevance). Online. The European Parliament and the Council of the European Union. 2024. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L_202401689. [cit. 2025-12-07].

Regulation (EU) 2022/2065 of the European Parliament and of the Council of 19 October 2022 on a Single Market for Digital Services and amending Directive 2000/31/EC (Digital Services Act) (Text with EEA relevance). Online. The European Parliament nad the Council of the European Union. 2022. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2022/2065/oj/eng. [cit. 2025-12-07].

Shaping Europe's digital future: AI Literacy – Questions & Anwers. Online. European Commission. [2024], Last Update November 2025. Dostupné z: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/faqs/ai-literacy-questions-answers. [cit. 2025-12-08].

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2023/2024. Online. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2024. Dostupné z: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/12/sprava_2024_web.pdf. [cit. 2025-11-05].

ŠLECHTOVÁ, Věnceslava. *Obraz americké filmové tvorby v československých médiích 70. let*. Online, Diplomová práce. Praha: Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy, 2011. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/34086/DPTX_2010_1__0_271641_0_94316.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [cit. 2025-12-05].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – Etická výchova – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím program. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá – Občianska náuka – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím program. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_g_4_5_r.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre gymnáziá (úplné stredné všeobecné vzdelávanie). Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/statny_vzdel_program_pre_gymnazia.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – Etická výchova. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/691/22672.e9f41c.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Konsolidované znenie podľa dodatku č. 3 – Človek a spoločnosť. Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 4, 7. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – Občianska náuka. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/5fd/22086.9fccaf.pdf. [cit. 2025-10-29].

Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Príloha č. 1: Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť. Online. Bratislava: NIVAM, 2023, s. 16–17. Dostupné z: https://www.

minedu.sk/data/files/11812_vymedzenie-gramotnosti-a-ich-gradacna-postupnost.pdf. [cit. 2025-11-03].

Tak sa poďme pozrieť ako to vyzerá. Mediálna výchova ako súčasť života školy – dokument z cyklu Vzdelávanie 21. storočia. Online. Učíme. 2024. Dostupné z: https://ucime.vzdelavanie21.sk/tak-sa-podme-pozriet-ako-to-vyzera-z-cyklu-vzdelavanie-21-storocia. [cit. 2025-11-03].

Tretina populácie má sklony veriť hoaxom. Najviac im veria voliči Smeru a Republiky. Online. NMS Market Research Slovakia. 3. 10. 2025. Dostupné z: https://nms.global/sk/tretina-populacie--ma-sklony-verit-hoaxom-najviac-im-veria-volici-republiky-a-smeru. [cit. 2025-11-03].

ŠAFAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Když mi Jana Kánská citovala báseň pro svou matku, věděl jsem, že je čas na knihu.* Online. Respekt. 29. 6. 2020. Dostupné z: https://www.respekt.cz/rozhovor/kdyz--mi-jana-kanska-citovala-basen-pro-svou-matku-vedel-jsem-ze-je-cas-na-knihu. [cit. 2025-10-05].

Umelá inteligencia vo vzdelávaní. Plán zodpovedného využívania AI vo vzdelávaní na Slovensku 2025–2027. Online. Bratislava: Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/att/803/34353.721f01.pdf. [cit. 2025-11-09].

VALOVIČOVÁ, Kristína. *Slovensko patrí k najmenej odolným krajinám voči hoaxom a pro-ruským naratívom, výrazne klesla aj podpora NATO*. Online. SITA. 26. 5. 2023. Dostupné z: https://sita.sk/slovensko-patri-k-najmenej-odolnym-krajinam-voci-manipulativnym-a-pro-ruskym-narativom-klesla-aj-podpora-nato. [cit. 2025-11-03].

VODRÁŽKA, Miroslav. *Filozofický sendvič.* Online. A2. 14. 5. 2015. Dostupné z: https://advojka.cz/a2-article/2015-10-filosoficky-sendvic. [cit. 2025-11-06]

VODRÁŽKA, Miroslav. *Pohromové myšlení současné české levice.* Online. Centrum pro dokumentaci totalitních režimů. 6. 11. 2015. Dostupné z: https://www.minulost.cz/cs/pohromove-mysleni-soucasne-ceske-levice [cit. 2025-11-06]

VODRÁŽKA, Miroslav. *Pohromové myšlení současné české levice (k diskusi o tajné spolupráci Zbyňka Fišera alias Egona Bondyho).* Online. Revolver Revue, Bubínek Revolver. 18. 11. 2015. Dostupné z: https://www.bubinekrevolveru.cz/pohromove-mysleni-soucasne-ceske-levice-k--diskusi-o-tajne-spolupraci-zbynka-fisera-alias-egona. [cit. 2025-11-06].

VRABEC, Norbert a HLADÍKOVÁ, Veronika. *Obsahová analýza školských vzdelávacích programov stredných škôl na Slovensku.* Online. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2025. Dostupné z: https://www.ucm.sk/files/sk/veda-vyskum/publikacna-cinnost-ucm/centrum-informacnych-zdrojov-ucm-trnave/referat-informacnych-sluzieb/e-zdroje/fmk-ucebne-texty-k-stiahnutiu/obsah-analyza-skols-vzdel-prog-str-skol-slovensku.pdf. [cit. 2025-11-05].

YOU, Hyosun. *What Are Cheapfakes (Shallowfakes)?* Online. *Samusng SDS*. 23. 5. 2022. Dostupné z: https://www.samsungsds.com/en/insights/what-are-cheapfakes.html. [cit. 2025-12-07].

Zákon č. 115/1946 Sb. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1946-115. [cit. 2025-11-04].

Zastavení č. 16 Staré bělidlo. Online. Muzeum Boženy Němcové. Dostupné z: https://www.muzeumbn.cz/expozice/naucna-stezka-babiccino-udoli-1/zastaveni-c-16-stare-belidlo/. [cit. 2026-11-03].

EDITORKA

Mgr. Monika Horsáková, Ph.D.
Ústav filmové, televizní a rozhlasové tvorby, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita v Opavě, vedoucí ústavu, ORCID: 0000-0002-2533-2795

AUTOŘI

Dr Joanna Aksman
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych i Filologii, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, vedoucí pedagogických studií, ORCID: 0000-0002-9333-7723

PaedDr. Marek Bubeník
Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, doktorand

Dr. habil. Natascha Drubek-Meyer
Apparatus: Film, Media and Digital Cultures in Central and Eastern Europe, šéfredaktorka; *Apparatus Press* — Humanities Open Access Publishing, zakladatelka a ředitelka, ORCID: 0000-0002-1245-8436

Mgr. art. Peter Harum
Katedra filmovej dokumentárnej tvorby, Fakulta dramatických umení, Akadémia umení v Banskej Bystrici, doktorand

Mgr. Milan Hes, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie, Technická univerzita v Liberci; Katedra historie, Filozofická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, ORCID: 0000-0002-8093-2574

Mgr. Jiří Hruška
Jazykové gymnázium Pavla Tigrida v Ostravě, Educa24 agency

prof. MgA. Marek Jícha
Ústav filmové, televizní a rozhlasové tvorby, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita v Opavě, ORCID: 0000-0001-9210-906X

Mgr. Kamil Matula, Ph.D.
Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, prorektor pro strategii a digitalizaci, ORCID: 0000-0002-0916-8278

Mgr. Anna Novotná, Ph.D.
Ústav informatiky, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, ORCID: 0000-0001-6801-5389

doc. Mgr. Luboš Ptáček, Ph.D.
Katedra divadelních a filmových studií, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, ORCID: 0000-0002-3007-0056

RECENZENTI

Mgr. Josef Märc, Ph.D.
Katedra historie, Filozofická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

PhDr. Jiří Sovadina
Gymnázium Olgy Havlové v Ostravě, spoluzakladatel portálu Moderní dějiny

RESUMÉ

Kolektivní monografie *Média – Dějiny – Společnost: Film a média jako nástroj manipulace* tematicky vychází z 9. ročníku konference *Média – Dějiny – Společnost*, kterou pořádala Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě ve spolupráci s Fakultou veřejných politik v Opavě. Kniha vytyčené téma zkoumá z různých perspektiv teoretických i profesních, vycházejících často z konkrétních příkladů či případových studií. Zaměřuje se na kinematografii, televizní tvorbu, práci médií i didaktická témata a využití filmové a televizní tvorby či mediálních výstupů ve vzdělávání. Propojuje přitom historiky, mediální teoretiky, novináře, filmové tvůrce a pedagogy. Monografie se na příkladu životopisných snímků o Boženě Němcové zaměřuje na manipulaci v českém životopisném filmu, věnuje se manipulaci s divákem prostřednictvím kamerového snímání, na základě mediální prezentace kauz kulturních osobností po 2. sv. válce a sametové revoluci se zaměřuje na problematiku historické paměti a věnuje se rovněž mediální výchově a mediální gramotnosti učitelů a jejímu vlivu na hybridní identitu či problematice umělé inteligence ve vztahu k manipulování mediálního a filmového obsahu.

SUMMARY

The collective monograph *Media – History – Society: Film and Media as Tools of Manipulation* is based on the 9th annual *Media – History – Society* conference, organized by the Faculty of Philosophy and Science in Opava in cooperation with the Faculty of Public Policies in Opava. The book examines the chosen topic from various theoretical and professional perspectives, often based on specific examples or case studies. It focuses on cinematography, television production, media work, and didactic topics and the use of film, television, and media materials in education. It combines the work of historians, media theorists, journalists, filmmakers, and educators. Using biographical films about Božena Němcová as an example, the monograph focuses on manipulation in Czech biographical films, addressing the manipulation of the viewer through camera work, based on media coverage of cases involving cultural figures after World War II and the Velvet Revolution, it focuses on the issue of collective memory and also addresses media education and media literacy among teachers and its impact on hybrid identity, as well as the issue of artificial intelligence in relation to the manipulation of media and film content.

OBSAH

Diskurzivní, ideologická a umělecká manipulace v českém životopisném filmu Božena Němcová jako spisovatelka, vlastenka a žena
Luboš Ptáček 12

Afektivní očista: Hanba, právo a gender v českém 20. století
Natascha Drubek-Meyer 25

Režie, anebo manipulace? Etika subjektivní kamery
Marek Jícha 47

Když média mluví hlasem AI
Kamil Matula, Anna Novotná 55

AI v dokumentárnom filme
Peter Harum 63

Doświadczenia medialne nauczycieli – ich wpływ na hybrydyczną tożsamość (na przykładzie badań na przestrzeni 2004–2025)
Joanna Aksman 74

Východiská a perspektívy školskej mediálnej výchovy na Slovensku (s prepojením na vývoj kurikula, občianske vzdelávanie a výchovu)
Marek Bubeník 83

Film v osvětové práci a ve škole (příspěvek k dějinám mediální výchovy v prvorepublikovém Československu)
Milan Hes 100

Vraťte nám Vinnetoua aneb Fenomén americké svobody v kultuře ČSSR
Jiří Hruška 107

MÉDIA DĚJINY SPOLEČNOST

Film a média jako nástroj manipulace

Monika Horsáková (ed.)

© Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2025

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Na Rybníčku 626/1, 746 01 Opava
Vydání: první
Počet stran: 136
Náklad: 200 ks
Grafická úprava: Kristína Pupáková
Tisk: Profi-tisk group s.r.o., Chválkovická 223/5, 779 00 Olomouc
Místo a rok vydání: Opava, 2025
Publikace je neprodejná.

Vznik publikace byl podpořen z prostředků Česko-polského fóra Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

ISBN (print) 978-80-7510-622-3
ISBN (online) 978-80-7510-623-0

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky

ČESKO-POLSKÉ FORUM POLSKO-CZESKIE

ISBN 978-80-7510-622-3