

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Disertační práce

Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy

Didactics of Film and Audiovisual Education

Mgr. Barbora Holubová

studijní program: Pedagogika

vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, PhD.

2021

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Děkuji své školitelce, PaedDr. Nataše Mazáčové, PhD., za veškerou pomoc a přátelskou podporu při vedení mé práce.

Abstrakt

Předkládaná disertační práce řeší hlavní otázky filmového vzdělávání. Zabývá se skutečností, že film se v posledních letech v České republice i v dalších evropských zemích stal předmětem vzdělávání a v ČR má proto od roku 2010 také své místo v *Rámcovém vzdělávacím programu* pro základní i gymnaziální vzdělávání. Je jím Filmová a audiovizuální výchova, doplňující předmět vzdělávací oblasti Umění a kultura. Disertace klade tuto skutečnost do historického rámce a reflektuje situaci, v níž je třeba znovu promýšlet kurikulární otázky umělecké i mediální oblasti: význam filmu jako umělecké formy, která je již více než sto let nezastupitelnou součástí lidské kultury, i všudypřítomnost audiovizuálního média ve společnosti. Disertace pojednává komplexní vzdělávací cíle Filmové a audiovizuální výchovy: přibližuje filmové vzdělávání jako příležitost pro rozvoj tzv. filmové gramotnosti a osvětluje její význam; věnuje se rozvoji významných osobnostních rysů žáka, který výuka filmu může přinášet. Mapuje hlavní vzdělávací obsah, který lze rozdělit do několika kategorií, úzce souvisejících a odrážejících nejdůležitější aspekty filmového umění: filmová řeč, filmové vyprávění a vztahy mezi filmem a společností. V neposlední řadě disertace ukazuje, že film, v souladu s duchem *Orbis Pictus* Jana Amose Komenského, je i představováním světa divákům, ale navíc i tvůrcům. Upozorňuje na výrazně činnostní rozměr výuky, spojený se směrem analytickým, což skýtá využití množství vzdělávacích metod: žáci se věnují tvořivé audiovizuální práci, vedle toho poznávají svět filmu i jako poučení diváci.

Tato disertační práce zachycuje zmíněná hlavní didaktická témata předmětu, jak v teoretické rovině, tak prostřednictvím kvalitativního výzkumu i v praxi. Chce tak posunout diskurz o novém předmětu, jemuž se zatím nedostává dostatečného odborného zájmu.

Klíčová slova

Filmová a audiovizuální výchova, didaktika, filmová gramotnost, činnostní vyučování, Mediální výchova.

Abstract

The presented dissertation addresses main issues of film education. It deals with the fact, that film has become a subject of education in the Czech Republic and other European countries in the last years. Thus, it has also had its place in the *Czech Framework Education Programme* for elementary and grammar schools (gymnasia) since 2010, as Film and Audiovisual Education, a complementary subject of the Art and Culture educational area. This dissertation inserts this actuality into the historical context and reflects on the situation, that calls for a reconsideration of curricular matters of both artistic and media area: the importance of film as an artistic form, that has been an irreplaceable component of human culture for more than hundred years, as well as the omnipresence of the audiovisual medium in the society. The dissertation treats complex educational goals of Film and Audiovisual Education: it approaches the film education as an opportunity to develop so called film literacy and illuminates its meaning; it pursues the development of important personal traits of the pupils that the film teaching can bring. It maps out the main educational content, which can be divided into several categories, narrowly tied and reflecting the most important aspects of film art: film language, film narration and the relations between film and society. Last but not least, the dissertation shows that film, in harmony with the spirit of Jan Amos Comenius' *Orbis Pictus*, is also a presentation of the world to its viewers, and furthermore, to its makers as well. It points out the learning by doing as a considerable dimension of film education, bound to the analytical direction. This offers a range of educational methods: the pupils are engaged in creative audiovisual work, and at the same time, they learn about the film world as well-informed viewers.

This dissertation captures these main didactical themes of the subject, both on the theoretical level and through a qualitative research. It aims to move the debate about the new subject, which has not found adequate expert interest yet.

Key Words

Film and audiovisual education, didactics, film literacy, learning by doing, Media education.

Obsah

Úvod	7
1 Filmová a audiovizuální výchova a vzdělávání.....	9
1.1 Historie a současnost filmového vzdělávání.....	11
1.1.1 Historické hledisko	11
1.1.2 Současnost filmového vzdělávání v Evropě	14
1.1.3 Současnost školního filmového vzdělávání v České republice.....	16
1.1.4 Další formy filmového vzdělávání v České republice	19
2 Vzdělávací cíle filmové výuky	21
2.1 Filmová gramotnost	21
2.2.1 Filmová gramotnost a další vzdělávací cíle	22
2.2.2 Filmová gramotnost a klíčové kompetence	27
2.3 Film a Mediální výchova	30
3 Vzdělávací obsah předmětu	33
3.1 Vzdělávací obsah: od filmu k životu	33
3.2 Filmová řeč	36
3.2.1 Filmová řeč a mediální gramotnost.....	37
3.2.2 Složky filmové řeči	38
3.2.2.1 Obraz	39
3.2.2.2 Pohyblivý obraz.....	41
3.2.2.3 Formát natáčení	42
3.2.2.4 Rámování, velikost a úhel záběru, hloubka ostrosti, pohyb kamery	43
3.2.2.5 Kompozice, tonalita, barva.....	46
3.2.2.6 Mizanscéna	46
3.2.2.6.1 Režijní zobrazení děje	47
3.2.2.6.2 Herecká akce	47
3.2.2.6.3 Scéna a rekvizity; osvětlení.....	49
3.2.2.6.4 Kostýmy a masky	50
3.2.2.7 Střih	50
3.2.2.8 Zvuk.....	51
3.3 Filmové vyprávění	54

3.3.1 Lidstvo a význam příběhů.....	55
3.3.2 Děti, příběhy a vzdělávání.....	57
3.3.3 Příběhy, jejichž jsme diváky	58
3.3.4 Filmové vyprávění a žáci: nastínění vzdělávacího obsahu	60
3.3.4.1 Jedinečnost filmového vyprávění.....	60
3.3.4.2 Filmová postava	62
3.3.4.3 Struktura filmu, mezi žánrovým filmem a autorskou výpovědí	63
3.3.5 Žáci a jejich vlastní audiovizuální příběhy	66
3.4 Film a společnost	70
3.4.1 Společenské aspekty kinematografie a Rámcový vzdělávací program.....	70
3.4.2 Film, dějiny a jejich výuka.....	71
3.4.3 Filmový průmysl jako obraz fungování společnosti a médií	72
4 Výzkum: Výuka Filmové a audiovizuální výchovy	77
4.1 Téma výzkumu, jeho cíle a metody	77
4.2 Výzkumná data	80
4.2.1 Vzdělávací cíle	80
4.2.2 Vzdělávací obsah	82
4.2.3 Výukové metody	89
4.2.4 Technické vybavení.....	93
4.2.5 Přístup žáků	94
4.2.6 Hodnocení žáků.....	95
4.3 Diskuse.....	97
Závěr.....	105
Použité prameny	108
Literatura.....	108
Filmy a televizní pořady	116
Seznam příloh	119

Úvod

Když uvažujeme o tom, zda, proč a jakým způsobem by se žáci ve školách měli učit o filmu či filmování, je třeba uvažovat o smyslu vzdělávání jako takovém. Jako všechny velké otázky lidské společnosti se řeší po celou dobu její existence, bez vyhlídek na jejich vyřešení, nicméně s možnostmi jim co nejlépe porozumět. Každý nový obor přináší příležitost tyto otázky promýšlet znovu. Film, který přišel na svět v roce 1895 a postupně se vyvinul ve významnou uměleckou formu, je v pedagogice stále oborem novým, bojujícím o své místo a pouze zvolna prozkoumávajícím své možnosti. Uvidíme ale, že film se ve výuce vyskytuje, což nemůže být při jeho všudypřítomnosti v našich životech nijak překvapivé.

Cílem této práce je řešit hlavní témata Filmové a audiovizuální výchovy a tím také upozornit na význam tohoto nového oboru, kterému se v odborných pedagogických kruzích naneštěstí zatím nedostává dostatečného zájmu. Tato disertace se snaží o uchopení hlavních jeho otázek didaktických – ty jsou, jak známo, tři a vzájemně se prolínají – proč, co a jak. Práce se tedy zabývá v první řadě vzdělávacími cíli předmětu, které jsou podstatou jeho významu. Dále tyto cíle specifikuje v souvislosti se vzdělávacím obsahem a jeho jednotlivými částmi. Výzkum je pak zaměřen na tyto otázky v praxi, což zahrnuje také použití vzdělávacích metod či techniky ve výuce a dalších témat.

K těmto základním didaktickým otázkám je vztažena i struktura práce. První kapitola tvoří uvedení do problematiky, také z hlediska historického, a je i stručným, spíše faktografickým, pojednáním o současném stavu filmové výuky. Kapitola Vzdělávací cíle se věnuje více otázce, proč film ve školách vyučovat a mapuje hlavní přínos předmětu – nabytí či zdokonalení filmové gramotnosti na jedné straně a na druhé celkový rozvoj žáka, který souvisí také s poměrně silným činnostním zaměřením předmětu. Navazující Vzdělávací obsah konkretizuje, co je obsahem filmové výuky, samozřejmě při stálém zřetelu ke vzdělávacím cílům. Tato kapitola zmiňuje, že film jakožto umělecká forma má za svůj obsah život a svět sám, proto se díky filmu žáci seznamují i se světem kolem sebe. Dále objasňuje, proč se věnovat výuce filmové řeči, filmovému vyprávění i vztahu filmu a společnosti a jaká konkrétní témata tyto oblasti pokrývají. Třetí kapitola mapuje zpracování výzkumu, který se zabýval výukou filmu čtyřmi pedagogy a hledal odpovědi na otázky, jak je v praxi tato výuka naplňována a kde leží v současnosti její

limity. Orientuje se tedy již více na praxi a řeší konkrétnější otázky spojené s didaktickou transformací filmového učiva.

Celou tuto práci ovlivňuje, vedle studia odborné literatury a výzkumu, i má vlastní pedagogická práce. Jednak to byl jeden rok výuky v osmých ročnících základní školy (kterou konkrétněji reflektuji v diskusní části výzkumu), dále více než desetiletá zkušenost s vedením kurzu Czech Film History pro americké studenty při Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy a v posledních třech letech také výuka kurzu Film Education v programu Erasmus na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

1 Filmová a audiovizuální výchova a vzdělávání

Školní kurikulum se i začátkem 21. století vyznačuje velkou stabilitou svého obsahu, přes všechny změny, které ve společnosti probíhají. Ty lze tradičně realizovat jak v rámci jednotlivých předmětů, tak i zaváděním předmětů nových. Ustanovení jednotlivých školních předmětů spadá ve většině evropských zemí již do přelomu 18. a 19. století a představuje od té doby poměrně pevný kánon, reflektující dosavadní vzdělanost. Švýcarský pedagog Bernard Schneuwly o systému kurikula píše: „Organizace vědění a dovedností ve školních předmětech dovoluje 'rozmanitost situací' ve směru' celého systému lidských znalostí'. Přitom se školní předměty zařazují do relativně stabilního kánonu“ (2018, s. 290). Přes tuto stálost, které školní vyučování ohledně obsahu a předmětů má, odráží i zmíněné společenské změny a vývoj. Proto také Schneuwly přiznává, že „stabilita daného principu uspořádání umožňuje kontinuální změnu“ (2018, s. 288). Je tak znovu a znovu třeba promýšlet význam vzdělávání jako celku. Významný pedagog Wolfgang Klafki ve svých *Studiích* uvedl tři pohledy na význam vzdělávacích obsahů a cílů - hledisko minulosti, přítomnosti a budoucnosti. V pedagogickém smyslu se minulost týká hodnot osvědčených generacemi, přítomnost pak potřeby orientovat se v současném světě, a budoucnost předjímá výzvy, které přijdou. Klafki všechny tyto přístupy považuje za potřebné ve vzdělávání zohlednit a zdůrazňuje, že je zároveň nutné neustrnout v žádném z těchto hledisek a zachovávat jejich rovnováhu (1967, s. 14-28).

Snahu o proniknutí do vzdělávacího systému podnikají všechny tam nepřítomné obory, jak o tom také píše *Pedagogická encyklopedie*: „Průvodním jevem těchto proměn [obsahu vzdělávání] je nepřetržitý zápas, který jednotlivé obory vedou se záměrem vydobýt pro sebe místo v kurikulu a zajistit tak svoji reprodukci“ (Průcha, ed. 2009, s. 140). Takovým oborem byl po dlouhá léta i film. Když uvážíme, že film vznikl již před 125 lety a jeho umělecký i obecně kulturní význam byl od té doby obrovský, nemůže nás tato tendence zajistit mu místo ve školní výuce překvapit. V českém vzdělávacím systému se tak oficiálně objevuje v roce 2010, kdy vzniká *Rámcový vzdělávací program* předmětu Filmová a audiovizuální výchova jakožto doplňujícího oboru oblasti Umění a kultura, pro první i druhý stupeň základních škol a gymnázia.

Existence předmětu se opírá o myšlenku, že význam filmu, popř. audiovize, v naší společnosti nelze ve vzdělávání nadále opomíjet. Jak bylo řečeno, film byl zařazen do vzdělávání proto, že mu byla přiznána zřejmá kulturní hodnota a nezanedbatelné místo v našich životech

a společnosti. První filmy vznikly v roce 1895, kdy bratři Lumièrové ve Francii začali natáčet přibližně třicetivteřinová dílka, zachycující život kolem sebe i zobrazující krátké příběhy. Během dalších dvou desetiletí se z filmu stala plnohodnotná umělecká forma, která nabídla divákům díla, jejichž společenský význam a vliv je zcela srovnatelný s literaturou či hudbou. Alain Badiou, přední francouzský filosof, říká, že film „je přesně v situaci, v jaké byl v 19. století román, tedy nejdůležitějšího, demokratického umění“ (UNSW Arts & Social Sciences 2015), a proto by měl mít ve škole podobné místo jako literatura a stejně jako se učí o Balzakovi, Zolovi, Flaubertovi, měli by žáci podle Badioua znát i Sergeje Ejzenštejna nebo Orsona Wellese. V rámci jednotlivých států je podobně záhodno představit žákům alespoň některé směry a konkrétní díla, která mají podíl na světové kinematografii. To je samozřejmě v případě České republiky neopominutelná Československá Nová vlna, jejíž význam překračuje filmovou oblast a dobře také ilustruje sepětí kinematografie a společenského a politického dění. Především myšlenka filmového vzdělávání znamená kultivaci schopnosti vnímat film a audiovizi jako jednu z forem uměleckého vyjádření: „Vymezený vzdělávací obsah podporuje rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/audiovizuálních výrazových prostředků“ uvádí *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* na začátku kapitoly věnující se Filmové/Audiovizuální výchově (MŠMT 2017, s. 118). Hlavním cílem filmového vzdělávání je tedy budování tzv. filmové gramotnosti. Tu zprostředkovává výuka soustředěna do oblasti filmové recepce i produkce. Toto pojetí zastávají jak české *RVP*, tak další dokumenty shrnující pohledy evropských badatelů, ať už v Britském filmovém institutu, v prostředí francouzském (viz např. Alain Bergala) či italském (např. sborník *Filmagogia*). Receptivní, divácko-analytická složka se propojuje s vlastní žakovskou produkcí drobných audiovizuálních děl, přičemž obě jsou považovány za tvůrčí. Způsob vnímání filmu a jeho představení jako umělecké disciplíny jsou upevňovány vlastní prací s filmovým jazykem a vyprávěním. Dále také uvidíme, že všechny tyto činnosti mají přirozeně i širší vzdělávací cíle.

1.1 Historie a současnost filmového vzdělávání

Zrod filmu s sebou přinesl i problematiku jeho vzdělávání. Postupně se jí začaly zabývat různé (nejen) evropské země, které si uvědomovaly sílu nového média. Dlouhou dobu byl film používán především jako didaktický prostředek, především v posledních desetiletích sílí tendence vzdělávat o filmu a teoretické bádání se začíná výrazněji naplňovat v praxi. Kromě nastínění historického vývoje tématu tato kapitola představí hlavní systémové strategie školního filmového vzdělávání v Evropě, včetně České republiky. Dále uvede i příklady dalších vzdělávacích aktivit v této oblasti, jak u nás, tak v zahraničí.

1.1.1 Historické hledisko

Film a vzdělávání je problémem jen o něco mladším, než je film samotný, který se zrodil roku 1895. Všechny země s velkou kinematografickou tradicí, mezi něž můžeme Českou republiku řadit, se tímto problémem zabývali a zabývají. Filmové tradice různých zemí, udržované spleťtí mnoha aktivit a institucí a měnící se spolu se společností, se přitom přirozeně odrážejí i v přístupu k výchově dětí a mládeže. Je to široká paleta témat jako jsou způsoby státní podpory filmové produkce či provozu kin, televize, ale i celkové místo kinematografie ve společnosti.

Již Thomas Alva Edison, kterého lze považovat za otce filmu spolu s bratry Lumièry, si uvědomoval sílu filmu ve vztahu ke vzdělávání: „myslel jsem si, že až jednou opadne nadšení z nového vynálezu, bude filmový přístroj sloužit jako pedagogický prostředek, kteří velcí mistři našeho školství zavedou do škol“ (Němeček, ed. 1980, s. 3). V Evropě svědčí o existenci daných úvah například italská antologie textů z let 1896 až 1923 nazvaná *La scuola dove si vede – cinema ed educazione nell'Italia del primo Novecento* (Škola, kde se vidí – film a vzdělávání v Itálii na počátku 20. století). Příspěvek Osvětlené projekce použité v základním vzdělávání jmenuje mezi hlavní benefity využití filmu, vedle např. „atraktivita školy pro žáky“, „bohatost myšlenek a citů“ (Baudino 2016, s. 180-189). Již zde můžeme vidět rodící se komplexnost využití filmu ve škole, která dále bude nabývat duální podoby mezi didaktickým prostředkem a cílem o sobě.

V našich zemích již od roku 1912 existovala povinnost kin pořádat představení pro mládež, v nové Československé republice následně přetrvávající (Česálková 2009, s. 14). Od samého počátku bylo toto téma celkem pochopitelně spojené s širšími úvahami o prospěšnosti či

škodlivosti kinematografie a možného kulturního přínosu. 1. a 2. mezinárodní kinematografický sjezd v Paříži v roce 1926, resp. v Haagu roku 1928, byly důležité pro rozvoj tzv. školního filmu, jako i vznik Evropské komory pro poučný film. Školní film byl primárně didakticky orientovaný film kratších rozměrů, zaměřený zejména na zeměpisné, dějepisné, přírodovědné, chemické či fyzikální znalosti. V Československu se za přelomový považuje rok 1936, kdy zde byl uznán film jako vzdělávací prostředek, právě v podobě školního filmu. Jejich použití nadále schvalovala aprobační komise Ministerstva školství a bylo spojeno s nakupováním filmových projektorů do škol po celé republice. Již od 20. let vzniká u nás také tradice školních představení celovečerních filmů s výchovným potenciálem, která po druhé světové válce narůstá, stejně jako školení učitelů v použití filmů. Na výrobu školních filmů měly v Československu také velký vliv filmové ateliéry ve Zlíně, spjaté s firmou Baťa, a na jejich produkci se podílely i filmové osobnosti jako Josef Pinkava, Elmar Klos či Alexander Hackenschmied nebo průkopníci vědeckého filmu Jaroslav Novotný a Jan Calábek a další s filmy, jejichž názvy jsou výmluvné: např. *2x kaučuk*, *Cement*, *Cihly*, *Dřevo jde s hor*, *Starý smrk vypravuje*.

V Československu má na další osud filmu vliv jeho znárodnění a na celkovou podobu vzdělávání pochopitelně převzetí moci komunistickou stranou v roce 1948. V kontextu komunistické vlády samozřejmě vstupoval do hry celkově výchovný étos, který vláda znárodněné kinematografii přisuzuje. Například ministr školství a kultury František Kahuda při své řeči o filmových klubech v roce 1958 mj. řekl: „Celá síť kin slouží kulturně politickým zájmům státu. Naši práci budeme proto orientovat k tomu, aby se zlepšila kulturně výchovná činnost všech kin, aby v kinech bylo spatřováno těžiště výchovy filmového diváka. V tomto směru musíme větší pozornost věnovat i dětem a mládeži“ (Řeší se otázky kolem filmu 1958, s. 360-361). Tyto sklony byly samozřejmě naplňovány do různé míry a s různým úspěchem, ideologie v nich hrála větší či menší roli.

V každém případě využití filmu ve školách po druhé světové válce dále narůstá, jak u nás tak v jiných zemích. Například Britský filmový institut, který začal fungovat již roku 1933, se od konce 40. let orientuje především na distribuci filmu i vzdělávání o něm. Za podporu dětského diváka - a v širším smyslu tedy i určitou formu filmového vzdělávání a výchovy obecně - lze považovat také kvalitní produkci dětských filmů a pohádek, která sahá v Československu do 30. let, a dále se rozvíjí po válce. V roce 1961 také vzniká ve Zlíně dětský filmový festival, dodnes světového formátu. Nejen v Československu hrála významnou roli také silná tradice filmových

klubů, která se rozvíjela od 50. let. Filmové kluby nabízely kvalitní kinematografii pro dospělé (a dospívající) diváky, často spojené s lektorskými úvody, besedami či publikační činností. V mezinárodním kontextu je významná publikace *Screen education: teaching a critical approach to cinema and television* (Audiovizuální vzdělávání: výuka kritického přístupu k filmu a televizi), kterou vydává v roce 1964 UNESCO a jež mapuje z mnoha relevantních stran problematiku filmového vzdělávání, a tímto tímto způsobem ji výrazně podporuje. V Itálii v té době propaguje filmové vzdělávání mj. režisér Roberto Rossellini i tím, že propojuje film samotný s jeho výchovným potenciálem a humanismem a zabývá se také Komenským a jeho důrazem na názornost. V Československu v roce 1961 dochází alespoň k částečnému začlenění filmu do školních osnov, v rámci předmětu Český jazyk a literatura. Vedle toho je v polovině 60. let zřízena pod Výzkumným ústavem pedagogickým samostatná skupina pro „pedagogické využití moderních technických prostředků“, na vysokých školách pedagogického směru je zaveden předmět „vyučovací technika“. I u nás se v 60. letech film dostává do centra pozornosti nejen jako didaktický prostředek, ale samotný obsah vzdělávání. Mezi těmi, kdo se zaměřují na využití filmu ve smyslu estetickém, jsou především Boris Jachnin či Zdeněk Smejkal. Smejkal ve své práci *Film jako předmět školní výuky* přemýšlí o tom, jak by obsah takovéto výuky „umožnil žákům hlubší prožívání filmu a který by jim zároveň poskytl hlubší základ pro další pronikání do jeho ustrojení“ (1968, s. 7). Československé organizace filmových klubů, které pořádaly také rozsáhlejší semináře a další akce a je s nimi spojena i dnes již proslulá Letní filmová škola, v druhé polovině 60. let generují i sekci Filmových klubů mládeže pro dospívající ve věku 13 až 15 let.

V 80. letech fungují do různé míry také Dětské filmové kluby, většinou při Domech pionýrů a mládeže, které filmové aktivity zpravidla vykonávaly již předtím. 70. a 80. léta jsou v jednotlivých zemích obecně zápasem filmu o větší či menší proniknutí do vzdělávacích systémů. Například polské osnovy v polovině 80. let uvádějí

Filmová výchova by měla mladé lidi připravovat na vědomé a kritické přijetí filmů, a z tohoto důvodu by se měla zaměřit na uměleckou zkušenost a rozšíření studentských znalostí o filmu. Učitelé musejí představovat žákům hodnotné filmy, jejich zvláštní jazyk a tropy, jejich funkci a vazby mezi filmem a dalšími uměleckými formami. (Kurikulum základní školy pro Polský jazyk, 4. až 8. třída, 1985, p. 40; cit. dle Ciszewska 2017, s. 14)

Jde nicméně o osnovy pro Polský jazyk, který filmovou výchovu zahrnují a která není vyučována samostatně.

Diskurz o filmovém vzdělávání je tedy v různé míře v evropských zemích přítomen prakticky po celé 20. století, s různorodými důsledky pro školní praxi. Zřetelnější výsledky se ale objevují až se stoletím 21. Je zatím nezodpovězenou otázkou, nakolik hraje roli zvýšená dostupnost technologií pro audiovizuální tvořivost, která nastala příchodem digitálních médií, a do jaké míry je to dané tímto soustavným tlakem, který již tak dlouho usiloval o reflexi filmového umění ve školách.

1.1.2 Současnost filmového vzdělávání v Evropě

Jak uvidíme podrobněji dále, v současnosti se podoba filmového vzdělávání orientuje již především na film samotný, tedy nikoli na film jako „pouhý“ didaktický prostředek. Evropská unie podporuje filmové vzdělávání prostřednictvím svého programu Kreativní Evropa a současnou teorii i praxi mapují materiály vzniklé ve spolupráci s orgány EU. Je to zpráva *Showing films and other audiovisual content in European Schools* (Využití filmů a dalšího audiovizuálního obsahu v evropských školách), vydaná Evropskou komisí, a zprávy Britského filmového institutu, dále ale také zpráva francouzské Centre National du Cinéma et de l'Image Animée.

Ze zmíněných zpráv se dozvídáme jak o zařazení filmu jako vzdělávacího obsahu do školní výuky v jednotlivých zemích, tak o poměrně rozmanité nabídce mimoškolních aktivit, které organizují instituce jako filmová muzea, kina, filmové archivy a další. V mnoha zemích fungují filmové kluby, někde tábory pro děti.

V samotných školách je filmové vzdělávání nejčastěji integrováno do jiných předmětů. Především to bývá rodný jazyk (např. ve Velké Británii, Irsku, Německu Norsku, Švédsku), v jiných zemích jde o spojení s čím dál populárnějším předmětem Mediální výchova (Nizozemí, Maďarsko, Kypr, Finsko, Malta, Chorvatsko, Slovensko a Švýcarsko), méně častou je kombinace s historií (Lotyšsko), IT (Island) či uměním (Itálie, Nizozemí) (BFI 2012). Druhou nejčastější variantou je samostatný volitelný předmět, ta je především aplikovaná ve vyšších stupních základních škol a na školách středních. Nejméně časté je zařazení samostatného předmětu

filmového vzdělávání do základní části kurikula; i v těch několika málo zemích jde pak vždy pouze o určité období školního vzdělávání (nejčastěji na střední škole). Kromě toho někde probíhají specifické aktivity. Například ve Francii Ministerstvo školství podporuje návštěvu kin tak, že se každý rok návštěvy kina účastní asi 10 % francouzských žáků od 5 do 19 let, kteří zhlédnou vybrané snímky. Filmové vzdělávání nicméně není nikde v Evropě zakotveno trvale ve vzdělávacích programech všech typů a stupňů škol, většinou se dostává pouze části populace, často navzdory proklamacím ministerstev školství a jiných institucí.

Vedle škol se věnují v Evropě filmovému vzdělávání různé typy institucí neformálního vzdělávání. Někde to mohou být přímo filmové organizace financované státem, jako je Britský filmový institut či francouzské Centre national du cinema et de l'image animée nebo Dánský filmový institut. Nabízejí většinou širokou paletu aktivit, zaměřených jak na žáky, tak školní kolektivy i učitele. V Dánsku není ostatně od tématu ani skutečnost, že i 25% celkových financí na filmovou produkci, se kterými Dánský filmový institut operuje, musí směřovat do výroby dětských filmů. Často se filmovému vzdělávání věnují instituce jako jsou filmové archivy – například Cinémathèque Française organizuje kurzy pro žáky i učitele, podobně jako Cineteca v italské Boloni. Nějaké formy vzdělávacích programů nabízí většina filmových muzeí, těch tradičních i nově vznikajících, počínaje vídeňským Film Museum, přes to v estonském Tallinnu po menší instituce jako je Museo del Precinema v Padově, věnované technice, která kinematografii předcházela. Vedle toho existuje v Evropě další nezpčet organizací, které se filmovému vzdělávání věnují. Významná je v Německu činnost organizace Vision Kino, která připravuje různé typy aktivit: „SchulKino Wochen” – zajištění promítání včetně vzdělávacích materiálů, „FilmTipps” – doporučení pro učitele i rodiče, portál *kinofenster.de* shromažďující filmové texty, recenze ad., projekt „Kinder machen Kurzfilm!”, který vede děti v Berlíně a Brandeburgu k vytváření vlastních krátkých filmů či „Film(er)leben!” s filmovými ukázkami pro děti a materiály pro učitele. V Katalánsku působí instituce A Bao A Qu, která zajišťuje vzdělávání učitelů, nabízí audiovizuální materiály vhodné pro využití ve třídě. V Portugalsku založili filmaři Os Filhos de Lumière, kde se věnují podpoře dětské tvorby i vzdělávání dospělých. Litevská instituce Meno Avilys organizuje pro střední školy program Film v mé škole, v němž připravuje DVD s průvodními vzdělávacími materiály, které doplňují speciální semináře pro učitele. Lze najít množství dětských filmových festivalů, např. v Paříži je to Mon Premier Festival, zaměřený na diváky od 2 (!) do 12 let.

Existuje i množství webů, sdílejících zkušenosti pedagogů a jiné formy podpory: např. ve Francii *Zérodeconduite.net*, ve Velké Británii *The Film Education Website*, italské ministerstvo školství provozuje *Cinema e immagini per la scuola*, katalánské A Bao A Qu spravuje *movingcinema.eu*, mapující a propojující různé evropské aktivity, podobně jako *Film Corner*, provozované institucí *Fondazione Cineteca Italiana*.

1.1.3 Současnost školního filmového vzdělávání v České republice

V České republice je výuka filmu zařazena do *Rámcového vzdělávacího programu* pro základní školy i pro gymnázia jako doplňující předmět, a to od roku 2010. V praxi se v této podobě vyskytuje velice sporadicky. Cenným je v tomto ohledu výzkum realizovaný pro Ministerstvo kultury ČR Katedrou filmových studií FF UK v roce 2016, který tuto výuku mapuje (Dvořáková et al., 2016). Kromě výskytu samotné výuky se zabýval i důvody pro její nezařazení a další okolnosti. Podle výzkumu vyučovalo v dané době Filmovou a audiovizuální výchovu (F/AV), resp. srovnatelný vzdělávací obsah, pouze 1,9 % z oslovených 161 náhodně vybraných základních škol, u gymnázií šlo již o 13%. Celkem vysoké procento škol (70% u ZŠ a 58% u gymnázií) pak uvedlo, že obor nepovažuje za prioritu, za další hlavní důvody označují především chybějící vzdělání pedagogů, materiální vybavení či hodinovou dotaci předmětu. Problém hodinové dotace lze při pravomocech, jaké školy mají, alespoň částečně považovat za příčinu i u odpovědi „nepovažuje za prioritu“.

Právě „plný rozvrh“ je možné vedle nedostatku kvalifikovaných učitelů považovat za hlavní z důvodů, proč se nevyučuje film více. Výuka filmu a audiovize není pro většinu škol prioritou a tam, kde se vyučuje, zpravidla existuje kvůli zvýšenému zájmu někoho z učitelského sboru, popřípadě vedení školy. Konkrétní zařazení látky do výuky mívá různou podobu, zřídka jde o samostatný předmět s názvem Filmová a audiovizuální výchova. Většinou je součástí jiného předmětu. Film jako vzdělávací obsah se tak vyskytuje např. v předmětech nazvaných Mediální výchova, Audiovizuální technika či podobně, ale také těch tradičních jako je Výtvarná výchova či Český jazyk a literatura. Výuka pak bývá nezřídka posunuta do oblasti mediální či informační, případně výtvarné či literární. Někdy může také docházet i k většímu či menšímu oslabení umělecké složky filmu a jeho redukci na komunikační technologii, v nejhorším případě může dokonce být použito techniky jako pouhého prostředku záznamu bez jakýchkoli specifických

uměleckých nároků - některé ukázky žákovské tvorby na youtube či stránkách některých škol naneštěstí svědčí o takovémto nereflektivním přístupu. Do výuky zařazují film i pedagogové jiných předmětů jako didaktický prostředek, počínaje Dějepisem, přes výuku cizích jazyků po přírodovědné předměty. Časté jsou v poslední době i různé formy využití filmu v tzv. projektových dnech, resp. týdnech. Na českých školách také v nemalé míře, a také již tradičně, fungují filmové kluby, nověji také školní televize. Kromě toho se může vyskytovat film jako náplň nepovinných kroužků.

V poslední době se i na pole filmového vzdělávání čím dál více orientují Základní umělecké školy. Ty sice nemají samostatný obor na film zaměřený – v současnosti existují obory hudební, výtvarný, taneční a literárně-dramatický – ale jeho prvky do výuky stejně pronikají. V kontextu výtvarného oboru to může být animovaný film nebo tzv. multimediální tvorba zahrnující fotografii či audiovizi.

Kromě těžkostí s umístěním předmětu do rozvrhu je pro české školství rozhodně problémem nedostatek vzdělání v oboru, resp. neexistence oborové didaktiky. Nynější vyučující jsou většinou pedagogové jiných předmětů a čerpají své znalosti většinou ze sféry svých osobních zájmů, účastní se i vzdělávacích programů či školení v jiných předmětech a oblastech, jako je IT. Důležitou zpětnou vazbu při jejich práci jim často poskytuje účast na množství existujících přehlídek žákovské tvorby a hodnocení poroty. Další, menší kategorií, jsou pak vyučující z řad profesionálních filmařů, kteří zase na druhou stranu nemívají dostatečné pedagogické vzdělání. V tomto smyslu jim bývají užitečné konzultace kolegů, ředitele ad.

Konkrétní situaci zařazení filmu do výuky lze blíže nastínit uvedením několika příkladů.

Autorka tohoto textu vyučovala film jeden rok na základní škole, a to v rámci předmětu Člověk a svět práce (ČaSP), v osmých třídách. Svým činnostním charakterem fotografování a filmování, obohaceným o diskuse o výběru povolání, resp. filmovou tematiku s tím spojenou, filmová výchova do velké míry zapadá do cílů předmětu ČaSP, šlo také po delších úvahách vedení školy o jediný způsob, jak obor zasadit do výuky. (Neuvádím v tomto případě konkrétní školu, jelikož je tato výuka částečně reflektována ve výzkumné části.)

Jedním z nemnoha případů zařazení předmětu Filmové a audiovizuální výchovy jako povinně volitelného předmětu byla situace na základní škole v Libicích nad Cidlinou. Tam měli po léta žáci osmých tříd na výběr mezi Filmovou a audiovizuální a Mediální výchovou (popř.

Výtvarnými pracemi). Bylo to po 10 let díky pedagogovi Čestmíru Cirkvovi, který původně absolvoval obor Stříhová skladba na FAMU a později působil asi cca 30 let jako filmový pedagog na různých školách (mj. na FAMU, VOŠ publicistické, gymnáziu, v domě dětí a mládeže ad.).

Jak již bylo řečeno, častější je, že se vzdělávací obsah F/AV stane součástí jiného předmětu, jak bylo již nastíněno u vyučovaného předmětu ČaSP. Tato skutečnost je pak samozřejmě někdy těžko zjištělná ze *Školních vzdělávacích programů*. Například ZŠ U Dvora v Letohradu ale několik let nabízela předmět Audiovizuální technika. Byl do velké míry spojený s tématem mediální výchovy, kdy třída tvořila fiktivní redakci a žáci vytvářeli projekt spojený zpravidla s městem Letohrad. Při této příležitosti se seznamovali také se základy filmové řeči, od obrazu (a samostatně fotografie), po zvuk i stříh, naučili se také rozumět videotechnice. Propracovaný *Školní vzdělávací program* předmětu lze nalézt na webových stránkách školy (ZŠ U Dvora 2008). Před 5 lety škola musela od výuky upustit právě pro zaplnění rozvrhu, když se stala povinná výuka Němčiny (resp. druhého cizího jazyka). Podle budoucích možností se ale plánují k výuce navrátit.

Jak bylo naznačeno, další variantou výskytu audiovizuálního obsahu ve školách jsou nepovinné aktivity, jako filmové kluby, kroužky či fungování školní televize. Na ZŠ Erbenova v Blansku se již cca 15 let věnuje filmovému vzdělávání formou kroužku Jaroslav Cinkl. Žáci od 4. do 9. třídy se zájmem o film se setkávají jednou týdně na kroužku, a dále i mimo něj, a vytvářejí v týmech krátké filmy. Ty se pravidelně účastní různých filmových soutěží, lze je také zhlédnout online (Youtube, ZŠ Erbenova). Kromě nich pak žáci využívají svých nabytých znalostí v pravidelné výuce, při natáčení přírodovědných pokusů či scénkách v hodině angličtiny. Kromě natáčení se v kroužku věnují i fotografii - nauce o kompozici ad.

Na Základní škole TGM v Borohrádku funguje od roku 2010 školní televize pod vedením Michala Příbyla, zároveň s tím je videotvorba zařazována i do další výuky – právě pro možnost využití získaných schopností v této oblasti. Pedagog popisuje přístup zevrubně ve své příručce *Videotvorba ve škole*, která je dostupná ze stránek školy (Příbyl 2012). Příbyl zde mimo jiné říká: „Vybavenost kompetencemi spojenými s těmito postupy patří mezi nezbytné předpoklady pro budoucí uplatnění na trhu práce.“ (s. 10). Práce žáků, které opakovaně vysílala Česká televize ve svých *Zprávičkách*, dokládají získané znalosti žáků, ale Příbyl popisuje i rozvíjení dalších

klíčových kompetencí díky videotvorbě ve škole. Výuka je vedena formou zájmového kroužku v rozsahu 60 minut týdně (často ale s „přetahováním“) a žáci druhého stupně se seznamují především s filmovou řečí, včetně střihu, ale i s vystupováním před kamerou a reportážními postupy. Je tak podpořena část vzdělávacího obsahu F/AV vztahující se k mediální gramotnosti, umělecký rozměr není tak výrazný, nicméně je návazně prohlubován dle jednotlivých pedagogických přístupů v dalších předmětech jako je Výtvarná výchova, Český jazyk a literatura, Informační a komunikační technologie či Člověk a svět práce.

Těchto několik příkladů ilustruje různorodost, s níž se v praxi film v českých školách vyskytuje.

1.1.4 Další formy filmového vzdělávání v České republice

I v České republice, stejně jako v zahraničí, je množství dalších institucí fungující na poli filmového vzdělávání. Některé spolupracují primárně se školami, jiné se soustředí na jednotlivé děti a dospívající nebo na učitele. Ze státních příspěvkových organizací lze jmenovat Národní filmový archiv (NFA), který má své oddělení pro vzdělávání, a za jeho hlavní činnost v této oblasti lze považovat dětské programy (promítání s diskusemi i dílny) v kině NFA Ponrepo. V Brně se mnoha výchovným aktivitám věnuje, pod záštitou Univerzitního kina Scala, Studio Scala, které pořádá promítání, filmové kurzy či letní tábory pro děti. Poměrně velkou paletu aktivit připravuje v Praze sídlící Aeroškola - množství kurzů pro děti (i dospělé), tábory i nabídky pro školy. V rámci Evropské unie se vyvinula iniciativa CinEd, která nabízí učitelům komplexní instrukce i materiály pro práci s filmy ve výuce. Spolek Free Cinema organizuje vzdělávací akce pro veřejnost i školy, My Street Films kromě svých projektů pro dospělé pořádá mj. několikadenní workshopy na středních školách, při nichž studenti natáčejí spolu s profesionály dokumentární snímky. Populární je mezi mnoha pedagogy aktivita organizace Člověk v tísni Jeden svět na školách, která nabízí dokumentární filmy a předkládá metodiku práce s nimi. Širokou paletu kurzů animovaného filmu nabízí školám i jednotlivcům Animánie, sídlící v Plzni, kurzy animace vede i organizace Ultrafun, vytvořená absolventy oboru animovaného filmu na UMPRUM. Programy pro děti i celé školní kolektivy připravuje v Praze několik let filmové muzeum NaFilM, podobně jako Muzeum Karla Zemana. Jednotlivá kina v České republice podporují dětské diváky, výběrem představení, školními projekcemi nebo i dalšími programy. O stoupající popularitě výuky filmu pak svědčí i narůstající počet filmových přehlídek

a festivalů, které se školní filmové tvorbě (popř. dětské nebo i amatérské obecně) věnují – jako je Zlaté slunce, Pražský filmový kufr, Animácie a další. Nemálo jednotlivců se zájmem o filmové vzdělávání sdružuje Asociace pro Filmovou a audiovizuální výchovu, jež provozuje webové stránky *filmvychova.cz*.

Nastíněná pestrost organizací a aktivit ukazuje na zájem ze strany poptávky i nabídky v oblasti filmového vzdělávání. Většinou přednášející vycházejí z prostředí filmových profesionálů či teoretiků, pedagogické zázemí bývá slabší – což nemusí vždy znamenat problém. Pedagogické fakulty naopak tyto zájmy a tlaky na filmové vzdělávání příliš významně nereflektují. Přitom je zřejmé, že situaci může výrazně změnit pouze opravdový zájem ze strany zodpovědných institucí, zejména právě pedagogických fakult, který by přinesl jak odborné vzdělávání pedagogů, tak komplexní výzkum problematiky.

2 Vzdělávací cíle filmové výuky

Cíle předmětu jsou v první řadě dva. Je to jednak nabytí filmové gramotnosti. Zadruhé pak výuka filmu skýtá mnoho prostoru k celkovému rozvoji žáka. Vedle toho zasahuje oblast filmu přirozeně do světa médií a tak může zprostředkovávat i část gramotnosti mediální. V této kapitole budou tyto aspekty celkově pojednány, dále budou ukázány i na konkrétnějších případech v kapitole Vzdělávací obsah předmětu.

2.1 Filmová gramotnost

Pojem gramotnost jako označení pro široký soubor vlastností se v poslední době rozšířil z původní literární či čtenářské formy na ostatní – od mediální, přes finanční po vizuální a mnoho dalších. Čtenářskou gramotnost definovala studie Výzkumného ústavu pedagogického z roku 2011 jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“. Obdobný je cíl v oblasti filmu při gramotnosti filmové, kdy jde ve školní výuce o to, postavit základy užívání „textů“, v tomto případě audiovizuálních, a to v mnohosti jejich souvislostí. Zpráva Britského filmového institutu *Screening Literacy: Film Education in Europe* (Filmová gramotnost: Filmová výchova v Evropě) definuje filmovou gramotnost takto: „Úroveň porozumění filmu, schopnost vědomě a se zájmem vybírat filmy; schopnost kriticky film sledovat a analyzovat jeho obsah, ztvárnění a technické aspekty; a schopnost pracovat s jeho jazykem a technickými prostředky při vytváření pohyblivých obrazů“ (2012, s. 8). Filmová gramotnost je tedy komplexem schopností spojených s naším přístupem k filmovému umění.

Filmová gramotnost znamená, že žáci chápou kinematografii jako kulturní a uměleckou hodnotu. Protože jakkoli je film všudypřítomný, nejpřirozeněji se dnes můžeme ocitnout v roli diváka filmů, které větší – někdy dokonce téměř žádný – umělecký smysl nemají, žáci proto nemusejí filmu připisovat pravý význam a být schopni ho dostatečně vnímat. A toto setkání s filmem jakožto uměním je právě to, co má zprostředkovat škola, protože jak píše přední francouzský expert na téma filmového vzdělávání a režisér Alain Bergala: „Jestliže k setkání s filmem jako uměleckou formou nedojde v základní škole, existuje hodně dětí, u nichž je velká šance, že k němu nedojde nikde“ (2016, s. 23).

Již zmíněné zahraniční vzdělávací dokumenty rozvádějí ideu, že filmové vzdělávání je v Evropě mj. způsobem, jak čelit hegemonii hollywoodské produkce. Ta je samozřejmě v celém světě všudypřítomná a její objem zcela přesahuje význam, který s sebou nese. Evropská kinematografie, se svou pestrostí a často nonkonformností, jazykovou variabilitou a myšlenkově zakotvená v realistickém přístupu ke světu, je v podstatě od svého vzniku v defenzivě. Osobní přístup ke kinematografii se již od konce 50. let shrnuje pod pojmem autorský film, a ten je mimo jiné dědicem italského neorealismu, jenž se zrodil v poválečné Itálii jako potřeba podat výpověď o pravém stavu tehdy zubožené země. Nese tedy ve svém DNA pocit zodpovědnosti za ztvárnění reality, ať už v její realistické podobě či metaforicky transformované, ale vždy podávající obraz skutečnosti, se kterým je třeba se vyrovnávat a za nějž nese autor-filmař zodpovědnost. Jde o svrchovaně humanistický přístup ke kinematografii, zdůrazňující zájem o život druhého člověka. Významný filmový kritik a režisér neorealismu Cesare Zavattini také napsal: „musíme opustit naše domovy a jít, fyzicky i duchovně, ven a potkávat jiné lidi, vidět je a chápat je. To je pro mě opravdová morální nutnost a, ztratím-li v toto víru, tím hůře pro mne“ (Utterson et al. 2004, vol. IV, s. 50). A je to právě tento typ filmu, který nám může zprostředkovat podstatnější výpovědi o světě, i protože čerpá z témat, která nás obklopují. Schopnost takovéto kinematografii rozumět představuje právě filmová gramotnost.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání pro F/AV uvádí v kontextu vzdělávacích cílů, že předmět podporuje „rozvoj žáků jako uživatelů filmových a obecně audiovizuálních produktů a zároveň rozvíjí jejich vnímavost a tvůrčí schopnosti prostřednictvím filmových/audiovizuálních výrazových prostředků“ (MŠMT 2017, s. 119). Na prvním místě je tedy cílem filmová gramotnost. Kromě toho český vzdělávací program zmiňuje již zde, že film jako umělecký obor má širší vzdělávací potenciál.

2.2.1 Filmová gramotnost a další vzdělávací cíle

Kromě filmové gramotnosti má Filmová a audiovizuální výchova i další vzdělávací cíle. F/AV je součástí uměleckého vzdělávání, a proto se mnohé tyto cíle kryjí s cíli dalších esteticko-výchovných předmětů. Jejich didaktiky, které jsou u Výtvarné či Literární výchovy již z mnoha hledisek propracované, mohou také sloužit jako inspirace při uvažování o didaktice filmu a ukazovat na mnohost výchovných příležitostí. Například Helena Hazuková a Pavel Šamšula

v roce 1982 v kontextu Výtvarné výchovy napsali: „Schopnost estetického vnímání a hodnocení tak na jedné straně obohacuje osobnost mladého člověka a současně na druhé straně podporuje vytváření morálního vztahu k okolnímu světu a jevům“ (1982, s. 8). S estetickou výchovou je v podstatě vždy možné spojit komplexní výchovně-vzdělávací cíle.

Uměleckou, tedy tvořivou podstatou filmu, a zároveň uplatněním vlastní činnosti žáků jakožto silného poznávacího momentu, je dáno do velké míry činnostní zaměření F/AV. Žáci sami, popřípadě ve skupinách, vytvářejí krátké audiovizuální tvary. Samozřejmě je tento proces řízen pedagogem, ale mnoho činnosti musejí vykonat žáci. To má vícero pedagogických benefitů. Jarmila Skalková o činnostním vyučování mj. píše: „Chce dát čas k promýšlení a prožívání látky. Zdůrazňuje individualizaci a diferenciaci v procesu učení. Klade důraz na samostatnost žáků v plánování, provádění i hodnocení vlastní činnosti. Dbá na to, aby chápali cíl své práce a aby také za ni cítili odpovědnost“ (2007, s. 127). Vlastní tvořivá filmová práce představuje jistě velkou příležitost pro rozvoj zmíněné samostatnosti a zodpovědnosti. F/AV tak přináší větší harmonii ve formách a metodách výuky, v souladu s požadavky, které se na školy kladou. Do velké míry přitom může F/AV fungovat jako forma nebo alternativa projektové výuky, dnes tolik vyzdvihované.

Vlastní činnost (aktivita) a samostatnost jsou zároveň zásadními faktory pro rozvoj tvořivosti. Tvořivost, popř. činnostní vyučování, je velkým pedagogickým tématem dlouhodobě, od Komenského po Rousseaua či Deweyho (viz např. Maňák 1998, s. 16-26), zároveň je velmi ceněná v dnešní době, kdy se předpokládá, že pro narůstající změny ve společnosti bude ještě žádanější v budoucnost. Je tedy snaha klást na ni ve školství větší důraz. Podle definice J. Ullricha z roku 1987 je tvořivost

schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem (originalita, nová kombinace), smysluplně je používat neobvyklým způsobem (flexibilita), vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou (senzitivita), odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepomíjet nic jako pevné (proměnnost) a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí (nonkonformismus), jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnost. (1987, cit. podle Nakonečný 1993, s. 88)

Vytváření krátkých filmů či drobná audiovizuální cvičení poskytují nesčetně příležitostí pro takto pojatou tvořivost, počínaje základním uchopením daného tématu (nebo i jeho výběrem), po mnoho voleb u jednotlivých kroků jeho zpracování. Tvořivost zároveň nelze chápat v úzce

romantickém pojetí tvůrčího génia. Jde o schopnost, vlastní a přirozenou všem lidem, jakkoli je její míra rozdílná. Proto také lze tvořivost vhodnou pedagogickou prací pěstovat a zvyšovat. Helena Hazuková se ve své publikaci *Didaktika výtvarné výchovy VI* zabývá šíří tohoto tématu a vysvětluje, že tvořivost „jako pojem a jev má mnohem širší význam než pojem tvorba“ (2010, s. 18). Mimo jiné upozorňuje na pojetí J. Hlavsy zaměřené na změnu, které tvořivost přináší samotnému tvořícímu subjektu, tedy na „sebeutváření osobnosti“ s tvořivostí spojené (ibid., s. 14-15).

Hazuková se věnuje i „labilitě kreativizačního děje“ a popisuje problémy, které tvořivosti zamezují či ji brzdí (imitace, regrese, destrukce) (ibid., s. 15). Podobně se zabývá Josef Maňák psychickými bariérami tvořivosti (1998, s. 108), které lze překonávat vhodnými aktivizujícími metodami, tzv. problémovou nebo projektovou výukou – tedy např. využitím právě filmově-tvořivých úloh.

Takto široce pojatá tvořivost souvisí i s dalším vrcholem lidských schopností, a to schopností myslet, dnes často označovanou jako tzv. kritické myšlení, které je také podmíněno samostatností (Maňák 1998, s. 42). Ve vztahu k F/AV je zřejmé, že myšlení lze velmi dobře pěstovat při analýze filmových děl, cizích i těch sebou samým vytvářených. Promyšlení dramatu a konfliktu ve filmu, stanovisek a jednání jednotlivých postav ve vztahu k obecnějším tématům ve filmu obsažených může vést k hlubšímu promyšlení mnoha otázek i živým diskusím ve třídách, zejména u kvalitních filmů. Podobně i vytváření vlastních postav, jejich motivací, emocí ad., vymyšlení zápletek a situací je ideální příležitostí k uvažování o daných tématech v jejich komplexnosti. Jakkoli školní výchova nemá za cíl vytvářet z žáků režiséry, základní principy filmově-tvořivé práce se shodují na všech úrovních, proto můžeme ocitovat francouzského režiséra Jeana-Luca Godarda, který tento problém shrnul slovy: „Domnívám se, že režisérovým úkolem je lámat si nad věcmi hlavu, být ve stavu neustálého hledání“ (Tirard 2014, s. 182). Tvořivé audiovizuální úkoly, díky nutnosti pozorně domýšlet věci v celku i detailech i své myšlenky formulovat, tak tvoří mnoho příležitostí pro rozvoj myšlení.

Kromě logického myšlení jde u uměleckých výchov i o rozvoj jiného druhu myšlení – dříve se v naší literatuře vyskytoval pojem „senzorické“, dnes často „divergentní“. Jde o rozbíhavé myšlení, které na rozdíl od logického (konvergentního) myšlení nepostupuje jednou, přímou cestou, ale vyhodnocuje současně mnoho alternativ, produkuje množství nápadů a alternativ a je

považováno za předpoklad pro tvořivost. Pojem „senzorické“ vychází z jeho spojení se smysly a vnímáním, jehož rozvoj je proto zásadní. Výzkumy ukazují, že pouze souhra obou přístupů, myšlení konvergentního i divergentního, vede ke schopnosti originálně i účelně řešit problémy (Hazuková 2010, s. 21).

Při tvořivé filmové práci je široká škála rozhodnutí, které musí nejen režisér, ale celý štáb, tj. v našem případě všichni žáci, učinit. Přitom je, především u řídicí osoby, zásadní, aby si znovu a znovu uvědomovala, co dělá, tedy význam všeho počínání - zacílenost své činnosti. Ani u malého natáčení není pro jeho komplexnost tato zásadní věc - udržet si původní směr - jednoduchá. Slavný ruský režisér Andrej A. Tarkovskij také řekl: „Hlavní je neztratit během práce to podstatné, kvůli čemu se film dělá!“ (2009, s. 98). Ve všech fázích tohoto tvořivého procesu je tedy důležité upamatovávat se na svůj cíl, zároveň ale tato zacílenost přichází do konfliktu s nepředvídatelností praxe. Pečlivě budovaná představa natáčení je totiž i u skromného díla touto praxí nabourávána, jelikož v ní existuje nespočet maličkostí, jež nelze plně kontrolovat. Takovýto způsob tvořivé práce může tedy jistě účinně podporovat vytrvalost a schopnost nenechat se odradit překážkami.

Lze mluvit i o filmu jako výchově k empatii, tj. schopnosti vcítit se do jiných lidí díky spoluprožitým dramatům filmových postav, ať už při filmech nabízejících pestrost témat a jejich zpracování nebo při promýšlení prací vlastních. Se soucítěním souvisí i rozvoj demokratického smýšlení, které je na úctě k druhým lidem a jejich životnímu příběhu založené. Xavier Lardoux ve své zprávě o filmovém vzdělávání rozpracovává toto spojení empatie, kterou chápání filmu významně rozvíjí, a demokratického smýšlení. Opírá se také o myšlení americké filozofky Marthy Nussbaumové, která se zabývá mj. vzděláváním, spravedlností a rovností, a cituje její slova: „Demokracie vyžaduje na svých občanech účast, otevřenost a nezávislost myslí, kvality, které mohou být rozvinuty jen získáním schopností soucítění i kritičnosti“ (2014, s. 22). Martha Nussbaumová obecně připisuje zásadní význam humanitnímu a uměleckému vzdělání při formování „demokratických emocí“ a Lardoux zde toto vzdělání spojuje právě s filmem.

Tvořivost a používání jakéhokoli uměleckého jazyka jsou úzce spjaty s poznáváním, a to světa kolem nás i sebe samých. O tomto tématu také bude ještě řeč v kapitole Vzdělávací obsah: od filmu k životu, v tomto výčtu vzdělávacích cílů je ale třeba tento přínos zmínit. *RVP pro ZV* také uvádí, že F/AV „Posiluje schopnost intenzivněji vnímat společnost a procesy, které v ní

probíhají. Přispívá k rozvoji osobnosti žáka, vytvoření jeho hodnotového systému, etických postojů a aktivního vztahu ke společnosti“ (MŠMT 2017, s. 120). Srbský režisér, absolvent československé FAMU, Emir Kusturica, v rozhovoru o vlastní filmové tvorbě mluví poetičtěji, nicméně v podobném duchu: „Musíte pochopit, kdo jste, odkud přicházíte a jak celou tuhle zkušenost můžete přetavit do filmového jazyka“ (Tirard 2014, s. 73).

Nutnost uvědomit si svá vlastní východiska a plány je při natáčení o to větší, že se jedná téměř vždy o práci kolektivní. Je tedy zároveň třeba o všech věcech komunikovat, případně čelit odlišným názorům a obhajovat ty své. Jde tedy i o skvělou příležitost, jak cvičit žáky v umění komunikace a společné práce. Komunikací je ostatně každé umělecké dílo a žák vytvářející své dílo jím sděluje něco na hlubší úrovni než pouze při bezprostřední výpovědi. Umění komunikace je samozřejmě také významné při společné analýze zhlédnutých děl. Vzájemná diskuse nad příběhem, postavami či hlavním sdělením bez zvládnuté komunikace nemůže účelně probíhat. Žáci se učí hovořit o svých odlišných názorech, učí se toleranci i kritičnosti.

Velká část vzdělávacího obsahu F/AV je přitom žákům známa na každodenní, (alespoň) nereflektované úrovni. Propojení s vlastním životem, které žák ve filmových tématech vlastních či cizích objeví, může být druhem tzv. zkušenostního vyučování (srv. Skalková 2007, s. 128), podobně jako povětšinou bohaté mimoškolní zkušenosti, které žáci obvykle mají s audiovizí. Většina z nich denně fotografuje nebo i natáčí krátká videa, na obojí se ve velké míře dívá, sleduje filmy či seriály. (Podrobněji se tématu diváckých zkušeností věnuji v části Filmové vyprávění.) Zkušenostní vyučování (opět i u Komenského vyzdvihované) překlenuje ostrou hranici mezi školou a ostatním životem žáků, propojuje jejich prožitky a citovou sféru se školní výukou. Jak tento aspekt, tak i tvořivost pak mohou mít výrazně kladný vliv na motivaci žáků při výuce. Motivy jsou vždy spojeny s širším duševním životem člověka, odrážejí lidské „potřeby, zájmy, hodnoty, ideály“ (Maňák 1998, s. 35). Problematikou se zabývá též Helena Hazuková, která shrnuje výzkumné závěry: „U zkoumaného vzorku žáků způsobila zásadní změnu jejich motivace i jejich úspěchu v učení také změna učebních metod a metod hodnocení“ a dále pokračuje, že „Základem takových metod jsou činnosti v podobě úloh (úkolů), které obsahují tvořivé aspekty“ (2010, s. 40-1). Jako příklad uvádí Hazuková úlohy z Výtvarné či Dramatické výchovy. Není ale důvod nevztáhnout tyto závěry i na F/AV.

2.2.2 Filmová gramotnost a klíčové kompetence

Snažíme-li se uvažovat o filmovém vzdělávání z pohledu jeho cílů, je dobré nahlédnout je i z pohledu tzv. klíčových kompetencí. Jak uvidíme, i v nich se v mnoha ohledech odráží zmíněný potenciál osobnostního rozvoje Filmové/Audiovizuální výchovy. Vedle perspektivy schopností, hodnot, dovedností ad., tradiční ve středoevropské pedagogice, jsou klíčové kompetence dalším přístupem ke vzdělávacím cílům. Na celoevropské úrovni ho přináší Evropská komise a to jako reakci na převahu kognitivního zaměření výuky. Odborníci z Německého institutu pro mezinárodní pedagogický výzkum o kompetencích píše: „Klíčovou charakteristikou pojmu kompetence v oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky je prvotní silnější vztah ke 'skutečnému životu' – vyjádřený např. souhrnem požadavku profesních kontextů“ (Klieme et al. 2010, s. 106).

Jak jsme viděli při právě podaném výkladu o rozvoji tvořivosti a jiných schopností a dalších cílech filmové výuky, nejde o koncept nijak nový. Tradiční kategorie v naší pedagogice pochopitelně s „kompetencemi“, resp. komplexním rozvojem osobnosti, pracují. V tomto světle lze tedy pojem kompetencí vidět primárně jako zesílení důrazu na určité pojetí výuky, propojující jak jednotlivé obory, tak i svět školy a mimoškolního života.

Pokud se na soubor kompetencí, jak je pro celoživotní učení doporučuje Rada Evropské unie (Evropská komise 2018), podíváme z hlediska Filmové/audiovizuální výchovy, nalezneme její opodstatnění ve všech kompetencích, do větší či menší míry.

Předkládám tabulku, v níž je na levé straně uvedena klíčová kompetence pro celoživotní učení, jak je jmenuje Rada EU a napravo pak vybraná část její charakteristiky, která výrazněji koreluje se vzdělávacím obsahem či cílem F/AV (tabulka 1).

Tabulka 1

Kompetence pro celoživotní učení dle Rady EU a jejich přítomnost v kurikulu F/AV

Název kompetence	Charakteristika kompetence odpovídající kurikulu F/AV
Kompetence v oblasti gramotnosti	schopnost identifikovat, chápat, vyjadřovat,

	vytvářet a vykládat pojmy, pocity, fakta a názory v ústní i písemné podobě, pomocí vizuálních, zvukových a digitálních materiálů napříč obory a kontexty; schopnost vhodným a tvůrčím způsobem efektivně komunikovat a udržovat kontakty s ostatními
Kompetence v oblasti mnohojazyčnosti	schopnost zprostředkovávat komunikaci mezi různými jazyky a médii
Matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství	(schopnost) pozorování; kompetence v oblasti technologií; smysl pro kritický úsudek a zvědavost
Digitální kompetence	zahrnuje informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu digitálního obsahu, bezpečnost (včetně schopnosti snadno se pohybovat v digitálním prostředí a kompetencí souvisejících s kybernetickou bezpečností), otázky související s duševním vlastnictvím, řešení problémů a kritické myšlení
Personální a sociální kompetence a kompetence k učení	představují schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru; zahrnuje to schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi
Podnikatelské kompetence	podnikatelské dovednosti jsou založeny na kreativitě, která zahrnuje představivost, strategické myšlení a řešení problémů, a kritické a konstruktivní myšlení v rámci

	vyvíjejících se kreativních procesů a inovací; jejich součástí je i schopnost pracovat individuálně i v týmech, mobilizovat zdroje (lidi a věci) a setrvávat v činnosti
Kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování	chápaní a respektování toho, jak jsou myšlenky a význam tvůrčím způsobem vyjadřovány a sdělovány v různých kulturách a prostřednictvím různých druhů uměleckých a jiných kulturních forem (...); patří sem chápaní různých způsobů sdělování myšlenek mezi tvůrcem, účastníkem a publikem ve formě písemných, tištěných a digitálních textů, v kontextu divadla, filmu, tance, her, umění a designu, hudby, rituálů a architektury, jakož i hybridních forem

Jak vidíme, také v této perspektivě může být F/AV velice pozitivní součástí školního vzdělávání, neboť se díky ní může realizovat velké množství kýžených kompetencí.

Je zároveň prospěšné mít na paměti i kritiky pojetí založeného na kompetencích, jako je u nás především Stanislav Štech. Ten vyzdvihování kompetencí klade do souvislosti s neoliberalními tlaky na výuku. Ty dle Štecha pojmají školství utilitárně, jako produkci pracovní síly, bez humanistických souvislostí. Štech zpochybňuje pojetí kompetencí mj. slovy: „Poznatky a dovednosti, které předáváme, musejí mít tyto hodnoty samy v sobě. Jak jinak vysvětlit, proč vyučovat Shakespearovy sonety nebo kvadratické rovnice, když z pragmatického hlediska nemají pro konkrétního žáka evidentně žádný praktický užitek.“ (2013, s. 616) Štechovi jde o přiznání významu vzdělávacímu obsahu, který nelze považovat pouze za prostředek k dalším výchovným cílům. Tyto úvahy jsou cenné, protože nás nutí promýšlet vztah mezi vzdělávacími cíli a obsahem, který je nutné vnímat také jako hodnotu samu o sobě.

2.3 Film a Mediální výchova

Audiovize není pouze uměleckým prostředkem. Je to všudypřítomný komunikační kód. Velká část informací k nám plyne právě audiovizuálně, v televizních pořadech i reklamách, i na internetu v podobě filmů, seriálů i zpráv, youtuberských vystoupeních, komických videí, vlogů, gifů apod., ale také v počítačových hrách. Z historického hlediska lze, s určitou nadsázkou, říci, že ve staletích, kdy se rodila všeobecná čtenářská gramotnost, vystřídal text sdělení obrazová, ta ale po rozvoji fotografie opět nabývají větší moci, aby dnes veřejný prostor ovládla tzv. multimodalita. Pod ní rozumíme nejen audiovizuální způsob vyjadřování, ale všechny myslitelné způsoby – za mód lze považovat vedle textu obraz statický či pohyblivý, zvuky i lidská gesta ad.

Proto nestačí již pouze termíny gramotnost čtenářská nebo vizuální a filmová, ale hovoříme i o nutnosti multigramotnosti. Koncept multigramotnosti je silný například ve finském kurikulu, kde je jednou ze sedmi kompetencí, a kurikulum ji definuje jako „interpretaci, tvorbu a hodnocení písemných, mluvených a multimodálních textů v bohatém textovém prostředí“ (NÚV 2018).

Zvládnutí těchto módů – komunikačních prostředků pak není záležitostí hlubšího uměleckého uchopení světa, jako u filmové gramotnosti, ale především komunikační dovedností, která nám umožňuje pohybovat se ve světě jako plnohodnotný účastník diskuse o něm. To ve chvíli, kdy jsme schopni tuto komunikaci zvládnout jak pasivně, z posluchačského či diváckého hlediska, tak alespoň do určité míry také aktivně, jako producent daných forem. Můžeme tak čelit obrovskému množství přijímaných informací uvážlivě, i jsme schopni multimodální obsah sami vytvářet. Na potřebu komunikační vybavenosti upozorňují *Rámcové vzdělávací programy* pro základní vzdělávání i pro gymnázia, v kapitolách věnovaných průřezovému tématu Mediální výchova. Mediální výchova dle *RVP ZV* „nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii“ a má „vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti“ (MŠMT 2017, s. 139) Mediální gramotnost je pak v *RVP* vnímána jako souhrn dovedností, schopnosti

recepce a produkce (to více u gymnaziálního *RVP*) různých druhů současných komunikačních způsobů i orientace ve způsobu jejich společenského používání.

RVP pro základní i gymnaziální vzdělávání zdůrazňují, že téma mediální gramotnosti je blízké konkrétním vzdělávacím oborům. *RVP pro ZV* jmenuje oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura a Informační a komunikační technologie (MŠMT 2017, s. 137). *RVP pro G* pak uvádí, vedle Českého jazyka a literatury, i odlišné obory s mediálním přesahem: Občanský a společenskovědní základ a Dějepis (MŠMT 2007, s. 78). Lze tedy říci, že na základních školách je posíleno především vnímání médií jako komunikačního kódu, zatímco na gymnáziích jejich celospolečenský rozměr, což lze chápat jako postup od menších po větší celky. Do základoškolského kurikula jsou tedy umístěny základy ovládnutí různých komunikačních módů. Znamená to naučit se pracovat nejen s textovou komunikační formou, ale také obrazovou či audiovizuální, popř. různými formami digitálními. Je zřejmé, že filmová řeč tvoří nezanedbatelný průnik mezi filmovou a mediální gramotností. Pro chápání a práci s obrazovými a audiovizuálními prostředky v médiích je důležitá obeznámenost s jednotlivými prvky, které tento jazyk vytvářejí. Podobně je dobré znát blíže i vyprávěcí postupy, opakování žánrových schémat a jejich fungování, využívání konfliktu jako hlavního prvku příběhu a další principy, které lze podobně jako u filmu využít u novinových zpráv, v youtuberství či jinde.

Na tyto oblasti navazuje problematika sociálního kontextu médií. Média jsou přirozeně pro svůj vliv mocenským nástrojem a jejich ovládnutí znamená možnost nastavování a kontrolování společenského diskurzu. Proto se výuka o médiích zaměřuje i na celospolečenský a politický kontext a místo jednotlivých médií v něm. Je zároveň pochopitelné, že tato témata s sebou nesou pedagogická úskalí v podobě aktuálních společenských tlaků a nemusí být jednoduché ani pro pedagoga nebýt pod jejich vlivem. Jan Valenta v tomto kontextu upozorňuje na protekcionistický a normativní přístup k médiím, ke kterým má Mediální výchova tendenci. Pedagogové se dle Valenty ale těžko mohou stavět do role vědoucích a poučených, protože jejich ovlivnění médií také nelze nijak vyloučit, naopak je pravděpodobné. Valenta tak vybízí k tomu, že učení o médiích nemůže být pouze transmisivním procesem, při kterém pedagog předává žákovi určité vidění mediálního světa (2017, s. 481-4). Mediální výchovu je třeba pojímat jako pěstování schopnosti kritické analýzy ve vztahu k mediálním sdělením, což lze nejlépe zprostředkovat praxí, tj. prací s médii i samotným vlastním vytvářením mediálních obsahů ve výuce. Valenta dává do souvislosti pěstování daných analytických schopností i s tzv. kritickým myšlením,

ke kterému zde vidí přirozené prostředí. „Kritické myšlení vyžaduje angažovanost na objektu poznání, nelze ho formovat prostřednictvím osvojení si určité sumy předem vytvořených poznatků, technik nebo sledu operací, ale je třeba vycházet z přirozené zkušenosti dětí, reflektovat ji a proměňovat v transformativní praxi.“ (ibid., s. 489) Vidíme tu tedy opět blízké souvislosti mezi Filmovou a audiovizuální a Mediální výchovou: podobně jako mediální i filmová gramotnost jsou obě do velké míry založeny na schopnosti promýšlet témata obsažená v jednotlivých dílech a své subjektivní názory zdárně sdílet. Kromě toho, pokud se týče výkladu o faktickém fungování médií ve společnosti, i zde může nabídnou filmová výuka důležité podklady. Film, vnímaný jako (mas)médium, je rovněž aktérem složité sítě sociálních, ekonomických, politických vazeb. Předložit žákům právě základní fakta o společenských mechanismech filmového průmyslu v různých obdobích je tak skvělou příležitostí, jak vysvětlit principy a vztahy společnosti a médií. Této části filmové historie, popř. současnosti, na pomezí F/AV a průřezového tématu Mediální výchova, se také věnuje kapitola zaměřená na vzdělávací obsah Film a společnost.

Lze dodat, že některé subtilnější aspekty spojené s mediální gramotností lze dobře předvést i v rámci třídy jako sociální skupiny, v níž mohou její aktéři vytvářet různá vztahová prostředí a vazby, a podobně jako u F/AV prohlubovat své komunikační schopnosti.

3 Vzdelávací obsah předmětu

Pro pěstování filmové gramotnosti je především zásadní představit film jako nahlížení světa, které má svou hloubku a které člověku nabízí neopakovatelná setkání s viděním jiných lidí. Ve filmovém vzdělávání, ani v jeho teoretické části, nejde samozřejmě o to, předkládat žákům seznam významných filmů či režisérů a vzdělávat je detailně ve filmové historii. Podobně jako u Výtvarné či Hudební výchovy je filmové vzdělávání způsobem, jak uvést žáka do daného způsobu uměleckého ztvárnění světa a tím mu umožnit jeho uchopení. Tím se pro něj stane film uměleckým způsobem nazírání světa, jehož prostřednictvím o něm může komunikovat.

Jako každá umělecká forma má i film své specifické vyjadřovací prostředky, které je třeba se učit citlivě přijímat a porozumět jim, máme-li být schopni dané umění plnohodnotně vnímat. Pochopitelně je nutné jejich bližší zkoumání i k tomu, abychom je mohli zdárně používat při produkci svých vlastních děl, jakkoli skromných. Filmová a audiovizuální výchova má tedy žáky blíže seznámit se dvěma oblastmi vyjadřování: s filmovou řečí a různými formami filmového vyprávění. Kromě toho vyžaduje filmová gramotnost i uvědomění si společenského kontextu kinematografie, který filmovou produkci ovlivňuje a může jí být i ovlivňován. Tyto oblasti filmového vzdělávání jsou pak úzce propojeny s dalším významným vzdělávacím tématem, a tím je již zmíněná Mediální výchova.

Kromě těchto vzdělávacích oblastí, jejichž zvládnutí přináší filmovou gramotnost a zároveň osvojení dalších schopností ad., lze říci, že se vzdělávacím obsahem filmové výuky stává život samotný. Stává se jím právě proto, že film dokáže jedinečným způsobem zprostředkovat lidskou zkušenost, při schopnosti film pozorně sledovat nebo ho zodpovědně vytvářet.

3.1 Vzdelávací obsah: od filmu k životu

Film jako jakékoli jiné umění zobrazuje náš svět, a pokud je dané umělecké vyjádření dostatečně upřímné a kvalitní, dozvídáme se o tomto světě něco pro nás nového. A zároveň se něco nového dozvídáme i samotnou tvorbou svojí. Již Otokar Hostinský, průkopník české estetické výchovy, psal o tomto jejím zásadním aspektu, díky němuž se rozvíjí vztah ke světu, jak shrnují Hazuková a Šamšula: „v postupu ‘umělecké výchovy’ musí být ze strany žáků na prvním místě ‘zájem

věcný, pak estetický a pak teprve umělecký. Umělecké nazírání (styk s výtvarným uměním, předvádění obrazů) jest završením umělecké výchovy, nikoli jejím základem a východiskem“ (1982, s. 41-2). Film tedy u žáků může dobře podporovat samotný zájem o skutečnost, a to jak v jejich roli diváka, tak i tvůrce. Film skrze hrané, dokumentární nebo i animované zachycení světa podává osobitá svědectví o světě, podobně jako to dělá literatura či jiné druhy umění. V kontextu vzdělávání můžeme opět připomenout Komenského a jeho *Orbis Pictus*, který byl způsobem, jak vizuálně atraktivní formou dětem blíže představit okolní svět.

Film může přistupovat ke skutečnosti dokumentárně, kdy o výsledném díle divák předpokládá, že je co nejpravdivějším otiskem skutečnosti, nebo fikčně. Tato hranice je samozřejmě neostrá a vede k mnoha bouřlivým diskusím s často obdobnými závěry, jaký činí Guy Gauthier „Budeme-li dále postupovat po této cestě, dojdeme ke zjištění, že fikce má dokumentární hodnotu a že dokument může být přestrojená fikce“ (2004, s. 25). Hlavní pro nás je, že oba tyto způsoby nám vypráví o světě. U dokumentárního filmu je to poměrně zřejmé. Film hraný (popř. animovaný, který ale může nabýt také dokumentární formy) pak vytváří tzv. fikční světy, jak o tom také píše Lubomír Doležel, česko-kanadský lingvista a jeden z autorů významné současné teorie fikčních světů. Komplexním uchopením těchto fikčních světů se čtenáři či diváci mohou v bezpečném prostoru vyrovnávat s problémy, s nimiž se setkávají ve svých vlastních, reálných světech (Doležel 2003).

Kvalitní kinematografie nám nabízí mnohé varianty zachycení nebo vytváření světa. Do svých děl jejich autoři obtiskují svá životní dramata, pochybnosti, radosti či poznání, své vidění světa, o nichž se žák díky nim dozvídá. Zároveň i žáci mohou ve svých krátkých dílech zachycovat svět kolem sebe nebo vytvářet své vlastní modely světa, přičemž jsou nuceni o něm hlouběji rozvažovat. Blíže se tomuto problému věnuje publikace *Tvorba jako způsob poznávání*, kde se autoři opírají mj. o Heideggera: „Skrze dílo se tudíž setkáváme nejen se jsoucnem, které je po ruce, nýbrž také se jsoucnem, které má způsob bytí člověka, spolu s ním se setkáváme se světem, v němž nositelé a uživatelé žijí a který je zároveň náš,“ (Heidegger 1996, s. 91, dle Slavík et al. 2013, s. 12-13), vedle toho i Nelsona Goodmana a jeho pojem světatorba. Autoři, Jan Slavík, Vladimír Chrz, Stanislav Štech a další, se zde věnují i tvorbě v širokém smyslu a dále pak té umělecké. Jan Slavík pracuje především s pojmem exprese, a to také ve svém článku *Expresa jako způsob poznávání*: „Expresa je nástroj pro dorozumění i porozumění, patří tedy do intersubjektivní reality a její úloha při poznávání bezprostředně souvisí se schopností člověka

sdílet obsah s druhými lidmi prostřednictvím jeho konceptuálního vyjádření” (2017). Vlastní tvořivost žáků dává v každém případě mnoho příležitostí pro jejich vlastní úvahy o světě či pro společné diskuse nad mnoha důležitými otázkami.

Jako divák i tvůrce žák poznává svět. Filmová výchova má žákům umožnit být jak schopným divákem, tak tvůrcem, a to tím, že jim představí základní nástroje, jež filmové umění pro ztvárnění světa používá.

3.2 Filmová řeč

Významný polský filmový kritik Jerzy Plażewski v úvodu své knihy z roku 1961 píše o nutnosti kultivace filmové gramotnosti, jakkoli ještě takto nenazývané:

Vzniká nové kolektivní vědomí. Davy všech kontinentů získávají společné duševní reflexy, standardizují svůj vkus a chápou se jistých oběžných ideálů se silou a přesvědčením, které nelze srovnat s revolučním působením tisku před pěti sty lety. Škoda, že toto vědomí se nejčastěji kuje naslepo, v přítmí naprosté ignorance, jako výslednice cynické zjištění producentovy a naivní ochoty divákovy. (1967, s. 7)

Plażewski toto píše v knize *Filmová řeč* a věnuje se v ní do hloubky filmové řeči jako celku i jednotlivým jejím částem, s mnoha výbornými filmovými příklady. Právě seznámení s filmovou řečí totiž považuje za základ schopnosti vnímat film.

Filmová řeč je termín, který vyjadřuje myšlenku, že film je jazyk, s charakteristikami takovému označení náležícími. V této představě je film systém a komunikační kód, jemuž jsou vlastní jistá pravidla a pouze jejich dostatečná znalost umožňuje jeho plné užívání. Jak recepce filmu, jeho „čtení“, tak produkce audiovizuálních tvarů, jsou pak podmíněny ve své kvalitě mimo jiné tím, že člověk ví, jak tento specifický jazyk funguje. Filmová řeč je tedy svého druhu znakem, resp. souborem znaků. Obsáhle se tématu věnuje Jan Bernard ve své knize *Jazyk, kinematografie, komunikace: o mezeře mezi světy*, kde o těchto znacích píše: „film se skládá z ikonických a akustických (řečových, hudebních a zvukových) znaků, z nichž některé mají vícenásobnou denotaci, podmíněnou technickým procesem vzniku znaku“ (1995, s. 51-2) a dále objasňuje, že na záběru vnímáme vždy i to vše, co třeba ani nebylo zamýšleno a vedle toho samozřejmě vznikají i významy konotativní.

Základními znaky jsou jednotlivé části filmové řeči: pojetí režie, počínaje výběrem herců, přes vytváření či nalézání vhodných prostředí, masky a kostýmy i osvětlení scény, kameramanské postupy, od kompozice obrazu a jeho tonalitu či barvu, přes úhel záběru a jeho velikost po pohyb kamery, střih rozvíjející vztahy mezi jednotlivými záběry, i zvuk, který v lidské řeči, hudbě i ruších modeluje sdělovaný význam. Všechny tyto složky mohou mít nekonečně forem a jejich volba určuje specifické sdělení, jak je tomu v jazyce. Pokud se hovoří o tom, že jazyk filmu je univerzální, je to dané tím, že na rozdíl od mluvených jazyků je v kinematografii, právě až na lidská slova pronesená v konkrétním jazyce, teoreticky možné sledovat jakýkoli film kýmkoliv. To nicméně neznamená, že jej bez jakéhokoli hlubšího zájmu či učení vnímáme dostatečně nebo dokonce, že jsme si vědomi toho, co vnímáme. V situaci, kdy naše vnímání není

zkušené v přijímání audiovizuálních znaků, tedy neprošlo určitou fází při jejich uvědomování, není dost dobře možné je plnohodnotně přijímat v jejich různorodosti, natožpak vytvářet. Naše citlivost k nim pak není velká, je složité „přečíst“, i na emocionální úrovni, významy, které jsou originální a odlišují se od obvyklého. A divák je navyklý především na akci, která je jednoduše sdělitelná a tedy i v audiovizi všudypřítomná. Komplexnější děje, jako jsou psychické pochody postav či symboly nabyté události méně dějové, může být složité přijmout. Samozřejmě, že k filmu jako obvykle narativní struktuře akce patří, ale pokud ji zbavíme lidských pocitů a přenášených významů, nezbude z vyprávění nic podstatného. Citlivost k jednotlivým složkám filmového kódu ale umožní, aby divák film opravdu viděl a byl schopen ocenit jeho hlubší významové složky, nikoli ho pouze registroval či konzumoval. Pak teprve je možné o filmu uvažovat jako o plnohodnotném komunikačním prostředku, i jako o umění, které divák ocení v jeho rozmanitosti. Proto je znalost filmové řeči jedním ze základních předpokladů filmové gramotnosti.

Tato kapitola představí základní charakteristiky filmové řeči a jejích složek a důvody, proč je jejich znalost nezbytná pro funkční filmovou, popř. i mediální, gramotnost. Ukáže zároveň, že výuka mnoha z těchto složek skýtá další dílčí vzdělávací cíle a objasní při té příležitosti možnosti pedagogického využití tohoto vzdělávacího obsahu.

3.2.1 Filmová řeč a mediální gramotnost

Obraz a audiovize jsou chápány jako významné způsoby komunikace i v konceptu Mediální výchovy (MŠMT 2017, s. 138-141). Ta má jako průřezové téma poměrně velký záběr vzdělávacího obsahu, nicméně jedním z hlavních je právě chápání těchto znaků. Tím Mediální výchova reaguje na velkou část mezilidské komunikace, která dnes obrazem či audiovizí probíhá. Je součástí tzv. mediální gramotnosti být schopen těmto sdělením rozumět, rozhodnout se nad pravdivostí sdělení, rozpoznat jeho zaujatý či manipulativní rozměr a správně ho pro svou osobu vyhodnotit. Jednotlivé složky filmové řeči a fotografie (když hovoříme o vzdělávacím obsahu F/AV, jinak jde u mediální gramotnosti i o další znaky) je nutné zkoumat s dostatečně vědomým odstupem a nenechat se ovlivnit pouze letným emocionálním účinkem. Pouze takto vybaven může čtenář, divák či i pozorovatel pouličních billboardů čelit zprávám o světě a ze světa nikoli

jako podřízený, ale plnohodnotný účastník „diskuse“, a případně i sám těmito prostředky „promlouvat“.

3.2.2 Složky filmové řeči

Přemýšlet o filmové řeči, ať už viděného nebo zamýšleného filmu, znamená vždy rozvažovat o jednotlivostech v rámci celku. Žádná maličkost nemůže existovat sama o sobě, vždy se jí mění význam celkový a zpětně, význam celku má vliv na podobu detailů. Vnímání filmu tak v sobě může zahrnovat komplexní vnímání světa. Jak píše Marco Galignano v inspirativním sborníku *Filmagogia*, věnovanému, jak je z novotvaru názvu zřejmé, filmovému vzdělávání a shrnujícím část italského bádání posledních let, píše: „Máme-li film tak rádi, je-li kinematografické zobrazení tak mocné a poutavé, je to tím, že se před námi rozprostírá celek: mnohost prvků, spojených v koncertu obnovujícím či napodobujícím život, jeden konkrétní život nebo více životů.“ (Guerrini Verga & Papi, ed. 2015, s. 156) Přemýšlení o filmu je tak skvělou příležitostí jak pěstovat syntetický způsob vnímání a myšlení. Zároveň při promýšlení jednotlivých částí přichází na řadu myšlení analytické. Galignano pokračuje: „Zároveň je zábavné, a velice užitečné, odděleně tyto prvky analyzovat. Porozumět souhře poetiky a technických prostředků.“ (ibid., s. 157) Pokud film vzniká složením různých částí i možností poetických a technických, je pro jeho porozumění dobré umět i tyto složky zpětně rozebrat a definovat.

Právě bližší práce s jednotlivými záběry a jejich řešením, ať už při vlastní tvořivosti či jejich uvědomování při analýze filmů, vede významně k pěstování vnímavosti vůči audiovizuálnímu záznamu, a to i v rovině příběhu. Jak již bylo řečeno, pro žáky nemusí být jednoduché si uvědomit „děj“ filmu, který není příliš akční, zejména právě kvůli navyklosti na určitý druh kinematografie. Ale pozornost k jednotlivým záběrům, jejich obsahu i způsobu snímání, citlivost vůči snímané realitě zvyšuje. Vedle toho se tímto žákům ukazuje, že i dokumentární film, zdánlivě zachycující skutečnost, je také výsledkem mnoha filmařových rozhodnutí na úrovni filmové řeči. Při vlastní tvorbě ve škole mohou zároveň žáci sami vidět, jak každé zanedbání některé z částí filmové řeči, jakékoli „to je jedno“ může výsledek když ne zcela zhatit, tak alespoň zbavit jeho působivosti. Dobře tedy vidí, jak celek funguje pouze jako složení částí. Tato nutnost ohlídat množství detailů, které film tvoří pohromadě, je pak i skvělý způsob, jak apelovat na důslednost a zodpovědnost žáků.

Je také důležité dodat, že při filmové tvorbě jde vždy o to, snažit se filmovým jazykem, každou jeho částí, cosi říci. To, co se nám ale jeví jasné při mluvení, není vždy zcela zřejmé při použití sofistikované techniky, kdy obrazové a zvukové efekty, hrátky s kamerou a dalšími zařízeními mohou zastínit celkové myšlenkové prázdno. Na to je jistě třeba dát pozor a takovýto druh „tvořivosti“ při výuce odmítnout.

3.2.2.1 Obraz

Obrazy jsou neopominutelnou součástí našeho světa, jak diváckého, tak i produkčního. Jsou podstatou vizuální komunikace, proto také předmětem vizuální gramotnosti, a spolu s tím i učivem Výtvarné výchovy. Zároveň je obraz nutným východiskem i pro Filmovou/Audiovizuální výchovu, protože jakkoli pracuje audiovize či film, vedle zvuku, s obrazem pohyblivým, principy jeho fungování tkví právě v obrazu statickém.

Obraz, na rozdíl od verbálních projevů, nepracuje primárně s pojmy. S myšlením ale také úzce souvisí a rozvoj tohoto druhu uvažování je pro samotné myšlení rovněž významné. Josef Maňák o tom píše: „Vytváření obrazů v představivosti a fantazii sice fylogeneticky předchází pojmového myšlení, ale obraz v širokém slova smyslu současně také myšlení doprovází a je jakousi osnovou, na níž myšlení vyrůstá.“ (1998, s. 76) Tato částečně kognitivní povaha obrazu zároveň úzce souvisí s tou estetickou v tom smyslu, že nese určitý specifický způsob uspořádání, kterým danou skutečnost našeho světa nahlíží.

Filmová/Audiovizuální výchova pracuje ve většině s filmem hraným či dokumentárním, jehož podstatou je fotografie. Vedle toho se ale zaměřuje i na animovaný film, který vzniká z kresby, malby či loutek, popř. animováním, tedy oživením (z lat. anima - duše) čehokoli jiného. V obojím má pochopitelně blízko k Výtvarné výchově. Fotografie se ale ve školní praxi Výtvarné výchovy nicméně příliš nevyskytuje, zatímco pro film je výchozím bodem, proto je dobré se jí ve filmové výuce věnovat. A to o to spíše, že jde o uměleckou formu, s níž se žáci prakticky denně setkávají. Výuka v tomto směru jim může představit principy, jejichž vědomé (a později snad i zvnitřněné) využití dodá jejich fotografování i nahlížení fotografií rozměr skutečné lidské činnosti – protože cílené. V tomto smyslu jde o to, seznámit žáky s principy kompozice, práce se světlem, resp. umělým osvětlením, barvou – a dále pak tyto vědomosti rozvíjet při použití obrazu pohyblivého.

Při výuce fotografování jde samozřejmě i o možnost celkového rozvoje vnímání skutečnosti. Fotografická zkušenost se často omezuje na důvěrně známé situace a jejich rychlé zachycení. Při školní výuce je možné žákům představit přístup, kterým svou každodennost nahlédnou vědomě a s rozvahou či dokonce z jiných úhlů, kromě toho pak i danou každodennost překročit a zaměřit se na jevy dosud neznámé. K tomu je potřeba učit se nahlížet předměty, osoby a prostředí kolem sebe pozorně a hledat způsob jejich ztvárnění, které zachytí to, co konkrétnímu žákovi připadá jako nejdůležitější - což mu umožní budovat hlubší vztah ke skutečnosti kolem sebe.

Stejně je to i s vnímáním fotografií cizích, jejichž podrobné prohlížení zvyšuje vnímavost k viděnému. Skvěle to ilustruje Roland Barthes ve své slavné knize *Světlá komora – Poznámka k fotografii*, kde se fotografií zabývá a s hlubokým citem a vášní také komentuje různé fotografie. Pokud byla řeč o mnohovrstevnaté výchově obrazem a filmem, která zahrnuje i rozvoj citlivosti či empatie, můžeme si u Barthes přečíst: „V lásce, kterou probouzí Fotografie (některé fotografie, snímky), bylo slyšet jinou hudbu, hudbu, jež má jméno bizarně zastaralé: Soucit.“ (2005, s. 109) Autor právě svými citlivými komentáři k fotografiím ukazuje, jak moc lze díky nim navázat vztah k okolnímu světu a lidem. „Mám-li rád snímek, jestliže mne znepokojuje, prodlévám u něho. Co dělám během té doby, kdy jsem s ním? Prohlížím si jej, zkoumám jej, jako bych se chtěl dozvědět víc o věci anebo osobě, kterou reprezentuje“ (ibid., s. 94). Barthes u fotografií originálně rozlišuje dvě složky, studium a punctum. Studium pro něj představuje, hrubě zjednodušeno, hlavní obsah snímku, zachycení určitého okamžiku v životě lidí (popř. věci). Barthesův termín „studium“ tak pojímá tu významnou roli fotografie, díky níž se dozvídáme informace o vnějším světě – což se pochopitelně objevuje i při využití fotografie jako didaktického prostředku. Punctum je pak určitý malý detail či okamžik, který ze snímaného udělá pro konkrétního pozorovatele cosi výjimečného, čímž se odlišuje od všech snímků ostatních, a čím k někomu hlouběji promlouvá. Vnímání zejména tohoto puncta je výsostně estetický okamžik. „Určitý detail ovládne celou mou četbu; je to živá proměna mého zájmu, zablýsknutí“ (ibid., s. 51). To je důležité v souvislosti se zaměřením F/AV jako uměleckého oboru; lze věřit, že pedagogicky vhodně připraveným výběrem a představením fotografií je možné žákům takovéto umělecké momenty zprostředkovat, a tím i celkovou hloubku uměleckého prožitku jako takového. Co je pro „výchovu obrazem“ důležité v neposlední řadě, je i Barthesem zdůrazněné vnímání fotografie jako vypořádání se se subjektivitou a odmítnutí davových tendencí. Zejména zmíněné punctum je cosi, co každý vnímáme jinak, člověka může vtáhnout sebemenší detail,

který vnímá pouze on: „zbavuji se všeho vědění, veškeré kultury, zříkám se dědictví po jiném pohledu, než je můj“. V tomto kontextu je také dobré připomenout, že tvořivost úzce souvisí s nonkonformností, přičemž ta má tendenci se s věkem spíše ztrácet. O tom píše i Josef Maňák: „Největší podíl na omezování tvořivosti se připisuje konformitě (E. Landau, 1969, 98), která dokonce s vývojem individua zesiluje.“ (1998, s. 107). Pozorné diváctví, stejně jako vlastní zaujaté fotografování, jsou tedy jistě i způsoby, jak při promyšleném pedagogickém vedení s (non)konformitou pracovat.

3.2.2.2 Pohyblivý obraz

Filmu se před 125 lety podařilo fotografický obraz rozhýbat a zachytit skutečnost dosud nevidaně realistickým způsobem, nikoli už pouze staticky, ale ve všech jejích drobných i větších proměnách. Pokud tedy mluvíme o fotografování jako možnosti přiblížit se ke skutečnosti pozorně a vědomě, může její audiovizuální zachycení tříbit náš pohled snad ještě pronikavějším způsobem. Nejde už o zvěčnění nehybné podoby našeho prostředí, ale i o zachycení jeho dynamiky, neustálé proměnlivosti jevů, které se v něm odehrávají - v čase. „Když film zdůrazňuje trvání události, téměř se mu daří vzbudit v nás pocit vnímání času“, píše Jacques Aumont ve své knize *Obraz*, inspirován zde Gillesem Deleuzem (2010, s. 171). Když uvažujeme o filmu, vždy se zabýváme časem.

Změnami a dějem, které se v něm odehrávají, si nikdy nemůžeme být vědomi v úplnosti, ale každé pozorné natáčení i analýza filmu je snahou o to si je uvědomit, popř. je zachytit v kýžené formě. A dále potlačit do pozadí ty pro nás méně podstatné a prosadit ty stěžejní. Natáčení tak opět znamená, při hledání ve svém okolí, se vši zodpovědností a pečlivostí pronikat do podstaty těchto jevů. I v roli diváka je člověk vystaven obrovskému množství proudících informací o světě, které urychleně zpracovává. Zároveň při pohyblivém obraze přichází do hry mnohem více prvků, které se mohou proměňovat. Pečlivě naplánovaná kompozice, která je možná u statického obrazu či fotografie, přichází ve filmu snadno vniveč pohybem, který nastává před kamerou nebo díky ní. Plažewski to demonstruje skvělým příkladem (převzatým od Ernesta Lindgrena): „Avšak ve filmu malá lidská postava – tak malá, že bychom ji na fotografii sotva postřehli – pohybuje se směrem ke kameře a tento pohyb soustřeďuje na sebe veškerou divákovu pozornost neponechávaje místo pro žádné jiné dojmy“ (1967, s. 71). K tomu, s čím se žáci

mohou setkat ve Výtvarné výchově, se tedy přidává i zásadně dynamický aspekt (a to ještě neuvažujeme o dalších aspektech spojených s vyprávěním).

Z hlediska filmové gramotnosti je také zásadní poznat principy, díky nimž pohyblivý obraz vzniká. Každé přistoupení k umění v sobě zahrnuje dva protikladné póly, mezi nimiž se jako divák pohybujeme: na jedné straně splynutí a ponoření se do vize jiného člověka, na druhé straně odstup, zachování role diváka a vědomí, že se nejedná o skutečnost. Film, svou vysokou sugestivitou a realističností, nám dává lehce zapomenout, že jde právě jen o tvorbu a iluzi. Je proto o to důležitější znát technickou povahu filmového, resp. digitálního záznamu. Škola by měla žákovi ukázat, že filmový pohyb je „pouze“ záznamem (většinou) 24 statických okének za vteřinu i konkrétní příčiny, proč vidí tuto sekvenci jako plynulý odraz reality. A je to i členění do jednotlivých záběrů, které si divák často přesně neuvědomuje, rozčlenění scény na malé jednotky záběru, vědomí čehož nám osvětlí, jak přesně film vzniká a jak se skutečností nakládá. Tak můžeme být schopni nepodlehout síle audiovizuálního plynutí v jeho manipulativních tendencích a vnímat je jako možnost k vnitřnímu dialogu, jako rovnocenného partnera – přes všechnu oslnivost a nákladnost jím předkládaného obrazu či zvuku.

3.2.2.3 Formát natáčení

Při své vlastní tvořivosti si žák ještě lépe než při sledování filmu uvědomí, že každý záběr je rozhodnutím, co zachytí, a co zůstane mimo rám kamery. To počíná volbou rozměru budoucího záznamu, ve smyslu poměru stran.

Pravděpodobně většina amatérských audiovizuálních záznamů je v poslední době točena vertikálně, tj. s delší vertikálou a kratší horizontálou, dle diktátu mobilních telefonů, popř. sociální sítě Instagram a dalších, které operují v tomto formátu. Pro zachycení skutečnosti jde ovšem o výsostně nešťastnou variantu, která násilně mění způsob vidění světa. Člověk pozorující svými dvěma horizontálně od sebe odsazenými očima svět se najednou soustředí na jeho úzký vertikální výřez před sebou a hlavou pohybuje seshora dolů a zpět, aby viděl nepodstatné namísto podstatného: prostor pod nohama i nad hlavou, namísto prostoru, v němž se daná osoba vyskytuje a pohybuje. Jde o formát zaměřený na lidskou postavu. Ale nikoli snad na člověka ve smyslu jeho duchovního rozměru, kdy bychom sledovali jeho jemná vnitřní hnutí, jeho obličej, jako u Mony Lisy a dalších mistrovských portrétů „na výšku“, ale o zachycení jeho vnějšího celku, od hlavy až k patě, kdy vidíme příliš velkou postavu na to, abychom se soustředili na tvář

a zároveň žádný kontext, v němž osoba působí, zkrátka čistě jen povrch osoby či selfie. U pohyblivého obrazu je tento formát o to nesmyslnější, že při pohybu vidíme zmnožený nepodstatný prostor dole a nahoře a kamera se snaží pohybem dohnat ty části prostoru, které přeci jen považuje za důležité, aniž by je jednoduše ukázala při horizontálním přetočení mobilního telefonu.

Generace filmařů se svými díly nám přitom ukazuje, že volba poměru stran u jejich děl je otázkou pečlivého zvažování. Proto nám western nabídne široké prostranství amerického západu, zatímco psychologické drama tíhne k formátu užšímu. I tyto zdánlivě pouze technické principy nesou velký estetický smysl a jejich znalost nám dává jak tvůrčí možnosti při vlastní činnosti, tak hlubší divácké porozumění.

3.2.2.4 Rámování, velikost a úhel záběru, hloubka ostrosti, pohyb kamery

Jedním z hlavních filmových úkolů je promýšlet charakter jednotlivých záběrů. Jak již bylo řečeno, každé zachycení v záběru s sebou nese rozhodnutí, co z před námi existující skutečnosti do něj zahrneme a co zůstane mimo okraje obrazu, tedy jaký bude jeho obsah. Ten spoluvytvářejí jednotlivosti, o nichž bude postupně řeč, a také to, jak budou řazeny za sebe, tedy sestříhány, resp. ozvučeny. Tato fáze vzniku filmu je fascinující pro to, že volba záběru předpokládá plné porozumění scénáři, resp. toho, co chceme sdělit a všech okolností. V tom se shodují mnozí režiséři, např. Jean-Luc Godard k tomu řekl: „když nevím, kam s kamerou, tak velmi často něco neklape někde jinde“ (Tirard 2014, s. 184). Jde o duševní činnost dokonale spojující analytické a syntetické myšlení, tedy úkol vhodný pro svou podnětnost i výchovný potenciál (srv. Maňák & Švec 2003, s. 141).

Jerzy Plażewski píše, že u velikosti záběru „lze hovořit o hierarchii myšlenek, o jejich uspořádání“ (1967, s. 36). Při určování velikosti záběru rozhodujeme, v jak velkém rozměru se daný jev před diváky ukáže, zda jako celek, polocelk, detail nebo i jinak. Tímto způsobem ostatně kopírujeme naše vnímání, kdy přirozeně jako pozorovatelé také nevidíme vše najednou, ale postupně jednotlivé části, kterým přikládáme význam. Při volbě záběru tak rozhodujeme, na co přesně divákovi ukážeme a v jakém pořadí – zda na postavu v kontextu svého okolí, jeho skleslou či usmívající se tvář nebo jen rozesmátá, či přísností ztuhlá ústa – podle toho, jaká část předkamerové reality je pro nás důležitá. Tím rozhodujeme o významu a měníme ho, ať už

na bázi informací či emocí. Samotný obličej ukazuje na něco jiného, než když nám kamera nabídne celou postavu i pozadí za jedincem.

Filmový teoretik Jan Kučera v jednom ze svých vynikajících textů *Nač dbát při zkoumání filmového díla* upozorňuje na komplexnost problému: „Rozvíjení 'děje' jde v takových případech po jiné linii než rozvíjení významu: například postava někoho očekává. To je děj v čase. Divák ji však sleduje tu zblízka, tu z větší dálky – nejde tedy o děj v čase a prostoru, ale o modulaci významu“ (2016, s. 53). Stejně je to pochopitelně, když takovéto obrazy vytváříme i vnímáme. A opět, pokud nejsme v tomto ohledu nijak (sebe)vzděláni, většinou si mechanismy, jimiž na nás daný obraz působí, neuvědomíme. Kučera mluví o tom, že zmíněným způsobem „vzniká soustava metafor vedle soustavy metonymií“ (ibid.). Podobně jako studujeme tropy v hodinách literatury, je tedy třeba se pro filmovou gramotnost zabývat fungováním záběrů a vědět, že mezi detailem a celkem či polocelkem není jen jakýsi technický rozdíl. Například o detailu napsal proslulý filmový kritik Béla Balázs. „Detail nejenže rozšířil náš životní názor, ale také ho prohloubil. Neukazuje nám jen nové předměty, nýbrž u věcí dávno nám známých objevuje jejich smysl“ (Béla Balázs: „Film. Vývoj a podstata nového umenia.“ Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, Bratislava 1958, str. 52 a 53, cit. dle Plažewski 1967, s. 46).

Také použití odlišného úhlu záběru může rovněž zcela změnit význam, který obrazu přisoudíme. Tvář snímaná zdola obecně mívá větší moc či sílu než při kolmém záběru kamery, podobně při záběru shora mohou nabývat skutečnosti rozměr osudové nevyhnutelnosti. Jako jiná pravidla použití filmové řeči, nelze ani toto týkající se tzv. rakursu (tj. sklonu kamery vůči snímanému objektu), stoprocentně zevšeobecňovat, je ale dobré vědět o tom, že krajní pozice mohou mít tento účinek, a to pokud sledujeme obyčejné zpravodajství prezentující (ne)oblíbené politiky či záznam konkrétní události, stejně jako při dramatických filmech. Ostatně synonymem propagandy, v tomto případě nacistické, jsou filmy německé filmařky Leni Riefenstahlové (*Triumf vůle* či *Přehlídka národů* ad.) a proslulé jsou například její záběry ukázkově statných germánských cvičenců, snímané zdola, aby vynikla jejich síla a dokonalost, oproti ocelovému nebi. Proto je také, jak již bylo zmíněno, rozeznání těchto mechanismů stejně tak otázkou filmové, jako mediální gramotnosti. Zde je to konkrétně vědomí, že vždy jde o „úhel pohledu“.

U velikosti záběru i u volby úhlu při vlastním natáčení jde o důležité rozhodnutí, které mohou zejména začátečníci, jakými žáci většinou jsou, podceňovat, a uvědomit si chybu až zpětně. Dnes

častěji než dříve probíhá natáčení na větší množství kamer, kdy se až zpětně vymýšlí správná možnost, čímž se ale do určité míry tvůrce může připravit o jasnou zacílenost svých myšlenek.

Emir Kusturica o volbě záběrů říká:

Já například zásadně odmítám scénu pokrývat z více úhlů. Jednou rozhodnu, jak se scéna natočí, a toho se držím, i kdybych se z toho pak měl ve střížně zbláznit. Je to nikdy nekončící partie pokeru, jenž mě nutí k tomu, abych si rozhodnutí, které na place dělám, opravdu dobře rozmýšlel. (Tirard 2014, s. 77)

Jde opět o otázku důslednosti a přijetí zodpovědnosti, na jejíž význam lze i tímto při výuce upozornit.

Jedním z kamerových rozhodnutí je i tzv. hloubka ostrosti, tj. rozsah prostředí, které bude na plátně či obrazovce vnímáno jako ostré. Můžeme tedy ze snímané skutečnosti vybírat, na co zaměřit divákovu pozornost - na kontext děje či pouze na něj, resp. na jednu či více akcí zároveň. Tato volba je tedy rovněž formou vyprávěcího postupu. Některé směry, jako třeba neorealismus, které usilovaly o zdůraznění významu prostředí pro člověka, měly tendenci k velké hloubce ostrosti, která umožňovala zobrazit okolní život postavy. Jindy je důraz kladen na uvedení činu postavy do kontextu s konkrétním předmětem nebo další akcí, což opět může zajistit hloubka ostrosti. Obráceně pak můžeme od hloubky ostrosti upustit a soustředit se výlučně na jednu skutečnost. Jde každopádně o jeden z těch prostředků, které nelze téměř využít při natáčení na mobilní telefon. Je tak skrze něj možné, díky příkladům z velkých děl nebo práci s kamerou ve třídě, žáky upozornit na význam filmové techniky. Vedle toho se tu nabízí i inspirativní průniky s výukou fyziky, resp. optiky.

Audiovizuální snímání předkamerové skutečnosti samozřejmě není pevně dané, pohyb může nastat nejen v rámci ohraničeného záběru, lze ho také měnit pohybem kamery. Pohyby kamery mají mnoho účelů, mj. dodávají záběrům dynamiku, mohou i ukazovat předkamerovou realitu v širším kontextu. Jak může zapůsobit pohyb kamery v rukách opravdového mistra vysvětluje Plažewski na příkladu Federica Felliniho:

V posledním záběru Silnice spočívá jízda s panorámováním v obyčejném spojení odjezdu s panorámováním vzhůru a přece tato technicky prostá operace, nedoplněná žádným slovním komentářem, nese celý filosofický komentář tohoto filosofického filmu. Odjezd od Zampana po linii zlehka vzestupné odkrývá kolem hrdiny velké tiché prázdno; linie obzoru stoupá vzhůru, písku na pláži je v obraze stále víc, pokořený Zampano je do toho písku zatlučen. (1967, s. 101)

Pohyb kamery tedy může mít značný účinek a měnit informační nebo emoční zaměření záběru, ačkoli jsme na něj natolik zvyklí, že si ho povětšinou ani neuvědomujeme. Může proto být i dobrým nástrojem, jak žáky o významu nuancí filmové řeči poměrně jednoduše ujistit.

3.2.2.5 Kompozice, tonalita, barva

Kompozice má dle Rudolfa Adlera roli „uspořádat v rámci obrazu všechny zobrazované prvky [...] harmonicky tak, aby divák při jeho prohlížení byl záměrně veden od motivů vedlejších a pomocných k motivu hlavnímu” (2018, s. 18). Je tedy otázkou struktury a schopnosti nalézat řád. Práce s obrazovou kompozicí filmu i s (černobílými) barvami do velké míry koreluje se vzdělávacím obsahem předmětu Výtvarná výchova a žáci poznávají tyto základní principy v jejich hodinách. Jejich znalost mohou dále rozvíjet při filmové výuce. Lze tu například zhodnotit fakt, že někteří filmaři prosazují specifické druhy kompozic - např. může žáky zaujmout středová, symetrická kompozice oblíbeného Wese Andersona. Znalost kompozičních témat mohou samozřejmě zúročit i při pokročilejší vlastní tvořivé práci.

V případě filmu samozřejmě vstupuje do tématu kompozice čtvrtá dimenze, čas. Každé filmové okénko je součástí pohyblivého celku a je tu tedy dobrá příležitost ukázat, jak je třeba nepřeceňovat jednu část, byť výtvarně dokonalou, na úkor celkového významu. Plažewski také v tomto kontextu varuje před „příliš doslovným přejímáním výtvarného dědictví“ a cituje francouzského kameramana Louise Pageho „Chtít aby každé okénko obrazově oslňovalo, chtít aby kameramanova práce byla zvlášť patrná..., vždycky znamená porušit rovnováhu celku“ (1967, s. 72) a znovu tak vyzdvihuje syntetičnost filmového umění.

Výtvarné rozměry filmu nicméně zdůrazňují vizuální charakter filmového umění a bližší analýza např. barevného ladění filmu může podtrhnout jeho význam. Poukázání na specifickou volbu kompozic či barevný leitmotiv ve filmu zároveň názorně spojí vizuální složku s dramaturgickou.

3.2.2.6 Mizanscéna

Pro využití prostředků, které je možné kamerou zachytit, lze kromě jednoduchého pojmu „režie“ použít i termín mizanscéna. Pochází z francouzského „mis-en-scene“, tedy „dané na scénu“, a poukazuje tak na příbuzenství filmu a divadla.

Andrej Tarkovskij o mizanscéně napsal: „Není zkrátka možné utéci před složitostí a vše redukovat na primitivní jednoduchost; je nezbytné, aby mizanscéna nesloužila k ilustraci

abstraktního smyslu, ale následovala život – charakter postav a jejich psychický stav“ (2009, s. 32). Tarkovského slova vystihují jeden ze základních uměleckých problémů (popř. problémů komunikačních): střet jednotlivosti a obecnosti či životní složitosti a jejího zjednodušení.

3.2.2.6.1 Režijní zobrazení děje

Každá věta ve scénáři může být zobrazena na plátně či monitoru nekonečným množstvím způsobů. Záběr obyčejné chůze hrdinky je ovlivněn výběrem herečky, místa i oblečení; snímání auta, které jede, je dané způsobem jeho řízení, jeho značkou i barvou, sklonem ulice; úsměv hlavního hrdiny ovlivní předcházející záběr, osvětlení herce i jeho účes, o hudbě v pozadí ani nemluvě. Tento výčet samozřejmě není zdaleka úplný.

Pro tvůrce je každá z těchto voleb příležitostí zamyslet se nad obyčejnými každodennostmi, počínaje třeba zmíněnou chůzí či nakupováním nebo hádkou, které v daném fikčním světě vytváří. Ale toto hlubší promýšlení podstaty platí i při dokumentárním zachycení nebo naopak ztvárňování dějů mimo všední zkušenost, ať už jde o příběh odehrávající se v atomové ponorce, ve vesmíru či jinde. Je třeba se zamyslet nad všemi okolnostmi, které danou situaci vytvářejí a zvážit je. Proniknout do povahy jevů, které tvůrce zachycuje. Stejně i pozorný divák proniká do nesčíslné řady jemných nuancí, které promítanou skutečnost vytvořily, byť třeba na podvědomé úrovni.

3.2.2.6.2 Herecká akce

Jedním z výrazných – a často nezbytných - faktorů, který ovlivňuje výsledek filmu, jsou herci. Již jejich výběr je významnou volbou. Tvar tváře i postavení celého těla, výraz dané osoby, to vše utváří způsob, kterým danou postavu budeme vnímat, stejně jako pochopitelně herecký um dotyčného. Herci, resp. vystupující osoby, jsou snad nejsilnějším prvkem, který nese filmové emoce. Je to právě lidská tvář v její nesčíslné podobě, která nás vtahuje do děje, díky nim se zajímáme o příběh a soucítíme s postavami. Je to díky konkrétním (ne)hercům, že pocítíme empatii, která nám přibližuje cizí osudy a my se do nich vžíváme a promýšlíme, jak bychom sami v dané chvíli jednali. Je proto dobré se na hereckou akci zvlášť zaměřit a na tuto nesmírnou sílu emocí, vytvořenou herci, žáky upozorňovat.

Při sledování filmu je významné, zda se jedná o slavná jména, či herce neznámé, nicméně neméně dobré, či tzv. neherce. Každá hvězda, která se ve filmu objevuje, s sebou nese i svou slávu, své minulé role, své rodinné či jiné skandály na stránkách bulváru, naopak neznámá tvář je

nová se vším všudy, nevíme, co čekat, jaké výrazové prostředky používá, naše pozornost je namáhána jiným způsobem. A je pochopitelně nejen pro žáky důležité vědět o systému, kterým na nás slavní herci působí, jelikož jde o významnou složku filmového průmyslu, jednou z jeho cíleně pěstovanou zbraní, kterou je tedy třeba také znát.

Pochopitelně při tvořivé práci ve škole žáci narážejí na úskalí již při výběru herců. Jsou limitováni svým věkem, což lze využít k dobrému jako zdůraznění tohoto omezení a tvořivé práce s ním, ať už cílením zadání práce nebo jeho uchopením v satirické rovině. Zároveň může případné propojení s pedagogickým sborem v herecké otázce přinést pozitivní komunikační situace na půdě školy.

Často nicméně ve škole může nastat efekt, kdy žáci zklamaně vidí, že jejich představa je kvůli nevelkému hereckému umění jejich i jejich spolužáků daleko od realizačních představ. Nicméně i zde je možné, díky rozdílům mezi jednotlivými aktéry, pochopit, že herecké umění je hodno velké pozornosti. Může být pro tento účel také velice vhodné přizvat výjimečně opravdové herce, aby byla tato skutečnost ještě jasnější. Zároveň i práce se svými spolužáky, kteří nejsou herecky příliš zdatní, může vést k lidskému přiblížení, kdy se snaží o vzájemnou podporu ve zranitelných situacích. O této zranitelnosti mluví hodně filmařů a například francouzský režisér Jacques Audiard o vztahu režiséra a herce říká: „Je tedy nutné, aby oba přistoupili na to, že nepohodlí, které sebou toto obnažování přináší, budou zvládat společně“ (Tirard 2014, s. 260). Je samozřejmě pedagogickým úkolem, aby se tyto citlivé situace, popř. nezdary, nezvrhly v opak, v neshody a animozity.

Samotné hraní dětmi pak pochopitelně otevírá velkou paletu otázek hraní a prožívání, jak jsou známé z dramatické výchovy. Například Eva Machková ve své knize *Jak se učí dramatická výchova* uvádí:

postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“. Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout svět a život jinak než jen skrze svoji vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu a postoj. „Obout si boty druhého“ znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“. (2007, s. 95)

Samotné hraní tedy nabízí další široké možnosti rozvoje empatie, fantazie a tvořivosti i poznávání obecně.

Je třeba poznamenat, že toto téma je, ač v mírně odlišné poloze, přítomné i u dokumentárního filmu, který si s hereckou tematikou obvykle nespojujeme. Jednotliví protagonisté ale mohou vytvářet různou atmosféru, zaujmout svým obličejem, pohyby či chováním. A je dobré žákům ukázat, že i zde existují stylizace či hraní, které ovlivňují výsledek.

3.2.2.6.3 Scéna a rekvizity; osvětlení

Volba či vytváření konkrétního prostředí, ve kterém se odehrává náš příběh, je skvělou cestou k zamýšlení se nad významem prostředí obecně. Ať už se jedná o prostředí školní třídy, které je třeba pro natáčení upravit přesně podle žakovských představ, bytu, který má působit určitým dojmem, nebo hledání vyhovující části krajiny, vždy jde o promýšlení vztahu mezi člověkem a jeho okolím. Řešíme, co přesně je pro jednání a uvažování postavy dobré ukázat, čím byla a je formována, jak naopak ona ovlivňuje prostředí, v němž žije či se zrovna nachází.

S podobnou pozorností je nutné k prostředí postupovat při sledování filmu a tyto vazby analyzovat. Je opět třeba, aby si žák uvědomil, jaké lokace jsou běžně využívány při zobrazování určitých dějů, jak na nás působí zaběhlá ikonografie žánrů, ať už jde o western, thriller, komedii či dokument o slavné osobnosti. Jak na naše emoce mohou působit temné sklepy, zšeřelé zahrady, hektická nákupní centra či opuštěné benzínové pumpy.

A podobně je to samozřejmě i s jednotlivými předměty na scéně. Při natáčení i při analýze filmu je možné zhodnotit roli maličností, předmětů, které běžně přehlízíme či přijímáme automaticky, ale které mohou nést velký význam jak doslovný, tak symbolický. Díky tomu lze i nově nahlédnout jejich reálnou moc v našem životě.

S významnou rolí rekvizit a scény pracoval velmi dovedně například Alfred Hitchcock. V inspirující knize rozhovorů s jiným režisérem, Francoisem Truffautem, uvádí jejich význam ve svém filmu *Ring* (u nás též známém pod názvem *Světový šampion*), kde použil postupu, který se stal častým až později: „Stoupající boxerská kariéra se například ukázala takto: nejdřív velký plakát na ulici, jméno boxera je u spodního okraje; pak vytušíme, že je léto, jeho jméno je stále větší a objevuje se na plakátu stále výš potom nastane podzim a tak dále“ (1987, s. 34). Zhodnocení scény a předmětů lze tedy také velmi dobře použít pro další demonstraci toho, jak jsou propojeny úrovně filmového vyprávění a řeči.

Podobně sugestivní propojení roviny dramaturgie a výtvarné stránky filmu může nabídnout i podrobnější práce s žáky nad filmovým osvětlením. Je například možné využít hry světla a stínů

při zálibě žáků v strašidelných tématech a upozornit je tím na to, do jaké míry vyznění filmu ovlivňuje atmosféra a nálada. Jedná se zároveň o oblast amatéry poměrně opomíjenou, jelikož technicky náročnější. Seznámení se základními principy osvětlování může práci žáků výrazně posunout, čímž si ještě více uvědomí obrazovou působivost a sílu filmu. Téma lze opět vhodně propojit s výukou fyziky.

3.2.2.6.4 Kostýmy a masky

Tato část filmové řeči může žákům plně ukázat význam rčení „Šaty dělají člověka“. Vedle různých kostýmů mohou žáci při svém natáčení pracovat i s „maskami“, tedy líčením, účesy a dalšími možnostmi změny identity a uvědomit si tak význam, který má vnější podoba člověka pro jeho vnímání. Jde o velice pestrou oblast, která je zároveň poměrně atraktivní a lze tu také využít manuální zručnost, přináší tedy i jiný typ dovedností. Tato tematika může rovněž nabízet seberealizaci žákům, které třeba jiné části natáčení tolik nevtáhnou. Zároveň je i v této oblasti dobře vidět, jak se vyplácí důslednost a pečlivost, jak vše „hraje“ a nelze opomínat detaily.

Stejně tak i rozbor diváckých zkušeností týkající se masek a kostýmů nabízí velké pole k diskusím o vnější podobě člověka, vztahu k jeho povaze či činnosti a širších tématech, i na úrovni celého příběhu. Jan Kučera uvádí krásný příklad toho, jaký význam může přebrat část kostýmu (popř. v obdobném případě i rekvizita). Popisuje scénu z filmu *Ostře sledované vlaky*, kde v úvodu nasazuje mladému hrdinovi, v první den jeho nové práce výpravčího, matka čepici: „důstojnost povolání i velké naděje, kladené matkou do tohoto povolání, růst autority uniformy a nastoupené životní dráhy. Nasazování čepice připomíná korunovaci, má groteskní patos a 'čepice' se tím vylučuje z prostého vyprávění, osamostatňuje se“ (2016, s. 52).

V hodinách lze pracovat i s tím, jak je možné nalíčit kladného a jak záporného hrdinu, aby byl rozdíl hned jasný, jak vytvořit z jednoho herce prince či darebáka, a podobně. Bezesporu tyto úvahy mohou rozvíjet významné sociální dovednosti, včetně rozlišení mezi povrchním hodnocením a pozorností či empatií k druhým nebo významu jednotlivcovy image pro jeho společenské zařazení.

3.2.2.7 Střih

Střih je určen jednak ke spojování záběrů dohromady a tím vytváření delšího audiovizuálního tvaru. Záběry zároveň povětšinou získávají svůj smysl ve spojení s ostatními a tímto spojením se, na první pohled překvapivě, jejich význam i může měnit. To demonstroval již sovětský filmař

Lev V. Kulešov ve svém slavném experimentu v roce 1920, kdy stejný záběr tváře střídal s různými záběry a tím diváka přiměl vnímat tentýž záběr tváře pokaždé odlišně. Sergej M. Ejzenštejn, další z velkých sovětských propagátorů významu střihu (nebo lépe řečeno „montáže“) o něm napsal: „Spojení dvou montážních kousků (záběrů) není už jejich sumou, ale spíše výtvořem. (...) výsledek srovnání je kvalitativně (mírou, chcete-li, stupněm) vždy odlišný od každého skladebného prvku, pojatého jednotlivě“ (1959, s. 233). Při filmovém vzdělávání jde tedy o představení tohoto principu. Žáci při konstrukci svých děl i při pozorném sledování jiných mohou vidět, jak jedno audiovizuální sdělení může nabývat různých významů.

Střih je tak bezesporu skvělým prostředkem, na kterém lze ukázat, jaký má význam kontext. Výuka o střihu se může stát i skvělým prostředkem, jakým demonstrovat, že izolované skutečnosti mají jiný význam bez zřetelů k souvislostem, které je mění, a v jejich rámci – a to nejen ve filmovém díle, ale i při jiných způsobech komunikace. Upomíná na to, že jednotlivé obrazy neexistují izolovaně, ale ve spojení s realitou kolem nich. A lze upozornit na to, že to neplatí jen v případě pohyblivých obrazů, ale i textu, prostředí či dalších skutečností, a to vše má na naše vnímání vliv. Filmový střih výborně demonstruje tendenci lidského vědomí hledat souvislosti mezi věcmi a dávat jim smysl. Ukazuje, že vnímání filmu, stejně jako skutečnosti obecně, má „mozaikový ráz“ a náš „syntetizující rozum“ (Plažewski 1967, s. 141) jej skládá dohromady. Žáci si tak ve výuce mohou vyzkoušet vytváření kauzálních vztahů díky pouhému spojení dvou záběrů či scén. Nebo podobně i konstruování iluzorního prostoru z vícero jinde existujících částí či manipulování časem.

Zároveň je možné se zabývat i praktičtějšími střihovými úkoly, které poukazují na nutnost pečlivého plánování. Lze ukázat, že správnou orientaci diváka, například při vcházení a vycházení osob ze záběru, střídání mluvícího apod., zajistí pouze promyšlená příprava.

Problematika filmového rytmu ukazuje na další pozoruhodné zákonitosti natáčení, které mohou (nejen) žáky překvapit i pobavit – a tím dále motivovat. Plažewski například uvádí: „Při křížovém střihu honičky šerif – vrah – šerif – vrah mají být záběry šerifa kratší než záběry vraha, neboť to vytváří dojem, že představitel zákona zločince dohání.“ (1967, s. 153)

3.2.2.8 Zvuk

Filmový zvuk má zásadní význam na naše vnímání snímané reality jako autentické. Tím nás také vtahuje a ovlivňuje způsobem, který může mj. omezovat naše vědomé vnímání a podporovat

sdělované stanovisko. Zaměření na filmový zvuk ve výuce opět zdůrazní iluzivní charakter filmu. Zároveň je zvuk subjektivnějším médiem než obraz. Na rozdíl od viděného jsme schopni do určité míry vybírat, co slyšíme, zaměřit se na cosi, a naše zkušenost se může lišit od zkušenosti někoho jiného, což může ve třídě jistě vytvářet možnosti pro komunikaci nad subjektivností. Můžeme si to uvědomit také u hudebního doprovodu, pokud je nadbytečný či jinak nepatřičný, a snaží se v nás vyvolat určité emoce, které by jinak z viděného nevyplývaly. V takových chvílích jsme schopni ze svého diváctví kriticky vystoupit. Mnohem méně odstupů si ovšem zachováváme při kvalitní filmové hudbě nebo synchronním zvuku, který má „pouze“ zesílit dojem viděného.

Filmový zvuk může být při výuce také prostředkem, který žáky přivede ke světu zvuků, i těch každodenních kolem nás, kdy si více uvědomí, čím vším jsme obklopeni. Americký nezávislý režisér Jim Jarmusch, který klade na zvuk velký důraz, mluví při vysvětlování významu filmového zvuku o své procházce v lese: „Panovalo tam naprosté ticho a slyšel jsem zvuky hmyzu a listí. Když tomu věnujete pozornost, tak to může být stejně intenzivní jako rámus z dálnice. Musíte jen nastražit uši a poslouchat“ (Tirard 2014, s. 320). I v případě zvuku jde totiž ve výuce především o zvyšování vnímavosti. Filmový zvuk má obecně tři složky – slovo, ruch a hudbu. Proto můžeme ve výuce upozornit i na specifika lidské řeči, která se mění u každého jedince a dále i v různých situacích. Můžeme si při tomto studiu blíže všimnout, jaké rozdíly jsou mezi jednotlivými přízvuky v rámci určité země, jak způsob mluvy může souviset se sociálním zařazením jedince, jeho vzděláním, ale i momentálním emocionálním stavem, a tím i zvyšovat svou citlivost ke každodenním situacím. Proto, že dobře zachycuje autenticitu situací a promluv i různých prostředí, je ostatně již dlouhá léta řeč ve filmu pomocníkem při výuce cizích jazyků. I pozornost k hudbě ve filmu je způsobem, jak účinně proniknout do jejího světa. Ostatně filmové soundtracky jsou velice populární, často kvalitní, umělecká díla. Ať už se jedná o původní skladby či více či méně slavné hudební kusy, jejich filmový vizuální „doprovod“ může přivést k novému vnímání hudby. Nabízí se tady samozřejmě velké vzdělávací průniky s Hudební výchovou. A to v ideálním případě, při dostatku času, i při vlastní tvořivosti žáků, kteří mohou využít své vlastní hudební dovednosti, ať už hraní na nástroje či zpěv. Vlastní nahrávání ruchů pak může být podobně bohatou zkušeností.

Ruch i hudba (a do jisté míry i mluvené slovo) se ve filmu pojí s obrazem různými způsoby. Může realitu obohacovat, měnit nebo dokonce jít proti ní, ať už zvukem realistickým nebo

vytvořením určité atmosféry. Různé kognitivní a emocionální vjemy tak mohou být dobrým východiskem k úvahám nad povahou našeho poznání.

V neposlední řadě je i zvuk vhodným tématem pro propojení s předmětem Fyzika.

3.3 Filmové vyprávění

Filmoví tvůrce se snaží ztvárnit skutečnost a předat toto ztvárnění ostatním. Většinou se to děje prostřednictvím příběhů, v nichž filmaři vytvářejí svůj vlastní, fikční svět, jak již bylo krátce pojednáno v kapitole Vzdělávací obsah: od filmu k životu, mj. s odkazem na Lubomíra Doležela (Doležel 2003). Tento fikční svět si buduje svůj vlastní řád a logiku a se světem našim, resp. „aktuálním“, ho spojuje pravdivost v rovině myšlenek či hodnot. Příběhy tedy s sebou nesou vždy alespoň nějakou míru alegoričnosti, a díky tomu také zobecnitelnosti, v níž se setkáváme s ideami o lidském životě i světě obecně. Proto také existují příběhy, které lze považovat za podstatně normotvorné a významné pro společnost. Pokud na nás mají příběhy tak zásadní vliv, je důležité umět jim rozumět, analyzovat je a být si vědom způsobu, jakým vznikají a fungují.

Vedle hraných filmů je možné filmově přistupovat ke světu se zájmem o jeho znázornění dokumentárním způsobem. V tom případě filmaři natáčejí to, co se před nimi objevuje, s ambicemi, že to bude lze brát za skutečné, jakkoli subjektivním pohledem zprostředkované. Již citovaný Guy Gauthier o těchto rozdílných perspektivách u obou způsobů vyprávění také napsal: „Dokumentárnímu filmu jde o pravdu, hranému filmu o morálku“ (2004, s. 36). Samozřejmě, že o této věti je třeba uvažovat s určitou rezervou, jelikož ani žádný dokumentární film nepostrádá míru osobního přístupu ke světu a snahy ho svým způsobem vykládat.

Stvořené fikční světy jsou obecně divácky oblíbenější než film dokumentární, nicméně ve výuce je třeba se věnovat oběma, už proto, že dokumentární forma bývá běžnější při vlastní produkci (počínaje fotografováním), a také proto, že spolu obě formy úzce souvisí a, jak řekl Jean-Luc Godard, „kdo zvolí jednu možnost, nutně se na konci cesty setká s tou druhou“ (*Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*, Éd. de Étoile, Paříž, 1985, s. 144; cit. dle Gauthier 2004, s. 11).

V duchu zaměření *Rámcového vzdělávacího programu* pro Filmovou a audiovizuální výchovu studium filmového vyprávění naplňuje oba dva hlavní vzdělávací cíle: první, zaměřený na podporu filmové gramotnosti, i druhý, směřovaný k celkovému rozvoji žákovy osobnosti. Některé formy filmového vyprávění jsou žákům přístupnější, zejména pro jejich obvyklost, některé méně, ale pro pochopení kinematografické bohatosti je nutné všechny tyto struktury s žáky zkoumat a zabývat se jimi - tak aby žáci mohli „lépe porozumět možnostem jednotlivých

typů filmových/audiovizuálních sdělení“ (MŠMT 2017, s. 119). Aktivita s tímto vzdělávacím obsahem spojené pak nabízí opět mnoho prostoru pro rozvoj specifických dovedností, schopností, charakterových vlastností i hodnot.

3.3.1 Lidstvo a význam příběhů

V každé společnosti si lidé vyprávějí své zkušenosti ve formě příběhů. Dochovaly se nám zbytky pravěkého výtvarného umění, z nichž mnohé obsahují narativní prvky. Všechny civilizace mají své vlastní mýty a legendy. Propracovaný totemický systém, který existoval (či stále existuje) v mnoha částech světa, byl spojen s vyprávěním o lidském původu a spojení s přírodními silami. I když o nejstarší ústně předávané příběhy lidstvo přišlo, vyústilo mnoho z nich v největší díla starověku, jako byl *Epos o Gilgamešovi*, později *Bible* nebo Homérovy *Ilias* a *Odyssea*. Příběhy byly vždy tak důležité, protože jsou schopny strukturovat a přenášet lidské vědomí ostatním, slouží jako organizační nástroj společného vědění o světě a nabízejí jeho porozumění. V podstatě i komunikace mezi našim vědomím a podvědomím se uskutečňuje skrz příběhy, jejichž strukturu mají sny. „Příběh neboli narativ je jedním ze základních způsobů organizace dat o světě, specifickou strategií produkce smyslu a signifikace (označování)” (Mišíková 2009, s. 14). I mnemotechnická povaha příběhů vyhovuje více než jen soubor pravidel. Když přemýšlíme o Platónovi, pravděpodobně nejsnázeji zapamatovatelná je jeho metafora o jeskyni se svou narativní strukturou. *Tóra* přináší značnou část velkého židovského učení v příbězích rozličných postav a jejich dobrodružství. Příběh Adama a Evy byl po generace způsobem, jak převést komplexní pojetí vztahu Boha a člověka, pozemského osudu lidí a jejich pochybností a dalších témat. Dodnes je tento příběh, stejně jako mnoho ostatních ze *Starého Zákona*, znám v západních společnostech jak mezi nábožensky orientovanými lidmi, tak ateisty, podobně jako vyprávění o Ježíšově životě v Novém zákoně. Planety a souhvězdí, jako Mars či Andromeda, byly také pojmenovány po velkých starověkých hrdinech, což ukazuje na význam jejich příběhů. Po celém světě byly pro společnosti mýty formativní a jejich připomínání tyto společnosti udržuje. „Připomínaje bájný čas počátků, objasňuje mýtus, jak dané společenství vzniklo, jaký je smysl toho či onoho rituálu nebo zákazu, jaký je původ současného postavení lidí,” napsal na toto téma francouzský literární kritik Philippe Sellier (2002, s. 100).

Podobně i později vznikaly nové příběhy a sloužily jako nástroj socializace, ačkoli často bez tak zásadního významu jako příběhy ustavující. Ve středověku lidé nejen bavily, ale i vzdělávaly a spojovaly písně trubadúrů. Ve 12. až 14. století hrála velkou roli v myšlení ve Francii i dalších zemích *Píseň o Rolandovi*, podobně jako o něco severněji dobrodružství rytířů Kulatého stolu. V 19. století se stal důležitým zdrojem poznání román, a je jím už 200 let. Velká díla Emila Zoly nebo Lva Nikolajeviče Tolstého stále pomáhají čtenářům rozumět lidskému chování nebo sobě samým a pomoci jim se v životě orientovat. Vyprávění slouží jako vysvětlování světa a ustavující společenský prvek a má potenciál předávat existující hodnoty a vědění další generaci. Dle Jean-Clauda Carrièra, jednoho z nejslavnějších světových scénáristů, „jednotný lid je především ten, který hovoří stejným jazykem a který si vypravuje tytéž příběhy” (2014, s. 108).

Příběhy nebyly pro společnost zásadní pouze pro předávání společných hodnot, ale i vědomostí. Homérovo dílo sloužilo po staletí nejen jako základ morálních a náboženských postojů, ale i zdroj historického vědomí a praktických znalostí z geografie, hutnictví nebo stavby lodí. I velké příběhy minulosti tak v sobě obsahují dualismus přístupů ve filmu hraném a dokumentárním. Můžeme v kontextu poznávání reálného světa připomenout také vyprávění Marka Pola zachycené jeho spoluvězněm Rustichellem da Pisa. Polovy popisy exotických zemí, které navštívil na svých cestách (či o nich alespoň slyšel), pro svou neuvěřitelnost známé pod názvem *Milión*, byly velice populární. Mnoho slavných děl provázelo čtenáře i politickými tématy své doby. Popisy mnoha setkání v *Božské komedii* reflektují kromě jiného i Dantovy úvahy o politických vztazích a válkách na Apeninském poloostrově ve 13. a 14. století. Příběhy Jeana Valjeana v Hugově *Bidnících* podporují humanistické ideály Francouzské revoluce. Velká světová díla vždy lidstvo silně ovlivňovala a svými vyprávěními také prosazovala určité politické a společenské koncepty. Ovšem jakkoli silná je lidská vůle k poznávání, hlavní přitažlivost příběhů tkví pravděpodobně v jejich emocionální povaze. Témata, která příběhy zpracovávají, sahají od obyčejných lidských starostí po ty zahrnující celospolečenské problémy, vždy jsou ale součástí lidské existence. Michael Boylan volá po větším použití příběhů při filosofických rozpravách ve své knize *Philosophy: How Fiction Can Act as Philosophy* (Filosofie: jak vyprávění může přejímat roli filosofie), kde mj. píše: „Příběhy se rodí z úvah o složitosti žité zkušenosti” (2019, s. 205). Trpíme společně s Annou Kareninovou, litujeme Krále Oidipa, fandíme Oliveru Twistovi. Poznáváme svět díky této možnosti sžít se s postavami, které žili či žijí na zcela odlišných místech než my, protože jejich problémy a starosti jsou znázorněny jako nám blízké. Rozumíme

tomu, že každý člověk na světě může zažívat podobné pocity jako my, což posiluje náš duševní život.

3.3.2 Děti, příběhy a vzdělávání

Děti mají příběhy a vyprávění v oblíbě dlouho před svým vstupem do školních vzdělávacích institucí. Katarína Mišíková mluví o tom, že příběhy, resp. narativní struktury, jsou ve skutečnosti způsobem myšlení, které předchází myšlení „paradigmatickému“: „Narativní modus má přednost, neboť ve vývoji předchází modus paradigmatický. Příběh je prvotní strukturou, která předchází pozdější rozumové myšlení” (2009, s. 15). Jde tedy o poznávání světa jiným způsobem než „deskripcí, explikací a kategorizací” - k němuž může mít blíže film dokumentární - ale také umožňující pochopení mnoha skutečností předmětného světa i abstrakcí. Děti se tak učí vyprávěním o Červené Karkulce nebo Sněhurce. Pohádky jsou samozřejmě významným výchovným činitelem, jehož narativní rámec na sebe váže společenské normy a hodnoty a jejich původ sahá k náboženským rituálům daných společenství. Vladimír Propp, slavný ruský lingvista, který se zabýval analýzou strukturálních prvků pohádek, o tomto vztahu napsal: „obřady, mýty, různé formy prvobytného myšlení a některé sociální instituce považují za předpohádkové útvary, jimiž – jak se domnívám – je možné pohádku vysvětlit” (2008, s. 156).

Kromě dětmi oblíbených pohádek, obsahují vyprávění nebo jeho prvky i mnohé dětské hry. Kendall L. Walton propojuje dětské hry a umění – včetně vyprávění – ve své knize *Mimesis as Make-Believe* (česky zatím nevyšlo; název je obtížně přeložitelný, nejlépe snad *Mimesis jakožto představa*). Píše o hrách, v nichž si děti představují, že předměty znamenají něco jiného, než čím jsou, což dětem umožní zažít dobrodružství, která by pro ně jinak byla nedosažitelná - např. hra na „medvědy v lese”, kde každý pařez představuje medvěda. Walton spojuje tyto hry s obrazy, filmy či romány a píše, že „zobrazující díla fungují stejně jako pomůcky v takových [dětských] hrách, jako panenky a medvídci v dětských hrách” (1990, s. 11). Hry jsou tedy svého druhu příběhy vytvářené v dané chvíli dětmi a pro vzdělávání je toto Waltonovo spojení samozřejmě velmi plodné. Zahájení školní docházky kolem šesti let je považováno za konec dětských her a je pro nás důležité si uvědomit, že tyto hry pokračují v jiných formách, a to často právě ve formách příběhů. Stejně jako jsou pro dětský vývoj smysluplné hry, „hry, které hrají dospělí se zobrazujícími formami umění” (ibid., s. 12) také nejsou pouhou zábavou, ale významným

psychologickým nástrojem k tomu, abychom byli schopni chápat svět, v němž žijeme. Hrají „obrovskou roli v našich snahách vyrovnat se s prostředím, v němž žijeme” (ibid.). Prostřednictvím her, příběhů i obrazů, objevujeme fikční světy, v nichž se učíme o našem vlastním světě.

3.3.3 Příběhy, jejichž jsme diváky

Lze stále považovat za překvapivé, že s tím, jak se z mnoha evropských školních systémů vytratila výuka náboženství, žáci ve školách se již neseznamují se základními kameny naší kultury, které přinášely biblické příběhy. Děti se s literární tradicí dnes setkávají především v hodinách Českého jazyka a literatury, jde ale v první řadě o řadu schopností – jako je čtení nebo rozlišování žánrů - český *Rámcový vzdělávací program* ovšem neurčuje žádné konkrétní texty, ani jejich kategorie, které by žáci měli znát. Později na druhém stupni ZŠ by se žáci měli mimo jiné seznámit se základy literární historie, ale tato historie zahrnuje více strukturu a jazyk daných děl, než jejich faktickou znalost (MŠMT 2017, s. 14-30).

Nedávný výzkum v českých školách ukázal na to, že čtení textů netvoří dostatečnou část literárního vzdělávání (Jindráček 2018). Velká část výuky je zaměřena na poznávání o díle a pouhou formální četbu krátkých ukázek nebo mechanické čtení delších pasáží, bez toho, aniž by byl věnován čas potřebné analýze a diskusi nad přečteným. Žáci neznají celé příběhy a nebo je alespoň neznají do hloubky. V poslední době se vyskytují silné tendence, které podporují směřování předmětu jako výuky „přímou čtenářskou komunikací s texty literárních děl adekvátních věku, intelektové, osobnostní a emoční zralosti čtenářů” (ibid.), ale ve školách velké místo nemají. A pokud tyto tendence uspějí, stále je zde otázka, jaké příběhy volit ke čtení.

Život kolem nás i statistiky ukazují, že nejvíce vyprávění přijímají dospělí i děti přes audiovizuální média, nikoli psané texty. Ukazují to i data z výzkumu provedeného organizací Nielson Admosphere pro Národní knihovnu v roce 2017 a 2018 (Národní knihovna 2018, resp. 2019). Sledování televize je druhou nejčastější aktivitou českých dětí, po školní přípravě, a zatímco sledování YouTube a dalších sociálních sítí je na dalších předních místech, četba v prvních pěti není. Každodenní čtení pokleslo mezi českými dětmi ve věku od 9 do 14 let mezi lety 2013 a 2017 z 22% chlapců a 33% dívek na 16% a 20%. V dospělé populaci (ve věku 15 let

a více) došlo k mírnému, ale zřetelnému poklesu ve čtení. V roce 2018 přečetlo alespoň jednu knihu ročně 78% Čechů, v průměru pak každý 12,6 knihy. Na druhou stranu sledují filmy alespoň jednou týdně čtyři pětiny Čechů (Pražský den 2019). Mezi dětmi ve věku 4 až 14 sleduje televizi denně nebo téměř denně 71% z nich. 30% dětí sledují denně videa na YouTube nebo dalších stránkách, dalších 30% je sleduje alespoň jednou týdně (Idnes.cz 2018). V průměru stráví každý Čech každý den sledováním televize 3 hodiny a 45 minut (Herwig 2018). Kromě toho chodí Češi do kina, a to v průměru 1,5x za rok. Abych uvedla příklad i z jiné evropské země, v Itálii 20 % mladých lidí ve věku 10 až 19 let vidí jeden film denně, dalších 51% dva až tři týdně (Di Bussolo 2019).

Je následně důležité položit si otázku: jaké příběhy v televizi, na internetu nebo v kinech sledujeme? Nejsledovanější formou v televizi jsou seriály. V České republice byly v roce 2018 nejsledovanější české kriminální seriály. Z cizích byly nejpopulárnější zejména tzv. „reboot“ seriály, tj. obnovené verze starších seriálů (např. *Akta X* nebo *Will a Grace*) či moderní fantasy, jako *Hra o trůny* (Eurozprávy.cz 2018). Na internetu mají muži sklony sledovat spíše filmy, zatímco ženy si vybírají seriály. Obecně jsou nejčastěji sledovány komedie (72% diváků), potom detektivní/kriminální žánry (61%) a dobrodružné (47%). V českých kinech byly v roce 2019 mezi 20 nejnavštěvovanějšími zejména filmy se superhrdiny, animované filmy, české komedie a jedno drama, *Bohemian Rhapsody* (Kinomaniak 2020).

Podívejme se ještě na to, jaká je země původu daných děl. V roce 2019 bylo 15 z 20 nejnavštěvovanějších filmů v České republice ze Spojených států, čtyři z České republiky, jeden z Velké Británie. Podobně i v Itálii bylo v týdnu od 9. do 15. prosince 2019 šest z deseti nejnavštěvovanějších filmů ze Spojených států, čtyři byly italské (z nichž u dvou šlo o evropskou koprodukcí). Tato převaha hollywoodských filmů (protože valná většina produkce USA v distribuci dalších zemí je právě z Hollywoodu) ve velké části světa existuje již zhruba sto let. Douglas Kellner shrnul dění v 90. letech ve svém textu *Culture Industries* (Kulturní průmysl): „V Evropě tvoří hollywoodské filmy 75-80% tržeb a prudký nárůst nových televizních programů vytvořil rozmach v exportu amerických televizí, který přinesl příjem více než miliardy dolarů za rok“ (Kellner 1999, s. 216).

Jak vidíme, většina sledovaných příběhů jsou žánrové seriály a filmy americké (hollywoodské) provenience. Reflektuje se zde totiž relativně specifický problém filmu a audiovizí: na rozdíl

od jiných uměleckých forem je natáčení filmu či seriálu finančně velice nákladné. Tím – a také proto, že jde v naprosté většině o dílo kolektivní – se stává objektem společenských podmínek více, než kterékoli jiné umění. Tento fakt a s ním spojené další okolnosti dále rozvádím v kapitole Film a společnost. Zde je pro nás zejména podstatné, že příběhy, jejichž jsme nejčastěji diváky, nejsou z velké většiny příběhy zakořeněné v naší české či středoevropské zkušenosti. O to důležitější je, abychom znali mechanismy fungování příběhů obecně.

3.3.4 Filmové vyprávění a žáci: nastínění vzdělávacího obsahu

Ve filmovém vzdělávání nejde o to, že by žáci měli konzumovat velké množství filmů či jakéhosi jejich kánonu. Vzdělávací obsah F/AV spojený s filmovým vyprávěním je zaměřený především na to, aby zprostředkoval, v čem je jedinečný filmový přístup pro práci s hlavními tématy narativity, jako je kauzalita, postava či struktura vyprávění a další. Tím je možné předestřít žákům alespoň v hlavních rysech bohatost vyprávěcích forem, se kterou se dosud pravděpodobně nesetkali, a umožnit jim tak rozvíjet schopnost vnímat filmové umění pozorně a v jeho rozmanitosti. Žák má být tedy především schopen plnohodnotně vnímat film, analyzovat ho, přemýšlet o jeho obsahu a zároveň být díky tomu i divákem, který si vědomě volí, jaké snímky si vybírá. Sám by měl být také schopen krátký audiovizuální tvar vytvořit. Učivo filmového vzdělávání má také přesahy jak do dalších předmětů, tak rozvoje osobnosti jako celku. Každá z částí vzdělávacího obsahu, jak budou nyní načrtnuty, má potenciál rozvíjet specifické schopnosti či dovednosti nebo formovat žákovy hodnoty.

3.3.4.1 Jedinečnost filmového vyprávění

Do jisté míry se vzdělávací obsah může překrývat s předmětem Český jazyk a literatura, popř. Dramatická výchova, a tím také podpořit jejich výuku. Na filmu lze velice dobře ukázat rozdíl mezi syžetem a fabulí – ten je téměř všudypřítomný při detektivních seriálech, příklady pro starší žáky může být i slavné Hitchcockovo *Psycho* či kultovní *Pulp Fiction*, a další.

Zásadní je ovšem předat žákům povědomí o specifičnosti filmové tvorby. Na první místě je to přední odlišnost od literatury, předvádění místo slovního popisování. Při vlastní tvořivosti dětí (i dospělých) může být toto velkou výzvou. Často zápasí s tím, jak vyjádřit myšlení postavy či hodnocení situace, a znovu a znovu docházejí k tomu, že nejúčinnější možností je přesně

vypovídající akce. Pregnantně tu lze také ukázat na obecný rozdíl mezi slovy a činy. Zde je možné podotknout, že lze samozřejmě využít i nečinnost, jak popisuje ve své skvělé knize, jedné z nejlepších na toto téma, *Écrire un scénario* (Psaní scénáře), francouzský filmový teoretik Michel Chion: „Co je silnějšího než postava, která se ovládne a nereaguje“ (2007, s. 131) a jako příklad uvádí filmy Sergia Leoneho. Hlavní každopádně je, vyjadřovat ve scénáři vše vnějším chováním, nikoli popisem vnitřního světa, což přitahuje naši pozornost k nesmírně zajímavému tématu lidského vnímání druhých lidí i různých událostí a jejich interpretace. Vyjádřit i složité emoce lze ve filmu zároveň velmi úsporně, jak o tom také píše Chion a uvádí příklad z filmu *Thelma a Louise*, kdy Louise své rozhodnutí pokračovat v nebezpečné cestě potvrdí pouze lakonickým komentářem: „Nechci skončit v blbým Geraldo show“, s odkazem na ve své době slavné americké talk show zaměřené zejména na kriminální živly (ibid., s. 144). Tato kondenzovanost výrazu je pro kinematografii typická. Platí to i o celkovém pojetí dialogu, o němž přední světový scénárista Jean-Claude Carrière říká: „Především se ve filmu mluví mnohem méně než v životě“ (2014, s. 41). Zajímavým navazujícím tématem může být i lhaní či přetvářka ve filmu. Na lhaní je založen např. celý snímek *Obvyklí podezřelí* a otevírá kromě jiného téma důvěry v řečené. Snad ještě významnější je toto téma ve filmu dokumentárním, resp. v publicistice, čímž se dostáváme i k Mediální výchově.

Právě pro tu vlastnost filmu, že k nám mluví tím, co nám předvádí, máme jako divák tendenci naplňovat vše, co vidíme, významem (což platí zejména silně ve filmu animovaném). Hrozí tak, že při nezacílenosti vyprávění se naše pozornost rozběhne nezčetně cestami. Proto je velkým tématem filmu jednota, která scénáři prostupuje a udržuje základní směr. Snažit se při vlastní tvorbě i analýze filmu o její dodržení či odhalení je dobrou příležitostí pro koncentraci a hlubší přemýšlení o konkrétním tématu – což opět upomíná na obecně skvělou příležitost pro rozhovory nad rozličnými otázkami, které mohou být ve třídě, při náležitě motivovanosti žáků, velmi plodné, a to jak u filmů zhlédnutých, tak těch vytvářených.

Významný bývá v případě filmu základní narativní aspekt – kauzalita. Vztahy mezi jednotlivými událostmi si divák musí hledat sám, na rozdíl například o románu, kde může být návaznost přesně vysvětlena. „Obecně řečeno, divák se aktivně snaží události propojovat“ píše o kauzalitě David Bordwell s Kristin Thompsonovou, přední američtí filmoví teoretici ve své rozsáhlé publikaci *Umění filmu* (2011, s. 117). Tento bod může být pro výuku zajímavý i proto, že ukazuje na obecnou lidskou vlastnost hledat původ a důsledek jednotlivých činů a událostí. „Když vidíme

nějakou neobvyklou situaci, snažíme se představit, co ji asi způsobilo, případně naopak co samotná tato situace může způsobit,“ poznamenávají Bordwell a Thompsonová dále (ibid.).

Vedle kauzality jsou základními narativními prvky čas a prostor. Opět se zde vyjevuje velký rozdíl mezi literaturou s jejími gramatickými časy a filmem s časem vždy přítomným. O něm se za normálních okolností předpokládá, že plyne chronologicky, ačkoli film má své prostředky jak vyjádřit simultánnost děje či předcházení (flashback). Práce s časem patří mezi velmi obtížné a zejména není jednoduché ve filmu vyjádřit jeho plynutí. I zde je důležité ukázat, podobně jako u vnitřních pocitů postav, že je dobré se soustředit na vyjádření filmovými prostředky a neutíkat k vysvětlujícím titulům či klišé jako je např. otáčení kalendáře, jak bývá u začátečníků v oblibě. Účelným způsobem může být nastavení odpovídajícího časového rytmu.

Prostor ve filmu je unikátní tím, že narozdíl od ostatních narativních forem, je velmi detailní. Při prostém vyprávění určitých vtipů či historek se bez prostoru můžeme obejít, v literatuře záleží na autorovi, do jaké míry nám místo děje přiblíží; divadlo si vystačí s náznaky; ve filmu, až na malé výjimky, vidíme místo ztvárněné do největších podrobností. Zajímavým tématem může být ve výuce realističnost místa – film může pracovat se zcela přesnou topografií či naopak se odehrávat v prostorách zcela vymyšlených a tíhnout k symboličnosti.

3.3.4.2 Filmová postava

Velkým psychologickým přínosem může být bezesporu studium filmových postav a jejich utváření. Při charakterizaci postav platí dokonale již nastíněný problém, že nelze popsat postavy, jejich vlastnosti ani náladu, slovy jako v literatuře. Vypovídající bývá u hrdiny jeho profese, rodinné a sociální zázemí, a tedy se nám představují faktory, kterou mohou – a nemusejí – člověka formovat. Nezanedbatelné je i jméno postavy. Michel Chion například upozorňuje na zajímavý detail, že zatímco v americkém filmu se většinou seznamujeme s křestním jménem i příjmením hlavních hrdinů, ve francouzském autorském filmu často známe pouze jméno křestní (2007, s. 149), což ukazuje na zcela jiné pojetí člověka ve společnosti, které lze takto vyjádřit. Zajímavým tématem jsou také stereotypy, které jména můžou přinášet, ať už jde o národnost se jménem spojenou, či určité zabarvení jména (v československém filmu např. poněkud směšně znějící „Homolkovi“, což je umocněné propojením s důstojným „ecce homo“ v názvu filmu *Ecce homo Homolka*). Kromě těchto primárních charakteristik se o postavě dozvídáme podle toho, jak se chová, co přesně dělá či nedělá, jak reaguje. Důležitá jsou pro význam postav ve filmu gesta,

poněkud rozdílně od reálného života, naopak podobně jako ve výtvarném umění. Vidíme v tomto bodě zřetelně symboličnost filmového umění. „Vlastně se stále vracíme k myšlence, že musíme hledat gesto, větu či postoj, aby nám ve vteřině nahradily hromadu těžkých a zdlouhavých informací,“ shrnuje problém Jean-Claude Carrière (2014, s. 37). Také odlišnost, tedy kontrast mezi jednotlivými postavami a reakcemi může být výborným způsobem charakterizace, stejně jako zdrojem diskusí o nich. Specifické psychologické situace mohou vznikat ve filmu s mnohonásobným, resp. neexistujícím hlavním hrdinou, kde dochází k vyjevování charakterů především kvůli mnohosti interakcí či psychologických pnutí mezi postavami (např. Formanovo *Hoří, má panenko* či dánský film *Rodinná oslava*). Co může být pro žáky při konstruování velkým přínosem, je potřeba znát svou postavu do hloubky, vědět o ní mnohem více, než se objeví ve filmu. Zajímavé je i téma změny postavy, která se může odehrát na základě určitých okolností. Samo pojetí postavy může být jednoznačnější nebo naopak komplexnější. Komplexní postavy, které jsou bližší naší žité skutečnosti, mohou dobře povzbuzovat empatii i porozumění těžkostem, s nimiž je lidský život spojen, stejně jako vzbuzovat živé diskuse nad jejich činy, motivacemi ad., naopak postavy ryze kladné či záporné slouží spíše jako abstraktní vzory. Právě diskuze nad hlavními hrdiny, jejich činy, motivacemi, silnými či slabými stránkami, bývají při výuce skvělým zdrojem výměny názorů žáků na životní situace a člověka v nich. Je to i způsob, jak žákům přiblížit komplexnější svět nečernobílých hrdinů, na něž nemusí být ze své divácké zkušenosti tolik zvyklí. Podle mých pedagogických zkušeností může být u starších žáků takovouto postavou například Tono Brtko z *Obchodu na korze*, který se, jakožto člověk toužící po klidném obyčejném životě ocitne v situaci, kdy má zaujmout stanovisko a jednat, s čímž se těžko vyrovnává. Žáci pro něj mohou mít pochopení či ho příkře odsuzovat, obojí má své opodstatnění, a v hodinách dochází k plodným a vášnivým diskuzím. Pojetí postavy pak úzce souvisí s celkovou strukturou filmu.

3.3.4.3 Struktura filmu, mezi žánrovým filmem a autorskou výpovědí

Struktura filmu, pořadí vyprávěných událostí je další významné téma a pro analýzu i vytvoření příběhu je nutné možnosti této struktury znát, podobně jako jejich opomíjení. Struktura může být pevnější a dodržovat dané vzorce, nebo naopak rozvolněnější až nepřítomná, kdy se film drží spíše určitých myšlenkových okruhů či témat. Naše schopnost porozumění je pak samozřejmě do určité míry podmíněna naší zkušeností s těmito formami. Základní pravidlo říká, že film musí mít začátek, prostředek a konec. Můžeme se žáky diskutovat o tom, co může být „začátkem“

dalších událostí, probírat možné komplikace příběhu i jeho vyústění, které dává celému předchozímu vyprávění smysl. Je také užitečné se seznámit s klasickou strukturou dramatu – rozdělení do částí expozice, kolize, krize, peripetie a katastrofa a efekt katarze. Vedle toho je ale mnoho jiných vyprávěcích postupů, které film uplatňuje. Dnešní běžná filmová, televizní a internetová produkce je nejvíce spojena se zmíněnou pevnou vyprávěcí strukturou, a to většinou určitého žánru. Obecně je žánr systém, založený na klasických dramatických pravidlech, která sahají až k Aristotelově *Poetice*, kde autor například píše, že „děj je tedy základem a duší tragédie, povahy tu jsou až na druhém místě” nebo „z jednoduchých dějů a příběhů jsou nejhorší epizodické (...) nenásledují po sobě bez pravděpodobné nebo nutné souvislosti” (1996, s. 76). Postavy, zápletky a ikonografie žánru se ze své podstaty opakují, čímž je neseno očekávání, které vytváří druh tiché dohody mezi filmaři a divákem. Americký filmový expert Thomas Sobchack popisuje žánrový film mj. takto:

Žánrový film, bez ohledu na to, jak zdobným se může stát, se nicméně stále zásadně odlišuje od jiných filmů na základě toho, že spoléhá na předepsané formy, známé zápletky, rozeznatelné postavy i jasné ikonografie; je vždy schopný připravit tradiční zážitek, protože se tímto způsobem opírá o důvěrně známé. (1975, s. 198)

Aby se divák o dané příběhy zajímal, je pochopitelně nutná určitá dávka novosti, hlavní principy jsou nicméně dané. V žánrových filmech se většinou setkáváme s příběhy přímočarého dobra a zla, cestami hrdinských hlavních postav porážejících své protivníky (případně v komedii svá vlastní omezení) a tím se naplňují naše potřeby spravedlnosti a vítězství dobra. Obecně víme, co můžeme očekávat, což samozřejmě nemusí ubírat na hloubce či závažnosti sdělení.

Nicméně žánrový film s sebou nese určité problémy. Jednak ten, že žánrový film je téměř všudypřítomný a zastiňuje jiné filmové formy. Pro navyklost na žánrový způsob vyprávění pak může být obtížné sledovat filmy, které se těmito pravidlům vymykají a nesledují zaběhnuté vzorce. Dalším rysem žánru, který může být nedostatkem – zejména pokud jsou žánrové filmy v silné převaze – je, že se zpravidla nezabývají aktuálními společenskými problémy. Více se zaměřují na obecná témata, která lidstvo provázejí a nezasazují je do kontextu žhavých problémů dnešní doby, stavějí v ní naopak kulisy obecné (bez větších metaforických přesahů k dnešku). To může být vhodné a účelné pro drama samotné, nicméně nás to většinou ochuzuje o to, abychom blíže poznávali aktuální společenské problémy. Mezi jednotlivými filmy jsou samozřejmě (i v tomto ohledu) velké rozdíly, stejně jako mezi jednotlivými žánry. Například komedie obecně

vznikla jako žánr, který se vysmívá společenským nešvarům; na druhou stranu jejím romantickým verzím, tak rozšířeným, již tento výrazný prvek většinou chybí.

Žánrový film je tradiční hollywoodskou formou, ale existuje pochopitelně i v Evropě. Nicméně v Evropě, a to zejména od konce 2. světové války, byl silný i jiný přístup k filmování, blíže spjat s reálným životem - viditelný v tvorbě Miloše Formana, Andreje Tarkovského či Vojtěcha Jasného. Jeho hlavním počátkem byl italský neorealismus, ale pokračoval i nadále ve vícero „nových vlnách“, včetně té československé. Ve Francii se k důrazu na skutečnost přidal význam osobitého pohledu na ni a vznikl koncept autorského filmu, který je, podobně jako neorealisticke dědictví, stále živý. Tyto směry měly mnoho společného, včetně odmítnutí zavedených forem vyprávění. Objevuje se s nimi významná otázka, kterou se lze ve výuce z mnoha hledisek zabývat, a to vztah zápletky, pojetí postav a prostředí. Když v roce 1952 italský teoretik a scénárista Cesare Zavattini zdůrazňoval potřebu přímého pohledu na skutečnost, prosazoval, aby se filmaři odprostili od propracovaného příběhu a zaměřili se především na život ve své skutečné podobě. Pojetí filmové formy se tak hluboce váže na přístup k filmu a životu obecně:

Vidíme nyní, že realita je nesmírně bohatá, že stačí být schopen se na ni přímo podívat; a že není umělcovým úkolem lidí dojímat nebo pohoršovat metaforickými situacemi, ale přimět je přemýšlet (a chcete-li, dojímat a pohoršovat se u toho) nad tím, co oni a ostatní lidé dělají, nad skutečnými věcmi, tak jak jsou. (Utterson et al. 2004, vol. IV, s. 41).

Film tedy v tomto pojetí nemá být doopravdy příběhem ve smyslu dokonalé narativní struktury, s kauzální vazbou mezi jednotlivými událostmi vyvíjejícími se snad překvapivě, nicméně podle známých pravidel. Například o Miloši Formanovi a jeho přístupu napsal Peter Hames, britský filmový historik a přední znalec československé Nové vlny: „Když psal scénář, nešlo mu tolik o logický vývoj příběhu, ale o to, co považoval za zajímavé – sled ‘zajímavých’ momentů“ (2009, s. 60-1). O příběhu v pravém slova smyslu nepíše při zamýšlení nad filmem ani slavný ruský režisér Andrej Tarkovskij ve své knize příznačně nazvané *Zapečetěný čas*, kde mluví o filmu jako o „systému myšlenek o skutečném světě“ (2009, s. 64) a v jeho slovech o smyslu filmu se opět objevuje myšlenka poznání ostatních lidí: „Konfrontovat člověka s neomezeným prostředím, porovnat ho s nespočetným množstvím jiných lidí, kteří procházejí kolem něj, nebo jsou někde daleko – tady se nachází smysl kinematografie“ (ibid., s. 69). Mnohem více je zde film sledem bohatě popsaných situacích, které ukazují i na složitý kontext, v němž dané postavy žijí a který je výrazně ovlivňuje. Tento důraz na reálný život lze zároveň do poměrně obvyklé

struktury příběhu transformovat a vytvořit komplexní metaforický pohled, jaký známe i z našich filmů zejména z 60. let (např. *O slavnosti a hostech*, *Sedmikrásky*, *Případ pro začínajícího kata* a další), protože zásadní je, aby byl zachován ústřední princip: odhodlání zobrazovat skutečný mnohoznačný stav jedince a společnosti. Tuto kvalitu vysoce ocenil na československé Nové vlně i ostatních podobných hnutích i velký český filmový a literární kritik – později působící ve Francii – J. A. Liehm:

přečteme-li dobře dějiny kinematografie, zjistíme, že všechna její velká období, v nejrůznějších zemích byla (až na výjimky, jež byly dílem výjimečných jednotlivců a jen potvrzují pravidlo) dílem právě tohoto srůstu s okamžikem, s duchem tohoto okamžiku, s jeho nejednoduchou a nepříčesanou pravdou (2001, s. 30)

Dodnes víme, že nejvýznamnější filmy české/československé kinematografie naplňovaly tento přístup, kromě těch již několika jmenovaných třeba také *Žert*, *Černý Petr*, v přenesené rovině i *Marketa Lazarová*. Příkladem svébytného vyprávění čs. Nové vlny mohou být také *Všichni dobří rodáci* Vojtěcha Jasného. Film sleduje střídavě různé postavy z komunity přátel a tak demonstruje rozklad vztahů způsobených násilnými politickými změnami na moravském venkově 50. let. Opět to není síla vyprávěcí linky, ale především autentičnost snímaných postav a prostředí, která diváka fascinuje. Jsme zde jen krok od filmového dokumentu, jehož je tato bezprostřednost, filmu vrozená, většinou hlavním těžištěm.

I u dokumentárních výpovědí lze studovat s žáky blíže jejich struktury. Ty mohou být inspirovány mj. literárním formátem biografie či eseje, vycházet z vědeckých přístupů sociologie, antropologie či historie, těžit především z filmových prostředků u poeticky zaměřeného dokumentu nebo mozaiky založené na pozorování reálného života. Je také možné pojednat investigativnější přístupy, s nimiž se dostáváme ještě blíže k Mediální výchově. (Členění dokumentárního filmu viz např. Nichols 2010, s. 158-188.)

3.3.5 Žáci a jejich vlastní audiovizuální příběhy

Významným způsobem, jak žákům zpřístupnit různé druhy filmového vyprávění, je dát prostor jejich vlastní tvořivosti. Jak již bylo uvedeno, *Rámcový vzdělávací program pro F/AV* klade na vlastní tvořivou práci velký důraz „Stejně významnou složkou vzdělávacího obsahu [jako rozvoj vnímání filmů] jsou vlastní tvořivé činnosti žáků s využitím jednoduchých technických a výrazových prostředků typických pro film a audiovizuální umění obecně“ (MŠMT 2017,

s. 119). Činnostní vyučování se stává východiskem pro zvyšování žákových vědomostí a filmové gramotnosti. „Činnostně orientované vyučování je tedy založeno na předpokladu, že myšlení vychází z činnosti a jako regulace činnosti na ně zpětně působí” (Skalková 2007, s. 126). Když tato slova aplikujeme na F/AV a filmové vyprávění, znamená to, že se žáci při tvorbě svých námětů, scénářů a krátkých filmů učí o konkrétních konceptech spojených s daným médiem, tedy postavách, dramatu či funkci prostředí apod. Žáci při vytváření svých audiovizuálních děl vidí, jaké jsou nutné složky příběhu, jak lze vytvořit konflikt a drama, jaké jsou možnosti rozuzlení zápletky, jak učinit postavy působivější či jak lze dokumentárně zachytit události nebo skutečnosti tak, aby tím bylo sděleno cosi obecnějšího. Činnostní vyučování spojené s tvorbou drobných filmových děl a příběhů přitom samozřejmě není pouze vhodným způsobem, jak zvyšovat filmovou gramotnost, dává opět široké možnosti komplexnímu rozvoji osobnosti, také proto, že je často propojeno s tvořivostí, o níž (a dalších schopnostech ad.) bylo více řečeno v kapitole Filmová gramotnost a další vzdělávací cíle a v souvislosti s dalším vzdělávacím obsahem v kapitole Filmová řeč. V kontextu komplexnosti tvořivého filmového procesu píše scénáristka Linda Aronsonová o dvou různých způsobech myšlení při vytváření scénáře. Uvádí, že pro jeho napsání je třeba zapojit jak laterální tak vertikální myšlení. Vertikální je více založeno na faktech, logice a naší zkušenosti, a jeho limity při kreativní práci leží v přílišném tíhnutí k tradičním schémátům až klišé. Proto je pro zdar věci třeba zapojit i myšlení laterální, které rozvíjí originální a citový přístup, spojený s osobností autora. Pochopitelně pak k úspěšné práci vede pouze vyvážené zapojení obou těchto procesů (2010, s. 18-21).

Jak již bylo uvedeno v předcházejících kapitolách, má samotná tvorba žáků i silný poznávací aspekt obecně. Děti při vytváření svých příběhů, ať už jde o zápletky založené na fantazii nebo těch vycházejících z jejich životů, musí hlouběji uvažovat o osobnostních rysech svých postav, událostech, které reflektují nebo si vymýšlejí, či o prostředí, v nichž se dané děje odehrávají. I takto lze chápat zkušenostně zaměřenou výuku, která byla již zmíněna v kapitole Filmová gramotnost a další vzdělávací cíle.

Zkušenostní vyučování se dále realizuje i proto, že žáci mají s filmy a audiovizí četné mimoškolní zkušenosti. Skalková k tomuto charakteru výuky také říká: „Právě odtud se odvíjí proces učení. Dochází ke konfrontaci, k napětí mezi tím, co žák zná, a mezi novými úkoly, poznatky, které si má osvojit” píše také Jarmila Skalková (2007, s. 125). Zúročení těchto

předchozích zkušeností ve školním vzdělávání má jednak významnou roli motivační, kromě toho dává žákům možnost promýšlet je na hlubší úrovni a kultivovat je.

Zvláštní aktivita, spojená s příběhy, jejíž popularita v posledních letech stoupá, je tzv. digitální vyprávění (z anglického digital storytelling). Digitální vyprávění vzniklo s příchodem nových technologií na přelomu tisíciletí jako celkem samozřejmý nový způsob vyprávění příběhů, používaný všemi věkovými kategoriemi. Zahrnuje použití různých médií, jako je fotografie, grafický design, audio i video nahrávky jak vlastní, tak stažené z volně dostupných internetových bank. Všechna tato média jsou použita k vyprávění příběhu. Ten je buď osobního charakteru, kdy zachycuje jedincovu osobní zkušenost či životní fázi, nebo může být spojen s jakýmkoli jiným tématem, celospolečensky významným. Nezanedbatelné je i využití v oblasti terapie. Více a více proniká tato metoda také do školství, a to všech jeho stupňů, od počátků až po vysokoškolské studium, i akademický svět.

Ve školách jde o výukovou metodu, které lze využít v různých předmětech či jako formu projektové výuky. Lze jí opět vyprávět buď osobní příběh žáka nebo ji spojit se vzdělávacím obsahem konkrétního předmětu, např. Dějepisu, Fyziky nebo jiných. Popularita této metody je založena na shora již zmíněném potenciálu motivovat žáky díky jim blízkým technologiím, a často i využitím jejich životních zkušeností. V USA, kde se tato metoda cíleně rozvíjí již delší dobu (mj. díky kalifornské instituci Story Center), se těší poměrně velké pozornosti právě i ve školství. „Digitální příběh plný multimédií může sloužit jako ideální prostředí nebo způsob zainteresování žáků a zvýšit jejich zájem objevovat nové myšlenky” píše jeden z odborníků věnující se digitálnímu vyprávění ve vzdělávání Bernard Ross Robin (2008, s. 222-3). Vyprávění, jakožto způsob organizování myšlenek, může žákům pomoci lépe proniknout do skutečností, které znázorňují, a tím být užitečným nástrojem jejich sebepoznání (v případě jejich osobních příběhů) nebo hlubšího pochopení nově nabytých vědomostí z konkrétního oboru. Tato činnost samozřejmě nemůže nahradit výuku ve smyslu získávání nových vědomostí nebo jejich zasazení do kontextu, ale může zvyšovat žákovskou motivaci více se o nich dozvědět a podívat se na ně z jiné, jim vlastní, perspektivy. A konečně, žáci díky této metodě také získávají znalosti o audiovizuálním vyprávění. Mohou se naučit strukturovat své vyprávění, získají představu o tom, jak podpořit emotivní vyznění díky použitím nejvhodnějších fotografií či záběrů, jak je nejlépe spojit s hudbou apod., a tím získat také představu o filmové řeči - zejména, pokud jsou

vedení znalým pedagogem. Výsledky tohoto procesu lze také snadno sdílet na internetu. Může jít tedy o přitažlivý úvod do audiovizuálního vyprávění a jeho řeči nebo jeho další prohlubování.

3.4 Film a společnost

Výuka o filmu může velice dobře představit složitost společenských vztahů a jejich ekonomických, politických i ideologických aspektů. Film je totiž způsobem své výroby i následné existence specifickou uměleckou formou, která je více než jiné spjata se společností. Ve většině případů jde o kolektivní dílo, nikoli práci jednotlivce. Výroba zejména hraných filmů je zároveň více či méně finančně nákladná, tzn. umělec (ani skupina umělců) nemůže vznik díla financovat sám, ale obrací se na instituce, firmy či movité jednotlivce, kteří by se na vzniku a distribuci snímku podíleli. Proto je vznik filmu do velké míry spjat se společensko-politickou situací a její ekonomickou strukturou.

3.4.1 Společenské aspekty kinematografie a Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro Filmovou/Audiovizuální výchovu pro základní vzdělávání překvapivě neobsahuje text, který by se týkal sociálních aspektů kinematografie. Na úrovni gymnázia je pak tento obsah velice okrajový; je zde jediná významnější zmínka o učivu zaměřeném na: „umělecké, historické a společenské kontexty vzniku významných děl filmové a televizní produkce“ (vedle úžeji zaměřeného „informativního přehledu o audiovizuálních aktivitách a významných osobnostech oboru majících vztah k místu a regionu“) (VÚP 2010, s. 4). Přitom například text *Framework for Film Education* (Rámec pro filmové vzdělávání) Britského filmového institutu jmenuje mezi šesti hlavními vzdělávacími cíli předmětu - „Rozvoj vnímavosti ke společenskému a historickému kontextu filmu“ (BFI 2014, s. 3).

Tato témata filmové výuky naopak můžeme objevit ve vzdělávací oblasti Člověk a svět, resp. předmětech Dějepis a Výchova k občanství (na gymnáziu pak Občanský a společenskovědní základ), která usiluje o to, aby „žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech“ (MŠMT 2017, s. 51), a také v průřezovém tématu Mediální výchova.

Je-li pro předmět Dějepis podstatné „rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů“ (ibid.), může hrát výuka o filmu významnou roli. Vzdělávací obor Výchova k občanství se pak zaměřuje

na pochopení sociální reality a vazeb v ní, hospodářského života, světa financí a podporuje aktivní účast na životě demokratické společnosti apod. (ibid.). V tomto smyslu je možné pracovat s různými způsoby fungování filmového průmyslu. Pokud žákům nastíníme soukolí společenských vazeb, v nichž se film jakožto masmédiu vždy nachází, lze ukázat i na širší společenské principy, přesahující pouze film a audiovizí, jak uvidíme níže.

Takto pojaté téma filmu a společnosti má pochopitelně poměrně silnou návaznost i na průřezové téma Mediální výchova. V *Rámcovém vzdělávacím programu* je u tohoto tématu popsána potřeba tzv. mediální gramotnosti, která dle autorů zahrnuje „osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování)“ (MŠMT 2017, s. 128) (a dále též dovednosti podporující jedincovu mediální komunikaci, čemuž jsem se věnovala v předchozích kapitolách).

3.4.2 Film, dějiny a jejich výuka

Průniky filmověvýchovného obsahu s Dějepisem jsou nasnadě. Dějiny filmu jsou pochopitelně spojeny s dějinami obecnými a fungování kinematografie jakožto kulturního a průmyslového odvětví je součástí ostatních procesů ve společnosti. Představení jakéhokoli výrazného směru filmového umění lze účelně propojit s obecnými dějinami. Tak je možné spojit výuku o přelomovém přístupu ke stříhu a o rozmachu sovětské montážní školy s Velkou říjnovou socialistickou revolucí a počátky Sovětského svazu, výklad o československé Nové vlně se neobejde bez učiva zaměřeného na společenskou situaci 60. let v naší zemi, podobně jako jsou americké filmy o válce ve Vietnamu reakcí na americkou skutečnost konce 60. a začátku 70. let.

Dějiny tak lze dále přibližovat dvojným způsobem: jak přes výklad o okolnostech fungování filmového průmyslu, tak díky obsahu filmů samotných. Film jako didaktický prostředek je ostatně v Dějepisu používán již tradičně. Filmová výuka ovšem umožňuje tento prostředek tematizovat a neužívat ho nekriticky, což je pochopitelně bez odpovídajících analytických nástrojů obtížné. Film je svou sugestivitou jedinečné médium a cokoli předkládá našim očím a uším máme sklon považovat za pravdivé, včetně pohledu na historické události. O síle této iluzornosti píše v kontextu diváckého zážitku u historických filmů ve sborníku *Film a dějiny* také filosof Miroslav Petříček: „*Tak to skutečně bylo, neboť to vše vidíme na vlastní oči; zmizela historická distance, jsme očitými svědky minulosti*“ (Petříček 2004, s. 14). Ve stejné publikaci

pak nalezneme mnoho dobrých příkladů z československých dějin filmu v letech 1945 až 1989. Petr Čornej ve svém rozboru trilogie Otakara Vávry z 50. let – *Jan Žižka*, *Jan Hus* a *Proti všem* – píše o zobrazení postav kněží, s výjimkou Jana Husa: „Sledujeme-li všechny tři filmy pozorně, zjistíme, že ostatní kněží, ať již katoličtí či husitští (paradoxně včetně Želivského), působí jako pokrytečtí svatoušci, úlisní a falešní demagogové či fanatici, zneužívající křesťanskou víru“ a dává toto zobrazení do souvislosti s ateistickou kampaní československých 50. let (Čornej 2004, s. 88). Petr Koura ve své stati *Obraz nacistické okupace v hraném českém filmu 1945-1989* uvádí, že do roku 2004 bylo natočeno téměř 100 celovečerních československých či českých filmů na téma druhé světové války (Koura 2004, s. 219). Například u filmu *Vyšší princip* natočeném v roce 1960 Koura upozorňuje na pro danou dobu přelomové pojetí postav, protože „tím, kdo překoná svůj strach a vydá se intervenovat ve prospěch zatčených studentů, není uvědomělý občan pokrokového smýšlení, ale staříčkový profesor klasické latiny Málek“ (ibid., s. 229). Lze nicméně také dodat, že hlavní hrdina Vlasta je vzorným synem své těžce pracující matky, která pere prádlo mj. pro dobře situovaného právníka, otce Jany, která se do Vlasty zamiluje, zatímco její otec-právník není ochoten na rozdíl od profesora Mála nic riskovat. Pozdní 50. léta jsou zde tedy obtisknuta komplexně. Takovéto zpracování druhé světové války lze pak srovnat s filmy porevolučními, v souvislosti s *Vyšším principem* se nabízí srovnání s filmem *Protektor*, který zpracovává stejné období heydrichiády zcela odlišně, a soustřeďuje se zejména na nehrdinství svého protagonisty. Podobně lze ve výuce pracovat i s velkým množstvím českých filmů, které se v poslední době věnují období komunismu, jakkoli je téma jeho zpracování stále velmi živé a málo prozkoumané.

3.4.3 Filmový průmysl jako obraz fungování společnosti a médií

Kinematografie jako společenský fenomén přináší do výuky komplexní propojení společenských, mediálních i ekonomických témat. Při studiu minulých i současných filmových děl lze hovořit o napětí mezi filmařem-umělcem, který přichází k médiu jako nástroji, kterým chce sdělit svou ucelenou vizi světa, filmařem-ekonomem, který chce vydělat peníze a filmařem-politikem, který chce sdělit politické stanovisko své či svého donátora. Lze ukázat, jak zranitelná jsou masová média obecně, jak závisí na osobní integritě jednotlivých jejich tvůrců – novinářů, spisovatelů, fotografů, filmařů, reportérů a dalších, která stejně nemusí zaručit čestný výsledek.

Je možné diskutovat o složitých otázkách moci a její distribuce, setkávat se s pojmy cenzura či autocenzura. Ukázat, že film jako umělecká forma se často dostává do mimořádně nepříznivé situace, kdy přestává být svébytným projevem jakéhosi uchopení světa, které má být předáno dalším jako možnost duševního obohacení. Tlak na tvůrce přitom může přicházet z různých stran. Divák je tím, kdo umožňuje vznik filmu, v zastoupení producenta, resp. je to dostatečné množství diváků, které producentovi zpětně investici do filmu vrátí. Ideologické vyznění filmu tak nemusí být nutně ovlivněno názory producentů, jako spíše tím, o čem předpokládají, že bude vstřícné divákovi. Filmy, které vznikají, tak často nejsou primárně něčím, co by někdo chtěl vyprávět, ale spíše tím, co zřejmě chtějí diváci vidět. Velký ruský (sovětský) režisér Andrej Tarkovskij se pochopitelně také věnoval úvahám o smyslu filmu a umění obecně, o němž tvrdil, že „symbolizuje smysl naší existence“ (2009, s. 186). Tvořil v Sovětském svazu i v západní Evropě, a i jemu byly známy ekonomické tlaky při vzniku filmového díla. Jakožto jeden z hlavních představitelů tzv. autorského filmu o problematice napsal:

Jediný způsob kontaktu s diváky spočívá v tom, že zůstávám sám sebou a neberu ohled na těch 80 procent diváků, kteří se neznámo proč domnívají, že jsme povinni je bavit. Zároveň jsme si ovšem přestali vážit těchto 80 procent diváků do té míry, že jsme připraveni je bavit, protože na nich závisí peníze pro další natáčení. To je děsivá situace! (2009, s. 178)

Jednotliví filmoví tvůrci podléhají v různých podmínkách daným tlakům různě a ve výuce lze s těmito příklady a různými pohledy pracovat.

Jedním z možných aspektů ekonomického vlivu ve filmovém průmyslu je i popularita určitých žánrů, který je neméně spjat s fenoménem filmových hvězd. Témata filmových žánrů i slavných herců mohou být žákům v mnoha ohledech blízké, zároveň ukazují mnoho principů filmového průmyslu. Žánrový film bývá v ekonomickém ohledu bezpečnější, protože láká diváky i tím, že do určité míry vědí, co mohou na základě určení žánru očekávat. Tento druh relativní ekonomické jistoty pak vede zpětně k tomu, že je to právě tento druh filmů, u nichž hrozí nebezpečí, že filmaři budou vyprávět příběh primárně tak, jak (pravděpodobně) chce být slyšen, s podbízivostí, která pouze utvrzuje diváka v jeho zavedených myšlenkových postupech, než aby mu předkládala podstatné duševní výzvy. Cokoli navíc může být považováno za příliš riskantní z finančního hlediska. Existuje ostatně slavný výrok, připisovaný americkému producentovi Samuelu Goldwynovi a adresovaný scénáristům: „Chci jen příběh. Pokud chcete poslat nějaký vzkaz, zajděte si na poštu.“ Pojetí filmu jako pouhé zábavy lze považovat za určitý druh

estetického cynismu a bývá také vyčítáno hollywoodským studiím a dalším, kteří natáčejí filmy - alespoň zdánlivě - především pro zisk. A jelikož se jedná o druh kinematografie tolik rozšířené, je vhodné předat žákům o těchto mechanismech povědomí.

Douglas Kellner píše o tom, že tendence hollywoodského žánrového filmu dbát na to, aby divák věděl, že nebude nijak znepokojen – a koupil si tedy vstupenku do kina, se pojí i s ekonomickými zájmy mocenských kruhů, které si také nepřejí nikoho burcovat:

Hollywoodský žánrový film měl tak tendenci propagovat americký sen a hlavní americké mýty a ideologie. Ty učily, že peníze a úspěch jsou významnými hodnotami; že heterosexuální romantický vztah, manželství a rodina jsou správné společenské formy; že stát, policie a právní systém jsou legitimními zdroji moci a autority; že je ospravedlňováno násilí, které zničí jakékoli hrozby systému; a že americké hodnoty a instituce jsou v zásadě správné, lidumilné a prospěšné pro společnost jako celek. (Kellner 1999, s. 212)

Do finančních zájmů při vzniku filmů tedy vstupují jak ty řízené oblibou většinového diváka, tak případná samostatná politická agenda producentů. Také hollywoodská studia tedy mají složitou historii vyrovnávání se s politickými tlaky nebo vytváření svých vlastních. Vykládat a diskutovat tato témata lze využitím a analýzou některých z mnoha atraktivních filmových děl (popř. seriálů), nejen těch, které v sobě obsahují politické motivy.

Politické tlaky a masová média jsou ale samozřejmě stále a velké téma ve všech světových kinematografiích.

Ve většině evropských zemí, oproti právě USA, existuje tradičně nějaká forma státní podpory filmového průmyslu, která se snaží podporovat místní produkci a kulturu. Jednou z příčin jejich vzniku byla, již od první poloviny 20. století, potřeba čelit hollywoodské hegemonii. Také na úrovni Evropské unie dnes fungují programy podporující evropskou kinematografii. I zde je tedy přítomna otázka role, jakou hrají společenské mechanismy v kinematografické produkci. Zároveň tu vidíme i téma podpory místních kultur a vyrovnávání se s mezinárodními, popř. globalizačními tlaky.

Některé systémy kontroly a podpory audiovizuální produkce, které existovaly (popř. stále existují), jsou poměrně radikální. Pro nás významný je samozřejmě příklad Československa, kde mezi lety 1946 a 1993 (prakticky pouze do roku 1990) byla kinematografie znárodněna (stejně jako postupně i v ostatních zemích ve střední a východní Evropě). Celá tematika znárodnění kinematografie, kdy podle zákona 50/1945 platilo, že „k výrobě osvětlených filmů

kinematografických (v dalším jen filmů), k laboratornímu zpracování filmů, k půjčování filmů jakož i k jejich veřejnému promítání je oprávněn výhradně stát” (Předpis 50/1945 Sb.), je velmi plodná pro výuku o společenských mechanismech, tak opět i obecných dějin. Znárodnění v roce 1945 (již!), rozsáhlé diskuse o organizaci filmového průmyslu, které živě probíhaly v letech před válkou i pozdější politické zneužívání monopolu ze strany státu – to vše tvoří bohatý materiál dokumentující, jak společenská dynamika doby ovlivnila filmovou produkci, s přesahy do dneška. Ždanovská doktrína přijatá u nás po roce 1948 a její představa, že „Jediný konflikt, který je v sovětské kultuře možný, je konflikt mezi dobrým a nejlepším“ je skvělým příkladem snahy o stoprocentní kontrolu, a ideologicky nabitě snímky jako např. *Zítřka se bude tančit všude*, které na nás dnes působí ve směsi humorného údivu a děsu, mohou fungovat (nebo alespoň ukázky z nich) jako skvělá ilustrace silného propojení kinematografie a politiky.

Pokud se chceme zaměřit na nacismus a Německo v letech předválečných a válečných, může pak být ve výuce určitě přínosné vysvětlit extrémní fungování nacistické propagandy, ať už na tvorbě známé Leni Riefenstahlové nebo otevřeně antisemitských filmů.

Jak už bylo naznačeno na příkladu hollywoodských filmů, v otázce propojení politiky a médií je důležité nezapomínat, že se netýká pouze těch společností, které nazýváme totalitní, v nichž je ostatně její používání dobře známé. Při výuce filmu je možné ukázat, že působení politických a společenských tendencí je v kinematografii všudypřítomné. Z tohoto hlediska může být také zajímavé zabývat se do hloubky situací dnešní české i evropské kinematografie, finanční náročností filmů, přesnými způsoby financování granty či soukromým sektorem.

Pokud mluvíme o spojení audiovizu a společnosti, je třeba neopomínat ani distribuční aspekty kinematografie. To znamená dostupnost různých filmových děl divákům, popř. jejich podpora či ostrakizace nebo přímo zákaz. Významným společenským tématem ve výuce může být také návštěvnost kin, filmových festivalů a jiné společenské fenomény.

Mnoho z výše diskutovaných konceptů spojených s filmovým průmyslem je samozřejmě v různé míře platných i pro televizi, případně internetové společnosti - protože jejich produkce je kontrolována obdobnými mechanismy. Mnozí žáci mohou mít například dojem, že dobře dostupný Netflix jim nabízí nepřehledné možnosti sledování filmu - ty jsou ve skutečnosti zaměřeny především na hollywoodskou kinematografii, a to ještě pouze poslední doby. Je jisté, že vytvoření platformy, která by nabízela evropské filmy současné i minulé (ale také asijské,

africké, latinskoamerické či ty „nezávislé“ z USA!) je úkolem, který by měl na filmové vzdělávání zásadně pozitivní efekt. Kromě toho je jeho neexistence v dnešní internetové době dosti překvapivá.

Vedle hlavních proudů audiovizuální produkce je důležité nezapomínat, že s rozmachem nových technologií existuje i do velké míry nezávislá tvorba jednotlivců pohybujících se v internetovém prostředí: vlogy, youtuberství nebo jiné krátké audiovizuální tvary. Mnoho z nich má ovšem s audiovizí společný pouze způsob záznamu, protože nijak nevyužívají bohatý audiovizuální jazyk, ani se nesnaží o vytvoření více než prvoplánové prezentace své vlastní osoby. Tento prostor ale nelze opomínat, protože nese velký demokratický potenciál, jelikož je produkčně přístupný komukoli. Je s ním spojena i možnost, že žáci právě v tomto prostoru mohou své získané audiovizuální dovednosti velmi dobře využít. Školní filmová výuka jim může poskytnout možnost, jak tento prostor používat co nejlépe a umožnit jim, aby svou tvorbu posunuli na úroveň umělecké komunikace. Práce s těmito platformami také může sloužit k tomu, aby žáci chápali, že každý mediální vstup je ve svém důsledku vždy formou komunikace s ostatními lidmi.

4 Výzkum: Výuka Filmové a audiovizuální výchovy

Film jakožto vlastní předmět vzdělávání se dostává do českých škol jen pozvolna, stejně jako v dalších evropských zemích. Tuto situaci zrcadlí i neutěšená situace v oblasti teoretické. Výzkum byl dosud ve velké míře opomíjen. V Evropě existují spíše výzkumy zaměřené na využití filmu jako didaktického prostředku. Některé další oblasti mapují od roku 2018 pravidelně publikace ojedinelého časopisu *Film Education Journal*. V České republice byl v roce 2016 proveden unikátní kvantitativní výzkum mapující výuku předmětu F/AV v českých základních školách a na gymnáziích, který se soustředil na výskyt předmětu (resp. jeho vzdělávacího obsahu) a důvody jeho (ne)zařazování (Dvořáková et al. 2016). Cenné závěry poskytlo zmapování a srovnání vzdělávacích aktivit Lucií Harapátovou v její studii *Analýza studijních materiálů a pedagogických postupů využívaných ve výuce filmové, audiovizuální a multimediální tvorby v oblasti formálního i neformálního sektoru vzdělávání* (2017).

Předkládaný text lze považovat za první zpracování odborného výzkumu v České republice zaměřeného na uchopení hlavních didaktických témat Filmové a audiovizuální výchovy. Jde o kvalitativní výzkum, který vyhledává základní didaktické jevy této nové oblasti vzdělávání - filmové výuky. Nebylo možné navázat na předchozí výzkum či výzkumnou literaturu, ani zjišťovat kvalitu výuky, která není dosud definovaná.

4.1 Téma výzkumu, jeho cíle a metody

Tématem výzkumu je didaktický přístup pedagogů k výuce filmu a jejich uvažování o této výuce. Soustředí se na pojetí několika pedagogů a jejich analýzu a interpretaci. Tím, že výzkum pronikne do způsobů promýšlení filmové výuky u vybraných pedagogů, chce postihnout hlavní motivy a otázky filmového vzdělávání, které bude možné v budoucnu rozvinout.

Cíli výzkumu je zjistit a analyzovat, jak pedagogové přistupují k významným didaktickým otázkám předmětu

- vzdělávacím cílům
- vzdělávacím obsahům

- výukovým metodám
- využití techniky ve výuce
- žakově vztahu k výuce
- hodnocení žáků

Naplnění těchto cílů chci dosáhnout prostřednictvím výzkumných otázek:

Co pedagogové považují za vzdělávací cíle filmové výchovy? Na jaké vzdělávací obsahy se soustředí? Jaké využívají výukové metody? Jaké jsou podle nich technické obtíže spojené s výukou? Jak podle nich přistupují k filmové výuce žáci? Jak žáky hodnotí?

Těžiště metodologie mého výzkumu je v kvalitativním výzkumu, jenž umožňuje pochopit „struktury procesů uvažování, které zapříčiňují intencionální jednání, a schémat významů, do nichž tyto procesy a jejich výsledky zapadají“ (2002, s. 154; cit. dle Švaříček & Šed'ová 2007, s. 20). Přístup tohoto výzkumu je pak pragmatický, spočívá tedy v „nakombinování metod sběru dat a analytických technik“ (Švaříček & Šed'ová 2007, s. 83). Do velké míry byl inspirací rámec případové, resp. mnohopřípadové, studie. Proto bylo také původně plánováno zařazení pozorování výuky, které ale vzhledem k přístupům zkoumaných pedagogů nebylo možné uskutečnit. Jako hlavní metodu sběru dat jsem tak použila hloubkové rozhovory (ibid., s. 159-184). Jako doplňující techniku jsem použila dotazník, a to v otázce vzdělávacího obsahu. Požádala jsem pedagogy, aby srovnali jimi vyučovaný obsah s učivem uvedeným v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (o volbě verze *RVP G* viz níže). Na takto shromážděná data bylo navázáno v polostrukturovaných rozhovorech. Se všemi respondenty jsem uskutečnila přibližně 90minutová polostrukturovaná interview. Kladla jsem jim otázky, založené na výše uvedených výzkumných otázkách a dále konkretizované tak, aby odhalily hloubku a bohatost uvažování respondentů nad výukou filmu. Tyto rozhovory jsem dále celé přepsala, okódovala a rozdělila do kategorií dle jednotlivých výzkumných otázek a analyzovala.

Respondenti výzkumu byli čtyři. Tímto počtem jsem se snažila o zachycení různých pohledů, které by zároveň stále bylo možné celistvě uchopit. Neměla jsem na výběr mnoho účastníků výzkumu, jelikož výuka filmu u nás probíhá ve velmi malém měřítku. Našla jsem pouze jednoho pedagoga ze ZŠ, zato ovšem s dlouhou praxí filmové výuky, který původně absolvoval FAMU (A). Dva oslovení středoškolští pedagogové (resp. pedagog a pedagožka) mají původně různou

pedagogickou aprobaci: Výtvarnou výchovu (B) a Český jazyk a literaturu a Občanskou výchovu (C), což jsem považovala za příznivé pro šíři uvažování o výuce filmu. Připojila jsem i pedagožku mimoškolního zařízení, absolventku Výtvarné výchovy na pedagogické fakultě (D), jelikož se jedná o organizaci s velkou zkušeností s filmovou výukou dětí i dospělých. Učitele různých typů a stupňů škol jsem zařadila do výuky proto, že v něm hledám odpovědi na základní otázky výuky filmu, které nejsou nevyhnutelně spjaty s věkem žáků ani s formou vzdělávání. (V těch, které jsou, pak tyto rozdíly rozepisují.) Zároveň tím, že není filmová výuka zařazena systematicky do výuky od počátku vzdělávání (přestože *RVP* ji začleňuje od druhého části prvního stupně), není v tuto chvíli možné stavět na vyšším stupni škol na již vytvořené základy a filmová výuka tedy zpravidla začíná od začátku. Pro anonymizování pedagogů označuji pouze písmeny. Výpovědi ponechávám pro zachování autentičnosti v původním stavu. Použití obecné češtiny bylo umocněno neformální atmosférou danou přátelskými vztahy s dotazovanými.

4.2 Výzkumná data

Jednotlivé kategorie výzkumných dat kopírují hlavní témata vyučovacího procesu, z pohledu pedagogů: pojetí vzdělávacích cílů, obsahů, výukových metod, použití techniky, přístupu žáků a hodnocení. U tématu vzdělávacího obsahu pocházejí data z dotazníků i z interview, u ostatních částí vycházím z rozhovorů.

Tato část představuje hlavní výzkumná zjištění a základní analýzu dat. Na tu navazuje závěrečná kapitola Diskuse, která přináší i jejich hlubší interpretaci a srovnání s nepříliš rozsáhlou odbornou literaturou i mými stanovisky podloženými vlastní praxí.

4.2.1 Vzdělávací cíle

Z výpovědí učitelů je zřejmé, že přestože je vzdělávací cíl základní didaktickou kategorií, která určuje směřování výuky a jeho formulování je tedy nezbytnou součástí kvalitní výuky, není u pedagogů filmu daný cíl definován zcela jasně. Odpovědi jsou často zdlouhavé a pedagogové po cíli při jejich formulování teprve pátrají. Při promýšlení cílů výuky vycházejí především ze svých vlastních úvah, do různé míry podpořených praxí, zároveň jejich způsob výuky ovlivňuje i jejich původní aprobace/předmět (ačkoli to je zřejmé především v oblasti vzdělávacího obsahu). Výtvarkárka tak zmiňuje „spíš to rozvíjí určitý způsob myšlení skrz obraz“ (D), češtinářka „já jim tou filmovou výchovou pomáhám k té literatuře ...“ (C). Některé odpovědi na vzdělávací cíl jsou velmi rozsáhlé, až rozvěklé a je z nich znát, že si pedagogové tento hlavní cíl neuvědomují plně. „Pro mě bylo podstatný, aby oni tam rádi chodili, aby prostě měli pocit, že jim to něco přináší a aby z toho potom něco chtěli zúžitkovat do těch svých filmečků“ (C). Učitelé na otázku po cíli zmiňují někdy dílčí cíle jako např. zapojení důležitých společenských témat do výuky či pouze její zatraktivnění

Všichni pedagogové se nicméně shodují v tom, že významným vzdělávacím cílem je podpora žáků v pochopení filmových a audiovizuálních tvarů. „To je asi ten prvotní cíl, spíš z nich udělat toho pozorného diváka, vnímavého diváka, než budoucího filmaře“ (B), „rozumějí pak více filmu jako takovému“ (D). S dovedností vnímat film dále souvisí i docenění umělecké hodnoty filmu, na níž se pedagogové též shodnou. „Ta nejzákladnější dovednost je to porozumění tomu obrazu

nebo vnímat - ať už v té rovině náročného diváka nebo té zábavy - tu kvalitu,“ říká k tomuto např. B.

Kromě rozvoje obecné citlivosti k filmu pedagogové zmiňují i konkrétní dovednost vytvořit audiovizuální tvar. Tu je možné zužitkovat jak v profesním, tak osobním životě. K tomuto konceptu A dodává žákům i jasné zadání: „Já mám jednoduchou představu (...) když pojedou někam na dovolenou, 'tak si pamatujte šestivteřinový záběr, když tam bude, úplně stačí, pak uděláte z jiného místa v jiný velikosti a prosím vás, nikdy se nevracejte s větším množstvím než deset minut! Hrubýho materiálu.' Protože nikdo... 50 minut to ani nedokoukaj a už nikdy se k tomu nevrátí!“ (A) Nebo obecněji D: „Je to prostě zase jiný způsob vyjádření, který jim dáš k dispozici“.

Vedle rozvoje filmové gramotnosti, jak je možné označit obecně porozumění filmu, se tři dotazování shodují i na potenciálu rozvoje tvořivosti, který předmět má a kladou ho vedle rozvoje filmového vnímání na první místo, „co se týče rozvoje nějaké tvořivosti, tak je to asi nejlepší“ (C), „no pro mě to [podpora tvořivosti] je právě ta nejpřirozenější věc u toho, takže mě ani nenapadne to říct (...) že se podporuje tady tím nějakým způsobem tvořivost. Jiným, než se podporuje třeba ve výtvarce nebo v hudebce“ (D). Jeden z pedagogů (B) ovšem pochybuje, že tento potenciál, tj. rozvoj tvořivosti, lze dobře naplnit v rozmezí stanovené výuky: „Já myslím, že na to je toho vlastně málo. Je to rok a není to tak často. Mělo by to být nějakým způsobem intenzivnější, ne že by toho musela být větší časová dotace, ale spíš koncentrovanější. Ale na někoho to může ve výsledku takhle zapůsobit“ (B).

Jako o dalším možném cíli mluví učitelé i o umění komunikace a spolupráce, k jejichž rozvoji je příležitost jak při diskusích spojených s analýzou děl, tak i u vlastní tvořivosti. Tvorba i krátkých filmů je záležitost skupinová, kde žáci musí o zamýšleném díle diskutovat, precizovat své záměry. D v tomto smyslu říká: „Hodně dětí s tím má problém. Jsou individualisti, tak prostě pracovat v týmu může být problém, takže učit se tadytéhle spolupráci je docela hodně zásadní.“

V kontextu rozvoje hodnot výukou filmu neuvádí žádný z pedagogů hodnoty, které by přímo a nutně souvisely s daným předmětem. Zmiňují možnost diskutovat o hodnotách, které se vyskytnou buď v žáky vytvářených dílech nebo ve filmech zhlédnutých: „tak to pak zase záleží na těch obsazích a tématech, co s nimi skrz ten film zpracováváš“ (D). „Ten film je na tohle

úplně geniální. (...) Vnášíš do jejich světa téma, které třeba není úplně pro ně líbivé a přitažlivé, ale ukážeš jim, že by je zajímat mělo, protože je součástí nějakého jejich kulturního rozměru“ (C). Na druhou stranu B odpovídá na otázku po hodnotách vnášených tímto předmětem do výuky: „Je tam minimální prostor, jak ovlivnit jejich... si myslím, že to na to není“ (B). Ve smyslu hodnot také učitelé nepřímou mluví o rozvoji empatie díky přiblížení odlišných lidských osudů ve filmech: například v kontextu sledování filmu *Harold a Maude* pedagožka C říká: „...pomůže jim (...) že si řekne, že prostě to vlastně prožívají jako všichni“ (C). Podobně může fungovat podle C i vlastní tvořivá zkušenost: „Sdílíš ten svůj příběh s jinými lidmi a zjišťuješ, že oni ho prožívají taky“ (C). V kontextu vlastní tvořivosti pak C zmiňuje i možné terapeutické účinky, zejména pokud jde o příběh související s vlastními prožitky.

Dále účastníci výzkumu uvádějí i některé charakterové vlastnosti, jež tato výuka kladně ovlivní. Jednou z nich je zodpovědnost za výsledek své práce. Pedagožka C popisuje, jak různí žáci reagovali odlišně při tvorbě vlastního krátkého filmu, přičemž někdo pocíťoval velkou míru zodpovědnosti za výsledek. „Třeba mně se líbilo na tom, že tam bylo vidět, že on cítí odpovědnost za to, jestli to bude kvalitní, jestli to bude srozumitelný, jestli prostě se za to může postavit“ (C), nebo také „Běhali a říkali, že to je nejlepší film, co kdy tenhle svět viděl“ (C).

4.2.2 Vzdělávací obsah

Přístup ke vzdělávacímu obsahu ze strany pedagogů jsem zjišťovala jednak dotazníkem, v druhé řadě v navazujících hloubkových rozhovorech. Dotazník (Příloha 1) je založen na srovnání učiva uvedeného v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* pro předmět *Filmová a audiovizuální výchova* (VÚP 2010) a tím, jak dle pedagogů oni sami daný vzdělávací obsah uskutečňují ve svých hodinách. Jako referenční *RVP* jsem zvolila verzi pro gymnázia (a nikoli základní vzdělávání - MŠMT 2017) proto, že dva z respondentů učí na střední škole, další na ZŠ působí až v 9. ročnících a mimoškolní zařízení se na výuku filmu specializuje, proto je jeho výuka pokročilejší a bližší *RVP* gymnaziálnímu. Jeden z pedagogů, B, dotazník neodevzdal, analýza jeho pojetí vzdělávacího obsahu je založena pouze na rozhovoru s ním. Respondenti dotazníku jsou tedy ve výsledku tři. Ti hodnotili přítomnost témat ve své výuce na škále 1 až 3.

Pedagog A hodnotil většinou určité oblasti, vlastním způsobem vymezené, jako celek. V několika případech byly přidány komentáře, které uvádím rovněž.

Tabulka 2

Vzdělávací obsah Filmové a audiovizuální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia ve výuce jednotlivých pedagogů dle jejich odpovědí

<i>Vzdělávací obsah v RVP G</i>		nakolik se této části <i>RVP</i> věnujete (1 – vůbec, 2 – málo, 3 – dostatečně, x - nehodnotil)		
		pedagog A	pedagožka C	pedagožka D
<i>UPLATNĚNÍ SUBJEKTIVITY, POZOROVÁNÍ, SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ</i>				
i.	výtvarné postupy – animace, videoart, základní možnosti	x	2	3
ii.	základy „dramaturgického myšlení“ ve vztahu k výrazovým prostředkům audiovize (námět, téma a jejich formulace v přípravné fázi projektu)	celá oblast: 3 „s projekcemi filmů“	3	3
iii.	příběh, situace, motiv, jednání, popis a vyprávění		3	3

iv.	základy konstrukce dramatu, jeho specifické možnosti v audiovizi		3	2
v.	postava, charakter a typ		3	2
vi.	základní informace o scénáři a jeho typech		2	2
vii.	hlavní tvůrčí přístupy dokumentární tvorby	2	2	1
<i>UPLATNĚNÍ KREATIVITY, FANTAZIE A SENZIBILITY</i>				
viii.	práce s kamerou a fotoaparátem manuálním ovládáním základních funkcí v zájmu vyjádření autorského	celá oblast: 1	2	3
ix.	práce se světlem, úprava primární světelné skutečnosti v návaznosti na obrazovou stylizaci kinematografického díla; vytváření umělé světelné konstrukce		1	1
x.	fotometrie a senzimetrie jako technické disciplíny a výrazové nástroje		1	x

xi.	základní informace o tvůrčích možnostech ovlivnění výsledné barevnosti a kontrastu obrazu, postprod. úpravy obrazu, color grading		1	1
xii.	výtvarný koncept audioviz. projektu, problém jeho jednoty a stylu	1	1	2
xiii.	komunikace s jednající postavou před kamerou, herec a neherec	x	1	x
xiv.	dialog, funkce, stylistika, možnosti	celá oblast: 2	1	2
xv.	náročnější formy hudební a zvukové dramaturgie v audiovizi – příklady žánrů a typů		2	x
<i>KOMUNIKACE, POSILOVÁNÍ A PROHLUBOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ</i>				
xvi.	kreativní práce se stříhovým programem	celá oblast: 3 „s projekcemi	1 „žáci sami“	3

xvii.	projekce vybraných kinematografických děl s důrazem na technické a psychosenzorické aspekty ztvárnění obrazu – perspektiva a perspektivní dojem	filmů“	3	2
xviii.	montáž jako poetický princip audiovizuálního výrazu, vizuální metafora, emoční montáž audiovizuálních znaků a jejich syntéza		2	2
xix.	specifika vnímání a ovlivňování časoprostorových vztahů		x	2
xx.	tempo a rytmus		1	3
xxi.	základní informace o žánrech a typech audiovizuálních děl	celá oblast: 1	3	3
xxii.	umělecké dílo versus komerce a manipulace, etická kritéria umělecké tvorby	„+ projekce“	3	1
xxiii.	filmová řeč, její podoby a užití v současném multimediálním prostoru		3	1
xxiv.	práce v týmu na společném audiovizuálním projektu – volba hlavních tvůrčích funkcí	celá oblast: 3 „Realizační složka natáčení – zásadní	1	3
				„žáci sami“

xxv.	ve spolupracujícím týmu (kamera, režie, střih, zvuk, produkce atd.)	část <i>RVP</i> “	1 „žáci sami“	3
xxvi.	aktivní podíl na školním nebo třídním projektu audiovizuální publicistiky (filmová kronika – školní televize atd.)		3 „v rámci školy“	0
xxvii.	informativní přehled o audiovizuálních aktivitách a významných osobnostech oboru majících vztah k místu a regionu	celá oblast: 2 „+ projekce“	1	0
xxviii.	kritické analýzy filmových a televizních děl a komerčních produktů audiovize		3	1
xxix.	umělecké, historické a společenské kontexty vzniku významných děl filmové a televizní produkce		3	1

Nápadný rozdíl pojetí obsahu pedagogie oproti obsahu v *RVP G* spočíval v nevyučování těch kategorií, které jsou spojeny s kameramanstvím. Pouze mimoškolní pedagožka hodnotí v dotazníku svůj vlastní důraz na použití kamery vysoce, specializovanějším tématům se ale už ve výuce nevěnuje. Další dva pedagogové se nevěnovali všem takto zaměřeným problémům téměř vůbec, pouze někteří zmiňují v kontextu počátků kinematografie optické iluze a podobně. Nikdo z učitelů se také nevěnoval samostatně fotografii, jak je to uvedeno v obou *RVP*.

Rozporné je hodnocení významu filmové řeči v dotazníku a v interview u dvou respondentů. A i D v dotazníku vyplnili, že se jí věnují pouze malou měrou, při rozhovoru ovšem zdůrazňují její naprosto stěžejní význam.

Hodně prostoru věnují učitelé analýze narativních postupů audiovizuálních tvarů, jak vyplývá z dotazníků i interview. Ve shodě s *RVP pro gymnázia* se zabývají filmovým vyprávěním, filmovými žánry, resp. celkovou strukturou filmu. I v této otázce je jistá korelace mezi původní aprobací a výukou filmu - pedagožka Českého jazyka a literatury se více věnuje otázce filmových adaptací a jejich srovnání s předlohou, hodně prostoru věnuje analýze vyprávění a postav i při tvůrčí práci.

Všichni dotazovaní pedagogové zahrnovali do svých výukových plánů jak teoretickou, tak praktickou – činnostní - výuku, tedy zaměřenou na vlastní tvorbu žáků, tak jak je to uvedeno i v obou *RVP*. Míra těchto částí se ale neshodovala. Podle A je vlastní tvorba žáků zásadní, zároveň si uvědomuje nutnost podpořit ji teorií; u B je zhruba stejně rozvržena, podobně jako v *RVP*; u C je sice významná, nicméně ji deleguje pro nedostatek vlastních zkušeností na přátele z řad filmařů, které zve do výuky, popř. ji zadává žákům jako samostatnou práci „doma“; D se v mimoškolním zařízení věnuje praxi ve velké převaze, teorie je spíše doplňkem.

Zajímavým tématem vzdělávacího obsahu jsou dějiny filmu, o nichž je v *RVP G* pouze malá zmínka. Všichni dotazovaní pedagogové, kromě toho z mimoškolního zařízení, se na dějiny filmu poměrně dost zaměřují, ale zároveň toto soustředění na dějiny stále přehodnocují a uvědomují si časovou náročnost těchto témat. „Mám pocit, že to někdy sklouzává jenom k nějakým informačním výstřelkům, které oni ale nedokážou uchopit a zpracovat“ (B). Všichni pedagogové plánují do budoucna využívat historii kinematografie především jako způsob seznámení s proměnami filmové řeči.

Dalším způsobem, jak učitelé propojují film se společenským kontextem, je hovoření o produkci filmu, což je pohled na filmovou problematiku, který v obou *RVP* chybí. Pedagogové představují jednotlivé profese a jejich náplň, které si žáci v miniaturním měřítku sami vyzkouší, také teoreticky.

Z rozhovorů vyplývá, že téma techniky a IT vnímají pedagogové podobně jako oba *RVP*, kde je zmíněno převážně na úrovni prostředku, nikoli vzdělávacího obsahu. Možnosti zvyšování počítačové gramotnosti v rámci výuku filmu tedy příliš nezvažují. *Rámcový vzdělávací program* pro Filmovou a audiovizuální výchovu pro základní vzdělávání zdůrazňuje pochopení původních vizuálních přístrojů, jako je camera obscura (již na 1. stupni!), na gymnáziu pak i práci s filmovým materiálem. Do určité míry seznamují se starší technikou i dotazovaní pedagogové, nicméně využití filmového materiálu nezmínil žádný.

Rozšíření výukové oblasti na nejmodernější média, v obou *RVP* opomíjené, je jedním ze zmiňovaných témat mezi pedagogy. Ti, kteří mluví o využití počítačových her jako možného motivačního mostu k diskusi o audiovizualitě, ale zároveň připouštějí, že se v oblasti počítačových her a jejich řeči dostatečně nepohybují a nejsou s ní seznámeni tak, aby mohli své zkušenosti pedagogicky zhodnotit. Pedagožka mimoškolního zařízení se pak vyjadřuje k problematice youtuberství, jelikož je velký zájem o kroužky tohoto zaměření. Vyhodnocuje je ale jako jednoznačně nemožný pokus o propojení filmového a audiovizuálního vzdělávání s touto oblastí, jelikož styčné body jsou marginální. „To vůbec nefunguje. (...) Čím dál tím víc si myslím, že to nemá vůbec nic společného s tím filmem a s tou filmovou řečí a tak dál. (...) Oni pak zjistí, že vůbec nevědí, co mají... že nejradši by prostě natáčeli, jak hrajou počítačové hry a dávali to na youtube“ (D).

RVP pro gymnázia zmiňuje krátce příbuznost předmětu s Mediální výchovou (a v *RVP pro ZV* zcela chybí), pedagogové pak téma Mediální výchovy zmiňují také relativně málo, například A v tomto kontextu uvedl, že někdy zadává jako cvičení natočení reklamy.

4.2.3 Výukové metody

Výuka filmu je ve všech dokumentech i dotazovanými pedagogy hodnocena jako do velké míry činnostní, jak již bylo také uvedeno. Druhá část je receptivně-reflexivní, s čímž se shoduje i pojetí respondentů výzkumu, s výjimkou pedagožky mimoškolního zařízení, která jí věnuje jen poměrně malý prostor.

Dotazovaní pedagogové se shodují, že pro určité informace a pojmy využívají klasických slovních metod. Vysvětlují žákům pojmy týkající se filmové řeči, filmového vyprávění či filmových dějin. Pedagog A zdůrazňuje význam kvalitního slovního úvodu před zhlédnutím filmu. Ten by se podle něj měl věnovat základní dějové lince a vypíchnout zásadní témata, jelikož to žákům umožní soustředit se na ně a nenechat si je uniknout, zároveň je dobré přiblížit děj filmu žákům tak, aby jim byl blízký. Například o představování filmu *Černý Petr* od Miloše Formana z roku 1963 říká: „[Hlavní hrdina] jde poprvé do zaměstnání! Představte si, za rok vás to čeká! (...) Pustil jsem jim půlku. Dobrý, konec, uvidíme. Příští hodinu, vynutili si normálně 'my chceme ještě', do toho konce všechno“ (A). Naopak při nedostatečném představení či špatné volbě filmu, může dojít k nepochopení: „Je to zaujalo, ale nepochopili ten film. Pak se ptali, co teda vlastně viděli, jak to chápat“ (B). Kromě úvodu lze na důležitá témata slovně upozorňovat i v průběhu filmu. „No, aby se neztratili. (...) Ale vyloženě když cítím, že to tam nejde úplně v lajně (...), tak to stopuju, ale jenom krátce, ne aby to byly šestiminutový... tak jako na minutu, vypíchnutí. Někdy to dělám po a někdy před. 'A teď si bacha dejte!'“ (A).

Kromě úvodu filmu před jeho zhlédnutím považují pedagogové za důležitý i postup jeho rozboru. Ten je třeba pečlivě připravit také proto, že tato část skýtá velký prostor k využití diskusních metod, kdy si žáci vyměňují své názory, často spojené s hodnotovými soudy: „Když potom se bavíte třeba o motivaci postav, tak tam už se můžete, tam už jako diskuse může být vlastně i hodně ostrá. (...) No oni se pohádají, protože každé tu postavu vnímá jinak“ (C). Ohledně analýzy filmu zmiňují pedagogové i možnost dát žákům prostor k prostému převyprávění děje filmu vlastními slovy, díky čemuž si zlepšují své vyjadřovací schopnosti i si děj lépe uvědomí, což je významné zejména tam, kdy je buď nejasný či méně „akční“.

Velkým tématem je ve F/AV použití filmů jako učebních "textů". V tomto smyslu jde o využití názorně-demonstračních metod ve vícero ohledech, počínaje pozorováním, přes práci s obrazem po instruktáž, v případě jejich vlastní tvorby. Některé skutečnosti ilustrují pedagogové za použití ukázky, jako např. při výuce dějin filmu, přestože o tom někdy mají své pochyby: „Jenže to byl takovej jako rychlej mišmaš, že si myslím, že ve výsledku, že je to jako bavilo a nic z toho potom nemohli mít“ (C). Někteří mluví o použití ukázek i pro ilustraci filmové řeči : „Dneska jsem chtěla ukázat ten skokovej střih, jasně, tak to vždycky vygooglim na youtube nějakou ukázkou prostě z Godarda nebo něco, prostě *U konce s dechem*, a říkám, no, tady vidíte, tady je ten

skokovej střih, to znáte, že jo, tady z videoklipu a takhle“ (D). Pro možný rozbor filmu jako narativního díla je nutné uvést celý film. Pedagogové využívají často i krátké filmy, zejména kvůli tradiční stopáži celovečerních filmů kolem 90 minut a skutečnosti, že povětšinou se film vyučuje ve dvou hodinách týdně za sebou. Výběr pouštěných filmů je pochopitelně nelehká záležitost a pedagogové se i v této oblasti řídí svými vlastními úvahami a zkušenostmi. Přiznávají, že jsou často překvapeni nezájmem, ale někdy i zájmem žáků. Stává se, že i film, který by mohl být považován za nepříliš vhodný, vzbudí pozitivní ohlas. C tak mluví o zkušenosti s kladným přijetím filmu *Marketa Lazarová*, A o *Kabinetu doktora Caligariho* či *Romanci pro křídlovku*. Z krátkých filmů uvádějí např. *Lakomou Barku*, povídkový film Čs. *Nové vlny Perličky na dně* či studentské filmy FAMU.

Vlastní tvořivá práce žáků přináší z hlediska výukových metod vícero témat. Činnostní charakter reflektuje výrazně například A, který upozorňuje na to, že žáci ani na konci základní školy nejsou na samostatnou, tvořivou práci zvyklí. „Je to mučení, jejich. Nejsou zvyklí, hlavně, oni jsou zvyklí plnit úkoly. Tady jsou jasný... a teď já to splním. Najednou to mají vytvářet“ (A). Jelikož je natáčení, včetně jeho přípravy a tzv. postprodukce, ze své podstaty spojeno se soustavnější a většinou časově náročnou činností, často nabývá u dotazovaných pedagogů rozměrů projektové výuky. Ta je spojena i se specifiky časové organizace výuky - C žákům vyjednává náhradní volno za dobu, kterou natáčením mimo školu stráví, B s žáky místo výuky uspořádá víkendovou dílnu, A nechává děti natáčet ve svém vlastním čase a tím se snaží apelovat na jejich smysl pro zodpovědnost, D většinou vše organizuje v rámci času kroužku. Především plnění větších úloh probíhá formou skupinové práce. Žáci bývají rozděleni po 2 až 5 žácích, přičemž ve skupinách probíhá dělba práce zpravidla přirozeně - každý žák si hledá, co je mu blízké. „Někteří jako vyloženě nechtějí [být režisérem], protože prostě nejsou ty typy, že by jako byli, že pak musíš tu skupinku vést, že jo, a někdo je prostě introvert. Někdo prostě radši bude skriptka a bude hlídat prostě tohle. A někdo bude radši zvukař prostě, protože ho baví s mikrofonem a tak“ (D). Pedagogové zadávají většinou tvorbu krátkých filmů, A i specifické tvořivé úlohy. První je „Postup práce“. Jde o cvičení, které tradičně plní studenti FAMU v prvních ročnících (některých oborů) a poskytuje přehledné zadání a možnosti vyzkoušet si základy filmové řeči v 15 až 20 záběrech různých velikostí a úhlů. Jako příklad uvádí pedagog žákům natření židle, žáci si nicméně hledají konkrétní zadání dle svých zájmů. Další jím zadávanou tvořivou úlohou je

natočení vlastní vesnice v neděli. Později zadává, jako ostatní pedagogové, tvorbu krátkého filmu.

Krátký film jako úloha poskytuje vždy velkou míru samostatné práce žáků, resp. práce skupinové. Někteří z pedagogů přitom volí kromě hraných filmů i ty animované; dokumentární filmy nezmínil (kromě specifických cvičení A) překvapivě nikdo. Volba námětu je většinou ponechána na žácích, ačkoli někdy bývá i omezena - např. ve filmu se nesmí vyskytnout žádná mrtvola, film obsahuje určitou změnu v charakteru hlavní postavy ad. Mezi žáky se přitom objevuje poměrně široká škála námětů, od zcela fantazijně založených - příběhy o upírech, sci-fi, detektivní vyšetřování, až po ty čerpající ze zkušenosti vlastní či blízko zprostředkované - jako jsou potíže v přátelství, školní šikana či rodinné problémy. (D v tomto kontextu uvedl příklad toho, jak se poměrně kontroverzní námět šikany řešil s rodiči, z nichž někteří si natáčení nepřáli, proto k němu nedošlo.) Pedagog A zmiňuje, že považuje za důležité, aby si žáci vzájemně sdělovali témata svých prací. „Aby i jim, těm ostatním, se rozšiřovala představa, co se dá dělat“ (A). Pedagogové se shodují, že žáci mají často tendenci tvorbu scénáře urychlit a nevěnovat jí dostatečnou pozornost: „Já nevím proč, ale je prostě to nebaví jako dotahovat do konce, protože oni jakmile přijdou na tu základní..., 'jdeme na to', a už to chtějí jakoby jít dělat. A mají pocit, že to prostě nějak vyplyne“ (D) a shodují se, že je třeba, aby pedagog apeloval na jejich důslednost. V další fázi řídí pedagogové výuku tím, že vedou žáky k tomu, aby si před natáčením vytvořili tzv. technický scénář, tzn. napíše podrobné informace o jednotlivých záběrech, který také slouží k následné konfrontaci s natočeným materiálem. Někdo volí i verzi tzv. storyboardu, kdy se plánované záběry v základních obrysech nakreslí. Význam této přípravy osvětluje A: „Jakmile oni napíší technický scénář, velikosti a záběry, tak je to konfrontační – ukaž, co jsi natočila, postupuješ podle toho? To tady není... Je to napsané. No a tam já důsledně trvám na tom, aby byla ta realizace podle toho scénáře“ (A). Pedagog A zdůrazňuje, že vyžaduje vidět celý žáky natočený materiál a prodiskutovat s nimi další postupy spojené se střihem a postprodukcí. Ostatní učitelé na tom netrvají a nechávají žáky pracovat samostatněji. Zároveň ale všichni pedagogové uvádějí, že při velké míře samostatnosti často hrozí nedokončení natáčených filmů z časových důvodů (v němž může hrát roli i volnější vyučovací plán koncem školního roku).

Domácích úloh využívají pedagogové v různé míře. Zejména u starších žáků pedagogové zadávají na doma sledování určitého filmu, což kromě různé míry pozornosti žáků může působit

problémy organizační nebo i právní. Často je jako domácí úloha pojato vypracování námětů či scénářů. Jak už bylo zmíněno, většinou pedagogové volí tuto formu pro natáčení, které také zadávají jako „domácí“ práci. Někdy je tomu tak i u postprodukce, tj. stříhu a ozvučení, následně pak ve škole probíhá pouze kontrola či zhodnocení činnosti.

Z pohledu příbuzného tématu výukových metod – organizačních forem výuky, bych pouze doplnila, že pedagogové A a B zmínili využití exkurzí. S nimi měli doposud malé, ale velmi dobré výsledky, zejména z oblasti motivace žáků. Do budoucna proto plánovali využít je více, mj. ve formě návštěvy kin s žáky.

Jako na negativní poukazují pedagogové častěji na neexistenci výukových materiálů, resp. učebnic. C využívá prezentace portálu *Moderní dějiny* a web *Film a dějiny* Univerzity Palackého. B uvádí jako oporu projekt CinEd. Všichni též zmiňují vytváření vlastních učebních materiálů pro žáky. V případě audiovizuálních materiálů se pedagogové opírají o své vlastní sbírky DVD, popř. materiály školní. Často se zmiňuje využívání youtube, ačkoli jde často o nelegální použití (v případě že ten, kdo video na youtube umísťuje, nevládní autorská práva, což je většina běžných případů).

4.2.4 Technické vybavení

Na využití techniky jako specifického didaktického prostředku jsem se zaměřila proto, že bývá považováno za významný faktor při uvažování o (ne)zavedení výuky filmu ve školách (srv. Dvořáková et al., 2016). Z mého výzkumu vyplývá, že otázka použití techniky ve výuce není zásadní a je ostatními (laiky, kolegy či vedením škol) spíše přeceňována. Je ale třeba také upozornit, že dotazovaní pedagogové využívali techniku především jako didaktický prostředek, nezaměřovali se téměř na práci s ní ve smyslu vzdělávacích cílů či obsahů, tj. na zvýšení digitální gramotnosti, rozboru technických možností či vědeckých objevů.

Techniku využívají pedagogové ve dvojitým směru. Jednak pro možnost promítání filmů, resp. jejich ukázek. V tomto smyslu je třeba učebny s počítačem s DVD drivem, projektorem a zatemněním, popř. internet, což je v podstatě standardní vybavení dnešních učeben. Někteří pedagogové také zmínili občasné využití školních improvizovaných kinosálů. Co se týče vlastní tvorby žáků, vyučující používají do různé míry vybavení školy, žáků a své vlastní. Velká část natáčení probíhá na mobilní telefony žáků. Relativně výjimečné (kromě mimoškolního zařízení,

kde je celkem běžné) je využití vlastní kamery pedagoga či školy. Pedagogové, jejichž žáci střihají filmy ve škole, používají volně stažitelné střihové softwary, kterých je v současnosti dostatek. Kromě toho někteří nechávají žáky při domácí práci použít třeba i pokročilejší software podle svého uvážení, aniž by se zajímali o právní stránku věci - „To já neřeším. To radši se neptám“ (C).

Co se týče zvládnutí používání techniky ze strany žáků, považují je pedagogové za v podstatě bezproblémové. Např. B na otázku, zda mají žáci problémy s technikou odpovídá jasně: „Jako to ovládnutí té techniky ne. Tomu rychle rozumí,“ a vrací se další odpovědí k hlavnímu cíli předmětu: „Tam spíš jako problém jim dělá tvůrčí zacházení s tím. Tedy jak komu. Někomu jo, někomu ne“ (B). D zmiňuje, že problémy se mohou objevit při náročnějších úkolech, jako je třeba ruční ostření u kamery, většinou je ale technika „baví“.

4.2.5 Přístup žáků

Žáci mají dle pedagogů ve vnímání filmové výuky relativně nepřesná očekávání. Film je žáky většinou vnímán pouze jako zábava, jeho podstatnější roli často neznají. Spojení filmu a školy mají sklon vnímat jako oddechovou, odpočinkovou aktivitu. „Jak ten vzdělávací systém se na ten film i komiks pořád kouká jako na něco, co je míň hodnotný než kniha, tak oni k tomu tak jako podivně přistupují, že čteš-li knihu, jseš intelektuál, koukáš se na filmy, (...) tak se vlastně jako neučíš“ (C). D také oponuje teorii, že je filmové umění žákům velmi blízké: „No, my si to tak jakoby myslíme, ale ve výsledku to tak často vůbec jako nefunguje. Oni sice jsou zvyklí na to koukat, ale potom, když jim něco vysvětluješ a říkáš jim, 'vždyť to přeci znáš'... jako to je úplně něco jiného,“ a říká, že žáci většinou vnímají film povrchně jaksi automaticky: „Oni se na to nemůžou nějak jinak ani dívat (než povrchně). Ty filmy jsou i tak určený, ty, na který se oni dívají“ (D). Žáci tedy obecně nejsou zvyklí k filmu přistupovat jako k něčemu, co si zaslouží hlubší přemýšlení. „Jim jde sledování filmů. Ale už z nich dostat jenom prostej popis děje dělá některým problémy. Nejsou zvyklí“ (A).

Podle A i B je žákům neznámá samotná podstata audiovizuálního procesu, jeho technické parametry, což snižuje jejich odstup od filmů a vědomí nerealističnosti. „Oni to přijímají, že tak to je, a nikdy je nenapadlo se ptát, jak je možné, že tady vidím nějakou iluzi a díky tomu to ani

tolik nevnímají jako iluzi," říká B. V užším rozměru pak jde u žáků i o nedostatek odstupu od vyprávěných příběhů. Jak uvádí C: „Oni hlavně pronikají jenom do příběhu. Oni nepronikají do toho filmu. Oni jako nepřemýšlí o tom prostě z nějakýho dramaturgickýho nebo scénáristickýho hlediska.“ A pokračuje o tom, jak přesně může právě filmová výuky v tomto směru fungovat: „Ale pak právě ty jim to v rámci i tý filmový výchovy tak trochu jako se snažíš rozbít a říct (...) myslíte si, že tohle to mělo být tak napsaný? A je tohle to smysluplný?“ (C).

Pedagogové se liší v hodnocení toho, co žákům přináší více problémů, zda praktická či teoretická část předmětu. B hovoří o zaujetí praktickou tvorbou a jisté nechuti k teoretické výuce: „Neměl jsem nikdy problém, že by nechtěli pracovat na té praktické části, spíš to bylo horší u té teoretické části, tam chyběl nějaký výraznější zápal pro to.“ C mluví opačně, v teoretické části problémy nevidí, ale u některých žáků se setkává s obtížemi při tvorbě. „Ale v rámci tý svý jako vlastní tvorby, tak najednou měli (někteří žáci) pocit, že jako proč. Že oni vlastně jako žádný moc nápady nemají a že je to jako nebaví.“ Zejména u mladších žáků může být při vlastní tvorbě zřetelnější problém komplexnosti či abstraktnosti filmového umění. „Je těžký, že to po nich chceš na začátku, aby oni si už přemýšleli nad celým tím filmem až do konce“ (D). S tím souvisí někdy i (ne)schopnost žáků přemýšlet o jednotlivých částech filmu: „Stejně tak, aby si rozmysleli záběry. Oni v podstatě to potřebujou jet chronologicky“ (D). Sama D zároveň dodává, že lze při pečlivé pedagogické práci tento přístup překonat.

Je třeba dodat, že žáci jednotlivých škol mohou mít i dosti odlišný přístup k natáčení filmů proto, že v některých může jít v podstatě o běžnou aktivitu i v jiných předmětech, což se promítá do výuky F/AV. C říká: „Na té škole musí furt něco točit, takže oni jsou zvyklejší. Vždycky zadání jednou za měsíc vypracovat nějaké video,“ uvádí s tím, že jako soukromá škola se snaží prezentovat různými videi. Jinde ovšem bývá tento předmět první možností, jak se s filmem ve škole výrazněji setkat.

4.2.6 Hodnocení žáků

Během roku hodnotí pedagogové žáky na základě vícero parametrů, jde o: plnění domácích úkolů, testy, tvořivé práce. Celkově se pedagogové shodují v mírném hodnocení, také v souvislosti s velkou částí tvořivého obsahu výuky. „Já to klasifikuju naprosto milosrdně,“ říká

A, ve shodě s ostatními pedagogy, kteří hodnocení provádějí, tj. kromě D, který žáky nehodnotí, jelikož jde o mimoškolní činnost.

Testy jsou zaměřeny na pojmy spojené s filmem (např. filmová řeč, filmové dějiny ad.) či na jejich aplikaci ve spojení s konkrétními díly, které žáci zhlédli. V souvislosti s testy ale pedagogové narážejí na problém zmíněné neexistence výukových materiálů, ze kterých by si žáci látku mohli opakovat.

Významnou otázkou je samozřejmě hodnocení tvořivé práce žáků, kdy se pedagogové shodují, že jde především o hodnocení přístupu k tvorbě, nikoli výsledného díla, tedy zpětnou vazbu snahy jednotlivých žáků při plnění komplexních úloh. Někdo si dělá během roku poznámky o práci žáků, někdo hodnotí jejich přístup z určitých aspektů konečného výsledku. „Hodnotím to hodnotitelné,“ říká B a jmenuje u animovaného filmu např. čistotu provedení bez rušivých elementů či dostatečnou délku záběrů. Zároveň ale je i důležité dokončení úkolu. „Ten jeden, co to nedodělal, dostal na konci dvojku, ostatní dostali jedničku,“ říká k celkové známce z předmětu C. B o hodnocení konkrétní úlohy říká přísněji: „V tomhle případě vlastně, kdyby ten člověk to nedotáhl, tak to vlastně ne... taky je to třeba hodnotitelný pětkou. Když to všichni stihli, on měl na to dost času, nevěnoval se tomu...“

Samotná kvalita výsledných prací má dle pedagogů individuálně rozdílnou úroveň. B říká: „Myslím si, že třeba u toho animovaného filmu, myslím si, že dobrý, jako není to vůbec špatný, ty praktický věci, to funguje.“ D upozorňuje v rámci své mimoškolní výuky na výrazné rozdíly mezi tím, kdy se žáci mohou tvoření věnovat v rámci 14denního tábora a běžným kurzem: „Ale tam hlavně jsou jako v tom ponořený těch 14 dní a fakt jako je to úplně něco jiného, než potom máš na tom kurzu, no. Takže ty věci z toho kurzu nejsou nějak extra jako dobrý.“

4.3 Diskuse

Pedagogové se, stejně jako oba *RVP* pro F/AV a zahraniční dokumenty, pohybují mezi dvěma hlavními vzdělávacími cíli filmové výuky. Jde o dva doplňující se pohledy na předmět - prostředek k získání konkrétní, filmové gramotnosti, tj. schopnosti vnímat filmová a audiovizuální díla, a zároveň jako cestu k celkovému rozvoji osobnosti. Pedagogové tedy vnímají „vedoucí myšlenky celého předmětu“ (Skalková 2007, s. 125). Neprovádějí ovšem didaktickou analýzu učiva v její úplnosti, kterou by bylo „promyslet cíle, které předmět může plnit v komplexu ostatních předmětů, promyslet principy, zákonitosti, základní soustavu pojmů, které obsahuje, vedoucí mravní, etické ideje, k nimž osnovy jako celek směřují“ (ibid.). Proto do různé míry tápají v konkretizaci dílčích cílů, tedy jaké jsou jedinečné možnosti filmové výuky při formování jednotlivých vědomostí, dovedností, hodnot, schopností či charakterových vlastností.

Respondenti výzkumu se nicméně shodují, že základním přínosem předmětu v obecné rovině, tj. vedle filmové gramotnosti, je rozvoj tvořivosti a toto pozitivum zdůrazňují jako velmi významné. To je také v souladu se současnými pedagogickými tendencemi či s těmito slovy Josefa Maňáka: „Samostatnost a tvořivost osobnosti se obecně považuje za nejvýraznější projev lidské existence, který vyjadřuje její autonomii, svébytnost a jedinečnost, a proto jako vrcholný cíl by měl být trvale v centru výchovného úsilí“ (1996, s. 33). Ze zmiňovaných reakcí žáků je zároveň zřejmé, že v této oblasti vzdělávání existují nezanedbatelné nedostatky. Je tedy pravděpodobné, že F/AV lze velmi vhodně použít při formování tvořivosti, resp. jejím trénování. „Výsledky četných badatelů potvrzují, že tvořivé jednání se skládá z celé řady procesů, z nichž některé lze do značné míry nacvičovat a zdokonalovat“ (ibid., s. 34).

Učitelé se ve výzkumu vzájemně shodují také v otázce podpory komunikativních a sociálních schopností, které může výuka předmětu přinášet díky četným skupinovým úlohám, jak píše i Vladimír Václavík: „Učení organizované ve skupině umožňuje věnovat zvýšenou pozornost vzájemné komunikaci a kooperaci žáků a tím plnit některé další úkoly vzdělávání, které již přesahují tradiční představy o cílech spočívajících pouze v oblasti vědomostí a dovedností“ (Kalhous, ed. 2002, s. 303). Pedagogové si dle svých slov uvědomují i význam těchto schopností; Václavík je uvádí do kontextu budoucího začlenění žáků na pracovní trh a také oproti minulosti zhoršenému sociálnímu vybavení přinášnému do škol z rodin.

Z mého pohledu pedagogové ne vždy dostatečně vytěží otázku hodnot, která může být spojena s receptivní, ale i produkční, částí výuky. Vyloženě vědomě tuto tematiku zmínila pouze jedna respondentka (C), ačkoli je v uměleckém vzdělávání obecně nasnadě. Například ve zprávě francouzského CNC, jejíž autorem je Xavier Lardoux, je jí věnována velká pozornost (2014). Osobně jsem ve své jednorocní praxi filmové výuky na ZŠ měla například silný dojem z práce s krátkým dokumentárním filmem Jana Špáty *Respice Finem* o životě starých žen na venkově. Přestože šlo zjevně o zcela neobvyklý tvar v kontextu divácké zkušenosti žáků, bylo zřejmé, že alespoň někteří byli schopni se nad jeho obsahem zamýšlet a diskutovat o otázkách stáří či osamělosti. Nikdo z pedagogů pak výslovně nezmínil empatii, kterou lze rovněž považovat za přirozený benefit uměleckého vzdělávání obecně. Xavier Lardoux v souvislosti s filmovým vzděláváním popisuje právě „zásadní vědomí empatie, schopnost podívat se na svět očima druhého, zvýšit své porozumění světa přijetím nové perspektivy“ (ibid., s. 22). Lardoux klade empatii též do souvislosti s možností porozumět si v rámci evropského prostoru, resp. Evropské unie, pokud budeme mít vzájemnou zkušenost se svými kinematografiemi. K tomu lze samozřejmě dodat, že jde o rozvoj společenství v jakémkoli měřítku, v rámci komunit, státu či celosvětově.

Vzdělávací cíl, který žádný z pedagogů nezmínil, což mě v souvislosti s mou vlastní výukovou zkušeností překvapilo, byla možnost rozvíjet u žáků myšlení (příp. „kritické myšlení“). Při své praxi jsem vnímala, že zejména v situaci, kdy žáci přinesli své náměty a scénáře a žádala jsem je o to, aby blíže vysvětlili jednotlivé scény, chování postav či důvody dění, byli nuceni zapojit hlubší přemýšlení, většinou ke svému údivu. Tím, že se zároveň jednalo o náměty, které buď souvisely s jejich životy nebo to byly jimi vymyšlené fantazie, tj. „fikční světy“, v nichž se pohybovali s určitou jistotou, bylo i přes případnou počáteční nepřipravenost možné je k tomuto hlubšímu promýšlení přimět. Tyto situace byly velmi dobrým prostorem pro hlubší rozhovory o jimi načrtnutém tématu, kdy jsem pomocí otázek mohla vést žáky k promýšlení příběhu a uvědomování si souvislostí. Rovněž diskuse nad zhlédnutými filmy skýtají množství situací pro promýšlení vlastních postojů, logiky příběhu, motivace postav apod. a jsou i příležitostí pro rozvoj vyjadřovacích schopností.

Pedagogové uváděli aspekt pěstování zodpovědnosti u žáků, díky samostatným úlohám. Zmínila bych v tomto kontextu také vytrvalost, která u filmu souvisí s jeho komplexností. Jelikož tvorba

i krátkého filmového tvaru trvá poměrně dlouho a zachycuje různé fáze odlišného charakteru, žáci musí ve výuce překonávat různá úskalí a učit se v práci vytrvat.

Problém nedostatečné reflexe vzdělávacích cílů úzce souvisí i s jistou mírou tápání v oblasti vzdělávacího obsahu, což je logické. Jak také v tomto kontextu uvádí Jarmila Skalková: „Při konkretizaci obecných cílů se uplatňuje zřetel k obsahu učiva a zároveň s tím zřetel k rozvoji osobnosti žáka“ (2007, s. 120). Skutečnost, že se objevily rozdíly ve výpovědích v dotaznících a rozhovorech, naznačuje, že si pedagogové zcela neuvědomují, co přesně *RVP* míní pod určitými pojmy, resp. nejsou s určitými filmovými oblastmi dostatečně pojmově seznámeni. Pedagogové si také většinou zcela neuvědomují význam všech oblastí učiva a často kladou důraz na určitou oblast v závislosti na své původní aprobaci. Jakkoli vážně se pedagogové zabývají volbou zhlédnutých filmů, není zcela znát, že by si vždy uvědomovali jejich potenciál pro rozvoj žáků ve smyslu vnímání světa jako takového, resp. životních hodnot, jak již bylo uvedeno. Podobně i u vlastní tvorby není většinou pedagogy dostatečně reflektována příležitost k poznávání světa i sebe samého jejím prostřednictvím. Jde tedy o již zmíněné nedostatky v části učiva, popsaném v *RVP* jako „cvičení vnímavosti, intenzity pozorování reálných dějů, situací a jejich slovní a písemná reflexe“ (MŠMT 2017, s. 121). Josef Maňák pozorování též přičítá velký význam, je podle něj: „výchozí bodem správného vnímání a induktivního usuzování a [...] tvoří základnu i pro složitější myšlenkové postupy“ (2001, s. 28). Zároveň tuto koncepci dává do souvislosti s Komenským vyzdvihovanou názorností. Předpokládám, že výslovné zmínění pozorování jako vzdělávacího obsahu, které je zároveň na pomezí vzdělávacích cílů i metod, chybí spíše proto, že je výsledkem hlubší analýzy předmětu a pedagogové s ním pracují zejména nevědomě či instinktivně v rámci jednotlivých úloh.

Naneštěstí se u pedagogů vyskytuje i nedostatečná znalost určitých vzdělávacích obsahů mimo jejich hlavní zájem. Zejména je zřejmá malá erudice v oblasti kameramansky zaměřených částí, které *RVP* pokrývá. U některých jsou to různé fáze procesu filmové tvorby, popř. hlubší znalost dalších dílčích témat. Je zarážející nepřítomnost práce s fotografií, kterou zmiňuje *RVP ZV* jako součást učiva a *RVP G* mezi výstupy a již lze považovat za přirozený úvod do filmového obrazu. Osobně jsem ve své výuce z fotografie vycházela a považovala jsem to za pro žáky atraktivní a přirozený úvod do filmového obrazu a rovněž propojení s tématy Výtvarné výchovy, ale i jejich

vlastní zkušeností. Spolu s rovněž opomíjenou kameramanskou oblastí fotografii spojuje skutečnost, že mohou být náročnější na kvalitní technické vybavení, popř. odborné znalosti.

S filmovou řečí učitelé pracují jak v teoretické, tak praktické rovině. V míře výuky tohoto vzdělávacího obsahu hraje opět velkou roli původní aprobace: hodně se mu věnuje pedagog, který původně absolvoval FAMU (A). Pro výrazně činnostní výuku mimoškolního zařízení je silně přítomen i tam, i v rovině teorie, která je nezbytná (D). U středoškolského pedagoga, který vychází z prostředí oboru Výtvarná výchova na pedagogické fakultě (B), je nejvýraznější práce s filmovou řečí v oblasti animovaného filmu. Pedagožka SŠ se zázemím Českého jazyka a literatury a Občanské výchovy (C), tento obsah sama téměř nevyučuje, deleguje práci s ním na hosty ve výuce.

Naopak se tato učitelka nejvíce věnuje filmovému vyprávění, stavbě dramatu, žánrům atd. Zároveň si, jak již bylo uvedeno výše, plně uvědomuje potenciál filmových děl působit na žáky normotvorně. Obecně se na významu výuky filmového vyprávění shodují všichni pedagogové – i když nereflektují všechny jeho aspekty.

Sklon k souvislé výuce filmových dějin lze považovat na jednu stranu za nadbytečnou tendenci k encyklopedicky orientovanému učení. Na straně druhé jde i o uvědomění si širokých vazeb mezi kinematografií a společnostmi, které by bylo možné, při větší časové dotaci i promyšlenosti témat, lépe využít. Jistě je zde prostor pro propojení s dalšími předměty, zejména Dějepisem.

V souvislosti s interdisciplinárními vazbami s jinými předměty je celkově otázkou, zda jsou pedagogy dostatečně využívány, pokud si uvědomíme, že jsou filmovému umění přirozeně dané. Jsou také dobře vidět při tématickém propojení výuky u pedagogů s původní aprobací Český jazyk a Občanská nauka, resp. Výtvarná výchova. Syntetický charakter filmu ale jistě skýtá množství přesahů do dalších předmětů, kromě zmíněných i do Hudební výchovy, IT (zejména při filmové postprodukci), Chemie či Fyziky. Za samostatný problém lze pak považovat málo vědomé využívání témat Mediální výchovy. Při srovnání *RVP* průřezového tématu Mediální výchovy bychom přitom našli vícero shod s výukou pedagogů - jak v kontextu filmové řeči, tak fungování médií ve společnosti. Učitelé tyto shody nicméně vědomě téměř nereflektují.

Překvapivé je nedostatečné nebo dokonce žádné vytěžení tématu autorského práva, kterému se pedagogové nevěnují. Opět zde hraje jistě roli nedostatečná znalost autorského práva ze strany pedagogů, s níž souvisejí i jejich často neoprávněné obavy z pohybování se na hraně práva či za ní. Pouštění ukázek nebo i celých filmů je přitom ve výuce přípustné – za určitých předpokladů, jako je zejm. legálnost užívaného nosiče a hlubší využití a analýza pouštěných děl (viz např. David, 2015). Daná tematika přitom žáky dle mé výukové zkušenosti zajímá. Měla jsem zkušenost s velmi živými debaty ohledně GDPR mezi žáky při promítání jejich fotografií a celkově je základy problematiky zajímavé, a bylo by proto jistě vhodné využít příležitosti k tomu je s ní krátce seznámit. Dle mé praxe si přitom ani vysokoškolští studenti neuvědomují všechny aspekty autorského práva, zejména použití cizí hudby ve svém filmu.

U výukových metod je zřejmý velký potenciál pro vytěžení jejich variability. Pedagogům se daří často využívat aktivizujících metod, které jsou doporučovány pro podporu produktivního myšlení a tvořivosti (srv. Maňák, 1998, s. 109). Problémem je nedostatečná reflexe používaných metod, zároveň se i do této oblasti promítá nedostatečná didaktická transformace učiva spojená s (ne)uvědoměním si cílů a obsahů výuky filmu. Významné místo mají diskusní metody, které skýtá analýza filmových děl, ale i skupinová tvorba, přičemž oba typy situací podporují vzájemnou komunikaci mezi žáky vzájemně i mezi žákem a pedagogem. V oblasti vlastní žákovské tvořivosti se lze setkat s ne vždy dostatečnou promyšleností či přípravou pedagogického působení. Jakkoli lze tvořivé aktivity do určité míry spojit s metodou řešení problémů, jsou tu i jisté rozdíly. Především je to skutečnost, že při tvořivých filmových úlohách žáci využívají „aparát“ filmové řeči a filmového vyprávění, který zatím neznají dostatečně, a pedagog právě proto musí být přítomen ve všech fázích učební úlohy, aby tak zajistil upevnění určeného vzdělávacího obsahu – k čemuž ovšem u respondentů výzkumu ne vždy dochází. Je zjevné, že přínosem pro filmovou výuku může být tzv. projektová výuka, která poskytuje prostor pro delší soustředěnou práci, což se pedagogové snaží v rámci možností školní reality využívat. Ne všichni ale důsledně pedagogicky dohlížejí na jednotlivé fáze tvorby. Opět v tom hraje roli zřejmě vzdělání jednotlivých pedagogů, kdy někteří nemají s filmovou tvorbou vlastní podstatnější zkušenost a nejsou tedy ani schopni dostatečné didaktické analýzy a transformace. Všichni nicméně alespoň nějakým způsobem procházejí s žáky fází psaní námětů a scénářů, natáčení i postprodukce.

Z vlastní výukové zkušenosti považuji v přípravné fázi za ideální, pro ujasňování žákovských námětů a jejich zpracování, tzv. sokratický rozhovor a považovala bych za vhodné jeho větší použití, resp. uvědomění si potenciálu pro rozvoj myšlení žáků, který již byl zmíněn. Ve fázi samotného natáčení existují také problémy spojené s organizací výuky: žáci mají témata z různých oblastí, skupin je cca 4 až 6 a není možné natáčet všechny příběhy na jednom místě, zároveň je nutné na žáky dohlížet. Tento problém, se kterým jsem ve své vlastní výuce poměrně dost potýkala, ovšem nikdo z pedagogů nezmínil. Zřejmě proto, že pokládali mimoškolní natáčení žáků za samozřejmé (kromě pedagožky mimoškolního zařízení, které může fungovat v dohlížení na žáky trochu odlišně). Osobně jsem považovala za určité řešení využití asistenta pedagoga na tyto hodiny.

Jednou z opomíjených metod, byly didaktické hry, ačkoli by se pro určité vzdělávací obsahy mohly nabízet. Sama jsem měla velmi dobrou zkušenost s hrou „Vyprávěj a hraj“ vypracovanou Ondřejem Hníkem, kterou představuje ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* (2014). Žáci v ní konstruují společně příběh za použití slov na kartičkách a hra dobře ukazuje na nutnost pečlivé volby směru příběhu a smyslu každé jeho části.

U tématu hraní zmiňovali učitelé určitá úskalí spojená s neexistující hereckou průpravou žáků, nikdo ale nezmínil hlubší využití inscenačních metod, výuky dramatem se dotkli pouze náznakem. Je to zřejmě kvůli organizačně-časovým možnostem, kdy žáci natáčejí své práce samostatně formou „domácích“ úloh, popř. je pozornost upřena k jiným aspektům natáčení.

Je otázkou, jestli je pedagogie u výuky filmu vždy dostatečně vytěžena zkušenostně orientovaná povaha výuky, jak v poloze tvořivé, tak receptivní. Filmová výuka má v tomto směru jistě nezanedbatelné možnosti jak při tvoření vlastních příběhů žáky, tak při sledování děl s různou tematikou, k níž mají žáci blízko nebo si k ní mohou vytvořit most díky citovému zaujetí. V této souvislosti je třeba zmínit i veřejnou prezentaci žákovských výsledků, která (až na mimoškolní zařízení) u dotazovaných pedagogů zcela chybí. Tímto krokem by jistě bylo možné zvýšit motivovanost žáků, ale i upevnit pozici nově vyučovaného předmětu, jak v rámci školy, tak navenek. Filmová představení by se mohla stát další z vítaných styčných ploch mezi školou a rodiči, popř. širší veřejností obce. Podobně motivačně pro žáky pak může působit, rovněž mezi dotazovanými pedagogy ve školách nevyužívaná, možnost prezentace krátkých filmů na stále se rozrůstajícím množství takto zaměřených festivalů.

Významné je ve výuce použití didaktických prostředků, zejména výběr použitých filmů či ukázek z nich. Kromě relativní vhodnosti určitých děl před jinými lze vysledovat, že zásadní je kvalitní didaktické zpracování materiálů ze strany pedagoga, tj. dostatečně motivující úvod a analýza po zhlédnutém filmu, popř. i upozorňování na důležitá témata v průběhu sledování díla. To vše souvisí s pečlivou didaktickou transformací spojenou s daným filmem. Je zřejmé, že je třeba vždy dbát na odůvodněnost použitých ukázek či celých filmů, v tomto kontextu lze připomenout varování Josefa Maňáka o nadužívání didaktických prostředků kdy pedagog „je do výuky nasazuje neadekvátně a v podstatě mechanicky“ (Maňák 1995, s. 70). Podobně je třeba se věnovat tématu využití počítačů a dalších softwarů tak, aby pedagog všechny fáze výuky s nimi dostatečně koordinoval.

Někteří pedagogové si uvědomují potenciál exkurzí pro výuku filmu – do kina nebo i jiných míst a částečně ho využívají, především ale plánují jeho větší zapojení do budoucna. Britský filmový institut i jiné zahraniční dokumenty velmi často vyzdvihují význam toho, sledovat filmy v jejich původním prostředí, tj. v kinosálech (BFI 2014, s. 25), a to nejen kvůli dobrým technickým parametrům, ale také kvůli vnímání filmu jako společenské události. V kontextu exkurzí jsem osobně měla dobrou zkušenost s návštěvou barrandovských ateliérů, která žáky podle jejich reakcí zaujala a ozřejmila jim produkci filmu. Existuje pochopitelně mnoho dalších exkurzních možností. V Praze v posledních letech působí muzeum NaFiLM, které má provázení školních skupin jako jednu z hlavních činností. Z dalších expozic vhodných pro filmové vzdělávání zmíním např. Muzeum Karla Zemana v Praze, ve Zlíně Filmový uzel či Muzeum české loutky a cirkusu v Prachaticích. Oddělení filmové techniky lze najít v technických muzeích či částech muzeí, vyskytuje se i řada specializovaných výstav při výročí tvůrců apod.

Za jednoznačný nedostatek související s výukou filmu lze jistě považovat nedostatek kvalitních studijních materiálů pro žáky. Ti jsou tak ve svém samostudiu závislí na textech od svých pedagogů, v horším případě na pouze pro ně nepřehledné odborné literatuře.

Otázka techniky se ukázala jako méně závažná, zejména pokud pedagog svou výuku důsledně plánuje a technické vybavení je řádně zajištěno. Kromě mimoškolního zařízení se většinou využívá natáčení na mobily. Ze své praxe chci zmínit, že nelze na tuto možnost spoléhat stoprocentně, zejména u sociálně slabších žáků. Také někteří žáci nemusejí mít telefony plně funkční, je proto lepší mít záložní alternativy. Jakkoli je také tento způsob většinově dostupný,

větší technické možnosti, spojené s určitými finančními náklady školy, by umožnily věnovat se i opomíjeným tématům, jako je fotografie či práce s filmovým materiálem nebo umělým osvětlením. Využití kamery také může dle mé zkušenosti zvýšit motivaci u žáků. Pedagogové nezmiňovali větší problémy s využitím techniky při postprodukcí, ale je to dané i tím, že často nechávají žáky zpracovat svůj audiovizuální materiál doma. Osobně jsem se během výuky setkala s občasnými problémy s kvalitou počítačového hardwaru, který musí být pro střih (a jeho pohodlné užívání) na poměrně dobré úrovni. Další problémy, se kterými jsem se setkávala, jsou drobné, ale mohou zapříčinit velké zdržování výuky: zapomínání telefonů, kabelů k nim, natočeného materiálu, malá či žádná praxe s flash drivy a úložišti, se sdílením apod. Je zároveň zřejmé, že tato část výuky skýtá nemalý prostor pro zvyšování digitální gramotnosti. V kontextu techniky je také nutné poznamenat, že situace může být diametrálně odlišná u mladších žáků, pro jejich vlastní menší vybavenost i praxi s užitím základních technologií.

Pedagogové se shodují, že v oblasti hodnocení žáků postupují spíše umírněně. Přičítají to především výchovně-tvořivému zaměření výuky. Je nicméně nepřehlédnutelné, že oproti pojetí např. Výtvarné výchovy, se u F/AV vyskytuje i nemalé množství pojmů, jejichž znalost lze ověřovat. Je tedy otázkou, zda mírnější hodnocení nemůže souviset i se zmíněnou nejasností vzdělávacích cílů a tedy i tápání v hodnotitelnosti jejich dosažení. Učitelé zároveň pracují s možnostmi hodnocení jako zpětné vazby poměřující osobní nasazení žáků při plnění úkolů. Uplatňují tak výchovnou a rozvíjející funkci hodnocení, které popsal I. Turek: „(funkci výchovnou) již rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů, a funkci rozvíjející, kterou rozumí rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků“ (Kalhous et al. 2002, s. 405). Je zřejmé, že, zejména při komplexnosti tvořivých procesů s F/AV spojených, je využití těchto principů hodnocení náročný proces a do budoucna bude třeba je dále promýšlet.

Z celého výzkumu je zřejmé, že většinu hlavních didaktických otázek filmové výuky provázejí pochyby a tápání učitelů. Hodně aspektů filmové výuky pedagogové zhodnocují na základě svého obecného pedagogického studia, konkrétních oborových didaktik či získané praxe (i v jiných předmětech) intuitivně, bez dostatečného teoretického zázemí, tedy i dostatečné didaktické analýzy a transformace učiva. To je nicméně za daných podmínek, tedy dosavadní neexistence oborové didaktiky a odborné přípravy pedagogů, ve velké míře pochopitelné.

Závěr

Úvahy o filmu a vzdělávání mají dlouhou historii a provázejí evropské země již 120 let. V Československu i jinde se přes využití filmu jako didaktického prostředku začalo zejména od 60. let 20. století výrazněji přistupovat i k otázce vzdělávání v samotné oblasti filmu. Přes poměrně intenzivní diskuse o jeho prosazení do školní výuky se ovšem v praxi, u nás i v dalších evropských zemích, film donedávna stále vyskytoval málo. Tlak na zavedení filmového vzdělávání nicméně v posledních letech narůstá, což je dané nezastupitelným místem, které filmové umění i audiovizuální médium obecně v naší společnosti mají a zřejmě i větší dostupností audiovizuální techniky. Výuka filmu se objevuje čím dál více v kurikulech jednotlivých zemí, jako je tomu v České republice, kde Filmová a audiovizuální výchova od roku 2010 figuruje v *Rámcových vzdělávacích programech* pro základní i gymnaziální vzdělávání jako doplňující předmět vzdělávací oblasti Umění a kultura, přičemž průniky s filmem lze najít i v *RVP* dalších předmětů. Narůstá také množství filmovévzdělávacích aktivit nejrozličnějších organizací, státních i nestátních. Ze strany předních vzdělávacích institucí, jako jsou pedagogické fakulty, je zájem o tento obor ovšem stále okrajový a nesystémový.

Vzdělávacím cílem filmové výchovy je tedy v první řadě filmová gramotnost, která znamená v podstatě schopnost plně vnímat audiovizuální díla a poskytuje žákům nástroje, které jim umožní obohatit svůj vnitřní život filmovým uměním. Vedle toho, jako každý předmět, má Filmová a audiovizuální výchova i své další specifické cíle, které mají vliv na celkové formování žákovy osobnosti, v duchu nejlepších vzdělávacích tradic i současných tendencí. Pro didaktické uchopení filmového vzdělávání je zásadní, že vzdělávací obsah se realizuje ve dvou liniích - recepční a produkční, tedy analýze filmových děl i výuce tvořivé činnosti, a celý předmět je do velké míry činnostně zaměřený. Pojí se se vzdělávacími cíli jako je rozvoj tvořivosti, myšlení, empatie, komunikace, vytrvalosti a dalších schopností, dovedností, hodnot či charakterových vlastností. Vedle toho je dílčím cílem F/AV i zlepšování mediální gramotnosti, protože film jako médium má s touto oblastí přirozeně mnoho průniků.

Vnitřní provázanost vzdělávacích cílů a obsahů se vyjevuje ve významném faktu, že se při výuce filmu stává předmětem poznávání svět a člověk samotný, protože se jedná o vzdělávání v uměleckém nahlížení na ně.

Další vzdělávací obsah předmětu Filmová a audiovizuální výchova lze rozdělit do tří skupin, které se přirozeně dotýkají. Jsou jimi filmová řeč, filmové vyprávění a kinematografické působení v rámci společnosti.

Znalosti a citlivosti k filmové řeči je zapotřebí pro hlubší porozumění filmovému umění i mediální komunikaci. Seznámení s filmovou řečí znamená proniknout do způsobu, jakým fungují její různé části, díky nimž se představa tvůrců realizuje v konkrétních obrazových i zvukových podobách: fotografický i pohyblivý obraz, formát natáčení, velikost a úhel záběru, hloubka ostrosti, pohyb kamery, kompozice, barva, tzv. mizanscéna - zobrazení děje, herecká akce, scéna, rekvizity a osvětlení, kostýmy a masky, střih a zvuk.

Film se jako umělecká forma obrací také k bohaté tradici lidské společnosti, kterým je vyprávění. Vyprávění není pouze činem mezi dvěma či více subjekty, je společenským aktem, který může mít výrazný dopad a vytvářet či upevňovat určité hodnoty, zároveň se odehrává v kontextu své doby i prostoru, a proto se jich dotýká a různým způsobem je interpretuje a nic z toho nelze ve vzdělávání pomíjet. Filmové vyprávění je pak specifickou formou, jejíž základní tendence je dobré znát pro jeho plné prožití a využití, divácké i tvořivé. A protože je vyprávění zakotveno v širším životním kontextu, je osvojení těchto tendencí opět i rozvojem osobnostním.

Jelikož je film také společenským fenoménem, je možné témata s ním spojená propojit i se vzdělávacími obsahy předmětů oblasti Člověk a společnost, resp. opět s Mediální výchovou. Dějiny i současnost fungování filmového průmyslu, způsob financování filmové produkce, prosazování politické agendy, osobní zaujetí tvůrců či demokratické možnosti nových médií - všechny tyto tématické okruhy mohou žákům předat cenné vědomosti a vést je k hlubším úvahám o společnosti a jejím fungování.

Vzdělávací cíle a obsahy předmětu Filmová a audiovizuální výchova v *Rámcových vzdělávacích programech* se v českých školách zhmotňují díky zájmu konkrétních učitelů, kteří mají k filmovému umění blízký vztah. Jejich výuka filmu není výsledkem studia oborové didaktiky, jelikož ta neexistuje. Pedagogové, kteří se zúčastnili mého výzkumu, konstruují svou výuku postupně na základě svých zkušeností, někdy vycházejí ze své výuky jiných předmětů, jsou ovlivněni svým profesním zázemím. Sami tak prozkoumávají vzdělávací cíle, obsahy i metody filmové výuky a didaktická transformace tak nemůže probíhat zcela uspokojivě. Je pochopitelné,

že ani při poctivém přístupu pedagogů k předmětu nelze svépomocí zaplnit všechny mezery, které neexistence předmětu v rámci pedagogických oborů přináší.

Tato disertace ukazuje, že práce na oborové didaktice i příprava pedagogů jsou prvořadými úkoly, které musí být splněny, aby filmová výuka mohla v praxi úspěšně probíhat. Přítomnost filmu a audiovize ve školní výuce je nezadržitelná, proto je třeba se zaměřit na její kvalitu, a to jak teoretickou přípravou současných i budoucích učitelů, tak dalšími výzkumy. Jen tak lze ve školách podpořit zprostředkování filmového a audiovizuálního umění žákům v celém kontextu výchovných a vzdělávacích perspektiv, které s sebou „sedmé umění“ přináší.

Použité prameny

Literatura

ADLER, Rudolf. (2018). *Audiovizuální a filmová výchova ve vyučování*. Praha: Gymnázium a Hudební škola hl. m. Prahy, ZUŠ ve spolupráci s portedo o.p.s.

ARISTOTELÉS. (1996). *Poetika*. Praha: Nakladatelství Svoboda. ISBN 80-205-0295-5.

ARONSON, Linda. (2014). *Scénář pro 21. století*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-314-2.

AUMONT, Jacques. (2010). *Obraz*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-165-0.

BARTHES, Roland. (2005). *Světlá komora: poznámka k fotografii*. 2. vyd. Praha: Fra. ISBN 80-86603-28-8.

BAUDINO, Natalina. (2016). Le proiezioni luminose applicate all'insegnamento elementare. In: *La scuola dove si vede* (180-189). Torino: Kaplan.

BERGALA, Alain. (2016). *The Cinema hypothesis. Teaching cinema in the classroom and beyond*. Wien: Austrian Filmmuseum. ISBN 9783901644672.

BERNARD, Jan. (1995). *Jazyk, kinematografie, komunikace: o mezeře mezi světy*. Praha: Národní filmový archiv. ISBN 80-7004-079-3.

BORDWELL, David & THOMPSON, Kristin. (2011). *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-217-6.

BOYLAN, Michael. (2019). *Fictive narrative philosophy: how fiction can act as philosophy*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-36733-3.

BRANIGAN, Edward & BUCKLAND, Warren, ed. (2014). *The Routledge encyclopedia of film theory*. London: Routledge. ISBN 978-0-415-78180-0.

BRITISH FILM INSTITUTE. (2012). *Screening literacy: Reflecting on models of Film Education in Europe* [online]. Evropská komise. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf

BRITISH FILM INSTITUTE. (2013). *Reframing literacy* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf>

BRITISH FILM INSTITUTE. (2014). *A Framework for Film education* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>

CARRIÈRE, Jean-Claude. (2014). *Vyprávět příběh*. 2. vyd. Praha: Limonádový Joe. ISBN 978-80-905624-2-4.

CHION, Michel. (2007). *Écrire un scénario*. Paris: Cahiers du cinema. ISBN 978-2-86642-933-1.

CISZEWSKA, Ewa. (2017). Film Education in Poland – Historical Outline and Current State of Research. *Panoptikum*, 18(25), 10-27 [online]. Gdaňsk: Uniwersytet Gdaňski. [cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1730–7775. Dostupné z: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/panoptikum/issue/view/9?fbclid=IwAR0IXQReIADq7vMcoRJk-Kbn0URgYEA4IO8AVJiakyRP9M2CIMuaREOGfhI>

ČESÁLKOVÁ, Lucie. (2009). *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. [Cit. 20. 3. 2021] Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/lqxo2/>

ČORNEJ, Petr. Husitská trilogie a její dobový ohlas. In: KOPAL, Petr & BLAŽEK, Petr, ed. (2004). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 84-99. ISBN 80-7106-667-2.

DAVID, Ivan. (2015). *Filmové právo: autorskoprávní perspektiva*. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-0-0.

DI BUSSOLO, Alessandro. (2019). *La Generazione Z e il cinema: il 20 per cento guarda un film al giorno* [online]. Vatican News. [cit. 20. 3. 2021] Dostupné z: <https://www.vaticannews.va/it/mondo/news/2019-12/cinema-giovani-tertio-millennio-entertainment-festival-milani.html>

DOLEŽEL, Lubomír. (2003). *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0735-2.

- DVOŘÁKOVÁ, Tereza Czesany et al. (2016). *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/ audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích* [online]. Ministerstvo kultury ČR. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/medialni-a-filmova-vychova-41.html>
- EJZENŠTEJN, Sergej Michailovič. (1959). *Kamerou, tužkou i perem*. Praha: Orbis.
- EUROZPRÁVY.CZ. (2018). *Jaké TV pořady táhnou v Česku?* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://eurozpravy.cz/kultura/film-a-tv/222197-jake-tv-porady-tahnou-v-cesku/>
- EVROPSKÁ KOMISE. (2018). *EUR-Lex* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC
- EVROPSKÁ KOMISE. (2019). *Kreativní Evropa (2014 - 2020), Dílčí program Media* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/support_to_film_education_call_short_notice_25-2019_cs.pdf
- FILMOVÝ KROUŽEK ZŠ ERBENOVA. *fkzserbenova*. Youtube [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/user/fkzserbenova> [cit. 20. 3. 2021].
- Film Education Journal* [online]. UCL Press. ISSN 2515-7086. Dostupné z: <https://www.uclpress.co.uk/pages/film-education-journal>
- GAUTHIER, Guy. (2004). *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: Akademie múzických umění a Mezinárodní festival dokumentárních filmů Jihlava. ISBN 80-7331-023-6.
- GUERRINI VERGA, Loretta & PAPI, Angelo, ed. (2015). *Filmagogia. Nuovi orizzonti dei saperi*. Torino: UTET. ISBN 9788860084484.
- HAMES, Peter. (2009). *Czech and Slovak cinema: theme and tradition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 9780748620814.
- HARAPÁTOVÁ, Lucie. (2017). *Analýza studijních materiálů a pedagogických postupů využívaných ve výuce filmové, audiovizuální a multimediální tvorby v oblasti formálního i neformálního sektoru vzdělávání, Akademické studie DF JAMU* [online]. DF JAMU. [cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1804-8803. Dostupné z: http://old.jamu.cz/img/akademicke-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/harapatova-analyza-stud_www.pdf

- HAZUKOVÁ, Helena. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-434-1.
- HAZUKOVÁ, Helena & ŠAMŠULA, Pavel. (1982). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-368-5.
- HERWIG, Bohumil. (2018). *Samsung zjistil v průzkumu, že Češi ve sledování televize těsně zaostávají za Američany* [online]. Televizníweb.cz. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: www.televizniweb.cz/2018/04/samsung-zjistil-v-pruzkumu-ze-cesi-ve-sledovani-televize-tesne-zaostavaji-za-americansy/
- HITCHCOCK, Alfred & TRUFFAUT, François. (1987). *Rozhovory Hitchcock - Truffaut*. Praha: Československý filmový ústav.
- HNÍK, Ondřej. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024626260.
- HODGKINSON, Anthony W. (1964). *Screen education: teaching a critical approach to cinema and television*. Oslo: UNESCO. ISBN 9789231005541.
- IDNES.CZ. 2018. *Televize stále vede. I dnešní děti internetu u ní sedí nejčastěji* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: www.idnes.cz/kultura/film-televize/televize-deti-nejcastejsi-medium.A180409_163825_filmvideo_ts (accessed 25 March 2020).
- JINDRÁČEK, Václav. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. *Paidagogos*, 1-2(4), 42-80 [online]. *Paidagogos*. [cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4
- JŮVA, Vladimír. (1973). *Úvod do umělecké pedagogiky*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- KALHOUS, Zdeněk, ed. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KELLNER, Douglas. Culture Industries. In: MILLER, Toby & STAM, Robert. (1999). *A Companion to film theory*. Malden, MA: Blackwell, s. 202-220. ISBN 9780631206446.
- KINOMANIAK. (2020). *Návštěvnost filmů za rok 2019* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://kinomaniak.cz/navstevnost-filmu/rocn/2019/>
- KLAFKI, Wolfgang. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.

- KLIEME, Eckhard et al. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119 [online]. [cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349>
- KOURA, Petr. Obraz nacistické okupace v hraném českém filmu 1945-1989. In: KOPAL, Petr & BLAŽEK, Petr, ed. (2004). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 219-243. ISBN 80-7106-667-2.
- KUČERA, Jan. (2016). *Poetika českého filmu*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-415-6.
- LARDOUX, Xavier. (2014). *For a European Film Education policy* [online]. Centre National du Cinéma et de l'Image Animée. [Cit. 20. 3. 2021] Dostupné z: https://www.cnc.fr/web/en/publications/for-a-european-film-education-policy--a-report-by-xavier-lardoux_227382
- LIEHM, Jan Antonín. (2001). *Ostře sledované filmy*. Praha: Národní filmový archiv. ISBN 9788070041000.
- MACHKOVÁ, Eva. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MAŇÁK, Josef. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. ISBN 80-210-1124-6.
- MAŇÁK, Josef. (1996). Příprava učitelů na vedení žáků k samostatnosti a tvořivosti. *Pedagogická orientace*, 6(18-19), 33-37 [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10835>
- MAŇÁK, Josef. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, Josef. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, Josef & ŠVEC, Vlastimil. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MIŠÍKOVÁ, Katarína. (2009). *Mysl a příběh ve filmové fikci: o kognitivistických přístupech k teorii filmové narace*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-126-1.

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- NAKONEČNÝ, Milan. (1993). *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-34-9.
- NÁRODNÍ KNIHOVNA. (2018). *Výzkum České děti a mládež jako čtenáři 2017* [online]. Nielson Admosphere. [Cit. 20. 3. 2021] Dostupné z: www.nielsen-admosphere.cz/press/nk-ceske-deti-a-mladez-jako-ctenari-v-roce-2017/
- NÁRODNÍ KNIHOVNA. (2019). *Survey of Readers and reading in 2018* [online]. Nielson Admosphere. [Cit. 20. 3. 2021] Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/reading_2018
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. (2018). *Digitální gramotnost v novém finském národním kurikulu* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <http://provzdelavani.nuv.cz/clanky/ze-zahranici/digitalni-gramotnost-v-novem-finskem-narodnim-kuri>
- NĚMEČEK, Miroslav, ed. (1980). *Kapitolky z dějin českého školního filmu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- NICHOLS, Bill. (2010). *Úvod do dokumentárního filmu*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-181-0.
- PETŘÍČEK, Miroslav. Filmové dějiny. In: KOPAL, Petr & BLAŽEK, Petr, ed. (2004). *Film a dějiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, s. 13-17. ISBN 80-7106-667-2.
- PLAŻEWSKI, Jerzy. (1967). *Filmová řeč*. Praha: Orbis.
- PRAŽSKÝ DEN. (2019). *Průzkum zjistil, jaké filmy mají Češi nejraději* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: www.prazskyden.cz/pruzkum-zjistil-jake-filmy-maji-cesi-nejradeji/
- PROPP, Vladimír Jakovlevič. (2008) *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-085-9.
- PRŮCHA, Jan, ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PŘIBYL, Michal. (2012). *Videotvorba ve škole* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus. [cit. 20. 3. 2021]. ISBN 978-80-7435-217-1. Dostupné z: <http://tv.zsboro.cz/ke-stazeni>

Předpis 50/1945 Sb. Dekret presidenta republiky o opatřeních v oblasti filmu. [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=50&r=1945

PTÁČEK, Luboš, ed. (2000). *Panorama českého filmu*. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-54-7.

PUBLICATIONS OFFICE OF THE EUROPEAN UNION. (2015). *Showing films and other audiovisual content in European Schools* [online]. [Cit. 20. 3. 2021] ISBN 978-92-79-48144-4. DOI: 10.2759/525253. Dostupné též z: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/43f74b70-f099-484a-83d7-95369fd56f26>

ROBIN, Bernard R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220–228 [online]. The Ohio State University. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 0040-5841. DOI: 10.1080/00405840802153916 Dostupné též z: <https://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Řeší se otázky kolem filmu. (1958). *Osvětová práce*, r. 12, č. 23, s. 360-361.

SCHNEUWLY, Bernard & VOLLMER, Helmut Johannes. (2017). Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50 [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1474-9041. DOI: 10.1177/1474904117696096 Dostupné též z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904117696096>

SCHNEUWLY, Bernard. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Z Erziehungswiss*, 21, 279-298 [online]. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1862-5215. DOI: 10.1007/s11618-018-0808-0 Dostupné též z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-018-0808-0>

SELLIER, Philippe. Co je literární mýtus? In : KYLOUŠEK, Petr, ed. (2002). *Znak, struktura, vyprávění: výběr z prací francouzského strukturalismu*. Brno: Host, s. 99 - 118. ISBN 80-7294-016-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

- SLAVÍK, Jan et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SLAVÍK, Jan. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154
- SMEJKAL, Zdeněk. (1968). *Film jako předmět školní výuky*. Brno: FF UJEP.
- SOBCHACK, Thomas. (1975). Genre Film: A Classical Experience. *Literature/Film Quarterly*, 3 (3), 196–204 [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: www.jstor.org/stable/43795619
- ŠTECH, Stanislav. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633 [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1805-9511. DOI: 10.5817/PedOr2013-5-615 Dostupné též z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1107>
- ŠVARŤÍČEK, Roman & ŠEĎOVÁ, Klára. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TARKOVSKIJ, Andrej Arsenjevič. (2009). *Zapečetěný čas*. Příbram: Camera obscura. ISBN 978-80-903678-4-4.
- TIRARD, Laurent. (2014). *Lekce filmu*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-615-9.
- UNSW Arts & Social Sciences. (2015). *Professor Alain Badiou: Cinema and Philosophy*. Youtube [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Arwso3fy50M>
- UTTERSON, Andrew et al., ed. (2004). *Film theory: critical concepts in media and cultural studies*. London: Routledge. ISBN 0-415-25974-6.
- VALENTA, Petr. (2017). Teoretická východiska mediální výchovy jako determinant mediálněpedagogické praxe. *Pedagogická orientace*, 27(3), 473–494 [online]. [cit. 20. 3. 2021]. ISSN 1805-9511. DOI: 10.5817/PedOr2017-3-473 Dostupné též z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8444>
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. (2010). *Filmová a audiovizuální výchova pro gymnázia* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/9953/FILMOVAAUDIOVIZUALNI-VYCHOVA-PRO-GYMNAZIA.html/>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. (2011). *Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání – 1. část* [online]. [cit. 20. 3. 2021]. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13691/STUDIE-K-PROBLEMATICE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-V-ZAKLADNIM-VZDELAVANI---1-CAST.html/>

WALTON, Kendall L. (1990) *Mimesis as make-believe: on the foundations of the representational arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0674576039.

ZŠ U DVORA. (2008). *Audiovizuální technika*. [online]. [Cit. 20. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.zsudvora.cz/images/svp/6-36_av_09_2008.pdf

Filmy a televizní pořady

Akta X, 1993-2018 [The X Files]. Tvůrce Chris CARTER. USA.

Bohemian Rhapsody, 2018. Režie Bryan SINGER & Dexter FLETCHER. USA.

Cement, 1949. Režie Jan PINKAVA, Československo.

Cihly, 1950. Režie Jan PINKAVA, Československo.

Černý Petr, 1963. Režie Miloš FORMAN. Československo.

Dřevo jde z hor, 1947. Režie Jaroslav NOVOTNÝ, Československo.

Ecce homo Homolka, 1969. Režie Jaroslav PAPOUŠEK, Československo.

Harold a Maud, 1971 [Harold and Maud]. Režie Hal ASHBY. USA.

Hoří má panenko, 1967. Režie Miloš FORMAN. Československo.

Hra o trůny, 2011-19 [Game of Thrones]. Tvůrci David BENIOFF & Daniel Brett WEISS. USA, Velká Británie.

Jan Hus, 1954. Režie Otakar VÁVRA, Československo.

Jan Žižka, 1955. Režie Otakar VÁVRA, Československo.

Kabinet doktora Caligariho, 1920 [Das Kabinett des Doktor Caligari]. Režie Robert WIENE. Německá říše.

Lakomá Barka, 1986. Režie Vlasta POSPÍŠILOVÁ. Československo.

Marketa Lazarová, 1967. Režie František VLÁČIL. Československo.

Obchod na korze, 1965. Režie Jan KADÁR & Elmar KLOS. Československo.

Obvyklí podezřelí, 1995 [The Usual Suspects]. Režie Bryan SINGER. USA, Německo.

O slavnosti a hostech, 1966. Režie Jan NĚMEC. Československo.

Ostře sledované vlaky, 1966. Režie Jiří MENZEL. Československo.

Perličky na dně, 1965. Režie Jiří MENZEL, Jan NĚMEC, Evald SCHORM, Věra CHYTILOVÁ, & Jaromil JIREŠ. Československo.

Protektor, 2009. Režie Marek NAJBRT. Česká republika.

Proti všem, 1956. Režie Otakar VÁVRA, Československo.

Přehlídka národů, 1938 [Fest der Völker]. Režie Leni RIEFENSTAHL. Německá říše.

Případ pro začínajícího kata, 1969. Režie Pavel JURÁČEK. Československo.

Psycho, 1960. Režie Alfred HITCHCOCK. USA.

Pulp Fiction, 1994. Režie Quentin TARANTINO. USA.

Respice finem, 1967. Režie Jan ŠPÁTA. Československo.

Rodinná oslava, 1998 [Festen]. Režie Thomas VINTERBERG. Dánsko.

Romance pro křídlovku, 1966. Režie Otakar VÁVRA. Československo.

Sedmikrásky, 1966. Režie Věra CHYTILOVÁ. Československo.

Silnice, 1960 [La strada]. Režie Federico FELLINI. Itálie.

Starý smrk vypravuje, 1947. Režie Jan CALÁBEK, Československo.

Světový šampion, 1927 [The Ring]. Režie Alfred HITCHCOCK. Velká Británie.

Thelma a Louise, 1991 [Thelma & Louise]. Režie Ridley SCOTT. USA.

Triumf vůle, 1935 [Triumph des Willens]. Režie Leni RIEFENSTAHL. Německá říše.

U konce s dechem, 1960 [À bout de souffle]. Režie Jean-Luc GODARD. Francie.

Všichni dobří rodáci, 1968. Režie Vojtěch JASNÝ. Československo.

Vyšší princip, 1959. Režie Jiří KREJČÍK, Československo.

Will a Grace, 1998-2020, [Will & Grace]. Tvůrci David KOHAN & Max MUTCHNICK. USA.

Zítřka se bude tančit všude, 1952. Režie Vladimír VLČEK, Československo.

Žert, 1968. Režie Jaromil JIREŠ. Československo.

2x kaučuk, 1946. Režie Elmar KLOS, Československo.

Seznam příloh

Příloha 1

Dotazník – Vzdělávací obsah předmětu