

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra historie

Diplomová práce

**VYUŽITÍ AUDIOVIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ V
DĚJEPISU NA PŘÍKLADU VÝUKY MODERNÍCH
DĚJIN**

Jakub Hanzlíček

Vedoucí práce: Mgr. Eva Mušková, Ph.D.

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Plzni,..... 2013.

.....

Děkuji Mgr. Evě Muškové, Ph.D. za veškerou odbornou pomoc při tvorbě této diplomové práce.

OBSAH

1. ÚVOD	6
2. HISTORIE AUDIOVIZUÁLNÍ EDUKACE	8
2.1 Rozvoj ve Spojených státech, Velké Británii a Německu.	9
2.2 Dějiny české audiovizuální edukace.....	10
3. DEFINICE POJMU „AUDIOVIZUÁLNÍ“	15
3.1 Možnosti implementace audiovize do dějepisu podle <i>RVP ZV</i>	16
4. PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY AUDIOVIZUÁLNÍ EDUKACE	19
4.1 Psychologické mechanismy audiovize	19
4.2 Audiovizuální edukace a kategorie obecné didaktiky	22
4.3 Metodika audiovize a didaktika dějepisu.....	23
4.4 Soudobé učební pomůcky pro audiovizi.....	30
5. AUDIOVIZUÁLNÍ EDUKACE A MODERNÍ DĚJINY	33
6. ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH PODOB AUDIOVIZUÁLNÍHO SDĚLENÍ A NÁVRHY DIDAKTICKÉ APLIKACE V MODERNÍCH DĚJINÁCH	36
6.1 Komerční filmový a televizní materiál	37
6.1.1 Filmový plakát – námět na projektové vyučování.....	45
6.1.2 Ilustrace látky pomocí hraného filmu	48
6.1.3 Úvodní motivace k nové látce	50
6.1.4 Školní rozvíjení mimoškolní zkušenosti.....	51
6.1.5 Chronologické řazení.....	53
6.1.6 Podrobná analýza audiovizuálního díla pomocí pracovního listu	54
6.2 Moderní materiály vytvořené pro účely školní edukace.....	57
6.2.1 Audiovizuální materiál jako podklad pro diskuzi.....	63
6.2.2 Práce s orálním svědectvím – námět na projektové vyučování	64
6.3 Počítačové hry.....	66
6.3.1 Aktivizační ilustrace výkladu	68
6.4 Tvorba vlastního audiovizuálního materiálu	70
6.4.1 Tvorba vlastního učebního materiálu	70
7. NÁZORY UČITELŮ DĚJEPISU NA AUDIOVIZUÁLNÍ EDUKACI	72
8. ZÁVĚR	73
Summary.....	75
Seznam pramenů a literatury	76

1. Úvod

Tato práce se věnuje didaktickému tématu audiovizuální edukace a skládá se ze dvou základních částí. První část tvoří syntéza teoretických poznatků. Kromě nastínění stručné historie této metody jsem se v ní snažil také definovat pojem *audiovizuální* a na tomto základě nalézt jeho pozici v oficiálních dokumentech současné kurikulární reformy a zpřehlednit tak aplikovatelné přístupy při využívání metody v praxi. Závěrečná fáze této obecné části předkládá souhrn relevantních pedagogicko-psychologických poznatků, jejichž elementární znalost je nezbytná při realizaci školních aktivit využívajících principů audiovize.

Druhá část poskytuje subjektivní analýzu a několik návrhů na praktickou aplikaci dostupného audiovizuálního materiálu v tematickém celku dějin 20. století. Kapitola je členěna do čtyř oddílů, které jsou zastřešující pro odlišné formy audiovizuálních sdělení. Návrhy na aktivity jsou uvedeny přímo v rámci těchto oddílů a liší se jednak druhem materiálu, který využívají, jednak didaktickým cílem, jehož má být dosaženo. Každý námět na školní aktivitu je uveden v jednotném schématu obsahující charakteristiku, konkrétní téma a cíl činnosti, potřebné pomůcky, naplnění klíčových kompetencí a postup realizace. Toto rozdělení i snaha o zobecněný popis aktivity slouží k tomu, aby bylo pro čtenáře snazší k námětu přistupovat univerzálně, bez nutnosti vlastnit konkrétní citovaný materiál. Součástí práce je také multimediální příloha, která slouží k ilustraci těchto námětů.

Předěl mezi teoretickou průpravou a vlastní subjektivní analýzou představuje pátá kapitola. Zabývá se rozbořením vztahu moderních dějin a audiovizuální metody a je jakýmsi odůvodněním výběru tohoto tematického celku jako výhradního prostoru pro praktickou část práce. Kromě mnohých výhod ale tato specifikace přináší jistá omezení. Patří mezi ně především zaměření činností pouze na závěrečný ročník základní školní docházky (alespoň tedy v klasickém chronologickém pojetí výuky dějepisu), a tomu odpovídá i náročnost aktivit – předpokladem jsou tak určité zkušenosti, dovednosti i stupeň rozvoje abstraktního uvažování.

Jedním z průvodních znaků problematiky audiovizuální edukace je jistá nevyjasněnost existujícího pojmosloví, daná snad dílem historicky, dílem sémanticky a dílem současným kurikulem. Přestože v zadání této diplomové práce stojí *Vyžití filmu ve výuce moderních dějin*, samotná práce nese název trochu odlišný: *Využití audiovizuálních prostředků v dějepisu na příkladu výuky moderních dějin*. I když je

na první pohled změna pouze formální, rozpoznání rozdílu mezi těmito dvěma přístupy je jedním ze spontánně vzniklých cílů práce. Především jde o rozdíl v hierarchii pojmů. Ačkoliv takové zjištění může působit banálně, film je významnou, leč pouze jednou, kategorií nadřazené skupiny *audiovizuální zobrazení*. V souvislosti s rozvojem techniky a způsobů záznamu a prezentace obrazu a zvuku tak začínají v didaktice označení jako „filmová“ nebo „televizní“ výuka rychle zastarávat. Dokladem toho je nově vzniklý vzdělávací obor *Audiovizuální/filmová výchova*. Tento fakt je i důvodem mé dodatečné intervence do názvu práce a tudíž i jejího obsahu – termín „audiovizuální“ je ve srovnání se svými předchůdci více aktuální, ale i více ucelený a koncepční, lze z něj vyvodit logickou strukturu, jakkoliv za žádných okolností není mým záměrem propagovat myšlenku, že strukturace pojmu tak jak ji nabízí tato práce je nutně nejvýstižnější, ne-li jediná možná.

Hlavním cílem této práce je přispět do aktuální pedagogické diskuze a vytvořit takový text, který může být pomůckou pro učitele dějepisu při jeho snaze o modernizaci vyučovacího procesu, na jednom místě shrnout obecná pravidla a ilustrovat je na praktických příkladech. Tomuto záměru jsem se také snažil podřídit kompozici práce i použité zdroje, které se problematice věnují z pohledu didaktického, technického, současného i historického. Kromě výběru dostupné literatury jsem čerpal také z odborných statí, populárních článků i aktuálních internetových diskusních příspěvků. Tyto informace jsem mnohdy konfrontoval se svým subjektivním názorem, který jsem se snažil doložit uvedením příkladu.

S vědomím toho, že mé osobní úvahy ani návrhy na školní aktivity nejsou podepřeny dostatečnou pedagogickou zkušeností, jako poslední část práce jsem zařadil vyhodnocení dotazníkové sondy, která nabízí pohled na vybrané existující názory zkušenějších učitelů dějepisu na metodu audiovizuální edukace.

2. Historie audiovizuální edukace

Pokud chceme nastínit historii audiovizuální edukace, je třeba si uvědomit, že k tomuto dnešnímu pojmu musíme přistupovat s ohledem na jeho dobovou platnost, ovlivněnou jak sociokulturně, tak technicky. Jakkoliv široce dnes díky moderním technologiím můžeme tento pojem chápat, především v první polovině 20. století byla audiovize zprostředkována výlučně kinematografickým obrazem.¹ V druhé polovině 20. století potom dominovalo využití televizoru, který se stal nástupcem kinofilmových promítaček, avšak obraz a zvuk distribuoval podobně pasivním způsobem. Jeho možnosti rozšířil až o mnoho let později nástup videotechniky. Vývoj počítačů, digitalizace dat a vznik internetové sítě s sebou přinesly zatím poslední etapu v evoluci audiovize, která je reprezentována novými technickými zařízeními a která v kombinaci s novými formáty obrazu a zvuku umožnila nové možnosti záznamu, editace i zobrazení.

Ačkoliv se technický pokrok odehrává vždy ve specifické dobové sociokulturní situaci, některé aspekty procesu zavádění nových pomůcek do praxe jsou obecně platné. Můžeme mezi ně počítat například všudypřítomnou obavu z nebezpečných vlivů nových technologií, a ve škole, kde se s takovouto technologií do kontaktu dostávají děti a mládež, to platí obzvláště. Sto let starý článek, jehož autor pobouřeně předčítá program kina a varuje před jeho zhoubným vlivem na mládež, lze nalézt aktualizovaný v posledním roce 20. století, pouze s tím rozdílem, že autor tentokrát napadá hráče počítačových her, jejich slang i celou kulturu.² I poté, co je nová technika oficiálně přijata jako vzdělávací pomůcka, často její zavedení do praxe naráží na konzervativní přístup, mnohdy maskující neochotu pedagogů učit se novému. Další a závažnější problém nastává tehdy, je-li pomůcky využito k šíření totalitní politické ideologie, což se v případě audiovizuálních prostředků jakožto neobyčejně sugestivního média během 20. století nespočetněkrát stalo. V několika následujících kapitolách se pro lepší vhled do celkové problematiky pokusím vystihnout několik zásadních momentů z pohledu české i zahraniční historie audiovizuální edukace.

¹ KRÁTKÁ, Jana, VACEK, Patrik. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4684-9, s. 7. (Dále jen KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*.)

² Viz HOLUB, Radovan. Kultura kriplů. *Reflex*, 1999, roč. 9, č. 33, s. 8.; DEJMEK, Petr. Děti v brlohu. *Národní listy*, 24.2.1910, roč. 50, č. 55, s. 2.

2.1 Rozvoj ve Spojených státech, Velké Británii a Německu.

Myšlenka filmu jako edukační pomůcky je stará jako film sám. Již Thomas Alva Edison viděl budoucnost filmu především v rovině didaktické a propagační.³ Jeho vize spočívala ve vytvoření sítě půjčoven a vazalských škol, nezávislé na síti komerčních kin. Tvorbou krátkých vzdělávacích filmů s cestopisnou, přírodopisnou či sportovní tematikou se pod názvem *Henry Ford's Mirror of America* ve Spojených státech zabývala již od 10. let 20. století *Společnost Henryho Forda*.⁴ Společenská úvaha ohledně filmu jako nově vznikajícího fenoménu se vydala dvěma směry. První upozorňoval na morální ohrožení mládeže, druhý směr naopak vyzdvihoval potencionální možnosti filmu v oblasti školního vzdělávání i celospolečenské osvěty. Ve Spojených státech byly prostřednictvím sdružení *Teachers College* na základě dotazníkových šetření formulovány první metodické požadavky na výrobu školního filmu a tato nová didaktická pomůcka se začala systematicky používat na několika státních středních školách v New Yorku již v roce 1910.⁵ Na půdě Spojených států amerických také společnost *Fox News* v roce 1927 představila objev synchronizovaného zvuku.⁶

Podobný, i když o něco zdrženlivější přístup existoval i ve Velké Británii. Opět se zde můžeme setkat se dvěma názorovými protipóly – prvním, usilujícím o cenzuru komerční projekce v kinosálech, a druhým, podporujícím vznik vzdělávacích filmů na zakázku. Instituce *British Board of Censor* udělovala každému nově vzniklému filmu značku „A“ (adult) nebo „U“ (universal), která jasně definovala možnosti projekce pro veřejnost. Snahám o vznik edukačního filmu „na míru“ však narozdíl od Spojených států britské školy zpočátku neprojevovaly příliš podpory, přestože např. produkční společnost *Tha Macmillan Education Film Company* měla z dnešního pohledu velmi moderní cíl produkovat výukové filmy jako doplňky učebnic. Odmítavý přístup škol se

³ KRÁTKÁ, Jana, VACEK, Patrik *Audiovizuální edukace - multimediální pomůcka pro potřeby vyučujících a studentů MU* [online]. Masarykova univerzita © 2007. [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pdf/js08/avk/ucebnice/index.html>>. (Dále jen KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace* [online].)

⁴ ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Studie národohospodářského ústavu Josefa Hlávky. Praha: Nakladatelství ČVUT, 2010. ISBN 978-80-86729-57-2, s. 23. (Dále jen ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*.); Filmy Společnosti Henryho Forda jsou dostupné na: *Youtube.com* [online]. YouTube, LLC © 2013 [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.youtube.com/results?search_query=mirror+of+america+henry+ford&eq=mirror+of+ame&gs_l=youtube.1.0.012.283903.287968.0.290378.13.11.0.2.2.0.215.1376.4j6j1.11.0...0.0...1ac.1.I3x-VI5vK0M>.

⁵ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 22.

⁶ STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. ISBN 92-871-4465-6, s. 163. (Dále jen STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny*.)

ve Velké Británii změnil až v druhé polovině 20. let s ustanovením vládního úřadu *Board of Education*.⁷

V německém prostředí plnil film v době před První světovou válkou a během ní roli výchovně nacionalistickou, přičemž v raných poválečných letech německý *Kulturfilm* začal směřovat také edukační cestou. Bylo definováno sedm tematických odvětví, mezi které patřila vedle lékařství, přírodních věd, zemědělství, techniky, zdraví a vojenství také národní a kulturní historie. O produkci filmů se v tehdejší Výmarské republice staral především koncern *UFA (Universum Film AG)*.⁸

2.2 Dějiny české audiovizuální edukace

„Prospěch, který může film přinést škole, je dnes již nesporný stejně jako jeho nezbytnost v moderním sociálním životě. Přes to si však musíme ujasnit, jak se dá využít filmu didakticky. Chceme vědět, co můžeme od něho žádat, čím by se mohl doplnit a zlepšit s ohledem na vzdělávací a výchovné cíle,“ takto ve druhé polovině 30. let 20. století vystihl aktuální situaci a postoj odborné veřejnosti k nové didaktické metodě pedagog a autor první české metodické příručky pro využití filmu ke vzdělávacím účelům, Petr Denk.⁹

V prvorepublikovém Československu si statut oficiální edukační pomůcky film vydobyl až v roce 1936, a to *Výnosem Ministerstva školství a národní osvěty z 3. listopadu 1936, č. 145.865/36-I*.¹⁰ Avšak stejně jako v jiných státech probíhala také v našem prostředí již od samého počátku vzniku nového fenoménu široká společenská debata ohledně rizik spojených s filmovou projekcí a tato diskuze pokračovala i po celou dobu trvání První republiky. Naopak nejvýraznějším rozdílem mezi námi a západními státy bylo, že v Československu do roku 1945 nevznikla pouze jedna jediná instituce se zaměřením na výrobu vzdělávacích filmů, ale hned několik.¹¹

Autorem úplně první české teoretické úvahy o využití kinematografu ve škole je Karel Scheinpflug.¹² Ve svém článku *Kinematograf vychovatelem* reflektoval výchovné možnosti nového vynálezu s patrnou skepsí: *„Celkem soudím, že význam kinematografu jako pomůcky vyučovací jest nepatrný a jeho schopnost buditi dojmy estetické,*

⁷ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 22.

⁸ Tamtéž, s. 23/24.

⁹ DENK, Petr. *Metodika školního filmu*. Praha: Dědictví Komenského, 1936. (Dále jen DENK, P. *Metodika školního filmu*).

¹⁰ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 57.

¹¹ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 27; Viz závěr kapitoly.

¹² Tamtéž, s. 29.

obmezená a určená estetickou hodnotou zobrazovaného předmětu.“¹³ Také panovaly obavy z morálního dopadu promítaných filmů na dětské publikum a mládež. L. Česálková upozorňuje na článek Petra Dejmka z roku 1910 s názvem „Děti v brlohu“: „*Pornografie! Glorifikace zločinu! Krvák! Sprostota! Hnus! Nejhorší odpadky velkoměstských špatností předkládají se dětem co estetická strava! Cynický paskvil heslu: Umělecká výchova do škol! Otupování přirozeného jemnocitu a zesurovování dětské duše!*“¹⁴ Stát ale od samého počátku promítání filmů pro mládež podporoval. Pravidelná představení probíhala od roku 1912 a minimálně jedna projekce výchovně-vzdělávacího filmu pro mládež měsíčně byla podmínkou pro udělení filmové promítací licence.¹⁵ Tato diskuse reflektující rozmach kin z konce předešlé dekády probíhala v našem prostředí nejsilněji na začátku 10. let 20. století.¹⁶

V roce 1920 byl *Ministerstvem školství a národní osvěty* zřízen *Státní diapozitivový a filmový archiv v Praze*, jenž od roku 1921 vydával týdeník *Školní kinematografie, časopis pro uvedení filmu jakožto výchovně učební pomůcky*.¹⁷ Dalším periodikem, které dokládá velký zájem prvorepublikové odborné veřejnosti, byla pravidelná příloha *Film a diapozitiv v osvětové práci a ve škole* časopisu *Česká osvěta* vycházející od ročníku 1923/1924 do roku 1942.¹⁸ Nejrozsáhlejší metodická příručka *Pedagogika školního filmu* od Antonína Dohnala potom vyšla v roce 1939 a můžeme se v ní setkat se specifiky využití filmu v jednotlivých předmětech včetně dějepisu.¹⁹ V jiné metodice se zas můžeme dočíst: „*Dosavadní, byť omezené zkušenosti ukazují, že film je v rukou učitele dějepisu vhodným nástrojem k tomu, aby změnil starý způsob vyučování, aby překonal suchý verbalism a formalism, aby učebnou látku aktivisoval, konkretisoval a oživil.*“²⁰ Je alarmující, že i po více než tři čtvrtě století působí toto prohlášení značně moderně, navzdory rozvoji techniky i nových pedagogických směrů ve 20. století.

Spektrum edukačních filmů je možné klasifikovat do tří základních kategorií. První tvořily celovečerní a středně dlouhé hrané filmy oslavující národní tradici, druhou

¹³ SCHEIPFLUG, Karel. Kinematograf vychovatelem. *Květy: listy pro poučení a zábavu s časovými rozhledy*, 1904, roč. 26, č.12, s. 841.

¹⁴ DEJMEK, Petr. Děti v brlohu. *Národní listy*, 24.2.1910, roč. 50, č. 55, s. 2.

¹⁵ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace* [online].

¹⁶ KLIMEŠ, Jan. Kino jako škola zločinu. *Cinipur*, 2003, roč. 12, č.26, s. 21.

¹⁷ MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-905-2, s. 19. (Dále jen MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*.)

¹⁸ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 57.

¹⁹ DOHNAL, Antonín. *Pedagogika školního filmu*. Praha: Československá grafická unie a. s., 1939. (Dále jen DOHNAL, A. *Pedagogika školního filmu*.)

²⁰ DENK, P. *Metodika školního filmu*, s. 10.

tvorí celovečerní cestopisné či přírodopisné snímky, a nakonec vznikaly také kratší snímky prezentující národní kulturu, vědu a techniku, průmysl, zemědělství či přírodní a kulturní dědictví s délkou kolem deseti minut.²¹

Po celou prvorepublikovou éru převažovaly projekce výchovně-vzdělávacích filmů mimo budovu školy, tj. v běžných kinech či kinech přímo vyhrazených pro vzdělávací účely. Klíčovou roli v produkci potom měla instituce *Masarykova lidovýchovného ústavu*, který: „za mírný poplatek půjčoval školám a osvět. institucím statické obrazy a filmy.“²² Školní filmové edukaci se ale věnovaly i spolky jako *Československá společnost pro vědeckou kinematografii* nebo *Pathé-Klub*.²³

Využití filmu ve výuce pokračovalo během Druhé světové války i nástupu komunistického režimu a obsah filmového materiálu samozřejmě nezůstal netknut kulturně-společenskou situací. Edukační (resp. propagandistický) potenciál filmu viděl již sám Lenin: „...jakmile film bude v rukou skutečných činitelů socialistické kultury, stane se jedním z nejmocnějších prostředků výchovy mas.“²⁴ Velké moci filmu si byli vědomi i nacisté.²⁵ Během okupace byly zřízeny *Zemské ústředny pro školní film a diapozitiv* v Čechách a na Moravě podléhající německé *Schulfilmwerk des Grossdeutschen Reiches*. Veškerá školní práce s filmem tak byla podřízena okupační správě.²⁶ V 50. letech 20. století se film stal opět prostředkem politické propagandy, nejenak tomu mělo být i ve škole. Doložit to lze například na usnesení *ÚV KSČ* o tvůrčích úkolech československého filmu z dubna 1950: „*Náš film je svým masovým rozšířením povolán k tomu, aby úspěšně plnil veliké a čestné výchovné poslání, jež mu ukládá naše lidově demokratická republika, spějící pod vedením KSČ k socialismu. Po vzoru velkého sovětského filmu má sehrát československý film velkou a důležitou roli při výchově nového, uvědomělého občana republiky, obětavého budovatele socialismu, milujícího horoucně svou vlast a odhodlaného bráni ji kdykoliv proti útokům nepřátel,....*“²⁷

Technický mezník ve vývoji audiovizuálního vzdělávání znamenal vznik klasického programového televizního vysílání *Československé televize*, pravidelného

²¹ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 125/126.

²² DOHNAL, A. *Pedagogika školního filmu*, s. 11.

²³ ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí*, s. 173.

²⁴ LIŠKA, Miroslav, BERAN, Jan, BRACHTOVÁ, Vlasta. *Umělecký film ve výchovně vzdělávací práci na jednotné škole*. Praha: SPN, 1953, s. 3. (Dále jen LIŠKA, M., BERAN, J., BRACHTOVÁ, V. *Umělecký film*.)

²⁵ Viz kapitola 6.1 Komerční filmový a televizní materiál.

²⁶ ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 137/138.

²⁷ LIŠKA, M., BERAN, J., BRACHTOVÁ, V. *Umělecký film*, s. 6.

od 25. února 1954.²⁸ Od školního roku 1963/1964 bylo jeho součástí také speciální *Televizní vysílání pro školy*. V rámci této relace byly odvysílány stovky pořadů různého zaměření, kvality i stopáže, nicméně jejich nekonceptnost a nerovnoměrnost v zastoupení jednotlivých předmětů, jen volná návaznost na učební osnovy a faktické problémy v synchronizaci vysílacího času s časem výuky, bránily jejich efektivnímu využívání.²⁹ Ve školní praxi navíc docházelo například k tomu, že se k televiznímu vysílání shromáždilo několik tříd, což mělo za následek naprostou ztrátu souvislosti a vytržení z vyučovacího kontextu. Rozpis pořadů byl školám rozeslán pro celé pololetí a učitelé se mohli s pořadem seznámit v tzv. předpremiérách pro učitele ve večerních hodinách, nicméně celý tento koncept stavěl učitele do pasivní pozice.³⁰ Televizní pořady určené přímo k výuce dějepisu mohly být zařazeny od školního roku 1966/1967, samozřejmě je ale na nich patrné ovlivňování v duchu vládnoucí ideologie.³¹ Nejvýznamnějším periodikem věnujícím se metodice názorného vyučování byl mezi lety 1960 – 1990 časopis *Učební pomůcky ve škole a osvětě*.³²

V polovině osmdesátých let se do běžné praxe vyučovacího procesu dostala videotechnika, která přinesla dříve nedostupnou možnost zachytit televizní vysílání, což de facto znamená možnost konečně ho efektivně propojit s výukou.³³ Stejně tak umožnila dosáhnout nezávislosti televizoru na pravidelném vysílání např. použitím hotových výukových či běžných filmů nebo vlastního videozáznamu.³⁴ Po pádu komunistického režimu se tvorbou edukačních materiálů a jejich produkcí na VHS začalo zabývat velké množství institucí i firem, což se logicky odrazilo v různorodé kvalitě i ceně produktů.³⁵

V závislosti na definici audiovize, můžeme do její historie kromě televizoru a promítačky začlenit také další zařízení, které fungují na jiném principu, než je klasické vysílání či promítání dynamického filmového obrazu.³⁶ Synchronního efektu audiovize lze dosáhnout tehdy, je-li různá další vizuální technika doplněna o zvukový doprovod.

²⁸ ŠROBLOVÁ, Soňa. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa*. Praha: Univerzita JAK 2009. ISBN 978-80-86723-73-0, s.87. (Dále jen ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*.)

²⁹ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 19/20.

³⁰ KOUBA, Luděk a kol. *Technické systémy ve výuce II*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-898-9. s. 25.

³¹ JÍLEK, Tomáš. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. Plzeň: ZČU, 1996. ISBN 80-7082-289-9, s.129. (Dále jen JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*.)

³² URBAN, Bohumil S. a kol. *Film ve vysokoškolské výuce*. Praha: SPN, 1966, s. 149 – 166.

³³ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 20.

³⁴ ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: VŠE, 2003. ISBN 80-245-0481-2 , s. 33. (Dále jen ROTPORT, M. *Didaktická technika*.)

³⁵ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 20.

³⁶ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 129.

V Československu byly k tomuto účelu od padesátých let 20. století nejvíce využívány diaprojektory, mezi tyto „nepravé“ historické audiovizuální edukační pomůcky můžeme zařadit také diafon, zpětný projektor (episkop) nebo epiprojektor, a také auditivní pomůcky jako například radiomagnetofon.³⁷ Velmi efektní edukační pomůckou umožňující zprostředkovanou trojrozměrnou projekci statického obrazu je i dnes Meoskop vyráběný v licenci známého výrobce optických zařízení Meopta.

Poslední vývojovou fází potom v devadesátých letech předznamenává nástup a šíření prvních PC jak je známe dnes, multimédií, masové digitalizace dat a samozřejmě také internetu. Po roce 2000 potom dochází k faktickému „zpřístupnění“ těchto nových technologií, dříve komplikovanému nedostatečným výkonem hardwaru, nedostatečnou rychlostí internetu nebo vysokou cenou.³⁸ To v současnosti přináší možnost využití mnohem širšího spektra audiovizuální techniky, jako jsou dataprojektory, interaktivní tabule, počítačové hry, mobilní telefony, digitální kamery, fotoaparáty atd.

V legislativní rovině je třeba zmínit opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy z 20. srpna 2010, v němž byla k nadcházejícímu školnímu roku ustanovena *Filmová/audiovizuální výchova* jako nový doplňkový vzdělávací obor. Tento projekt vznikl na půdě *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* a audiovizuální edukace je v něm poprvé uceleně pojata nejen jako vyučovací metoda, ale jako doplňující vyučovací předmět.³⁹ Do té doby byla audiovize začleňována do vyučování buď jako součást průřezového tématu *Mediální výchova*, nebo jako pomůcka při naplňování klíčových kompetencí žáka či obecných cílů v rovině jednotlivých vzdělávacích oblastí.

³⁷ BARAN, Ludvík. *Audiovizuální prostředky. Teorie-tvorba-technika*. Praha: SPN, 1980, s. 90. (Dále jen BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*.)

³⁸ Rozsáhlejšímu popisu moderní techniky je věnována kapitola 4.4.

³⁹ *Filmová a audiovizuální výchova jako nový předmět* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © MŠMT 2006-2012 [cit. 19. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/filmova-a-audiovizualni-vychova-jako-novy-predmet?highlightWords=filmov%C3%A9+audiovizu%C3%A1ln%C3%AD+v%C3%BDchova>>; *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Č.j.:20772/2010-2 [online]. [cit. 22. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>. (Dále jen *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy*.)

3. Definice pojmu „audiovizuální“

Nejcharakterističtějším znakem problematiky audiovizuální edukace je bezpochyby nejednoznačnost v existujícím pojmosloví, která způsobuje nejasnosti v začlenění audiovize do systému vzdělání. Příkladem je nevyjasněný postoj, díky němuž lze k audiovizi přistupovat buď jako k metodě, nebo k předmětu výuky.

Pokud chceme tento pojem pochopit komplexně, v didaktické terminologii nesmíme zapomenout na lexikální jazykovou rovinu. Slovníky cizích slov definují heslo „audiovizuální“ jako: „*sluchový a zrakový*“, nebo: „*související se záznamem, uchováním a reprodukcí zvuku a obrazu*.“⁴⁰ Pro audiovizuální zobrazení je tedy podmínkou, aby působilo multisenzoricky (tj. oslovovalo více smyslů najednou, v tomto případě zrak a sluch).⁴¹ „*Gestikulace a mimika, hudba, pohyb, dramaturgie a měnící se scény, všechno toto umožňuje multisenzorické vnímání. Současným působením vzniká tzv. „kulminační efekt*“,“ popisuje podstatu jevu prof. Tomáš Jílek.⁴²

Dichotomické peripetie termínu „audiovizuální“ ani tolik nevycházejí z mechanické podstaty synchronního působení na dva smysly zároveň, ale z dvojakosti didaktického přístupu k filmu jakožto základní kategorii audiovize, jenž váhá mezi filmem coby cílovým předmětem a filmem coby metodou edukace. Koncept audiovizuální výchovy jako předmětu můžeme navíc dále rozdělit na dvě dílčí složky – znalost teorie a dějin a praktické ovládnutí výrazových prostředků.⁴³ A nakonec, kromě způsobu využití, praxi audiovizuální edukace ovlivňuje také šíře jejího vymezení. V užším slova smyslu ji lze pochopit jako synonymum filmové výchovy, v širším slova smyslu potom zahrnuje komplexní působení fabulovaného i dokumentárního filmu, diafonie, videa, počítačových her atd., to vše za aplikace zážitkového přístupu k vyučování.⁴⁴ J. Mašek v tomto duchu širšího vymezení audiovize definuje pojem „*audiovizuální didaktické sdělení*.“⁴⁵ Zcela jinak je pojem vymezen v legislativní rovině, která neguje dvousložkovou podstatu recepce a audiovizuální dílo chápe mimo

⁴⁰ *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 23. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://www.online-slovník.cz/>>.

⁴¹ Starší literatura mnohdy pod jedním pojmem *audiovizuální* chápe pojmy dva - *auditivní* a *vizuální* zvlášť. Na základě toho např. do audiovizuálních pomůcek zařazuje pomůcky jen auditivní, nebo vizuální. Tento přístup má podle mého názoru opodstatnění v minulosti, když by se pojem audiovize rovnal pojmu film, ale ne dnes, kdy můžeme pracovat se širším spektrem komplexně audiovizuálních forem.

⁴² JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 129.

⁴³ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 10.

⁴⁴ Tamtéž, s. 12.

⁴⁵ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 16/17. Ve své práci budu toto spojení využívat ve stejném smyslu, jelikož soudím, že označení jako *filmová* nebo *televizní výchova* jsou zavádějící a dostatečně nevystihují podstatu problematiky.

jiné jako dílo, které je: „*ať již doprovázené zvukem, či nikoliv, vnímatelné zrakem, a je-li doprovázeno zvukem, vnímatelné i sluchem.*“⁴⁶

Další významové nejasnosti může způsobovat běžně používaný pojem „multimediální“. Ve svém prvotním významu tento termín označuje spojení minimálně dvou různých médií, dvou různých forem přenosu informace. Příkladem může být komiks, který nese informaci jak v obraze, tak v textu. Jeho recepce je unisenzorická, proto jej mezi audiovizuální prostředky zahrnout nemůžeme. Většina dalších multimediálních sdělení však na multisenzorické bázi funguje, zvláště pak v kontextu multimédií digitálních. Někdy proto dochází k záměně pojmů „multimediální“ a „audiovizuální“, či jejich nepřesnému použití, nicméně v praxi se tyto pojmy prolínají a je třeba si pouze uvědomit, že ne každé multimédium přináší automaticky také audiovizi.⁴⁷

3.1 Možnosti implementace audiovize do dějepisu podle *RVP ZV*

Podle J. Maňáka to byl příchod videotechniky do škol, který umožnil školní televizi poprvé aspirovat na ucelenou koncepci výuky, zahrnující všechny hlavní aktéry výuky, tedy učitele, žáka, učivo, obsah a didaktické prostředky.⁴⁸ Kde ale tato „ucelená koncepce výuky“ najde místo v oficiálních dokumentech současného českého vzdělávacího systému? Odpověď je taková, že i optikou současného *Rámcového vzdělávacího programu* můžeme na praktickou aplikaci audiovize ve výuce nahlížet z různých úhlů pohledu.

Do roku 2010 bylo v *RVP ZV* možné audiovizuální sdělení brát jako důležitou součást nadřazeného průřezového tématu *Mediální výchova*, která sice učí číst obsahy mediálních sdělení, „*jeví se ale jako málo citlivá k historickým a estetickým aspektům filmové kultury.*“⁴⁹ Navíc audiovizuální sdělení je pouze jedním z mnoha druhů mediálních sdělení, mezi které dále patří informace distribuované s cílem pouze unisenzorické recepce jako např. rozhlasové vysílání, billboardová reklama nebo denní tisk. Toto pojetí se tedy více přibližuje k vnímání audiovize jako metody výuky, ale také

⁴⁶ MERVART, Jan, PETERA, Jaromír. *Média a multimédia v pedagogické praxi: Filmová a multimediální tvorba*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-045-0, s. 46. (Dále jen MERVART, J., PETERA, J. *Média a multimédia*.)

⁴⁷ ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Vlastnosti multimédií v kontextu utváření významu obrazu. In: *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: FPE, 2010. ISBN 978-80-7043-851-0, s. 131.

⁴⁸ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5, s. 181. (Dále jen MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*.)

⁴⁹ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 11.

jako kanálu komunikace, u kterého je třeba si uvědomit jeho záměr. Na tomto přístupu jsou cenné zejména rozsáhlé možnosti praktického plnění průřezového tématu různými formami, ať už integrací do obsahu vyučovacího předmětu, vznikem samostatného předmětu, či formou projektů a seminářů.⁵⁰ Právě projekty, semináře i prostor věnovaný audiovizuálnímu sdělení ve vyučovací hodině je podle mého názoru reálnou možností pro zkvalitnění vyučování dějepisu pomocí této metody. Nadto podle samotných tvůrců *RVP ZV* má k vyučovací oblasti *Člověk a společnost*, do které řadíme obory *Dějepis* a *Výchovu k občanství*, průřezové téma *Mediální výchova* blízkou vazbu, především tím, že: „...médiá, jako sociální instituce, se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém měřítku.“⁵¹

Od srpna 2010 je *RVP ZV* rozšířeno o nový doplňující vzdělávací obor *Audiovizuální/filmová výchova*.⁵² Zařazení a způsob plnění doplňujícího vzdělávacího oboru nechává dokument plně v kompetenci škol.⁵³ Svým pojetím se *Audiovizuální/filmová výchova* přibližuje nejvíce vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, což je dobře znatelné v charakteristice a formulaci očekávaných výstupů.⁵⁴ Po jejich naplnění by měl být žák kompetentní porozumět hlavně teorii i praxi použití výrazových prostředků filmu. M. Pastorová z *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* vysvětluje: „*Mediální výchova sleduje spíše mediovědní a sociovědní aspekty, nezabývá se vyloženě tvůrčím uměleckým procesem. Tomu se věnuje spíše filmová a audiovizuální výchova.*“⁵⁵ Charakteristika oboru ho zaciluje pouze na všechny základní proudy audiovize (dokument, fabulace-hraný film, výtvarný-animovaný film).⁵⁶ V této „filmologické“ koncepci tedy dominuje přístup k audiovizi nikoliv jako k metodě výuky, ale jako k jejímu předmětu, což může být při integraci do jiné vzdělávací oblasti, než je *Umění a kultura*, do značné míry omezující. Současná kurikulární koncepce ale dovoluje integraci vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů i celých vzdělávacích oborů, podmínkou je pouze akceptování logiky jejich výstavby.⁵⁷ Také

⁵⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 100. [cit. 22. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>. (Dále jen *RVP ZV* [online].)

⁵¹ Tamtéž, s. 106.

⁵² *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy*.

⁵³ *RVP ZV* [online], s. 87.

⁵⁴ Tamtéž, s. 93.

⁵⁵ ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Co přinášejí do škol doplňující vzdělávací obory. *Učitelství noviny*. 2010, roč. 113, č. 28, s. 10 – 11.

⁵⁶ *RVP ZV* [online], s. 95.

⁵⁷ Tamtéž, s. 18.

prof. R. Adler v článku seznamujícím s východisky nového vzdělávacího oboru upozorňuje na plnění *Audiovizuální/filmové výchovy* v rámci vzdělávacích obsahů stávajících (nejen uměleckých) předmětů, což může přinést pozitivní následek mezipředmětové „tmelící funkce.“⁵⁸ Nejpřínosnější je v tomto přístupu zejména celkově aktivizační koncepce předmětu a jasný systém plnění, formulovaný v očekávaných výstupech a charakteristice vzdělávacího oboru.

Alternativní a možná nejjednodušší cestu k zařazení audiovizuálního didaktického sdělení do dějepisu můžeme ze struktury *RVP ZV* vyvodit tak, že toto sdělení budeme chápat jako ideálního pomocníka při naplňování klíčových kompetencí. Podle *RVP ZV* k jejich osvojení a rozvíjení *musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*⁵⁹ Také relativně mladá metodická příručka *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy* říká: „...*audiovizuální edukace nemusí usilovat o koncepci v podobě samostatného volitelného předmětu po vzoru literárních a hudebních seminářů na středních školách, ačkoli i tato podoba může mít své výhody.*“⁶⁰ Audiovize je podle mého názoru také ideálním nástrojem pro dosahování cílů v rovině vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, jejímž je dějepis vzdělávacím oborem.⁶¹

⁵⁸ ADLER, Rudolf. *Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak* [online]. Metodický portál RVP [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10785/filmova-audiovizualni-vychova.-proc-a-jak.html/>>.

⁵⁹ *RVP ZV* [online], s. 14.

⁶⁰ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 10.

⁶¹ Viz *RVP ZV* [online], s. 44.

4. Pedagogicko-psychologické aspekty audiovizuální edukace

„Film je významným vychovatelem obyčejných lidí. Rozšiřuje jejich obzory a podněcuje jejich představivost tím, že přináší svět přímo před jejich oči,“ takto odůvodnil didaktický přínos nového fenoménu Thomas Alva Edison.⁶² Se vznikem filmu došlo k tomu, že se statický obraz, který je snadno čitelný především v rovině vnějších znaků, změnil v obraz dynamický, což v didaktickém pohledu přineslo novou úroveň naplnění Komenského pravidla názornosti. Díky technologickému akcentu 20. století a formování postmoderní společnosti dochází dnes k hojnému mísení forem a významů, reality a fikce, světa opravdového a virtuálního a vzniká tak syntetické audiovizuální prostředí.⁶³ Na následujících stránkách se pokusím formulovat některé jeho znaky, které jsou určující pro pedagogickou praxi, potažmo výuku dějepisu a moderních dějin.

4.1 Psychologické mechanismy audiovize

Základní charakteristikou působení audiovize jako takové je propojení všech jejích výrazových prostředků do jednoho děje, který potom působí jak na racionální a kognitivní, tak i na podvědomé emocionální či volní vrstvy osobnosti.⁶⁴ Prostředky audiovize lze potom přirovnat k prodloužení a zesílení našich dálkových smyslů, které díky tomu mohou recipovat skutečnosti vzdálené v prostoru či v čase, kriticky je zhodnotit, či uvést vágní teorii v konfrontaci s praxí.⁶⁵

Analýzou mechanismů audiovize ve školním prostředí se rozsáhleji zabýval např. Rus Zirčenko v 70. letech minulého století, jenž kladl důraz na trénink sensorického vnímání skutečnosti. Podle něj v sobě nese každá audiovizuální projekce informace zakódované v obrazu, zvuku, pohybu, tvarech atd. Úlohou školy by pak měla být kultivace kognitivních procesů žáka tak, aby byl schopen tyto informace objevit a správně „přečíst“.⁶⁶

Jak jsem již několikrát uvedl, základní podmínkou pro plnohodnotné audiovizuální sdělení je synchronní působení na sluchový i zrakový receptor. Poměr důležitosti auditivní a vizuální složky v konkrétním sdělení není ale nikdy rovnoměrný. Obecně platí, že se obě složky mohou doplňovat, podmiňovat anebo zesilovat. Dalším

⁶² ČESÁLKOVÁ, L. *Film před tabulí*, s. 22.

⁶³ ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 8.

⁶⁴ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 129.

⁶⁵ BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*, s. 72.

⁶⁶ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 25.

pravidlem je, že díky lidskému zraku jakožto receptoru, jímž získáváme procentuelně nejvíce informací, má vizuální složka všeobecně větší aktivační potenciál. Z hlediska uchování informace v paměti i z hlediska množství informace může být takovýto integrovaný auditivně-vizuální přenos informace velmi efektivní.⁶⁷ Sluch i zrak jsou individuálně ovlivněny svými specifiky recepce plynoucími z psychofyziologie člověka. Mezi základní principy lidského zraku řadíme:

1. *Princip blízkosti a podoby*

Lidské oko hledá přirozeně nadřazenost a podřízenost jednotlivých prvků a náš mozek tak jednotlivé části organizuje do celku. V případě, že jsou si prvky podobné, automaticky je řadíme do skupin podle určitého kritéria. U dětí školního věku je tímto kritériem často forma a tvar.

2. *Princip jednoty a hladkého průběhu*

Díky tomuto principu člověk vnímá harmonicky takové linie, které uzavírají tvary, jsou propojené, mají začátek a konec. Tím, že procházejí částmi útvarů nám umožňují vnímat je celistvě, i když se samostatné tvary např. překrývají.

3. *Princip společného osudu*

V důsledku tohoto principu lidské oko vnímá přednostně tvar nebo skupinu tvarů, které jsou vůči svému okolí v pohybu (tj. mají „společný osud“).

4. *Princip zkušeností*

Tento princip u člověka způsobuje individuální asociační dotváření neexistující či neviděné skutečnosti (resp. tvaru).

5. *Princip pregnancy a rovnováhy formy*

Lidské oko vnímá libě pravidelnost, jednotu, vyváženost a náš mozek touží po uspořádání tvarů. Pocit pořádku a symetrie lidem poskytuje klid a uspokojení. Absolutní symetrie však postrádá dynamiku, která dodává váhu na významové důležitosti.

6. *Princip členitosti*

Leitmotiv vizuálního sdělení je definován nejen symetrií, ale i kompozicí, barvami, kontrastem, osvětlením, tonalitou.

7. *Princip kvantitativní*

Tento princip způsobuje skutečnost, že čím více obrazů a tvarů je použito v kompozici, tím více je výsledné celkové zobrazení chaotické.⁶⁸

⁶⁷ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 74/75.

⁶⁸ Volně dle: BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*, s. 62-66.

Druhým našim nejpoužívanějším smyslem je sluch. Funguje tak, že vnější ucho zachycuje mechanické vlnění zvuku, které se ve vnitřním uchu mění v hydraulické vlnění kapaliny. Nakonec je zvuk zašifrován do podoby elektrických impulsů, vyvolávajících v mozku konkrétní symbolickou odezvu. Lidský mozek běžně rozeznává na 400 000 odlišných zvuků. Celkově sluch aktivizuje myšlení a paměť, která je díky němu schopna rekonstrukce i dávno zapomenutých událostí. Sluchový vjem je taktéž ovlivněn specifickými psychofyziologickými činiteli, které můžeme rozdělit do několika kategorií:

1. Melodická linie: dynamika, rytmus, podrytmus

Naše ucho vnímá lépe takové zvuky, které jsou rozloženy v čase, tedy jsou dynamické. Čím větší pauza mezi jednotlivými zvuky, tím je rytmizace výraznější. V porovnání se zrakem nám sluch nabízí větší rozlišovací možnosti, je to způsobeno delším časem „doznívání“ akustického podnětu.⁶⁹ Pokud vznikne melodie, dává nám to v porovnání se zrakem opět lepší možnosti reprodukce, protože melodie není pouze sumou tónů, ale celistvým uzavřeným tvarem, který lze transponovat, aniž by se změnila kvalita. Každý tón je potom určen výškou, silou a barvou.

2. Akustická linie

Celkový auditivní vjem se často odehrává hned v několika rovinách. Obraz bývá obvykle doprovázen hudbou, melodií, dialogem, komentářem nebo tzv. ruchy a šelesty. Skutečnost, že dokážeme vnímat sluchem více podnětů současně, aniž by nás to rušilo, je další výhodou sluchu oproti zraku, kterému činí problémy dlouhodobé zatížení už jen dvěma obrazy. Nadto člověk disponuje schopností eliminace té akustické linie, na které nemá zájem, jako např. při eliminaci okolního šumu při přednášce. Náš sluch dokáže úplně přestat vnímat trvalé a neměnné zvuky (jako např. tikot hodin), při změně rytmu nebo intenzity ale dojde k opaku – náš mozek zpozorní a vjem se dostane do popředí. Podobně aktivizační roli má také pauza ticha mezi zvuky, kterou můžeme prožívat jako napětí nebo stres. Specifické účinky má současné působení hudebních zvuků a nehudebních šelestů např. v hraném filmu. Různým uspořádáním tónů, ruchů a šelestů lze docílit navození různých nálad. Dokonce existují tabulky charakteristických zvukových kombinací pro filmové ručaře.

⁶⁹ U zrakového vjemu je to 1/10 sekundy, u sluchového 1/2 sekundy.

3. *Prostorová linie*

Člověk je schopen lokalizovat směr, odkud zvuk přichází. Tento jev se nazývá *prostorový zážitek* a mimo jiné je ovlivněn také efektem dynamické gradace zvuku, jež vzniká např. při přeletu stíhačky (podzvukovou rychlostí). Jsme tedy schopni určit směr, intenzitu, ale i charakter, rytmus či vzdálenost doléhajícího zvuku.⁷⁰ Kromě prostorové dimenze ovlivňuje zvuk i dimenzi časovou. Dokáže totiž navodit dojem plynutí času, a to i u statického obrazu, čímž způsobuje dynamický efekt.⁷¹

Pro syntetický audiovizuální vjem je potom nejtypičtější sugestivita sdělení a platí pro něj čtyři základní pravidla:

1. *Obraz vyvolává potřebu zvukové ilustrace*
2. *Změna zvuku vyvolává potřebu změny obrazu*
3. *Obraz i zvuk se ve svém působení kumulují*
4. *Spojení zvuku a obrazu vyvolává asociace*⁷²

Další tematický okruh pedagogicko-psychologické roviny je vliv audiovize na způsob osvojování informací, konkrétně vlastnosti vztahu ikonického způsobu osvojování informací k analyticko-verbálnímu způsobu poznávání.⁷³ Podle J. Skalkové je třeba, aby žákově poznání neskončilo u necelistvé fragmentální empirie a aby: „*byl zajištěn včasný přechod od práce s názorným materiálem k abstrakci, zobecňování, kritickému hodnocení. Krajnosti, spočívající v jednostranném přečeňování konkrétního materiálu, krajnosti ikonického poznávání, ulpívajícího na obrazech, negativně ovlivňuje kvalitu žákových vědomostí i rozvíjení jeho abstraktního myšlení.*“⁷⁴

Abychom mohli audiovizuální edukaci využít co nejefektivněji, je třeba se nad ní zamyslet také z pohledu obecně didaktického.

4.2 **Audiovizuální edukace a kategorie obecné didaktiky**

Výuka za pomoci audiovizuálního sdělení je téměř ideálním naplněním Komenského zlatého pravidla: „*Aby všechno bylo předváděno tolika smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu a hmatatelné hmatu, může-li něco*

⁷⁰ Volně dle: BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*, s. 66-71.

⁷¹ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 28.

⁷² BARAN, L. *Audiovizuální prostředky*, s. 70.

⁷³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3, s. 139. (Dále jen SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy*.)

⁷⁴ Tamtéž.

*býti vnímáno více smysly, budiž to předváděno více smyslům!*⁷⁵ Komenský tedy recepci pomocí více smyslů doporučuje, podle D. Čábalové však efektivita zapamatování toho, co současně vidíme a slyšíme, nepřesahuje 20%.⁷⁶ S tímto na první pohled nízkým číslem se ale nemusíme spokojit díky charakteru audiovizuálního sdělení a didaktickému potenciálu, který nám nabízí. Pokud budeme k tomuto sdělení přistupovat např. jako k *iniciátoru diskuze*, efektivita zapamatování stoupne na 40% a ještě lepšího výsledku dosáhneme, jestliže žáky za pomoci audiovize aktivizujeme, např. *vlastní tvorbou* krátkého videa, nebo *zážitkem* z počítačové hry. Takové situace, které žák „na vlastní kůži“ prožije, nebo takové aktivity, při kterých žák individuálně či skupinově něco vytvoří, se vyznačují až 80% efektivitou zapamatování.⁷⁷ Abychom tedy mohli audiovizuální edukaci účelně zařadit do výuky, měli bychom o jejich možnostech přemýšlet v obecnějších souvislostech kategorií vyučovacího procesu.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je, aby si žák osvojil příslušné kompetence z roviny vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot. Prostředkem pro dosažení těchto změn je využití *motivace, organizačních forem výuky, výukových metod, vyučovacích prostředků a výukového cíle*.⁷⁸ Jelikož se tato práce zabývá využitím audiovize ve výuce moderních dějin, její bližší analýze v souvislosti s výše zmíněnými kategoriemi se budu věnovat z pohledu dějepisné metodiky.

4.3 Metodika audiovize a didaktika dějepisu

Zásadní pedagogickou kategorií je cíl vyučování. Můžeme ho chápat jako souhrn žádoucích vědomostí, dovedností a schopností žáka, kterých má být prostřednictvím vyučování dosaženo. Tato kategorie je určující pro vyučovací metody, organizační formy výuky, vyučovací prostředky, ale týká se také motivace, vyučovacího obsahu, vědomostí, či způsobu jejich nabývání.⁷⁹ V dějepisu potom definování krátkodobých i dlouhodobých cílů závisí na úrovni historiografie, časové dotaci dějepisu, na úrovni či věku žáků, zájmech a schopnostech učitele, vybavenosti školy a v neposlední řadě na vzdělávacích cílech formulovaných v rámcovém i školním

⁷⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Velká didaktika*. Přeložil Augustin Krejčí, Brno: Komenium, 1948, s. 156.

⁷⁶ Komenskému je někdy vytýkáno přeceňování senzuačního vnímání, kterým však chtěl vzdorovat středověké tradici verbalismu. MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 63.

⁷⁷ ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika pro učitele – modul B* [elektronický zdroj]. Plzeň: ZČU, 2007. ISBN 978-80-7043-593-9. Záložka *Výukové metody a možnosti jejich využití ve vyučování*. (Dále jen ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*.)

⁷⁸ Tamtéž, záložka *Struktura procesu výuky*.

⁷⁹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7, s. 11. (Dále jen ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky*.)

vzdělávacím programu.⁸⁰ Vyučovací cíle v dějepise existují ve třech základních rovinách – ve sféře *kognitivní, afektivní a konativní*.

„*Zjištěné a ověřené informace ve formě historických faktů, pojmů, výroků a procesů představují hlavní skelet vědomostí, kognitivní povahu vyučování,*“ vysvětluje V. Čapek.⁸¹ *Kognitivní oblast* předpokládá nabytí vědomostí na úrovni historických faktů, terminologie, historických názorů a interpretací a dovedností jako je vyhledávání pramenů, historická analýza, syntéza a generalizace informací, použití analogie či transferu atd. Výsledkem této kognitivní sféry by mělo být zformování žákovy komplexního historického myšlení tak, aby byl schopný informace vyhledat, interpretovat a odhadnout další vývoj.⁸² Druhou taxonomickou rovinu tvoří *cíle afektivní*. Tato rovina se vyznačuje působením emocionální stránky. Její podstatou je integrace nabytých hodnot do existujícího hodnotového systému, dále do této roviny patří: „*...historická zkušenost nabytá životním zážitkem vlastním i zprostředkovaným, poučení z dějin, vnášející zážitek do přístupu k dalším skutečnostem, do jejichž kontaktu se člověk dostává, názor, postoj, diktovaný nejen racionálním postupem, ale také citovým zaujetím, citovým vztahem, citovou vazbou.*“⁸³ A. Dohnal v této souvislosti trefně dodává: „*K čemu jsou nám v dějepisu všechna fakta, nemáme-li k nim vnitřního vztahu!*“⁸⁴ Třetí taxonomickou rovinu vyučovacího cíle představuje syntéza dvou sfér předcházejících. Jde o praktické spojení vnímání, prožívání a jednání.⁸⁵ Pokud uvážíme možnosti audiovizuální edukace v souvislosti s těmito nejobecnějšími rovinami vyučovacího cíle, můžeme dojít k závěru, že audiovizuální sdělení lze v praxi použít jak v rovině kognitivní, kdy lze plně využít informační a pramennou hodnotu, tak v rovině afektivní, kdy díky vhodně zvolené ukázce můžeme významně podnítit aktivizaci žáků a vzbudit v nich zájem o danou problematiku, zejména na bázi emočního působení.⁸⁶ K audiovizuálnímu sdělení je ale třeba přistupovat s vědomím toho, že jde o sdělení zprostředkované, nesoucí své vlastní poselství, svůj vlastní komunikační cíl. J. Mašek

⁸⁰ ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš, VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: ZČU, 2005. ISBN 80-7043-395-7, s.27. (Dále jen ČAPEK, V. a kol. *Úvod do studia*.)

⁸¹ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 54.

⁸² ČAPEK, V. a kol. *Úvod do studia*, s. 31/32.

⁸³ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 55.

⁸⁴ DOHNAL, A. *Pedagogika školního filmu*, s. 19.

⁸⁵ ČAPEK, V. a kol. *Úvod do studia*, s. 33.

⁸⁶ KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, Danuta. Didaktické podmínky využití filmů a televizních programů ve výuce dějepisu. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Sv. 25. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 55. (Dále jen KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*.)

v této souvislosti uvádí, že při aplikaci audiovizuálního sdělení v hodině by vyučujícímu mělo jít především o dosažení souladu mezi záměrem tvůrce sdělení a cílem učitele.⁸⁷ Podle mého názoru se však s tímto pohledem učitel dějepisu nemusí, a někdy ani nemůžeme ztotožnit. Toto tvrzení lze doložit na příkladu využití dobové propagandy. Pokud učitel ve své hodině využije krátkou ukázkou z filmu Leni Riefenstahlové *Triumf vůle*, jeho záměrem jistě nebude v žákovi evokovat ideu „božské podstaty Adolfa Hitlera“, ale poukázat na nástroje totalitní ideologie, tím pádem se cíl vyučovací hodiny a cíl tvůrce sdělení dostávají do přímého rozporu.⁸⁸

Kategorie vyučovacího cíle by měla zaujímat silnou pozici při rozhodování o výběru konkrétního audiovizuálního materiálu nebo související aktivity. D. Kozniecka-Śliwiska uvádí, že by měl učitel při plánování hodiny využívající audiovizuální sdělení předpokládat tři etapy práce. První etapou je podle autorky příprava žáků na sledování, druhá etapa představuje sledování samotné včetně reflexe a třetí zahrnuje práci na vytyčených úkolech.⁸⁹ Podle mého názoru je ale opět možné se od takového intuitivně logického schématu oprostít. Toto tvrzení lze obhájit na příkladu použití krátké filmové ukázky v samotném úvodu hodiny, bez „předchozího varování.“ Jestliže vybereme tuto ukázkou citlivě, můžeme docílit motivačního efektu v úvodu k novému tematickému celku a tento efekt podle mého názoru ještě umocníme, využijeme-li moment překvapení žáků. V každém případě lze pozitivně ohodnotit autorčinu typologii otázek, jež by si měl učitel dějepisu před zařazení audiovizuálního sdělení do hodiny zodpovědět:

1. *Ve které fázi hodiny audiovize žáky nejvíce zaujme, lze zesílit její efekt?*
2. *Jak lze skloubit cíle hodiny a cíle tvůrce?*
3. *Jaké znalosti jsou třeba k celistvému pochopení audiovizuálního sdělení?*
4. *Jaké informace můžou žáci získat?*
5. *Je možné audiovizi obohatit dalšími didaktickým materiálem, případně jakým a proč?*⁹⁰

Tyto otázky jistě zůstávají stejně užitečné, budeme-li o audiovizi přemýšlet jako o *didaktické metodě*. Definice popisuje výukovou metodu jako systém uspořádání činností žáka a učitele tak, aby směřovaly k vytyčeným didaktickým cílům.⁹¹

⁸⁷ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 71.

⁸⁸ MERVART, J., PETERA, J. *Média a multimédia*, s. 5.

⁸⁹ KOZNIECKA-ŚLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*, s. 59.

⁹⁰ Volně dle: KOZNIECKA-ŚLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*, s. 58.

⁹¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1, s. 166.

Pro koncepci této práce shledávám jako nejúčelnější řešení uvést teoretické možnosti implementace audiovize do dějepisu na pozadí vyučovacích metod klasifikovaných podle hlediska procesuálního, tedy podle fáze výchovně-vzdělávacího procesu. Podle tohoto kritéria běžně dělíme metody na *motivační, expoziční, fixační a diagnostické*.⁹² Jako motivační metody chápeme takové postupy, které podněcují, směřují a udržují zájem žáka, dodávají jeho chování a prožívání energii a směr.⁹³ Motivaci žáka dělíme na vnější, přicházející z okolí, a vnitřní, danou individuální konstelací žákových potřeb. Audiovizuální edukace může v tomto ohledu jednak působit na žákovu vnější motivaci jako incentiva, tzn. vnější podnět, jenž vzbuzuje žákův zájem, jednak dokáže aktualizovat a rozvíjet jeho poznávací potřeby, ovšem za dodržení potřebných zásad novosti, problémovosti, tajemnosti či překvapivosti. V praxi to opět znamená nutnost kritické úvahy nad cílem, kterého chceme zařazením audiovizuální ukázky dosáhnout. J. Balvín uvádí v této souvislosti metodu tzv. *otřesového šoku*, která má původ již v antickém Řecku a podle níž by se člověk neměl vyhnout alarmujícím varováním (otřesům) před následky různých budoucích dějů a jevů. „*Ani když je vzdělávaný žák či student seznamován pomocí filmu s otázkami druhé světové války a holocaustu, neměl by po zhlédnutí takových filmů zůstat neotřesen z projevů tohoto barbarství moderní doby...*“ popisuje J. Balvín.⁹⁴ Podle J. Patočky má takový „otřesový proces“ tři etapy – fázi studu, údivu a zájmu o ideu.⁹⁵ Samozřejmě zůstává otázkou, nakolik lze tuto metodu využít v rámci druhého stupně ZŠ, popř. nižšího stupně víceletého gymnázia. V první řadě je samozřejmě nutné respektovat intelektuální zralost žáka.

Podle T. Jílka je využití filmu a videozáznamů jako významné kategorie audiovize v motivační etapě vyučovacího procesu málo vhodné.⁹⁶ Osobně se s tímto názorem neztotožňuji, nicméně je třeba zmínit, že audiovizuální sdělení je primárně jednosměrné a staví recipienta do role pasivního příjemce informací. V souvislosti s motivací existují různé postupy, díky nimž lze žáky aktivizovat. V případě konkrétní projekce audiovizuálního obsahu (jako jediné pasivní, ale kvantitativně významné formy audiovizuálního sdělení) je třeba, aby si učitel uvědomil, že stále musí zastávat

⁹² JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-297-8, s.63. (Dále jen JANIŠ, K. *Obecná didaktika*.)

⁹³ ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X, s.92. (Dále jen ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*.)

⁹⁴ BALVÍN, Jaroslav. Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Rada společenských věd*. Sv. 25. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 99. (Dále jen BALVÍN, J. *Film*.)

⁹⁵ BALVÍN, J. *Film*, s. 101.

⁹⁶ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 124.

roli zprostředkovatele zpětné vazby, která sama o sobě u většiny druhů audiovizuálního sdělení nevzniká. V praxi to znamená, že by učitel měl na žáky působit před, během, či po projekci, nebo využívat již zmíněné doplňující didaktické materiály.⁹⁷ S žákovou motivací souvisí také pozornost. Stimulu její intenzity můžeme dosáhnout aplikací následujících pravidel:

1. *Novost a nápaditost sdělení.*

Tento princip přináší aktualizaci poznávacích potřeb. Kromě nápaditosti by vizuální a zvukové složky měly být dostatečně intenzivní a měnit se v čase.

2. *Stimulace emocionálních reakcí.*

Např. prostřednictvím uvedení reálných příběhů osob, prezentací reálného prostředí pomocí dobových záběrů, ale také identifikací s fikční postavou v rámci zkušenostního učení.⁹⁸

3. *Otevřenost sdělení pro různé myšlenkové operace a způsoby nahlížení.*

Čím více způsobů je možno o audiovizuální sdělení přemýšlet, tím je toto sdělení atraktivnější, ale také nabízí širší potenciál využití.

4. *Vynechání nedůležitých podrobností.*

Soustavná koncentrace žáka zpravidla nepřesahuje 15 minut, proto je třeba ji využít k recepci relevantních jevů.

5. *Kontrastní podání nejdůležitějších poznatků.*⁹⁹

Lidská pozornost je výběrová, vnímá vždy hlavní objekt - *figuru*, vše ostatní tvoří *pozadí* vjemu. Lidský mozek ale vnímání průběžně aktualizuje a objekt figury přehodnocuje.¹⁰⁰

6. *Vzácnost zařazení.*

Pozornost se zaměřuje primárně vždy na to, co je neobvyklé, atypické, vzácné, proto bychom za účelem její stimulace měli aplikací audiovizuálních sdělení spíše šetřit.

V etapě, kdy se žák setkává s novou látkou a dochází k prezentaci nového učiva, přicházejí *metody expoziční*. V této fázi výuky může být audiovizuální edukace pomocníkem při samotném sdělování informací i při formování dovedností a

⁹⁷ MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 53/54.

⁹⁸ KRÁTKÁ, Jana. *Zkušenostní učení prostřednictvím identifikace s fikčními postavami filmů a seriálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5249-9, s. 20.

⁹⁹ Volně dle: MAŠEK, J. *Audiovizuální komunikace*, s. 34; MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 183.

¹⁰⁰ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s.79.

schopností.¹⁰¹ Podle dostupné literatury je možné vytvořit typologii okruhů využití audiovizuální edukace v expoziční fázi hodiny:

1. *Pomůcka při uvádění příkladů, ilustraci jevů či demonstraci jejich průběhů*
2. *Pomůcka při realizaci řízené diskuze nebo rozhovoru*
3. *Pomůcka pro samostatnou činnost žáků (vystihnutí podstatných údajů, porovnávání, hodnocení historických jevů, jejich aktualizace, či formulace historických problémů a verifikace hypotéz jejich řešení)¹⁰²*

Jako *metody fixační* označujeme postupy, které slouží k opakování, procvičování a zapamatování učiva.¹⁰³ Audiovizuální edukace může být přínosná také v této fázi hodiny, především pro schopnost učivo názorně shrnout, podat snadněji, přehledně a uceleně.¹⁰⁴ Z hlediska fixace dále audiovize nabízí především rozšíření obsahu výuky či představení širšího tematického kontextu. V zásadě můžeme dle mého názoru aplikovat stejné okruhy činností expozičních metod za využití pravidel pro metody motivační, rozdílným se stane cíl, jímž bude zopakování a zapamatování učiva.¹⁰⁵ Zvláštní kategorii fixačních metod tvoří didaktické hry. Také zde můžeme objevit možnosti implementace audiovizuální edukace například v podobě vhodné didaktické aplikace počítačových her.

V *rovině diagnostické* poskytuje audiovizuální edukace asi nejméně možnosti realizace, může se však stát jejím doplňkem, například při adekvátním využití před didaktickým testem (ve smyslu motivace nebo krátkého opakování), dále se může stát předmětem zkoušení samotného (např. analýza krátké ukázky). Tento přístup ale vyžaduje jisté nároky na interpretační schopnosti žáků, proto se takovýto druh aplikace neobejde bez jasně promyšlené koncepce či dlouhodobější práce v oblasti rozvíjení percepčních kompetencí žáků. Audiovizuální výstup může být také předmětem hodnocení, například při klasifikaci žáka na základě výsledku dlouhodobého projektu nebo samostatné práce.

Další pohled na možnosti realizace audiovizuální metody v dějepisu se nám otevře v souvislosti s *organizačními formami výuky*. Z hlediska způsobu řízení činnosti žáků lze tuto metodu uplatnit ve všech základních typech strategie řízení vyučování,

¹⁰¹ KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*, s. 58.

¹⁰² Volně dle: JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly II*, s. 124/125, *Vybrané kapitoly I*, s. 39-58; KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*, s. 58.

¹⁰³ JANIŠ, K. *Obecná didaktika*, s. 65.

¹⁰⁴ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 125.

¹⁰⁵ KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, D. *Didaktické podmínky*, s. 58.

tedy ve výuce frontální, skupinové, párové i individuální.¹⁰⁶ Podle mého mínění poskytuje nejširší možnosti zařazení audiovizuálního sdělení klasická hromadná výuka (z pohledu motivace, expozice i fixace), ale specifické možnosti uplatnění nabízí také projektová výuka jako nejvýznamnější forma kooperativního vyučování.

Obecně lze shrnout kapitolu konstatováním, že audiovizuální sdělení přináší do dějepisu potřebnou vizualizaci a konkretizaci učiva. T. Jílek uvádí: „*V systému technických zařízení jsou pro výuku dějepisu nejefektivnější takové prostředky, které dynamickým spojením obrazu a zvuku pomáhají žákovi překlenout časovou a prostorovou vzdálenost mezi rovinami historických jevů a současností, a usnadňují mu cestu k přiměřeně náročným abstrakcím.*“¹⁰⁷ Při tvorbě konkrétní aktivity musíme v první řadě zvážit, čeho a jak chceme tímto sdělením dosáhnout. Pokud audiovizuální sdělení nesprávně pochopíme jako pasivní přenos komuniké, má tato metoda blízko k transmisivnímu modelu vyučování. Svoji podstatou je ale audiovize metodou konstruktivní, jelikož využívá přirozeně nabytých znalostí a schopností žáka, propojuje školní a mimoškolní prostředí, proto by bylo krátkozraké tuto specifickou metodu v tolik abstraktním předmětu, jakým dějepis je, ignorovat. Důležité je také dobře zvážit úroveň psychického vývoje žáka a tomu přizpůsobit výběr konkrétního materiálu nebo aktivity. Zejména při zařazení hraného filmu je třeba reflektovat intelektuální náročnost či přítomnost erotických nebo drastických scén.¹⁰⁸ „*Předpokladem úspěšné práce ve třídě je promyšlený postup, který musí vycházet z neformálně provedené didaktické analýzy příslušného tematického celku učiva a opírat se, zejména při práci se žáky nižšího věkového stupně, o využití vhodného názorného materiálu,*“ popisuje K. Štěpánek, jenž na toto téma provedl rozsáhlý empirický výzkum.¹⁰⁹

Jestliže chce učitel v současné době kompetentně využít možnosti audiovize, je žádoucí, aby také disponoval alespoň elementární schopností orientace v prostředí moderních technologií.

¹⁰⁶ Dále jen ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika. Záložka Organizační formy vyučování.*

¹⁰⁷ JÍLEK, T. *Vybrané kapitoly*, s. 124.

¹⁰⁸ HUDECOVÁ, Dagmar, LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování.* Úvaly: Albra, 2010. ISBN 978-7361-070-8, s. 54. (Dále jen HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky.*)

¹⁰⁹ ŠTĚPÁNEK, Kamil. K ověření účinnosti didaktického videozáznamu v dějepis. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd.* Sv. 19. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 89.

4.4 Soudobé učební pomůcky pro audiovizi

Audiovizuální edukace umožňuje realizaci rozmanitých aktivit a činností, jejich potencionální aplikace je ale podmíněna dostupností nezbytných specifických věcných prostředků a pomůcek. Při pokusu o klasifikaci zapřičiňuje širě pojmu „audiovizuální“ vznik několika kritérií. Prvním takovým kritériem je „historičnost“ a „modernita“ vyučovací pomůcky. Obsah slovního spojení „moderní vyučovací pomůcka“ je třeba chápat s ohledem na jeho dobovou platnost. Díky bouřlivému rozvoji moderních technologií i jejich dostupnosti lze konstatovat, že tvorba seznamu moderních edukačních pomůcek nemá v zásadě smysl, jelikož během velmi krátké doby začne takovýto výčet zastarávat. Na druhou stranu, pokud uvážíme základní technickou charakteristiku, tedy princip fungování, můžeme s ohledem na stupeň současného technického rozvoje audiovizuální pomůcky rozdělit na *moderní* (digitální, např. DVD disk) a *historické* (analogové, např. VHS kazeta). Jakkoliv jsou analogové přístroje z pohledu kvality reprodukce obrazu a zvuku nepřekonatelné, v současné době orientované na rychlost a kvantitu byly tyto přístroje v běžné i pedagogické praxi nahrazeny pomůckami fungujícími na principu digitálním.¹¹⁰

Audiovizuální prostředky lze dále klasifikovat podle toho, jestli je považujeme za specificky školní pomůcky (např. interaktivní tabule), nebo za prostředky běžně se vyskytující v majetku žáka i učitele (např. digitální fotoaparát). Tyto „mimoškolní“ pomůcky jsou však pro některé aktivity audiovizuální edukace nezbytné. Podle mého názoru je efektivní oprostít se od rozdělení na „školní“ a „mimoškolní“ pomůcky, jelikož se v praxi tato hranice stírá, a použít kritérium funkce jednotlivých zařízení.¹¹¹

1. *Funkce záznamu*

Do této skupiny lze zařadit jakýkoliv přístroj, který umožňuje záznam obrazu – ať již statického nebo dynamického, zvuku nebo pohyblivého obrazu a synchronního zvuku. Patří sem tedy digitální fotoaparáty, mobilní telefony, digitální kamery,¹¹² ale

¹¹⁰ BUERMAN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1, s. 17.

¹¹¹ Výběr pomůcky závisí na výběru konkrétní činnosti a jejich spektrum může být jistě mnohem širší, proto není nutné toto rozdělení chápat nikterak všeobecně, pouze na něm chci ilustrovat široké možnosti audiovizuální edukace doprovázené širokým okruhem technických nároků.

¹¹² BRUN, Richard a kol. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Digitální video ve výuce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-032-0, s. 11. (Dále jen BRUN, R. a kol. *Média a multimédia*.)

také mikrofony a diktafony, PC tablety, televize a set top boxy umožňující funkci PVR či DVD rekordéry.¹¹³

2. Možnost přenosu, archivace a distribuce dat

V kategorii archivace a přenosu dat mají kromě pevného disku počítače největší tradici klasická CD a DVD média, v současnosti nahrazované Blu-Ray disky s mnohonásobně větší kapacitou. Dále můžeme do této skupiny počítat přenosné flash disky, paměťové SDHC karty či přenosné externí disky. Snadný přístup k datům a jejich distribuci zajišťují také veřejná internetová úložiště, jako např. <http://www.ulozto.cz>.

3. Možnost správy a editace

Nezbytným základem pro správu a editaci audiovizuálního sdělení v digitální podobě je klasický PC, ve formě stolního počítače, notebooku, mininotebooku atd. Počítač poskytuje hardwarové zázemí pro potřebné freewarové i komerční softwarové aplikace, jako jsou *Microsoft Movie Maker*, *YouTube Song Downloader*, *Auto Gordian Knot*, *Machete lite*, *DVD Decrypter*, *MS Powerpoint*, nebo pro hotová výuková multimédia jako např. *Česká společnost v novodobé Evropě*.¹¹⁴ Z hlediska přenosu audiovizuálních dat v sobě počítač s internetovým připojením spojuje funkce všech analogových předchůdců.

4. Funkce projekce a prezentace

Nejvýznamnější pomůckou v prezentaci audiovizuálního sdělení ve škole je dataprojektor a reproduktory se zesilovačem nebo interaktivní tabule (která zpravidla dataprojektor i reproduktory obsahuje).¹¹⁵ Využitelné jsou také starší televizory v propojení s DVD přehrávačem, novější televizory běžně disponují možností propojení s počítačem, USB vstupem nebo čtečkou SDHC karet. Vzácněji se také ve školách vyskytují dokumentové kamery neboli vizualizéry, taktéž schopné promítat statické obrazy i živé video a přidávat k nim poznámky.¹¹⁶ Ve filmologickém přístupu má stále místo kinosálová projekce.

¹¹³ Zkratka „PVR“ označuje *Personal Video Recording*, možnost záznamu digitálního televizního vysílání.

¹¹⁴ Více informací na: *Česká společnost v novodobé Evropě – osudy, vazby, vzdálení, sjednocování 1914-2009* [online]. Dostupné z: <<http://www.cesivevrope.cz/>>.

¹¹⁵ BANNISTEROVÁ, Diana a kol. *Jak nejlépe využít interaktivní tabuli*. Praha: Dům zahraničních služeb, 2010. ISBN 978-80-87335-15-4, s. 21.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 35.

5. Další specifické funkce

Mezi další pomůcky pro audiovizuální edukaci lze zařadit cokoliv, co pomůže úspěšně realizovat specifický záměr, ať už to je herní joystick, kvalitní zatemnění třídy nebo scanner.¹¹⁷

V technologickém vývoji zařízení pracujících s obrazem a zvukem lze vysledovat několik obecných trendů. Prvním je stále se zvyšující kvalita digitálního zachycení obrazu a jeho následné projekce (hodnota *rozlišení*), což s sebou přináší vyšší nároky na hardware i kapacitu záznamových médií. Dalším trendem je sdružování co největšího počtu funkcí do jednoho přístroje. Moderní mobilní telefony disponují výkonnými fotoaparáty i kamerami, umožňují reprodukci obrazu i zvuku, přístup na internet, některé jsou vybaveny i svým dataprojektorem. Mísení forem a funkcí při zvyšujícím se výkonu hardwaru i softwaru způsobuje praktické stírání hranice mezi jednotlivými elektronickými přístroji. To vše klade zvýšené nároky na kompetenci učitele efektivně s těmito přístroji pracovat. Samotní žáci, mající v tomto směru tradičně dobrou orientaci, mohou tak být učiteli dobrým zpětnovazebným prostředkem, nakolik jeho představa moderní techniky odpovídá realitě.¹¹⁸ Jestliže chceme audiovizuální edukaci efektivně zařadit do výuky, učitel by měl ze své iniciativy zastávat aktivní postoj k moderním technologiím, s jejichž pomocí může abstraktní dějepisné učivo přiblížit žákům nejen v obsahu, ale i ve formě.

¹¹⁷ Volně dle: HLADŮ, Petr. Nové technologie v moderně zařízené školní třídě. *Moderní vyučování*. 2007, roč. 13, č. 10, s. 10-12.

¹¹⁸ SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, s. 165.

5. Audiovizuální edukace a moderní dějiny

Soudobé dějiny jsou velmi důležitým dějepisným tématem. D. Hudecová výstižně uvádí: „*Znalost a porozumění soudobým dějinám umožňuje lepší orientaci v současnosti, proto je nutné věnovat jim zvýšenou pozornost.*“¹¹⁹ Vzhledem k tomu, že výuka značné části dějin 20. století připadá až na závěr posledního školního ročníku, často dochází k tomu, že látce není věnován dostatečný prostor, protože na ni jednoduše nezbude čas.¹²⁰ MŠMT na tuto negativní skutečnost zareagovalo ve svém prohlášení z roku 2009: „*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučuje ředitelům a ostatním pedagogům základních a středních škol věnovat náležitou pozornost dějinám 20. století, a to s důrazem na vzdělávání žáků v problematice moderních a zejména nejnovějších dějin.*“¹²¹

Nedostatečný akcent moderních dějin v současné škole může být mimo jiné zapříčiněn i faktem, že tato látka klade na učitele dějepisu velké faktografické a interpretační nároky. Může to být způsobeno rozsáhlým obsahem tohoto tematického celku, ale také nepřehledným množstvím nejrůznějšího věcného materiálu (včetně audiovizuálního), které 20. století díky svým technickým možnostem čile produkovalo a který takovou interpretaci vyžaduje. Školní dějepis je pouze omezeným prostorem pro vytváření historického povědomí žáka, které se formuje také působením různorodé historické kultury – knih, komiksů, časopisů, ale i počítačových her, filmů, seriálů, reklamy, hudebních klipů atd. Jelikož si minulá i současná audiovizuální produkce osvojuje různou míru přiblížení se k ideálu „historické reality“ (pracuje s fabulací, propagací, uměleckým záměrem či stylizací), povinností učitele dějepisu je kultivovat „oko“ žáka, vystaveného významnému působení povšechné historické kultury.¹²²

¹¹⁹ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 7.

¹²⁰ Tamtéž, s. 8; Autorka dále uvádí výčet stereotypů, proč podle ní nejsou moderní dějiny u učitelů oblíbené – patří do něj např. fakt, že učitelé takovouto výuku považují za riskantní, nedostatečně se v moderních dějinách orientují, obtížně si uvědomují hranici mezi minulostí a současností, nebo nejsou přesvědčeni, že mají být vůbec soudobé dějiny zařazeny do dějepisu. Podle mého názoru ale takováto zobecněná vyjádření působí bez patřičného empirického výzkumu značně prvoplánově a zjednodušeně.

¹²¹ *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*; Č. j.: 17 245/2009 - 22 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © MŠMT 2006-2012 [cit. 19. 10. 2012] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti>>.

¹²² D. Labischová uvádí, že pouze samotné televizní vysílání má na utváření historického povědomí větší vliv než školní výuka dějepisu. (HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 7); ŠTĚPÁNEK, Kamil. K čemu potřebujeme a využijeme v dějepise hraný film?. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Rada společenských věd*. Sv. 23. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 130. (Dále jen ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu hraný film?*)

Z výzkumů jednoznačně vyplývá, že výuce moderních dějin není věnována dostatečná pozornost.¹²³ Jestliže se vzdáme nepravděpodobné představy o navýšení časové dotace pro předmět, východisko tohoto problému můžeme začít hledat v předpokladu, že učitel je garantem výběru učiva. Tato skutečnost platí i v rámci současné kurikulární reformy, která svobodu učitele akcentuje a navíc umožňuje využívat cesty, jež jsou zkušenostně blízké mladé generaci.¹²⁴ Jednu z odnoží těchto cest lze bezesporu spatřit v zařazení audiovizuální edukace do výuky moderních dějin, které poskytují pro realizaci této metody jedinečný prostor.

Jakkoliv různorodě můžeme audiovizuální edukaci využít ve výuce všech dějinných epoch, 20. století je v tomto ohledu výjimečné. Hlavním důkazem pro toto tvrzení je fakt, že jako jediné umožňuje využít autentický filmový záznam. B. Mojsejová v této souvislosti uvádí: „*Hlavním z audiovizuálních médií, které ve 20. století zachycuje události, je film. (...) Filmu bylo od svého vzniku využíváno jako informačního média, sloužil k zaznamenání vědeckých objevů, významných politických, kulturních a společenských událostí.*“¹²⁵ Žádné jiné historické období neposkytlo technické prostředky pro dynamické zachycení soudobého děje. Zprostředkovaná rekonstrukce pomocí herců, animací, dekorací atd. se v sumě materiálu reflektující problematiku moderních dějin objevuje taktéž hojně, z pohledu audiovizuálního zobrazení ji ale můžeme chápat jako spojující znak přecházejících historických etap.

Velmi významným důvodem pro zařazení audiovizuálního sdělení do moderních dějin je také fakt, že pouhý faktografický výčet událostí u některých témat může způsobit značně banalizující efekt. Typickým příkladem je téma holocaustu, kde slovní popis jednoduše nestačí a nemůže poskytnout dostatečné přiblížení.¹²⁶

Dalším významným specifíkem je kvantitativní prvek. Moderní dějiny jsou díky své bezprostřední vazbě na současnost „divácky atraktivní.“ To se logicky odráží v množství dokumentární i fabulované filmové produkce různého stupně kvality a školní využitelnosti, obecně je ale velký výběr vždy přínosem. Nezanedbatelný je také

¹²³ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 7.

¹²⁴ ŠTĚPÁNEK, Kamil. K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin : hraný film. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Sv. 25. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 61. (Dále jen ŠTĚPÁNEK, K. *K rozvoji*.)

¹²⁵ BALOUNOVÁ, Mylada, MOJSEJOVÁ, Kateřina. Paměť soudobých dějin prostřednictvím audiovizuálních médií: zamyšlení nad filmovými semináři pořádanými výzkumným centrem pro dějiny vědy. In *Semináře a studie k dějinám vědy*. Praha: Kabinet vědy Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR, 2009. ISBN 978-80-7285-050-1, s. 593.

¹²⁶ ČINÁTL, Kamil. Film a dějepis. Učitelé a historici na okraji útesu. In: *Cinepur* [online]. Sdružení přátel Cinepuru, [cit. 3.12.2012]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=2036>>. (Dále jen ČINÁTL, K. *Film a dějepis*. [online].)

potenciál audiovize jako pomůcky pro přiblížení dobového úzu, situace, společenské nálady, ideologického příklonu. Úkolem učitele dějepisu je tento moment odhalit, dekodovat a vhodně využít ke svým záměrům.

6. Analýza jednotlivých podob audiovizuálního sdělení a návrhy didaktické aplikace v moderních dějinách

Pro rozdělení velkého množství existujícího audiovizuálního materiálu můžeme hledat nejrůznější kritéria, podle mého názoru je třeba reflektovat především hledisko *druhu sdělení* a *formy jeho aplikace*, přičemž obě tyto kategorie existují současně ve vzájemné interakci. Na tomto základě za účelem bližší analýzy tato práce rozděluje celé téma do čtyř základních skupin, jejichž hranice jsou determinovány specifickými znaky jednotlivých formátů audiovizuálního sdělení. V rámci každé podkapitoly jsou obsaženy návrhy na konkrétní didaktické aplikace.¹²⁷

Ve výuce moderních dějin se nabízí široké spektrum *existujícího komerčního filmového a televizního materiálu*. Rovinu fabulace zastupuje tradičně hraný film (seriál). Historie v něm představuje kulisu pro příběhy s reálnou nebo fiktivní předlohou, jeho záměr je komerční. Naproti stojí rovina dokumentárních filmů, které se snaží v jednom celku využívat autenticitě záběrů, vzpomínek pamětníků, počítačových animací, dobových nahrávek atd., plnit účel vzdělávací.¹²⁸ Kromě těchto „velkých“ produktů filmových studií existují různorodé „menší“ formy, které taktéž mohou poskytnout platný materiál. Do této rodiny lze počítat např. amatérské dobové záběry, filmové týdeníky, dobové reklamy, televizní diskuze, zpravodajské relace, hudební klipy, divadelní záznamy atd. Specifickou kategorií tvoří materiály vzniklé přímo pro účel *školní edukace*. Patří sem školní sady filmů, elektronické učebnice, výuková multimédia i podpůrné internetové portály. Nemusíme se ale spokojit s pozicí příjemce hotového materiálu, jelikož učitel i žákům moderní technika nabízí šanci stát se *originálním tvůrcem* či spolutvůrcem. Nejvíce kontroverzní a tradičně stigmatizovanou skupinou forem audiovizuální edukace nejen v moderních dějinách potom tvoří *počítačové hry*.¹²⁹

¹²⁷ V dostupné literatuře jsem se nesešel s přístupem, který by usiloval o obecnou klasifikaci audiovizuálních prostředků. Většinou je chápe jako synonymum pro televizní pořady a filmy, ale už opomíjí možnosti internetu, vlastní tvorby či existujících didaktických multimédií. Následující rozdělení je autorským konstruktem a není třeba ho považovat za jakkoliv striktní či všeobsažné.

¹²⁸ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 52.

¹²⁹ ČAPEK, Robert.. *Počítačové hry. Pryč ze školních učeben. Moderní vyučování*. 2007, roč. 13, č. 8, s. 8-9. (Dále jen ČAPEK, R. *Počítačové hry*.)

6.1 Komerční filmový a televizní materiál

1. Hraný film a seriál

Hraný film, potažmo hraný televizní seriál, tvoří jeden ze základních způsobů audiovizuálního sdělení a reflexe 20. století zabírá v kinematografii velmi obsáhlý prostor.¹³⁰ Je třeba si uvědomit, že hraný film je v první řadě umělecké vyjádření. Z hlediska kvantity se jedná o jeden z nejmasovějších druhů umění, což umocňuje jeho potencionální význam při implementaci do hodin dějepisu.¹³¹ Od ostatních druhů umění se film liší zejména schopností koncentrovat a zaměřit divákovu pozornost, „přenést diváka“ do nerůznějších scénérií a situací. Nadto dokáže sugestivně působit na divákovu psychiku, využívat emocionálního ovlivňování a docílit tak ztotožnění se s charakterem nebo naopak distancování se od něj.¹³² Pro naplánování specifických cílů při práci s hraným filmem může být přínosné uvědomit si, nakolik film pracuje s historickým prostředím jako s hlavním obsahem, anebo s kulisou, na jejímž pozadí je rozvíjen děj fikčních postav. P. Vacek v této souvislosti uvádí: „*Hraný film se často soustředí nejen na tradiční témata velkých dějin (činy a život vladařů, válečné konflikty, klíčové dějinné zlomy apod.), ale v jeho poli zájmu se ocitají tzv. malé nebo privátní dějiny, jež reflektují životy jednotlivců a to, jakým způsobem vnímají velké dějiny procházející okolo nich.*“¹³³ Jako příklad výběru konkrétního filmového materiálu lze pro tyto dvě situace uvést snímek *Pád Třetí říše* (režie Oliver Hirschbiegel, Německo/Itálie, 2004) a *Pianista* (režie Roman Polanski, Velká Británie/Francie, 2002).

Jelikož hraný film představuje především subjektivní umělecké vyjádření, na rozdíl od jiných forem historických pramenů divákovi předkládá již hotové obrazy minulosti prostřednictvím režie a autorských výrazových prostředků, a nenechává tak prostor pro samostatnou reprodukci dílčích dějů a jevů.¹³⁴ Další podstatný znak hraného filmu tedy představuje režisérská snaha akceptovat historická fakta, reálné historické osobnosti, jejich osudy atd. Fikční prvek je všudypřítomný a ani s nejlepšími informačními zdroji a historickými prameny se mu nelze vyhnout, to však ani cílem filmu není.¹³⁵ V rozsáhlé světové i domácí tvorbě tak můžeme rozlišit snímky, které

¹³⁰ ŠTĚPÁNEK, K. *K rozvoji*, s. 61.

¹³¹ DYDA, Róbert. Film a audiovizuálne médiá jako výchovné prostriedky. In: *Školské knižnice*. Sv. 107. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 17.

¹³² Tamtéž.

¹³³ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 34.

¹³⁴ ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu využijeme hraný film?*, s. 133.

¹³⁵ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 34

čerpají z reálných osudů a zobrazují je na pozadí realisticky působícího prostředí, např. *Poslední dny Sophie Schollové* (režie Marc Rothemund, Německo, 2005). Další skupinu tvoří snímky s ryze fiktivními postavami, které jsou zobrazeny na pozadí reálných historických událostí, např. *Forrest Gump* (režie Robert Zemeckis, USA, 1994). Největší míru fabulace představují snímky popisující fiktivní postavy v částečně či zcela fiktivní historii, jako např. *Hanebný pancharti* (Quentin Tarantino, USA, Německo, 2009). V praxi záleží na postoji každého učitele, nakolik je ochotný prvek fikce a fabulace akceptovat, podle mého názoru poskytuje fikční svět či charakter dobrý prostor pro specifický okruh činností. Může nabídnout půdu pro konfrontaci s jinými historickými prameny, dokáže vzbudit zájem, vést žáka ke kritické úvaze.¹³⁶

Důležitou charakteristikou hraného filmu je jeho historičnost, neoddělitelná vrstva odrážející společensko kulturní naladění doby a místa, kdy vznikl.¹³⁷ Vyhraněnou, ale velmi významnou subkategorii reprezentuje v tomto ohledu příklon k vládnoucí ideologii. Ve 20. století propagandisticky ovlivňovaly filmovou produkci bezesporu dvě největší totalitní ideologie, komunistická a nacistická. Jako příklad zřejmé politické propagandy lze uvést například snímky, jakými jsou německý antisemitský film *Žid Süß* (režie Veit Harlan, Německo, 1940) nebo sovětský montážní velkofilm *Deset dní, které otřáslý světem* (režie Grigorij Alexandrov a Sergej M. Ejzenštejn, Sovětský svaz, 1928). Propaganda ale nesloužila pouze nacistům a komunistům, výrazných propagandistických prvků si lze všimnout i u děl západních filmařů, např. ve snímku *Rambo III* (režie Peter McDonald, USA, 1988). Oficiální politická ideologie se v kinematografii odrážela nejen v tvorbě zobrazující dobový příběh, jako např. v normalizačním televizním seriálu *Plechová kavalerie* (režie Jaroslav Dudek, Československo, 1979), ale také v ideologickém pohledu na historii. Jako příklad lze uvést agitátorský snímek *Jan Žižka* (režie Otakar Vávra, Československo, 1954). Různorodý je také důraz, s kterým se ideologie ve filmu vyskytuje, tj. jestli je jeho konceptuálním východiskem nebo příměsí - dobovou podmínkou pro oficiální produkci. Jestliže film vznikl přímo se záměrem ideologického ovlivnění diváka, často působí naivně, prvoplánově, směšně. Typickým příkladem je pětidílný životopisný televizní seriál *Gottwald* (režie Evžen Sokolovský, Československo, 1986). Takto ostentativně implementovaná ideologie nepřináší v důsledku takový propagandistický efekt jako díla, která obsahují ideologii jako obtížněji

¹³⁶ ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu využijeme hraný film?*, s. 131.

¹³⁷ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 34.

odhalitelnou příměs.¹³⁸ Toto tvrzení lze doložit na stále populárních reprízách politicky konformních normalizačních seriálů, jako např. *Žena za pultem* (režie Jaroslav Dudev, Československo, 1977). „Běžná tak může být přítomnost naprosté „pohody“, optimistického, smířlivého nebo alibistického přístupu, nebo nenápadné posilování pestré škály stereotypů,“ vysvětluje P. Vacek.¹³⁹

Prvek ovlivnění v duchu ideologie, jak totalitní tak, protitotalitní, zjevné i skryté, politické i jiné, je u hraného filmu všudypřítomný. Jestliže chce učitel využít právě tuto formu audiovizuálního sdělení, je podle mého názoru jeho povinností na ideologickou příměs upozornit a poukázat na konkrétní momenty její přítomnosti nebo na její výrazové prostředky. Cílem učitele by mělo také být v samotných žácích rozvíjet potřebnou rozeznávací schopnost. Toho lze jednoznačně nejlépe dosáhnout právě za pomoci ideologicky poznamenaného materiálu. Nástrojem může být celkové podrobení ukázky vnější i vnitřní kritice.¹⁴⁰ Do formální stránky lze zařadit nastavení kamery, perspektivu, pohyb kamery, využití světla, montáž scén, hudební kulisu atd.¹⁴¹ Pro kritiku obsahové stránky je základní metodou konfrontace s oficiálním názorem vědy, který může být reprezentován např. učebnicí nebo samotným učitelem. V didaktické rovině by neměla chybět reflexe, například ve formě řízené diskuze.¹⁴²

Z předchozího odstavce vyplývá, že kategorii komerčního filmového a televizního materiálu nemusí vyplňovat pouze klasický historický film. Kromě různých dalších existujících žánrů má podle mého názoru významný edukační potenciál animovaný film jakožto forma, ke které mají žáci tradičně blízko. V široké nabídce animovaných filmů můžeme vybírat ze snímků klasického celovečerního formátu jako např. *Valčík s Baširem* (režie Ari Folman, Izrael/Německo, 2008), ale také populárních televizních animovaných seriálů, např. série *Byl jednou jeden...* (režie Albert Barillé, Francie, od 1978).

V didaktické rovině se dále vyskytuje problematika délky filmové projekce. Učitel by měl brát ohled na to, že maximální koncentrace pozornosti žáka se pohybuje okolo 15 minut. To je jistě třeba při výběru ukázky zohlednit, na druhou stranu film je autorské dílo se svojí promyšlenou kompozicí, několikaminutový výběr tak může postrádat ucelenost výpovědní hodnoty filmu jako celku. Hodinu dějepisu při její

¹³⁸ Tamtéž, s. 42.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu využijeme hraný film?*, s. 133

¹⁴¹ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 54.

¹⁴² ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu využijeme hraný film?*, s. 133.

časové dotaci nelze přeměnit ve „filmový klub“. Nabízí se proto metoda slovního odkazu na vybraný film v rámci televizního vysílání, promítání kina atd. Taková doporučení by ale neměla probíhat na úkor klasických cílů humanitního vzdělávání, především čtení a porozumění psanému textu. K. Činátl v tomto smyslu ve svém článku trefně varuje před spadnutím do *propasti popkultury*.¹⁴³

Největší předností hraných filmů je kromě emocionálního působení intenzivní zprostředkování atmosféry doby, ve které se děj filmu odehrává, a mentality doby, ve které film vznikl.¹⁴⁴ To však zároveň představuje největší úskalí. Právě jednostrannost sdělení, pohled prostřednictvím jedné uzavřené perspektivy, dovoluje formě umění aspirovat na prostředek manipulace. Učitel dějepisu by si měl být při zařazení ukázky hraného filmu do hodiny těchto skutečností přinejmenším vědom. K. Štěpánek uvádí: „*Film je totiž prostředkem, který nás již přesvědčil a bude tak činit nadále, že přináší zážitek i poznání, avšak pouze motivovanému, poučenému a mediálně vychovanému, a to nejen žákovi, ale i pedagogovi.*“¹⁴⁵

2. Dokumentární film

Protiklad teoretické koncepci hraného filmu tvoří dokumentární snímky. Vymezuje se vůči němu snahou zdokumentovat příběhy, děje, úkazy, a to z minulosti, současnosti a někdy i budoucnosti.¹⁴⁶ Ani tento žánr během 20. století nezůstal stranou politické propagandy. Typickým příkladem je zachycení olympijských her z Berlína 1936 zobrazených na pozadí všeobjímající nacistické ideologie ve snímku *Olympia* (režie Leni Riefenstahl, Německo, 1938).¹⁴⁷ D. Labischová v této souvislosti uvádí: „*Je třeba vzít na vědomí, že dokumentární filmy jsou historické skutečnosti bližší než hrané filmy mnohdy jen zdánlivě. Příkladem mohou být filmové týdeníky, které sice prezentují soudobé nahrávky, ovšem jejich selektivním výběrem, volbou perspektivy a dalších filmových prostředků mohou s realitou vědomě manipulovat. Naopak hraný historický film může usilovat o co největší věrohodnost.*“¹⁴⁸

Za první dokument v dnešním slova smyslu lze považovat legendární film *Nanuk, člověk primitivní* (režie Robert J. Flehry, USA/Francie, 1922). Jestliže definici dokumentárního filmu zúžíme pouze na snahu zachytit realisticky děj či okolní

¹⁴³ ČINÁTL, K. *Film a dějepis*. [online].

¹⁴⁴ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 54

¹⁴⁵ ŠTĚPÁNEK, K. *K čemu využijeme hraný film?*, s. 134.

¹⁴⁶ ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 98.

¹⁴⁷ MERVART, J., PETERA, J. *Média a multimédia*, s. 5.

¹⁴⁸ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 53.

prostředí, za dokumentární film lze považovat všechny první filmové pokusy, ať již slavný *Příjezd vlaku* bratří Lumièreů, nebo záběry ze života Prahy Jana Kříženeckého, které jsou považovány za první filmové záběry v českém prostředí.¹⁴⁹

Stejně jako hraný film má ten dokumentární mnoho žánrů a forem. Pokud bychom se pokusili o jejich přesnou definici, je třeba konstatovat, že i mezi odbornou veřejností probíhá rozsáhlá debata o tom, co to vlastně dokumentární film je a jaké může mít podoby.¹⁵⁰ Hranice mezi narativním a dokumentárním filmem není vždy zcela pevně rozlišitelná. Mezi základní druhy patří *dokumentaristický portrét osobnosti* nebo *narativní dokument*, jenž má blízko narativního filmu. Dokumentární filmy existují také v různém formátu, ať již celovečerních filmů nebo delších televizních sérií.¹⁵¹ Základním východiskem tvůrců je buď snaha o zdokumentování reality, aniž by svým zásahem její průběh ovlivnili, anebo pokus skutečnost zrekonstruovat.¹⁵² Pro dokumentární film tematicky zaměřený na problematiku moderních dějin je typická snaha rekonstrukce události, k čemuž používá rozmanité informační prameny a postupy zobrazení.

Mezi základní prameny patří především *filmové dokumenty*, tedy dobové filmové nahrávky.¹⁵³ Tato složka je cenná zejména pro svoji autentičnost – přináší reálné zachycení dobových dějů a jevů. Jedním z populárních trendů dokumentárních rekonstrukcí je v tomto ohledu snaha využít co nejvíce záběrů pořízených na barevný film, popř. černobílé záběry dodatečně kolorovat. Jako příklad lze uvést televizní sérii *První světová válka v barvě* (režie Johnatan Martin, Velká Británie, 2003), dokumentární videofilm *Korejská válka v barvě* (USA, 2011) nebo televizní film *Třetí říše v barvě* (režie Michael Kloft, Německo, 1998). Podle mého názoru by měl učitel dějepisu v rámci dobové filmové ukázky upřednostnit barevnou na úkor černobílé, jestliže má na výběr.

Dalším prostředkem dokumentárního filmu pro rekonstrukci historie jsou odborná vyjádření historiků, jejich dovysvětlující komentáře. Tímto prvkem je v běžném televizním dokumentu suplována role učitele, který však ve školní vyučovací hodině nechybí, proto přítomnost odborných komentářů pro výběr dokumentu není

¹⁴⁹ ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 100.

¹⁵⁰ Srov.: GAUTHIER, Guy. *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-023-6, s. 347. (Dále jen GAUTHIER, G. *Dokumentární film*); ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 101.

¹⁵¹ ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 100/101.

¹⁵² BRUN, R. a kol. *Média a multimédia*, s. 32.

¹⁵³ ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize*, s. 100.

nikterak zásadní, na žáka naopak může působit rušivě. Pozitivně ale tyto komentáře může vnímat sám učitel při volbě konkrétního materiálu. J. Hudečková uvádí: „*Díky průvodnímu slovu renomovaných historiků získává pedagog jistotu, že žákům předkládá dokument, který historii nezkrsluje, ale vykládá.*“¹⁵⁴ Jestliže je tento prvek v dokumentárním filmu neoddelitelně přítomný, jednotlivé vstupy historiků by měly být stručné, jasné a respektovat intelektuální úroveň žáků. Jako příklad pro tento neinvazivní přístup lze uvést vstupy prof. Tomáše Jílka v dokumentární sérii *Příběhy železné opony* (Ján Novák, Česká republika, 2005) nebo komentáře britského odborníka *Iana Kershawa* v seriálu *Kronika III. říše* (režie Michael Kloft, Německo, 2010).

Specifickou kategorií pro dokumentární rekonstrukci minulosti tvoří vzpomínky pamětníků. Jejich přítomnost v dokumentárním filmu je obvykle zrealizována začleněním několika krátkých výpovědí, v kterých pamětník autenticky popisuje analyzovanou událost nebo fenomén. Jako příklad lze opět uvést již zmiňovanou televizní dokumentární sérii *Kronika III. říše*. Mediálně zprostředkovaná orální historie ale může tvořit samotné konceptuální východisko audiovizuálního záznamu, jeho cíl. Tomuto přístupu je věnován prostor v následující kapitole zabývající se specificky školním materiálem.

Oblíbeným prostředkem klasického dokumentárního filmu jsou hrané rekonstrukce, simulace skutečnosti pomocí prvků považovaných za spolehlivé.¹⁵⁵ Příkladem zakomponování takových scén je např. televizní dokumentární film *Nacistický Titanic* (USA, 2012). Herců a kulis bývá v dokumentu využito i dalším způsobem, když jeho tvůrci zakomponují vystříhané scény z hraných filmů. Často jde o takové filmy, které historie kinematografie pojmenovává jako „legendární.“ Jako příklad lze uvést dvoudílný televizní film *Ruská revoluce v barvě* (USA, 2011), který několikrát použije pasáže z filmu *Křižník Potěmkin* (Sergej M. Ejzenštejn, Sovětský svaz, 1925). Začlenění herců je podle mého názoru přínosem pro dokumentární film jako takový i pro jeho potenciální aplikaci v hodině dějepisu, protože do často se opakujících archivních záběrů přináší potřebnou dynamiku a pomáhá filmu dotvářet co nejkompexnější pohled do minulosti.

S rozvojem počítačové grafiky je také stále populárnější rekonstrukce minulosti pomocí počítačové animace. Dokonce vznikají takové série, které minulost zobrazují

¹⁵⁴ HUDEČKOVÁ, Jitka. Výuka historie prostřednictvím regionálních dějin a dokumentárního filmu. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 6.

¹⁵⁵ GAUTHIER, G. *Dokumentární film*, s. 192.

téměř výhradně v prostředí ne nepodobném počítačové hře. Podle mého názoru nastává problém právě tehdy, pokud představuje počítačová animace monopolní formu zobrazení. Obvyklé pak bývá kombinování několika stále se opakujících animací s emocionálně exponovaným vyprávěním pamětníka, případně doplněným přemotivovaným komentářem armádního poradce o destrukční síle vojenské techniky. Typickým příkladem jsou televizní série *Letečtí stíhači v boji* (USA, 2006) nebo *Největší tankové bitvy* (Kanada, 2010). Tento způsob rekonstrukce minulosti může evokovat představu války jako něčeho snadného, vzrušujícího a v podstatě zábavného, tudíž není pro školní prostředí příliš vhodný. Pro dokumentární film i pro jeho využití ve výuce je mnohem přínosnější, je-li počítačové animace využito jako doplňkové schematizované informace. Příkladem může být například televizní série *Velká vlastenecká válka* (Rusko, 2010), jejíž tvůrci využívají kromě klasických počítačových modelů také velmi působivý efekt zprostornění dvojrozměrné fotografie. V našem prostředí je jedním z prvních pokusů začlenění počítačové animace pětidílná série z prostředí československého letectva *Dejte nám křídla* (režie Jakub Tabery, Česká republika, 2010).

Z předchozího přehledu vyplývá, že škála výrazových prostředků a informačních pramenů dokumentárního filmu je pestrá. Poměr a zastoupení jednotlivých složek je vždy různý a tvoří více či méně zaměnitelný styl každého autorského týmu a jeho finálního produktu. Pro učitele dějepisu je pak v obecné rovině přínosné, že může vybírat mezi různými způsoby zobrazení zrekonstruované minulosti. Vhodnou volbou výrazového prostředku tak může učitel využít postupů dokumentárního filmu a kompenzovat tak sílu sugesce ve filmu hraném. Dokumentární film si na rozdíl od narativního filmu nedělá velké umělecké ambice, ani se nesnaží distribuovat informace skrytě mezi řádky nebo na bázi emočního působení při ztotožnění se s hercem, proto dilema ohledně délky ukázky a jejího vyčlenění z celku není tak zásadní, jako při volbě hraného filmu.

3. Televizní pořady a další využitelné zdroje

Kromě hraných filmů a dokumentárních sérií se můžeme setkat s bohatou nabídkou dalších sdělení, pro které je audiovizuální forma hlavním společným jmenovatelem. V závislosti na jejich konkrétní podobě je lze taktéž využít k různorodým didaktickým cílům. Pokud například do hodiny dějepisu začleníme audiovizuální edukaci v rámci průřezového tématu *Mediální výchova*, stejně dobře jako

hraný či dokumentární film nám může posloužit žánr televizního zpravodajství či přímo začlenění jednotlivých reportáží.¹⁵⁶ Tento formát nabízí vynikající prostor pro ilustraci manipulace s pasivním divákem v televizním vysílání. I. Ramonet v této souvislosti připomíná fiktivní zpravodajství z války v Perském zálivu: „*Nejslavnější falešnou reportáží z války v Perském zálivu byla reportáž, v níž mladá kuvajtská sestřička se slzami v očích detailně vyprávěla, jak ti barbaři iráčtí vojáci vpadli do nemocnice ve městě Kuvajtu a zmocnili se inkubátorů, ze kterých vyhodili kojence, kteří se váleli mrtví na podlaže. Všechno bylo falešné. Sestřička byla dcerou kuvajtského vyslance ve Washingtonu a studovala ve Spojených státech, aféru s inkubátory vymyslel do posledního detailu Mike Deaver, bývalý poradce prezidenta Regana pro oblast komunikace a americká firma Hill and Knowlton zabývající se public relations, které zaplatil emirát.*“¹⁵⁷

Televizní vysílání má obecně velký potenciál k tomu, aby poskytlo učiteli dějepisu množství historických pramenů pro výuku politických i kulturních dějin.¹⁵⁸ Dokladem pro toto tvrzení je pestrá škála vysílaných pořadů. Kromě výše analyzovaných hraných i dokumentárních filmů mohou být pro výuku moderních dějin přínosné i vysílané diskusní, dokumentární, cestopisné či investigativní televizní pořady, jako např. *Hledání ztraceného času* (režie Petr Vantuch, od 1991), *Historie.cs* (režie Václav Křístek, Vítězslav Romanov, od 2008) či *Retro* (režie Roman Šantúr, Ivan Bareš, Vlastimil Urban, od 2008). Kromě pořadů poskytuje televizní vysílání možnost záznamu divadelních inscenací, např. *Doma u Hitlerů* (režie Karel Fuksa, ČR, 2009), hudebních videoklipů, kalendáří či novoročních projevů prezidenta republiky. V každém případě, spektrum vysílané produkce je dozajista velmi pestré a učitel, který se rozhodne nahrát některý z programů, získá materiál pro výuku moderních dějin.¹⁵⁹ Jestliže tak neučiní, může využít další neméně významný zdroj audiovizuálních pramenů, kterým je internet. Z tohoto pohledu můžeme internet chápat jednak jako prostor, kde lze na streamingových videoseverech a internetových televizních archívech získat materiál primárně určený pro televizní vysílání a jinou komerční distribuci, jednak jako prostor, kde lze získat audiovizuální materiál, se kterým se

¹⁵⁶ POSPÍŠIL, Jan, ZÁVADOVÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computermedia, 2009. ISBN 978-80-7402-022-3, s. 31. (Dále jen POSPÍŠIL, J., ZÁVADOVÁ, L. *Mediální výchova*.)

¹⁵⁷ RAMONET, Ignácio. *Tyranie médií*. Praha: Mladá fronta, 2003, s. 64. PŘEVZATO z ŠROBLOVÁ, S. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa*, s. 101.

Video dostupné na: *Youtube.com* [online]. YouTube, LLC © 2013 [cit. 18. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vu8CCJTJCQk>>.

¹⁵⁸ STRADLING, R. *Jak učit dějiny*, s. 162.

¹⁵⁹ Tamtéž.

v televizním vysílání nesetkáme.¹⁶⁰ V celosvětovém měřítku je tradičně nejvýznamnějším takovým zdrojem server *YouTube.com*, v českém prostředí podle mého názoru nabízí nejkvalitnější i nejobsáhlejší fond internetový archiv *České televize*.

Následující část kapitoly poskytuje náměty na některé aktivity, jež využívají možnosti narativního a dokumentárního filmu i televizních pořadů.

6.1.1 Filmový plakát – námět na projektové vyučování

Charakteristika:

Tato aktivita ilustruje možnost využití hraného filmu jiným způsobem, než je klasická projekce několikaminutové filmové ukázky. Díky tomu není narušena celistvost filmového zážitku. Celkové pojetí aktivity přináší propojení školního a mimoškolního prostředí a vyžaduje kooperativní přístup. Mezi nezbytné požadavky aktivity patří také dostatečně dlouhá doba na realizaci projektu i vlastnictví několika filmů, jejichž distribuce mezi žáky musí probíhat v souladu se zákonem o autorských právech.¹⁶¹ Aktivita má blízko k doplňujícímu vzdělávacímu oboru *Filmová/ audiovizuální výchova*.

Téma:

Nacistická ideologie, holocaust.

Forma:

Projektové vyučování.

Cíl:

K obecným cílům projektu patří procvičení schopnosti rozpoznání takových názorů, které ohrožují lidskou důstojnost a vytvoření hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost.¹⁶² K specifickým cílům této aktivity lze počítat reflexi filmů, která probíhá jak v rovině školní, tak nenásilně v rovině mimoškolní. Dalším cílem aktivity je propojení dějepisu se znalostmi z předmětů výtvarná výchova, český jazyk a informatika.

¹⁶⁰ *Mediastream* [online]. MediaStream s.r.o. © 2006 [cit. 3. 1. 2012]. Dostupné z: <<http://www.mediastream.cz/streaming-slovník/>>.

¹⁶¹ *Zákon 121/2000 Sb., o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)* [online]. Arnet On Line a. s. © 2004 – 2013 [cit. 15. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.zakonycr.cz/seznamy/121-2000-Sb-zakon-o-pravu-autorskem-o-pravech-souvisejicich-s-pravem-autorsky-m-a-o-zmene-nekterych-zakonu-%28autorsky-zakon%29.html>>.

¹⁶² *RVP ZV* [online], s. 44.

Naplnění klíčových kompetencí:

Touto aktivitou je rozvíjena *kompetence kučení* (žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí), *kompetence pracovní* (žák přistupuje k výsledkům své pracovní činnosti z hlediska kulturních a společenských hodnot), *kompetence k řešení problémů* (žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen obhájit). Díky projektovému charakteru aktivity žák rozvíjí také *kompetenci komunikativní* (žák naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje) i *sociální a personální* (žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na utváření pravidel práce v týmu).¹⁶³

Potřebné pomůcky:

K realizaci projektu je zapotřebí běžná technika pro přehrání filmu (PC, DVD přehrávač) a vlastnictví několika filmů. K tématu „nacistická ideologie, holocaust“ lze využít následující snímky: *Napola: Hitlerova elita* (režie Dennis Gansel, Německo, 2004); *Poslední dny Sophie Schollové* (režie Marc Rothemund, Německo, 2005); *Náš vůdce* (režie Dennis Gansel, Německo, 2008); *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (režie Marc Herman, VB/USA, 2008); *Schindlerův seznam* (režie Steven Spielberg, USA, 1993). Výběr originálních plakátů může vypadat následovně:¹⁶⁴



Postup:

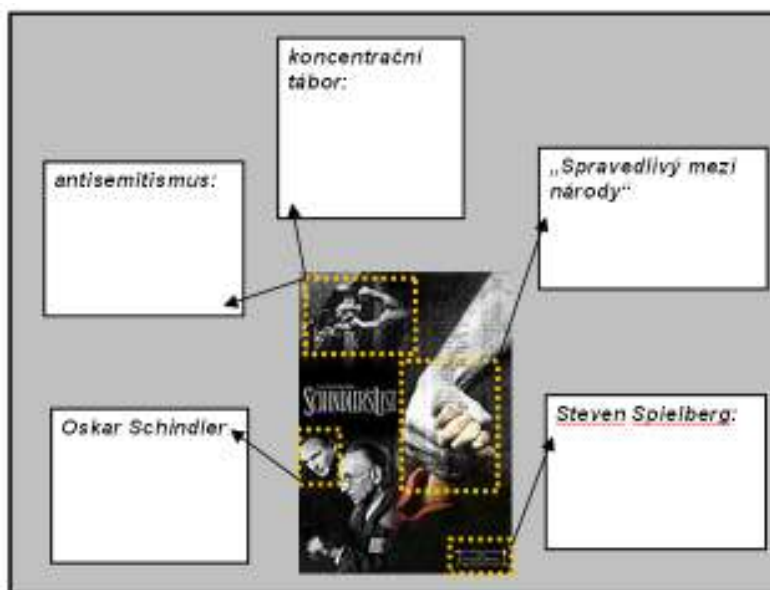
Žáci budou v závislosti na velikosti třídy rozděleni do několika skupin. Ve třídě s počtem 20 žáků vznikne 5 čtyřčlenných skupin. V každé skupině si dále žáci zvolí jednu z rolí *grafik, informátor, kritik, hlavní editor*. Každá role klade specifické nároky – „grafik“ má na starost grafickou úpravu, „informátor“ vyhledává potřebné informace, úkolem „kritika“ je vytvořit recenzi na příslušný film a „hlavní editor“ koordinuje činnost ostatních členů skupiny, přijímá a odevzdává dílčí materiály a úkoly.

¹⁶³ RVP ZV. [online], s. 3/4.

¹⁶⁴ Originální plakáty dostupné na CSFD.cz [online] Česko-slovenská filmová databáze © 2001 – 2013 [cit. 15. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.csfd.cz/>>. (Dále jen CSFD.cz [online].)

Prvním úkolem skupiny je vylosovat si jeden z filmů a zhlédnout ho ve svém volném čase. V ideálním případě by k tomu mělo dojít za přítomnosti všech jejích členů.

Skupina dále obdrží příslušný filmový plakát, jenž učitel předem připraví k analýze. Tato fáze může v závislosti na dostupných prostředcích proběhnout jak v hmotné, tak elektronické podobě. Úkolem skupiny (především „informátora“) bude vysvětlit několik pojmů, které se na plakátu, ať již ikonicky či skrytě, vyskytují. Plakát připravený k analýze může vypadat například takto:¹⁶⁵



V alternativní podobě aktivity lze dát úkol nalezení a definování pojmů vyplývajících z plakátu samotným žákům.

V následující fázi bude úkolem skupiny (především „grafika“) vytvoření vlastního návrhu filmového plakátu. Může použít filmových záběrů, citátu z filmu, záběrů míst, kde se film odehrává, datum, letopočet nebo časové rozmezí, mapu atd. Cílem je vytvořit takový plakát, který nese určitý soubor relevantních informací a významů.

Posledním dílčím úkolem (především „kritika“) bude napsání krátké recenze na příslušný film obsahující náznak dějové zápletky a subjektivní hodnocení. Tyto recenze budou pravidelně prezentovány v každém týdnu projektu.

Finální produkt každé skupiny bude tvořit sada tří listů (které ale budou za účelem kontroly plnění odevzdávány průběžně), obsahující kritiku filmu, analýzu originálního plakátu a návrh nového. Vše bude vystaveno tak, aby byly výsledky práce

¹⁶⁵ Plakát dostupný na CSFD.cz [online].

přístupné všem žákům. V závěrečné fázi projektu se „hlavní editor“ pokusí objasnit, v čem nový plakát překonává ten starý. Na závěr proběhne také hlasování o vítězné skupině, která vytvořila nejlepší návrh nového plakátu, na základě jednotlivých recenzí může také proběhnout hlasování o „diváckém vítězi“, popř. společná třídní projekce vybraného filmu.

Délka trvání projektu by měla odpovídat velikosti třídy, resp. počtu skupin. Při počtu 5 skupin by měl být projekt realizován nanejvýš během 5 týdnů. Delší doba realizace by mohla přinést ochladnutí zájmu a vyprcháání autentických zážitků z filmu, jejichž vzájemná přirozená reflexe je hlavním cílem projektu. Jeho načasování by mělo odpovídat plánu výuky, tedy aby závěrečná fáze proběhla v době výuky totalitních systémů, Druhé světové války atd.

6.1.2 Ilustrace látky pomocí hraného filmu

Charakteristika:

Následující aktivita představuje možnost využití hraného filmu v expoziční fázi hodiny. Jedná se o klasické zařazení videoukázky za účelem názorné ilustrace slovního výkladu a přiblížení dobové atmosféry. Aktivita má blízko k doplňujícímu vzdělávacímu oboru *Filmová/Audiovizuální výchova*.

Téma:

Mimoevropský svět, válka ve Vietnamu.

Forma:

Zařazení audiovizuální ukázky do hodiny.

Cíl:

Cílem aktivity je přiblížit žákům abstraktní látku za pomoci emocionálního působení v rovině afektivní. Specifickým cílem je v závislosti na konkrétních pracovních otázkách procvičení postřehu, odhadu, kreativity či interpretačních schopností.

Potřebné pomůcky:

Hlavní potřebnou pomůckou je vystřižená ukázka z filmu *Vražedná pole* (režie Roland Joffé, Velká Británie, 1984; délka ukázky: 17:25 min.), projekční technika a sada připravených otázek, která může být za účelem vzbuzení zájmu žáků doplněna o zajímavý záběr z filmu:



- 1) Jak zní název strany Rudých Khmerů?
- 2) Jaké bylo jejich poznávací znamení?
- 3) Co si představíš pod heslem „Bůh je mrtev.“
- 4) Proč jeden z velitelů tábora promlouval na dělníky anglicky?
- 5) O co se snažili Rudí Khmerové?
- 6) Vysvětli tvrzení, že „paměť je nemoc.“
- 7) Proč podle Tebe pronesl jeden z dětských velitelů větu: „Mercedes je jednička.“
- 8) Odhadni název filmu.
- 9) Odhadni rok vzniku filmu.
- 10) Proč se píše ve slově „Khmerové“ velké počáteční písmeno, na rozdíl od slova „komunisté“?

Naplnění klíčových kompetencí:

Touto aktivitou je rozvíjena především *kompetence občanská* (žák je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí) a *kompetence komunikativní* (žák obhájí svůj názor a vhodně argumentuje).¹⁶⁶

Postup:

V návaznosti na výklad látky je žákům promítnuta videoukázka. Samotné projekci předchází rozdání pracovních otázek. Musí následovat několik minut určených k samostatné recepci otázek, přípravě prostoru na odpovědi atd. Otázky se můžou zaměřovat jak na faktické údaje, jež se v ukázce vyskytují, tak na výrazové prostředky tvůrců, subjektivní hodnocení atmosféry, interpretaci replik atd. Vypracování odpovědí bude probíhat samostatně. Na některé otázky dokáží žáci odpovědět již během filmové ukázky, celkově je ale lepší nechat na vypracování ještě několik minut po konci projekce.

Na závěr musí následovat společná reflexe filmu, uvedení správných či možných odpovědí, ať již frontálně, nebo formou diskuze. Alternativně lze také žákům nabídnout možnost odevzdat vypracované odpovědi ke klasifikaci, ale podle mého názoru by z této aktivity měly být uděleny pouze známky s motivačním efektem, tedy nejhůře *chvalitebně*. Stopáž ukázky je poměrně dlouhá, proto je důležité připravit si maximálně

¹⁶⁶ RVP ZV [online], s. 4/5.

výstižný a poutavý výklad, který ukázce předchází. Dostatek času musí zbýt také na společnou reflexi. Ukázka se nachází v multimediální příloze této práce.

6.1.3 Úvodní motivace k nové látce

Charakteristika:

Při snaze o vzbuzení žákova zájmu o historické téma lze pracovat s proměnlivou délkou audiovizuální ukázky. Jestliže zvolíme ukázku delší, soustředěnost žáka se rozdělí do většího času, tím pádem se sníží její intenzita. Jestliže ale zvolíme ukázku krátkou, která je navíc poutavá, čitelná a informacemi spíše šetří, může učitel docílit žákovy motivace, k čemuž mu stejně tak dopomůže efektivní umístění takového materiálu v méně očekávatelné fázi hodiny, například v samotném úvodu. Následující aktivita využívá ukázky z dokumentárního filmu.

Téma:

Konec Druhé světové války, počátek Studené války.

Forma:

Zařazení audiovizuální ukázky v úvodu hodiny.

Cíl:

K obecným cílům této aktivity patří snaha podnítit a směřovat zájem žáka pomocí vnější motivace. Specifický cíl spočívá v procvičení paměti, postřehu a pozornosti.

Potřebné pomůcky:

Vystřižená videoukázka z prvního dílu dokumentárního videofilmu *Začalo to v Los Alamos* (USA, 2005; délka ukázky: 3:37 min.) a projekční technika.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především *kompetenci k učení* (žák samostatně pozoruje, získané výsledky kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti, vyhledává a třídí informace) a *kompetenci občanskou* (žák rozhoduje v zájmu podpory a ochrany zdraví).¹⁶⁷

Postup:

V samotném úvodu hodiny, bez jakékoliv úvodní informace, učitel promítne krátkou audiovizuální ukázku zobrazující v autentických záběrech svržení obou atomových bomb na Japonsko. Po projekci této ukázky položí učitel pouze jedinou

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 4/5.

otázku, která bude směřovat k odhadnutí cíle a smyslu příslušné vyučovací jednotky. Na závěr vyučovací jednotky, po expozici učiva, budou žáci konfrontováni s ukázkou ještě jednou. Jejich úkolem bude v rámci zápisu poznámek uvést stěžejní informace z úvodní ukázky, v tomto případě jména obou atomových bomb a datum i místo jejich svržení. Tato aktivita přináší námět na koncept hodiny, která „začíná od svého konce.“ Ukázka se nachází v multimediální příloze této práce.

6.1.4 Školní rozvíjení mimoškolní zkušenosti

Charakteristika:

Podstata následující aktivity spočívá v rozvíjení zkušenosti žáka přirozeně získané působením historické kultury a v upevnění získaných školních znalostí. Vyžívá audiovizuálního zprostředkování minulosti v dokumentárním filmu a působení společného diváckého zážitku z hraného televizního seriálu.

Téma:

Válka v Koreji.

Forma:

Školní analýza domácího úkolu.

Cíl:

Obecným cílem této aktivity je fixace školních znalostí pomocí jejich zasazení do širšího kulturního kontextu. Specifický cíl spočívá ve školní reflexi autentické divácké zkušenosti a v zopakování základních i rozšiřujících pojmů.

Potřebné pomůcky:

Připravená sada otázek, sestříhaná ukázka z dokumentárního filmu *Korejská válka v barvě* (USA, 2011; délka ukázky: 7:23 min), přístup žáků k televiznímu vysílání, projekční technika.

Naplnění klíčových kompetencí:

Aktivita přispívá k vytvoření *kompetence k učení* (žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení) a *kompetence k řešení problémů* (žák vyhledá informace vhodné k řešení problému).¹⁶⁸

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 3/4.

Postup:

Žákům je zadán domácí úkol, aby zhlédli jeden konkrétní díl televizního seriálu *M*A*S*H* (režie Michael Switzer a další, USA, 1972). Tento seriál v pravidelných reprízách a v různé vysílací době běží téměř bez přestávky více než 15 let a jeho elementární znalost je předpokladem této aktivity.

Učitel informuje žáky o příslušné vysílací době jednoho konkrétního dílu. Dále zadá k vypracování několik otázek, jejichž odpověď lze vyvodit téměř z každého dílu, např.: „Jakou vojenskou hodnost nese postava chirurga Hawkey Pierce? Jak se jmenuje vrchní sestra? Atd.“ K formulaci podobných otázek stačí vyhledat obsah příslušného dílu v televizním programu nebo na internetových stránkách *Československé filmové databáze*.¹⁶⁹ Jelikož je tento seriál laděný komediálně, nabízí se konfrontace s materiálem dokumentárním. Pomůckou pro tuto konfrontaci je školní projekce připravené dokumentární videoukázky v následující hodině. Za tímto účelem již ve fázi zadávání domácího úkolu přiloží učitel k vypracování také několik otázek, na které lze najít odpovědi až ve školní části aktivity. Žáci tedy v rámci domácího úkolu zodpoví pouze ty otázky, o nichž se domnívají, že na ně lze nalézt odpověď ve zhlédnutém díle. Celková sada otázek může vypadat například takto:

- 1) V jaké zemi se konflikt odehrává?
- 2) Jaký technický prostředek je v tomto konfliktu poprvé masově používán?
- 3) Jaké národnosti je většina personálu polní nemocnice „M.A.S.H. 4077“?
- 4) Který stát poskytl Severokorejčům výraznou vojenskou podporu?
- 5) Jaké je hlavní město Jižní Koreje?
- 6) Co přesně znamená zkratka M.A.S.H.?
- 7) Jak zní název organizace, v jejímž rámci Američané do války zasáhli?
- 8) Jak se jmenovali představitelé Severní i Jižní Koreje během válečného konfliktu?
- 9) Jakou vojenskou hodnost nese postava Hawkey Pierce?
- 10) *Bonusová otázka:* Jak zní název města, které se pravděpodobně v blízké budoucnosti stane novým hlavním městem Jižní Koreje?

Ve školní části aktivity během následující hodiny proběhne projekce připravené ukázky a doplnění zbývajících odpovědí. Na závěr musí být provedeno společné vyhodnocení odpovědí, kritické zhodnocení diváckého zážitku i společné aktivity, alternativně lze provést také dobrovolnou klasifikaci úkolu. Časová náročnost aktivity je přibližně 15 minut.

¹⁶⁹ CSFD.cz [online].

6.1.5 Chronologické řazení

Charakteristika:

Následující aktivita popisuje možnost využití krátkých klipů dostupných na streamingových videoseverech za účelem ilustrace proměny společnosti, jejich hodnot a potřeb. Aktivita má blízko k průřezovému tématu *Mediální výchova* a propojuje vzdělávací obsahy oborů *Dějepis* a *Výchova k občanství*.

Téma:

Dějiny každodennosti.

Forma:

Projekce videoklipů během vyučovací jednotky.

Cíl:

Cílem aktivity je procvičování logického uvažování a analytických i interpretačních schopností.

Potřebné pomůcky:

Připojení k internetu, projekční technika, připravené internetové odkazy a připravená tabulka.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především *kompetenci k učení* (žák si vytváří komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy) a *kompetenci k řešení problémů* (žák užívá při řešení problémů logické postupy).¹⁷⁰

Postup:

Aktivita spočívá v projekci několika historických reklam a jejich následném zařazení do správné dekády. Přiřazení ukázky do příslušného období může probíhat například formou samostatného vyplnění připravené tabulky, vyhodnocení lze provést frontálně.¹⁷¹

¹⁷⁰ RVP ZV [online], s. 3/4.

¹⁷¹ Obrázek „Pan Vajíčko“ dostupný na: Mgr. Radovan Kaluža [online]. Bloger.cz © 2013 [cit. 18. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://radovan.bloger.cz/obrazky/radovan.bloger.cz/pan-vajicko.jpg>>.

REKLAMA

- poštovní služby
- žvýkačka pro borce
- Habánská keramika
- obuv
- nápoj
- sada reklam na spotřební zboží
- telefonní operátor
- výkup slimáků

30. léta	
40. léta	
50. léta	
60. léta	
70. léta	
80. léta	
90. léta	
po 2000	

Tuto doplňkovou aktivitu je možné aplikovat při úvodu, kdykoliv během i na závěr výuky dějin 20. století. Předpokládaná časová náročnost je v závislosti na délce klipů přibližně 15 min. Jednotlivá videa jsou přístupná v multimediální příloze práce.

6.1.6 Podrobná analýza audiovizuálního díla pomocí pracovního listu

Charakteristika:

Následující aktivita přináší námět na práci s populárním komerčním materiálem. Jejím základem je interpretace hudebního videoklipu za pomoci pracovního listu. Aktivita má blízko k průřezovému tématu *Mediální výchova* a propojuje vzdělávací obsahy oblastí *Člověk a společnost* a *Jazyk a jazyková komunikace*.

Téma:

Závěr Druhé světové války, Pražské povstání.

Forma:

Zařazení audiovizuální ukázky do hodiny a její analýza pomocí pracovního listu.

Cíl:

Obecným cílem aktivity je upevnění nabytých znalostí a analytických i interpretačních schopností. K specifickým cílům patří procvičení základních i rozšiřujících pojmů a porozumění uměleckému textu.

Potřebné pomůcky:

Hudební videoklip *Vlajky vlají* skupiny *Mig 21* (režie Kamila Vodrová, ČR, 2004; délka: 3:04 min), připravený pracovní list, projekční technika.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí *kompetenci k učení* (žák efektivně využívá informace při procesu učení na základě jejich propojení; žák si vytváří komplexnější pohled na společenské a kulturní jevy), *kompetenci pracovní* (žák činí podložená rozhodnutí) a *kompetenci k řešení problémů* (žák přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách).¹⁷²

Postup:

Učitel ve fixační fázi vyučovací jednotky uvede aktivitu, interpreta a název písně. Následuje rozdání pracovního listu a projekce hudebního klipu. Žáci pracovní list samostatně vyplní. Na závěr proběhne společná kontrola, reflexe aktivity i kritické hodnocení klipu. Vyhodnocení správných odpovědí lze provést za pomoci opakované projekce klipu a funkce „pauza“, taktéž lze použít další dostupný rozšiřující materiál.¹⁷³ Jelikož distribuce pracovních listů v hmotné formě klade jisté nároky na dostupnost kvalitního tisku, nabízí se alternativní možnost jejich rozdání nebo vyplnění v elektronické podobě. Konkrétní podoba pracovního listu může vypadat například takto:¹⁷⁴

¹⁷² *RVP ZV* [online], s. 3/4.

¹⁷³ Příklad rozšiřující aplikace pro tuto aktivitu je uveden v kapitole 6.4 *Vlastní audiovizuální materiál*.

¹⁷⁴ Pracovní list využívá snímků z hudebního videoklipu *Vlajky vlají* (režie Kamila Vodrová, ČR, 2004; délka: 3:04 min) a příslušného písňového textu, dostupného na: Oficiální internetové stránky kapely *Mig 21* [online]. [poslední aktualizace 4. 7. 2012]. [cit. 19. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.mig21.cz/index2.html>>.

Vlajky vlají...



Mig 21

Vlajky vlají

Dobíhám tramvaj
Z kopce na Petřín
A ty jedeš v ní
V tramvaji
Koukneš se ven
Trolej zajiskří
Dobíhám tramvaj
Z kopce na Petřín
A ty jedeš v ní
V tramvaji
Ta mění směr
Kvěr vystřelí

Zaklínám tramvaj
Ať ještě zastaví
A ty vystoupíš
Na chodník
A pro šerík
Si chtit budeš jít
Zaklínám tramvaj
Ať ještě zastaví
A ty vystoupíš
Na chodník
Ozve se křik
Jiskry padají

Začíná jaro
Nad Prahou, Nad Plzní
Válka odezví
Vyšuní
Nastane mír
Osvobození
Chtěl jsem jet s Tebou
Noční tramvaji - ale
Padám do křovi
Na šerík
A v tom ten keř
Tebou zavoní

Na tramvaji vlajky vlají
Mír volají, Mír volají

Na tramvaji vlajky vlají
Mír volají, Mír volají

Na tramvaji vlajky vlají
Mír volají, Mír volají

- 1) Jaká událost je znázorněna v okénku číslo 1 a 2?
- 2) Na pozadí které události se odehrává hlavní dějová linie klipu?
- 3) Kde se odehrává děj zachycený na obrázku číslo 3?
 - a) v Londýně
 - b) na taneční zábavě
 - c) v budově Československého rozhlasu
- 4) V jakém vzájemném vztahu jsou postavy z obrázku číslo 5 a 7,8?
- 5) Co může být obsahem dokumentu z obrázku číslo 6?
- 6) Jmenuj alespoň dvě historické osobnosti, které v klipu vystupují a najdi je ve výběru snímků.
- 7) Pojmenuj květinu, kterou má v klopě hlavní hrdina klipu na obrázku číslo 9.
- 8) Vojenská přehlídka z obrázku 11 se odehrává v Praze. Urči dva státníky, jejichž portréty se nacházejí v pozadí přehlídky.
- 9) Pokus se interpretovat píseň. Proč se celý text písně „točí“ kolem tramvaje? Jaký je symbolický význam tohoto dopravního prostředku v písni?
- 10) Zrekonstruuji v několika větách hlavní dějovou zápletku.

6.2 Moderní materiály vytvořené pro účely školní edukace

Širokou skupinu audiovizuálních prostředků využitelných pro výuku moderních dějin tvoří takové materiály, které vznikly především za účelem školní edukace. V posledních letech bylo v českém prostředí za účelem celospolečenské osvěty, ale především zkvalitnění výuky moderních dějin, vytvořeno značné množství tohoto multimediálního materiálu. Spojujících znaků těchto moderních edukačních pomůcek je několik. Prvním je vzájemná komunikace mezi jednotlivými projekty a existence domovských internetových stránek, které vzájemnou spolupráci a provázanost projektů dovolují rozkrýt i nezúčastněnému uživateli. Domovské stránky navíc poskytují metodickou podporu v podobě vypracovaných pracovních listů, návrhů na aplikaci atd. a především umožňují interakci autora a uživatele. Sumou těchto skutečností působí prostředí moderních multimediálních pomůcek jako živý a provázaný celek, naproti prvním pokusům o multimediální učebnice na CD nosičích z devadesátých let. Další proměnná, kterou lze pozitivně ohodnotit, je uživatelská orientace v jednotlivých produktech. Ve většině případů je totiž velmi intuitivní, jednotlivá videa i další doprovodné materiály jsou řazeny přehledně, nejčastěji podle kritéria dílčí historické epochy, události nebo fenoménu. Z hlediska obsahu je velký důraz kladen na záznam a zprostředkování vyprávění pamětníků pomocí metodiky orální historie. I tento fakt je možno ohodnotit velmi pozitivně, jelikož osobní návštěva pamětníka ve vyučovací hodině vyžaduje delší časovou přípravu i větší pedagogické zkušenosti.¹⁷⁵ Následující kapitola by měla poskytnout základní přehled v nejvýznamnějších projektech i vybraných multimediálních aplikacích, které lze podle mého názoru považovat za solidní zdroje pro zkvalitnění výuky moderních dějin pomocí zařazení audiovizuálního sdělení.

1. Jeden svět na školách

Jedním z nejvýznamnějších počínů pro prezentaci audiovizuálních prostředků v problematice moderních dějin je program společnosti *Člověk v tísni* nazvaný *Jeden svět na školách*. Zaměřuje se na poskytování podpory pedagogům v oblasti výuky moderních dějin a lidských práv, pořádá soutěže, besedy i konference, zaštituje další jednotlivé projekty a pro školy připravuje sady dokumentární filmů. V současnosti nabízí školám tato společnost pod zaštitujícím názvem *Československé dějiny* trojici

¹⁷⁵ MORÁVKOVÁ, Naděžda. Orální historie v přípravě budoucích učitelů dějepisu – několik postřehů z využití přímých i mediálně zprostředkovaných svědectví pamětníků ve výuce dějin. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Sv. 25. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 69.

filmových sad reflektující v dokumentární podobě poválečné dějiny Československa. První sada, *Filmy o československých dějinách*, nabízí 36 filmů různorodé stopáže, které jsou inspirovány nejdůležitějšími událostmi moderních československých dějin. Tyto filmy vznikly ve spolupráci s *Českou televizí*, mnohdy pod vedením zkušených režisérů, např. Olgy Sommerové, Heleny Třeštíkové nebo Věry Chytilové. V rámci každoročně pořádaného projektu *Příběhy bezpráví – měsíc filmu na školách* nabízí společnost školám jeden film z této sady zdarma. Ve spolupráci s *ČT* vznikla taktéž druhá sada 11 filmů s délkou okolo 13 minut nazvaná *Příběhy bezpráví – za železnou oponou*. Tematicky se zaměřuje na život v komunistickém Československu, praktiky tajné policie i pokusy obyvatel o úprk ze státu. Sada čerpá z televizních seriálů *Příběhy železné opony* (režie Ján Novák, ČR, 2005), *Tajné akce StB* (režie Ján Novák, Marcel Petrov, Petra Všelichová, ČR, 2008) a *V zajetí železné opony* (režie Petr Lokaj, ČR, 2006). Zdarma je k sadě dostupná metodická příručka obsahující pracovní listy, otázky k jednotlivým filmům i další informace. Dalších 11 filmů s délkou 19 minut obsahuje sada *Vzpomínáme*. Tyto snímky podle námětu Pavla Kouteckého reflektují každodenní život v komunistickém Československu.¹⁷⁶ K vybraným filmům poskytuje společnost v rámci projektu *Příběhy bezpráví* rozsáhlou metodickou podporu v podobě příruček s množstvím nápadů a rad na práci s filmy. Příručky jsou automaticky zasílány školám, které se projektu zúčastnily, ale i nezúčastnění pedagogové si je můžou zdarma objednat.

2. Dcery 50. let

Občanské sdružení *Dcery 50. let* vzniklo jako výsledek výzkumu doktorandské práce Jany Švehlové s názvem *Dcera nepřítele státu: Psychologické vlivy stalinismu na děti politických vězňů*.¹⁷⁷ Cílem sdružení dcer politických vězňů je především osvětová činnost na školách, pořádání besed s pamětníci, ať již v rámci rozsáhlejších projektů společnosti *Člověk v tísní*, tak i v rámci jednotlivých vyučovacích hodin. Tematicky se sdružení zaměřuje především na stalinistická padesátá léta. M. Janíková vysvětluje: „*Za hrdiny se nepovažují jen ti z bojišť, ale i ti, kteří se právě v padesátých letech nenechali zlomit zlovolným nelidským režimem, naši rodiče, maminky a tátové, byť si svou hrdost a neoblomnost svých mravních principů mnohdy tvrdě odpykávali*

¹⁷⁶ *Jeden svět na školách. Program společnosti Člověk v tísní* [online]. Člověk v tísní, o.p.s. © 2011 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php>>.

¹⁷⁷ *Dcery.cz* [online]. Dcery.cz. © 2013 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.dcery.cz/>>.

v *kriminálech*.¹⁷⁸ Své vzpomínky pamětnice zpřístupnily i audiovizuální formou v projektu *Dcery 50. let*, kde ve 30 výpovědích reflektují své dětské zážitky z období 1948 – 1960. V současnosti již filmy slouží ve formě výukových DVD na přibližně 2500 českých základních a středních školách. Na základě tohoto projektu vznikl čtrnáctidílný cyklus autorských dokumentů *Děti 50. let*, který se v sedmi dílech věnuje také synům politických vězňů. Všech 14 dílů je v současnosti přístupných v internetovém archivu *České televize*.¹⁷⁹

3. Moderní dějiny

Na výuku 50. let v komunistickém Československu se zaměřuje také metodická sada *Moderní dějiny*, kterou vydává občanské sdružení *PANT*. Podle M. Mahdala vznikla tato multimediální pomůcka jako reakce sdružení na velký zájem učitelů o praktické výukové materiály, zveřejňované do té doby na domovském portálu *Moderni-dejiny.cz*.¹⁸⁰ Výuková sada se skládá ze dvou DVD nosičů, přičemž první obsahuje výukové prezentace, pracovní listy, studie historiků a další prameny. Na audiovizuální obsah se zaměřuje druhé DVD, obsahující 4 dokumentární filmy s délkou 12 minut přímo z dílny občanského sdružení, další 3 filmy z již zmíněných dokumentárních sérií České televize (*Tajné akce StB*, *Příběhy železné opony*, *V zajetí železné opony*) a téměř hodinový televizní film *Dopisy z cely smrti* (režie Marcel Petrov, ČR, 2008).¹⁸¹

Na domovském portálu tohoto sdružení je v současnosti streamingově přístupná sada sedmi krátkých dokumentárních filmů s názvem *Sami proti zlu – sedm filmů o osudech statečných*, představující osudy sedmi méně známých osobností ve vypjatých momentech českých i světových dějin. Ke všem filmům jsou taktéž vytvořeny pracovní listy. V současné době je tento portál podle mého názoru jedním z nejpřínosnějších internetových zdrojů pro výuku moderních dějin. Velmi pozitivně lze ohodnotit

¹⁷⁸ JANALÍKOVÁ, Marie. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. *Dcery.cz*. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 20.

¹⁷⁹ *Děti 50. let* [online]. Česká televize © 1996 - 1213. [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214725126-deti-50-let/209572233410007-cesta-za-otcem-eva-langrova/>>.

¹⁸⁰ MAHDAL, Marcel. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. *Moderní dějiny*. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 22.

¹⁸¹ *Moderní dějiny. Vzdělávací portál pro učitele, studenty a žáky* [online]. Občanské sdružení PANT © 1999 - 2013 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.moderni-dejiny.cz/>>.

především kvalitu jednotlivých článků i dalších materiálů, a také fakt, že se stránky nezaměřují pouze na dějiny Československa.¹⁸²

4. *My jsme to nevzdali*

Dalším výukovým multimédiem, které lze označit za audiovizuální, je multimediální učebnice pro školy *My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století*. Tento DVD nosič nabízí autentický pohled pamětníků na nejdůležitější události a fenomény československých moderních dějin, počínaje Mnichovským diktátem a konče Sametovou revolucí. L. Kopřivová vysvětluje: „*I když je jasné, že setkání s pamětníkem historické události má pro děti nedocenitelný přínos, DVD „My jsme to nevzdali“ vznikalo s vědomím skutečnosti, že pozvat do školy pamětníka je věc delší přípravy. A že za pár let už nebudou žádní pamětníci, které bude možno do školy zvát.*“¹⁸³ Ke každému z celkem 20 témat poskytuje DVD popis události, fotogalerii, seznam audiostop (projevy prezidentů, dobové vysílání rozhlasu atd.), výběr pamětníků, kteří ve svém vyprávění událost reflektují a audiodokument *Českého rozhlasu* z cyklu *Příběhy 20. století*, jenž s konkrétní událostí taktéž souvisí. K výukovému DVD je připraven také domovský vzdělávací portál, kde se nachází další fotografie, metodická podpora, animované filmy, rozhlasové dokumenty atd. V rámci stejného projektu vznikla taktéž velmi originální komiksová kniha *Ještě jsme ve válce*, ve které jsou autorsky zpracovány osudy 13 osobností perzekuovaných nacistickým či komunistickým režimem.¹⁸⁴ Autorem domovského portálu i výukového DVD je za přispění MŠMT občanské sdružení *Post Bellum*.¹⁸⁵

5. *Paměť národa*

Sdružení *Post Bellum*, které od roku 2001 zaznamenává, shromažďuje a zpřístupňuje vyprávění pamětníků, spolu s *Českým rozhlasem* a *Ústavem pro studium totalitních režimů* v roce 2008 uvedlo v život internetový archiv *Paměť národa*. Cílem tohoto prostoru je zpřístupnit veřejnosti i badatelům vzpomínky pamětníků reflektující důležité události 20. století. Projekt je zaměřen celoevropsky, na jednotlivce i

¹⁸² Tamtéž.

¹⁸³ KOPŘIVOVÁ, Lenka. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. *My jsme to nevzdali*. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 26.

¹⁸⁴ FANTOVÁ, Jana, POLOUČEK, Jan (ed.). *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum, 2011. ISBN 978-80-257-0524-7.

¹⁸⁵ *My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2013 [cit. 5. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.myjsmetonevzdali.cz/>>.

instituce.¹⁸⁶ Potencionálnímu využití ve výuce moderních dějin pomáhá přehledné řazení pamětnických příspěvků buď podle historické epochy, nebo historického fenoménu, podobně jako je tomu u DVD *My jsme to nevzdali*. Karta každého pamětníka obsahuje jeho životopis, audio/video galerii a fotogalerii, popřípadě další dodatečné materiály, ke kterým lze získat přístup po registraci návštěvníka do e-badatelny.

6. *Političtí vězni.cz*

Metodu orální historie a následného zpřístupnění jejích výsledků využívá také iniciativa *Političtí vězni.cz*, která si klade za úkol eticky zachytit a uchovat vzpomínky pamětníků, kteří se během svého života dostali do pozice politického vězně. V současnosti je na webu v sekci *video* zpřístupněno 5 videodokumentů, především metodických rozhovorů s pamětníky.¹⁸⁷

7. *Nezapomeňte.cz*

Množství audiovizuálního materiálu zaměřeného na moderní československé dějiny lze objevit také na portálu *Nezapomeňte.cz*. Sekce „Kukátko“ poskytuje několik desítek videodokumentů s délkou obvykle několika minut, přehledně zpřístupněných v sekcích *Všední život v totalitě*, *Události*, *Underground a nezávislá kultura*, *Báječná léta bez opony* a dalších.¹⁸⁸ Kromě video záznamů nabízí portál také velmi rozsáhlou obrazovou galerii, zaměřenou především na každodennost a vizuální kulturu v komunistickém Československu a její proměny v čase. Autorem portálu je obecně prospěšná společnost *OPONA*, která vznikla v souvislosti s oslavami dvacetiletého výročí pádu železné opony.

8. *Ústav pro studium totalitních režimů*

Metodickou podporu pro zařazení filmové ukázky do výuky poskytuje projekt *Ústavu pro studium totalitních režimů* s názvem *Cesta k listopadu 1989*. Na výsledných internetových stránkách je připraveno několik krátkých videoklipů, které obsahově čerpají především z dobového televizního vysílání a jsou následně konfrontovány s moderní historickou vědou. Klipy jsou řazeny do osmi tematických skupin a

¹⁸⁶ *Paměť národa* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2001 - 2013. [cit. 5. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.pametnaroda.cz/>>.

¹⁸⁷ *Političtí vězni.cz* [online]. Političtí vězni.cz © 2008 - 2013 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.politictivezni.cz/>>.

¹⁸⁸ *Nezapomeňte. Jaké to bylo před rokem 1989* [online]. Obecně prospěšná společnost OPONA © 2009. [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.nezapomente.cz/>>.

ke každému videu je připravena metodická příručka, která obsahuje doprovodný text a dále nabízí konkrétní nápady na práci s každou videoukázkou. Od ledna 2010 je rozšířený multimediální obsah stránek k dostání na stejnojmenném DVD nosiči.¹⁸⁹

9. Česká společnost v novodobé Evropě

Asi nejrozsáhlejší a nejucelenější multimediální učební pomůcka představuje DVD *Česká společnost v novodobé Evropě – osudy, vazby, vzdálení, sjednocování 1914 – 2009*. Toto médium je výsledkem grantového projektu realizovaného *Svazem důstojníků a praporčíků AČR*. Historie Československa, potažmo i samostatné České republiky, je zde rozpracována do 11 historických etap, přičemž každá z nich je charakterizována v rovině mezinárodní i vnitrostátní politické situace, stavu armády, ekonomiky, vědy a techniky, umění a kultury, tělovýchovy a sportu a také dějin každodennosti. K záměru vytvoření komplexního obrazu každého období DVD využívá úvodních odborných textů i textů dobových, rozsáhlé galerie fotografií i dalšího obrazového materiálu, audioukázek i ukázek audiovizuálních. Cílovou skupinou projektu jsou všechny základní a střední školy s výjimkou škol pražských. Podle dostupných informací by tato multimediální pomůcka měla být zavedena do škol od školního roku 2013/2014.¹⁹⁰

10. Nikdo nemá právo zapomenout!

V sondě do moderních vyučovacích pomůcek využívajících digitální video by neměl chybět klasický dokumentární školní film. Jako příklad tohoto žánru lze pro výuku moderních dějin uvést dokument *Nikdo nemá právo zapomenout!* Tento přibližně 30 minut dlouhý film se snaží přiblížit klíčové momenty československé historie od konce 20. let po konec Druhé světové války. Film používá formy komentovaných autentických dobových záběrů, mnohdy velmi unikátních. Realizátorem celého projektu, který ve své další části přináší novou multimediální expozici v *Muzeu na demarkační linii v Rokycanech*, je *Nadace pozemního vojska AČR*.

¹⁹¹ Bohužel, celkový dojem z dokumentárního filmu kazí rozpačitá kvalita technického

¹⁸⁹ *Cesta k listopadu 1989* [online]. Ústav pro studium totalitních režimů © 2008 - 2012 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ustrcr.cz/cs/cesta-k-listopadu-1989>>.

¹⁹⁰ *Česká společnost v novodobé Evropě – osudy, vazby, vzdálení, sjednocování 1914 – 2009* [online]. Svaz důstojníků a praporčíků Armády ČR © 2010 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.cesivevrome.cz/>>.

¹⁹¹ *BAHNA* [online]. Nadace pozemního vojska AČR © 2013. [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.bahna.eu/>>.

zpracování. Fakt, že autorem filmu je spolek přátel historické vojenské techniky, je ve výběru konkrétních záběrů velmi patrný, což by samo o sobě nemuselo být na škodu, bohužel díky komentáři překotně popisujícímu především množství technických a statistických údajů, je tento výukový materiál podle mého názoru v hodině dějepisu jen velmi obtížně využitelný.

6.2.1 Audiovizuální materiál jako podklad pro diskuzi

Charakteristika:

Následující aktivita představuje námět pro realizaci aktivizační metody. Využívá materiálu z výukové sady filmů určených pro základní a střední školy. Aktivita má blízko k průřezovému tématu *Mediální výchova* a spojuje vzdělávací obsahy oborů *Dějepis* a *Výchova k občanství*.

Téma:

Poválečné dějiny Československa.

Forma:

Reflexe dokumentárního filmu formou diskuze.

Cíl:

Obecným cílem aktivity je vedení žáka k všestranné a otevřené komunikaci. Specifický cíl spočívá v procvičení žákovy schopnosti posuzovat jevy z různých úhlů pohledu a v zamezení prvoplánového a jednostranného úsudku.

Potřebné pomůcky:

Dokumentární film *Nikommu jsem neublížil* (režie Pavel Křemen, ČR, 2010) z výukové sady *Filmy o ČS. dějinách* programu *Jeden svět na školách*, případně internetové připojení, projekční technika.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato činnost rozvíjí především *kompetenci pracovní* (žák plní povinnosti a závazky), *kompetenci komunikativní* (žák naslouchá promluvám jiných lidí, vhodně na ně reaguje) i *kompetenci sociální a personální* (žák přispívá k debatě celé třídy).¹⁹²

Postup:

Žáci jsou seznámeni s dokumentárním filmem *Nikommu jsem neublížil* (viz výše). Toto seznámení lze provést jak v rámci školní hodiny, kdy je třeba projekci filmu efektivně zkrátit, nebo v rámci domácího úkolu, jelikož je celý film dostupný

¹⁹² RVP ZV [online], s. 3/4.

v internetovém archivu *České televize*.¹⁹³ Na internetových stránkách programu *Jeden svět na školách* je dále pro učitele dostupný rozšiřující text historika P. Blažka, který film odborně komentuje a zasazuje ho do širších historických souvislostí.¹⁹⁴ Podle mého názoru je vhodnější použít formu domácího úkolu, nicméně internetové připojení nemusí být v každé rodině samozřejmostí. V takovém případě by měl učitel zajistit alternativní možnost, aby žák mohl celý dokument ve svém volném čase zhlédnout. K seznámení s filmem by mělo dojít nejlépe v den předcházejícím dnu cílové hodiny.

Učitel dále zadá k vypracování úkol, který se skládá z několika připravených tezí a otázek. Po nebo během filmové projekce je úkolem žáka i učitele ke každé z tezí zaujmout své stanovisko a v souladu se svým osobním názorem odpovědět na následné otázky. Během cílové hodiny by potom měla proběhnout společná reflexe filmu formou diskuze, např. zjištěním názorových protipólů reagujících na jednotlivá tvrzení nebo výzvou žáků k přečtení svých odpovědí a hledáním dalších existujících názorů. Připravené teze a otázky můžou vypadat například takto:

- a) „*Donašeče StB bych nedělal za žádných okolností.*“
 - b) „*Systém agentů StB a jejich donašečů byl prostředek strany sloužící k tomu, aby zjistila, jak to doopravdy ve státě vypadá a jak může skutečně něco zlepšit.*“
 - c) „*Film je objektivní, zprostředkovává různé úhly pohledu.*“
 - d) „*Kdo spolupracoval s StB, nebo byl přímo jejím agentem, nemohl být slušný člověk.*“
1. Je podle Tebe morální v současné době zveřejnit seznam agentů a jejich donašečů?
 2. Působí na Tebe některý z pamětníků jako *alibista*?
 3. Působí na Tebe některý z účastníků jako *moralista*?
 4. V sekci „Diskuze“ si přečti reakci od přispívajícího jménem *David* (2.3.2011).

6.2.2 Práce s orálním svědectvím – námět na projektové vyučování

Charakteristika:

Následující aktivita představuje námět, jak lze ve vyučování moderních dějin využít zprostředkované vyprávění pamětníka a dostupnou multimediální podporu.

¹⁹³ *Nikomu jsem neublížil* [online]. Česká televize © 1996–2013 [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267494987-nikomu-jsem-neublizil/21056226956/>>.

¹⁹⁴ *Jeden svět na školách. Program společnosti Člověk v tísni* [online] Člověk v tísni, o.p.s. © 2011. [cit. 21. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=58>>.

Aktivita má podobu jednoduchého projektu se znaky problémového vyučování a do dějepisu přináší prvky vzdělávacích oborů *Informatika* a *Výtvarná výchova*.

Téma:

Československé dějiny od vypuknutí Druhé světové války do pádu komunismu.

Forma:

Projektové vyučování.

Cíl:

Obecným cílem aktivity je fixace nabytých vědomostí a hodnot a rozvíjení kooperativních a komunikačních schopností. K specifickým cílům patří přejmutí pozitivních hodnot pomocí ztotožnění se s charakterem, který je jejich garant.

Potřebné pomůcky:

Připojení k internetu, nahrávací, scanovací a projekční technika, program *Windows Movie Maker*, komiksová kniha *Ještě jsme ve válce*.¹⁹⁵

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především *kompetenci komunikativní* (žák využívá informační prostředky a komunikační technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem), *kompetenci sociální a personální* (žák účinně spolupracuje ve skupině, na základě přijetí role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce), *kompetenci pracovní* (žák plní povinnosti a závazky) a *kompetenci k řešení problémů* (žák rozpozná a pochopí problém).¹⁹⁶

Postup:

Učitel si připraví seznam se jmény několika pamětníků, jejichž příběh je zpodobněn ve výše uvedené komiksově knize. Žáci jsou rozděleni do 4-5 členných skupin. Každá skupina si vylosuje jméno jednoho pamětníka. Učitel následně zadá žákům úkol, aby se do příští hodiny s pamětníkem a jeho životopisem blíže seznámili na internetových stránkách *Paměť národa*.¹⁹⁷ Následující hodinu učitel každé skupině přidělí obálku, v které žáci najdou sadu zpřeházených komiksových obrázků. Úkolem žáků v jednotlivých skupinách je v této fázi vyřešit problém, tedy rekonstruovat příběh pamětníka správným seřazením ikonického materiálu. Poté, co tento úkol žáci splní, učitel zkontroluje výsledek a skupině předá elektronickou podobu tohoto materiálu.

¹⁹⁵ FANTOVÁ, Jana, POLOUČEK, Jan (ed.). *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum, 2011. ISBN 978-80-257-0524-7.

¹⁹⁶ *RVP ZV* [online], s. 3/4.

¹⁹⁷ *Paměť národa* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2001 - 2013 [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.pametnaroda.cz/>>.

Výstupem projektu bude několikaminutový videosoubor, v němž žáci zrekonstruují komiksový příběh tak, aby mohl být prezentován ostatním skupinám a byl pro ně srozumitelný. Toto video žáci vytvoří v programu *Windows Movie Maker* a lze v něm uplatnit jak komiksové zobrazení, tak autentické obrazové materiály dostupné na kartě pamětníka na internetových stránkách *Paměť národa, My jsme to nevzdali* i jinde.¹⁹⁸ Statickým obrazům dodá dynamičnost přidaná audiostopa ve formě dramatizace komiksových dialogů, slovu vypravěče nebo záznamu autentické promluvy pamětníka. V závěru klipu musí být také uvedeni všichni jeho autoři i všechny zdroje informací a materiálů. Doba věnovaná projektu by neměla přesáhnout jeden měsíc.

Projekt je zamýšlen jako výstupová fixační aktivita pro poslední ročník, proto by po vyučovací hodině věnované prezentaci a společné reflexi videoklipů měl každý žák získat svůj nosič se všemi vytvořenými videoklipy.

6.3 Počítačové hry

Velmi významné postavení v současné audiovizuální kultuře mají počítačové hry. P.Vacek uvádí: „...v řadě sociokulturních i ekonomických faktorů již dosáhly významu dříve připisovanému kinematografii.“¹⁹⁹ Jestliže cílovou skupinu pro aplikace tezí této práce tvoří žáci základních škol, význam počítačových her v systému audiovizuálních kanálů se ještě zvětší. Stejně jako prostředky pro záznam, uchování a prezentaci dynamického děje, prošly počítačové hry (včetně her na jiných platformách než PC) značným technickým vývojem. Je to především zvýšení výkonu počítačového hardwaru, které umožnilo grafické stránce PC her dosáhnout tak významného pokroku. Estetické dějiny tohoto specifického žánru dosáhly bodu, kdy se současná debata zaměřuje na téma, nakolik je možno vrcholné produkty reflektovat jako umělecká díla.²⁰⁰

Jiný pohled nabízí reflexe počítačových her v souvislosti se školní výukou a jejich edukačním přínosem. Podobně jako tomu bylo u filmu, vnímání počítačových her v celospolečenském klimatu vychází ze dvou ideových protipólů. První z nich zastupují nekritičtí interesovaní hráči a herní publicisté, druhý skeptici varující před dopadem hraní PC her na zdravý psychosociální vývoj dospívajícího člověka.²⁰¹ Také

¹⁹⁸ Tamtéž; *My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2013 [cit. 20. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.myjsmetonevzdali.cz/>>.

¹⁹⁹ KRÁTKÁ, J., VACEK, P. *Audiovizuální edukace*, s. 50.

²⁰⁰ Tamtéž.

²⁰¹ Tamtéž, s. 56/57.

v nejrůznějších pedagogických periodikách sílí diskuze o vhodnosti PC her ve školních učebnách.²⁰² Většina příspěvků se však shoduje na tvrzení, že je chybou existenci PC her záměrně ignorovat a nevyužít tak jejich potenciálu. L. Friedlová v této souvislosti uvádí: „Budeme-li je dětem zakazovat, odrazovat je od nich, získáme jen nálepku „analogových staříků“, kteří jim prostě nerozumí a dají se snadno ošálit.“²⁰³ R. Čapek zase ve svém článku vyvrací nejrozšířenější stereotypy v pedagogickém vnímání PC her, mezi které podle něj patří např. snížení komunikační úrovně žáků, monopol na volný čas žáků, absence momentu vzdělávání nebo přemíra násilí. Přínos herního softwaru potom spatřuje v několika rovinách, např. v spontánním nabývání znalosti cizího jazyka, vědomostí z různých vědních oborů, tréninku samostatného a pohotového rozhodování, kreativitě, v technické přípravě i ve sféře celkového rozvoje osobnosti.²⁰⁴ Ve stejném duchu se vyjádřil také současný ředitel společnosti SCIO: „Je toho skutečně hodně, co mohou hry u dětí rozvíjet. Řešení problémů, komunikace, tvořivé myšlení, sebeřízení, logické myšlení, vedení týmu, to všechno dokážou hry podporovat. Ale nejsou to jen tzv. „měkké“ dovednosti, je to i čtenářská, informační nebo finanční gramotnost.“²⁰⁵ Také V. Vrbík upozorňuje na místo počítačové simulace v konstruktivisticky laděné výuce, jelikož hry podporují motivaci a aktivitu žáků.²⁰⁶

Společnost SCIO zprovoznila internetové stránky, jejichž účelem je uživatelské hodnocení PC her z hlediska edukačních přínosů, rizik a technického zpracování hry. Karta každého herního titulu navíc udává věkové doporučení, základní informace, rady, varování.²⁰⁷ Bohužel, praktické využití stránek je v současnosti komplikováno krkolomnou funkcí vyhledávače, nedostatečným fondem hodnocených her i častými výpadky na serveru. Ne zcela správné je podle mého osobního názoru samotný koncept projektu, tedy aby každý zaregistrovaný rodič (jak ale web pozná, že hodnotí právě rodič?), mohl hodnotit vhodnosti PC hry ve více než 30 subkriteriálních proměnných.

²⁰² Viz např. suma příspěvků dostupných na: Metodický portál RVP [cit. 12. 12. 2012]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/vyhledavani/page/1?q=po%C4%8D%C3%ADta%C4%8Dov%C3%A9+hry&s.x=0&s.y=>>.

²⁰³ FRIEDLOVÁ, Ludmila. *PC hra ve výuce* [online]. Metodický portál RVP. [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11919/pc-hra-ve-vyuce.html/>>.

²⁰⁴ ČAPEK, R. *Počítačové hry*.

²⁰⁵ FILIP, Karel (autor článku) v roz. s Ondřejem Štefflem. *Zakazovat dětem počítačové hry? Nesmysl, poskytovat jim ty správné* [online]. Učitelství zpravodaj © www.SCIO.cz s.r.o., 2008 - 2012 [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/zakazovat-detem-pocitacove-hry-nesmysl--poskytovat-jim-ty-spravne-416/>>.

²⁰⁶ MAŠEK, Jan, MICHALÍK, Petr, VRBÍK, Václav. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň, ZČU, 2004. ISBN 80-7043-254-3, s. 54.

²⁰⁷ *JakouHru.cz* [online]. www.SCIO.cz s.r.o. © 2008 - 2012 [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.jakouhru.cz/#age=&page=1&sortValue=false&searchText=&hvezdaValue=2&moreCriteria=s=0&platform=&genre=&provedeniValue=0&rizikaValue=0&uceniValue=0>>.

Takové hodnocení, leč se tak snaží působit, nemůže být fundované, navíc poskytuje prostor pro záměrné i nezáměrné poškozování produktu nebo „podprahovou“ reklamu.

Stejně jako filmová produkce, nabízí počítačové hry velmi široké spektrum žánrů, v analogii s filmem je taktéž množství materiálu, který se svým obsahem dotýká problematiky moderních dějin.²⁰⁸ Různorodé tak může být jejich využití pro pedagogické účely – ať již v přístupu „pasivním“, jako zdroj efektivního audiovizuálního materiálu (např. oficiální herní trailer), tak v přístupu aktivním, při zařazení herního zážitku přímo do hodiny. Podoba aktivity i výběr hry jsou vždy vázány na učitelovu zkušenost i dostupnost herního titulu. Moderní učitel by měl být taktéž schopný reflektovat autentické hráčské zkušenosti a postřehy získané během této volnočasové aktivity.

6.3.1 Aktivizační ilustrace výkladu

Charakteristika:

Následující kapitola představuje námět na využití počítačové hry jako aktivizační pomůcky při výkladu látky. Aktivitu je možné provádět v různých obměnách a pro ilustraci širokého spektra událostí.

Téma:

Druhá světová válka, operace Barbarossa.

Forma:

Zařazení videoklipu a připravené herní mise do vyučovací jednotky.

Cíl:

Cílem aktivity je motivace žáků a praktická ilustrace výkladu učitele založená na zážitkovém principu.

Potřebné pomůcky:

Připravená videoukázka z dokumentárního seriálu *Velká vlastenecká válka* (Rusko, 2009; délka ukázky: 2:36 min.), PC hra *Il-2 Šturmovik: Zapomenuté bitvy* (Ubi Soft Entertainment, 2002), projekční technika, ideálně také herní joystick.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především *kompetenci pracovní* (žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní

²⁰⁸ Základní žánry PC her tvoří: *adventura, 3D akční, arkáda, strategie a simulátor*. Hry se rozlišují dále počtem aktivních hráčů na *singleplayer* a *multiplayer*, a podle potřeby internetového připojení na *online* a *offline* hry. Další kategorizace dělí hry podle platformy, pro kterou byly vytvořeny, na klasické *PC* hry a hry *konzolové*.

podmínky) a *kompetenci sociální a personální* (žák ovládá a řídí svoje jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty).²⁰⁹

Postup:

Učitel na závěr hodiny zadá žákům dobrovolný domácí úkol, aby do příští vyučovací jednotky identifikovali nejznámější německý bombardér používaný během Druhé světové války. K upřesnění může posloužit projekce ikonického materiálu zobrazující cílový typ letadla.²¹⁰



Učitel dále v jednoduchém editoru PC hry *IL-2 Šturmovik* (viz výše) připraví konkrétní misi, kterou chce použít v hodině, např. německý útok na sovětské letiště.

Ve fixační fázi následující hodiny je žákům promítnuta krátká ukázka z dokumentu *Velká vlastenecká válka* (viz výše), tematicky navazující na výklad. Jediná reflexe ukázky proběhne formou vyhodnocení dobrovolného úkolu. Žákům, kteří domácí úkol vypracovali, je nabídnuta možnost, aby se posadili do virtuálního kokpitu letadla a „zúčastnili se bitvy jako vojenští piloti.“ Učitel vysvětlí žákovi základy ovládání letadla pomocí joysticku, které lze nastavit tak, aby bylo velmi jednoduché a intuitivně pochopitelné. Dále učitel zadá cíl mise, tedy zničit co nejvíce nepřátelské vojenské techniky během předem určeného času na let. Žákovi je dále nabídnuta volba, chce-li se bitvy zúčastnit na straně Třetí říše či Sovětského svazu.

Aby byl zážitek přínosem i pro zbytek třídy, počítačový obraz je promítán také dataprojektorem. Hlavní úskalí aktivity spočívá v tom, že z časových důvodů i z důvodu koncentrace zbytku žáků není možné, aby se v „kabině pilota“ vystřídal větší počet zájemců, proto je třeba při jejich výběru zohlednit i další aspekty. Časová náročnost aktivity je přibližně 15 min, včetně úvodní videoukázky.

Videoukázka a připravená herní mise se nachází v multimediální příloze práce, k jejímu otevření je ale zapotřebí nainstalovaný originál hry.

²⁰⁹ *RVP ZV* [online], s. 3/4.

²¹⁰ Zdroj obrázku: *IL-2 Šturmovik: Zapomenuté bitvy* (Ubi Soft Entertainment, 2002).

6.4 Tvorba vlastního audiovizuálního materiálu

Množství a dostupnost, ať již obrazového a zvukového materiálu, nebo potřebných technických pomůcek pro jeho pořízení a další zpracování, poskytuje modernímu učiteli i jeho žákům rozsáhlý prostor pro tvorbu vlastního audiovizuálního sdělení. Na rozdíl od doby, kdy převažoval analogový záznam, dovoluje dnešní digitální formát statického i dynamického obrazu i audio stopy nesrovnatelně rychlejší i uživatelsky méně náročnou editaci, která je základem pro množství kreativních aktivit.

Při jejich tvorbě je možné vycházet z dvojího přístupu. Buď takový materiál vytvoří sám učitel a bude ho používat pro své pedagogické účely, nebo vytvořením tohoto materiálu pověří své žáky, v rámci domácích úkolů, skupinových projektů atd. Hlavní výhodou tvorby vlastního materiálu je právě ono autorství, umožňující učiteli zařazení přesně takového výběru látky, který odpovídá jeho požadavkům. Na straně žáků v ideálním případě dojde k propojení školního a mimoškolního prostředí, vzájemné spolupráci, osvojení si nových technických znalostí a dovedností i sociálních kompetencí.

6.4.1 Tvorba vlastního učebního materiálu

Charakteristika:

Následující kapitola přináší námět na tvorbu vlastní edukační pomůcky. Tato pomůcka je zamýšlena jako rozšiřující ilustrační materiál, který je možné použít buď v souvislosti s aktivitou číslo 6.1.6 *Podrobná analýza audiovizuálního díla pomocí pracovního listu*, nebo nezávisle na ní.

Téma:

Druhá světová válka.

Forma:

Multimediální pomůcka pro aplikaci tématu.

Cíl:

Cíl aktivity se liší v závislosti na konkrétním použití jednotlivých klipů, které mohou být zařazeny jak v motivační, tak v expoziční, fixační či diagnostické fázi.

Potřebné pomůcky:

Připojení k internetu, projekční technika a software pro editaci, např.: *MS Powerpoint, Machete Lite, SMART Notebook Software*.

Naplnění klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především *kompetenci k učení* (žák vybírá a využívá pro učení vhodné způsoby).²¹¹ Kromě kompetence žákovské touto aktivitou rozvíjí taktéž učitel své kompetence pedagogické.

Postup:

Učitel z dostupného audiovizuálního materiálu vytvoří multimediální pomůcku, kterou je možné dlouhodobě využívat ve výuce, aktualizovat jí, i se na jejím základě věnovat různorodým dalším činnostem. Možná realizace takové pomůcky se nachází v multimediální příloze práce. Tato aplikace využívá dvanácti obrazů, ve kterých je převážně v autentickém dobovém záběru vystihnuto několik důležitých momentů Protektorátu Čechy a Morava a které volně navazují na aktivitu číslo 6.1.6 *Podrobná analýza audiovizuálního díla pomocí pracovního listu*.

²¹¹ *RVP ZV* [online], s. 3.

7. Názory učitelů dějepisu na audiovizuální edukaci

S cílem objektivně posoudit přínos audiovizuální edukace, obsahuje tato závěrečná kapitola analýzu dotazníku, který byl zadán k anonymnímu vyplnění deseti učitelům dějepisu. Osloveni byli učitelé ze základních škol a víceletých gymnázií z Plzeňska a Prahy. Cílem dotazníku nebylo rozsáhlé kvantitativní šetření, ale pokus o podepření či vyvrácení subjektivních tezí a návrhů této práce, čemuž odpovídá rozsah i pestrost vzorku respondentů. Z jejich odpovědí je možné vyvodit několik postřehů.²¹²

První otázka se týká definice pojmu *audiovizuální výchova*, který tvoří základ názvu nového doplňujícího vzdělávacího oboru. Odpovědi se v zásadě neliší a definují *audiovizuální výchovu* v logickém duchu jako zařazení obrazového a zvukového materiálu do hodiny, a to jak v synchronní, tak oddělené stopě. Žádná z odpovědí však neuvažuje o definici ve smyslu ucelené a strukturované filmové výuky, tak jak to „manuál“ nového doplňujícího vzdělávacího oboru zamýšlí, což je však nasnadě, jelikož realizace tohoto oboru je v kompetenci škol a učitel se s touto koncepcí jednoduše nemusí mít příležitost setkat. Na druhou stranu, několik dotazovaných zmínilo aktivní práci žáků s videem v podobě projektu, jehož záměrem je tvorba vlastní videosekvence, čímž v podstatě naplňují několik očekávaných výstupů nového oboru *Audiovizuální/filmová výchova*.

Velmi pozitivně lze ohodnotit fakt, že každý z dotazovaných učitelů audiovizuální edukaci při výuce dějepisu využívá pravidelně a s různorodými cíli, například se záměrem motivovat, shrnout, vizualizovat a aktualizovat látku či celkově zefektivnit výuku. Většina dotazovaných se taktéž shoduje na nutnosti doplnit videoukázku dalšími aktivitami jako jsou pracovní otázky či diskuze. V základním dělení filmového materiálu na ukázkou dokumentární a hranou se většina dotazovaných shoduje na tom, že je třeba reflektovat cíl konkrétní hodiny. U dokumentárních filmů potom několik respondentů klade důraz na nebezpečí manipulativní rekonstrukce minulosti či jejich nízkou úroveň.

Základní zdroj audiovizuálního materiálu pro většinu dotazovaných představuje internet a streamingové videosevery. Několik učitelů také využívá slovní doporučení na program televizního vysílání. Z dotazníku také vyplývá, že značně opomíjeným žánrem pro audiovizuální edukaci jsou pro dotazované učitele počítačové hry, které s jednou výjimkou nezařazuje do výuky žádný z oslovených.

²¹² Dotazník je součástí elektronické přílohy práce.

8. Závěr

Využití audiovizuální zobrazení ve výchově a vzdělávání neznamena žádný převratný pedagogický novátorství. Myšlenka filmu jako prostředku zdokumentování jevu a následného poučení publika ve skutečnosti předcházela konceptu filmu jako zábavné kratochvíle a je více než sto let stará.

Novinku v pedagogickém využití audiovize představuje rozhraní, které umožňuje tento fenomén vnímat v různých úhlech pohledu, v závislosti na charakteru konkrétního materiálu i pedagogickém záměru. Audiovize tak dnes v našem prostředí balancuje na pomezí učební pomůcky, vyučovací metody, vyučovaného předmětu a průřezového tématu. Moderní učitel by si měl této oscilaci minimálně všimnout, jelikož jedině tak může audiovizi efektivně využít k různorodým cílům, jako například k prezentaci nového učiva, navození dobové atmosféry, ilustraci, shrnutí či diferenciaci poznatků, k motivaci, konfrontaci či provokaci. Audiovizi lze taktéž uplatnit při osvojování interpretačních a heuristických dovedností nebo projektovém vyučování.²¹³ Neméně přínosné je propojení znalostí a dovedností získaných během školního a „civilního“ procesu učení žáka. Audiovizuální edukace se tak stává přirozeným atributem konstruktivisticky laděné výuky. To platí pouze za podmínky dodržení didaktických zásad, které začaly být formulovány již krátce po samotném vzniku nového fenoménu - filmu, - a kterých je celá řada, avšak na ty základní, jež lze shrnout do hesel *přiměřenost věku, fáze výuky, časová náročnost, doplňující aktivity*, stačí zdravý odhad a elementární pedagogický cit.

Průlom v možnosti editace materiálu amatérským uživatelem znamenal v dějinách audiovize bezesporu nedávná „digitální revoluce“. Přes všechna pozitiva, které z této změny pro pedagogický svět vyplývají, však soudím, že by bylo naivní přemýšlet o soudobé technologii jako o ideálním stavu, vrcholu sinusoidy možností zprostředkovaného zobrazení, a pevně doufám v to, že potenciál, kterým digitální formát disponuje, bude dále rozvíjen a budoucnost tak přinese skutečnou interaktivitu audiovizuálního zobrazení.

Dříve byl chápán pojem *audiovizuální* jako *auditivní* a (nebo) *vizuální*, dnes je více kladen důraz na synchronní zážitek recipienta. Tak jako tak, je to spor o úhel pohledu (opět), a i když jsem se v této práci věnoval přístupu synchronnímu, během několika měsíců tvorby této práce jsem se přesvědčil, že každý pedagog disponuje svojí

²¹³ HUDECOVÁ, D., LABISCHOVÁ, D. *Nebojme se výuky*, s. 53/54.

definicí, která se může více či méně lišit do definice slovníkové, ale nebývá v rozporu s tvrzením, že audiovize je unikátní pomocník při výuce nejen dějin 20. století.

Summary

This work explores the phenomenon of audio-visual education and tries to suggest some applications of it in modern history classes. The work consists of two parts. In the first part there is described the history, pedagogical theory and modern meanings of this method according to current Czech education system. The second part proceeds from theoretical intro and offers few practical subject matters of using this method in modern history classes. This work also constitutes the apology of the sense of this method in education of modern history and that is why it includes qualitative evaluation of questionnaire to verify these thesis as well. This work also contains the electronic addendum (DVD) with practical materials, but it does not contain all cited audio-visual materials because of infringement of copyright.

Seznam pramenů a literatury

Citovaná literatura

- BANNISTEROVÁ, Diana a kol. *Jak nejlépe využít interaktivní tabuli*. Praha: Dům zahraničních služeb, 2010. ISBN 978-80-87335-15-4
- BARAN, Ludvík. *Audiovizuální prostředky. Teorie-tvorba-technika*. Praha: SPN, 1980.
- BRUN, Richard a kol. *Média a multimédia v pedagogické praxi. Digitální video ve výuce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-032-0
- BUERMAN, Uwe. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika pro učitele – modul B. [elektronický zdroj]* Plzeň: ZČU, 2007. ISBN 978-80-7043-593-9.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš, VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: ZČU, 2005. ISBN 80-7043-395-7
- ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Studie národohospodářského ústavu Josefa Hlávky. Praha: Nakladatelství ČVUT, 2010. ISBN 978-80-86729-57-2
- DENK, Petr. *Metodika školního filmu*. Praha: Dědictví Komenského, 1936.
- DOHNAL, Antonín. *Pedagogika školního filmu*. Praha: Československá grafická unie a. s., 1939.
- FANTOVÁ, Jana, POLOUČEK, Jan (ed.). *Ještě jsme ve válce. Příběhy 20. století*. Praha: Post Bellum, 2011. ISBN 978-80-257-0524-7
- GAUTHIER, Guy. *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: Amademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-023-6.
- HUDECOVÁ, Dagmar, LABISCHOVÁ, Denisa. *Nebojme se výuky moderních dějin. Nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*. Úvaly: Albra, 2010. ISBN 978-7361-070-8
- JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-297-8
- JÍLEK, Tomáš. *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. Plzeň: ZČU, 1996. ISBN 80-7082-289-9
- KOUBA, Luděk a kol. *Technické systémy ve výuce II*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-898-9
- KRÁTKÁ, Jana, VACEK, Patrik. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4684-9
- KRÁTKÁ, Jana. *Zkušenostní učení prostřednictvím identifikace s fikčními postavami filmů a seriálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5249-9
- LIŠKA, Miroslav, BERAN, Jan, BRACHTOVÁ, Vlasta. *Umělecký film ve výchovně vzdělávací práci na jednotné škole*. Praha: SPN, 1953.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŠEK, Jan, MICHALÍK, Petr, VRBÍK, Václav. *Otevřené technologie ve výuce*. Plzeň, ZČU, 2004. ISBN 80-7043-254-3

- MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: ZČU, 2002. ISBN 80-7082-905-2
- MERVART, Jan, PETERA, Jaromír. *Média a multimédia v pedagogické praxi: Filmová a multimediální tvorba*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-045-0
- POSPÍŠIL, Jan, ZÁVADOVÁ, Lucie Sára. *Mediální výchova*. Kralice na Hané: Computermedia, 2009. ISBN 978-80-7402-022-3
- RAMONET, Ignácio. *Tyranie médií*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1037-6
- ROTPORT, Miloslav. *Didaktická technika*. Praha: VŠE, 2003. ISBN 80-245-0481-2
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, s. 165.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3
- STRADLING, Robert. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT, 2003. ISBN 92-871-4465-6
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7
- ŠROBLOVÁ, Soňa. *Film a televize jako audiovizuální zprostředkování světa*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-73-0
- URBAN, Bohumil S. a kol. *Film ve vysokoškolské výuce*. Praha: SPN, 1966.

Články, statě

- BALOUNOVÁ, Mylada, MOJSEJOVÁ, Kateřina. Paměť soudobých dějin prostřednictvím audiovizuálních médií: zamyšlení nad filmovými semináři pořádanými výzkumným centrem pro dějiny vědy. In *Semináře a studie k dějinám vědy*. Praha: Kabinet vědy Ústavu pro soudobé dějiny AV ČR, 2009, s. 593-605. ISBN 978-80-7285-050-1.
- BALVÍN, Jaroslav. Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd*. Sv. 25, č.2. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 99-104.
- ČAPEK, Robert.. Počítačové hry. Pryč ze školních učeben. *Moderní vyučování*. 2007, roč. 13, č. 8, s. 8-9.
- DEJMEK, Petr. Děti v brlohu. *Národní listy*, 24.2.1910, roč. 50, č. 55, s. 2.
- DYDA, Róbert. Film a audiovizuálne médiá jako výchovné prostriedky. In *Školské knižnice*. Sv. 107. Bratislava: Slovenská pedagogická knižnica, s. 17-29.
- HLAĎO, Petr. Nové technologie v moderně zařízené školní třídě. *Moderní vyučování*. 2007, roč. 13, č. 10, s. 10-12.
- HOLUB, Radovan. Kultura kriplů. *Reflex*, 1999, roč. 9, č. 33, s. 8.
- HUDEČKOVÁ, Jitka. Výuka historie prostřednictvím regionálních dějin a dokumentárního filmu. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 6-12.
- JANALÍKOVÁ, Marie. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. Dcery.cz. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 20-21.

- KLIMEŠ, Jan. Kino jako škola zločinu. *Cinepur*, 2003, roč. 12, č.26, s. 21.
- KOPŘIVOVÁ, Lenka. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. My jsme to nevzdali. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 26-27.
- KOZNIECKA-ŠLIWINSKA, Danuta. Didaktické podmínky využití filmů a televizních programů ve výuce dějepisu. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Sv. 25*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 54-60.
- MAHDAL, Marcel. Vybrané vzdělávací projekty v České republice. Moderní dějiny. In *Moderní metody výuky dějepisu. Jeden svět na školách – příběhy bezpráví. Mezinárodní konference, 11. 3. 2011*. Praha: Člověk v tísni, 2011, s. 22-25.
- MORÁVKOVÁ, Naděžda. Orální historie v přípravě budoucích učitelů dějepisu – několik postřehů z využití přímých i mediálně zprostředkovaných svědectví pamětníků ve výuce dějin. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Sv. 25, č. 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 67-71.
- SCHEIPFLUG, Karel. Kinematograf vychovatelem. *Květy: listy pro poučení a zábavu s časovými rozhledy*, 1904, roč. 26, č.12, s. 841.
- ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Co přinášejí do škol doplňující vzdělávací obory. *Učitelství noviny*. 2010, roč. 113, č. 28, s. 10 – 11.
- ŠTĚPÁNEK, Kamil. K čemu potřebujeme a využijeme v dějepise hraný film?. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Sv. 23*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 129-134.
- ŠTĚPÁNEK, Kamil. K ověření účinnosti didaktického videozáznamu v dějepisu. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Sv. 19*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 73-92.
- ŠTĚPÁNEK, Kamil. K rozvoji mediální gramotnosti a podpoře výuky moderních dějin : hraný film. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Řada společenských věd. Sv. 25*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 61-66.
- ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Vlastnosti multimédií v kontextu utváření významu obrazu. In *Mediální pedagogika v teorii a praxi*. Plzeň: FPE, 2010. ISBN 978-80-7043-851-0, s. 131.

Internetové zdroje

- ADLER, Rudolf. *Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak* [online]. Metodický portál RVP [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10785/filmova-audiovizualni-vychova.-proc-a-jak.html/>>.
- BAHNA [online]. Nadace pozemního vojska AČR © 2013 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.bahna.eu/>>.
- *Cesta k listopadu 1989* [online]. Ústav pro studium totalitních režimů © 2008 - 2012 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ustrcr.cz/cs/cesta-k-listopadu-1989>>.
- CSFD.cz [online]. *Česko-slovenská filmová databáze* © 2001 – 2013 [cit. 15. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.csfd.cz/>>.

- *Česká společnost v novodobé Evropě – osudy, vazby, vzdálení, sjednocování 1914 – 2009* [online]. Svaz důstojníků a praporčíků Armády ČR © 2010 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.cesivevropce.cz/>>.
- Česko-Slovenská filmová databáze [online]. POMO Media group © 2001 - 2013 [cit. 24. 2. 2013]. Dostupné z: <<http://www.csfd.cz/>>.
- ČINÁTL, Kamil. Film a dějepis. Učitelé a historici na okraji útesu. In: *Cinepur* [online]. Sdružení přátel Cinepuru [cit. 3.12.2012]. Dostupné z: <<http://cinepur.cz/article.php?article=2036>>.
- *Dcery.cz* [online]. Dcery.cz. © 2013 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.dcery.cz/>>.
- *Děti 50. let* [online]. Česká televize © 1996 - 2013 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10214725126-deti-50-let/209572233410007-cesta-za-otcem-eva-langrova/>>.
- FILIP, Karel (autor článku) v roz. s Ondřejem Štefflem. *Zakazovat dětem počítačové hry? Nesmysl, poskytovat jim ty správné* [online]. Učitelský zpravodaj © www.SCIO.cz s.r.o., 2008 - 2012 [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/zakazovat-detem-pocitacove-hry-nesmysl-poskytovat-jim-ty-spravne-416/>>.
- FRIEDLOVÁ, Ludmila. *PC hra ve výuce* [online]. Metodický portál RVP [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11919/pc-hra-ve-vyuce.html/>>.
- *JakouHru.cz* [online]. www.SCIO.cz s.r.o. © 2008 - 2012 [cit. 8. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.jakouhru.cz/#age=&page=1&sortValue=false&searchText=&hvezdaValue=2&moreCriterias=0&platform=&genre=&provedeniValue=0&rizikavalue=0&uceniValue=0>>.
- *Jeden svět na školách. Program společnosti Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s. © 2011 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php>>.
- KRÁTKÁ, Jana, VACEK, Patrik *Audiovizuální edukace - multimediální pomůcka pro potřeby vyučujících a studentů MU* [online]. Masarykova univerzita © 2007 [cit. 14. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/index.html>>.
- *Mediastream* [online]. MediaStream s.r.o. © 2006 [cit. 3. 1. 2012]. Dostupné z: <<http://www.mediastream.cz/streaming-slovník/>>.
- *Mgr. Radovan Kaluža* [online]. Bloger.cz © 2013 [cit. 18. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://radovan.bloger.cz/obrazky/radovan.bloger.cz/pan-vajicko.jpg>>.
- *Mig 21* [online]. [poslední aktualizace 4. 7. 2012]. [cit. 19. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.mig21.cz/index2.html>>.
- *Moderní dějiny. Vzdělávací portál pro učitele, studenty a žáky* [online]. Občanské sdružení PANT © 1999 - 2013 [cit. 4. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.moderni-dejiny.cz/>>.
- *My jsme to nevzdali. Příběhy 20. století* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2013 [cit. 5. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.myjmetonevzdali.cz/>>.
- *Nezapomeňte. Jaké to bylo před rokem 1989* [online]. Obecně prospěšná společnost OPONA © 2009 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.nezapomente.cz/>>.

- *Paměť národa* [online]. Občanské sdružení Post Bellum © 2001 - 2013 [cit. 5. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.pametnaroda.cz/>>.
- *Politici vězni.cz* [online]. Politici vězni.cz © 2008 - 2013 [cit. 6. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.politictivezni.cz/>>.
- *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 23. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://www.online-slovník.cz/>>.
- *Youtube.com* [online]. YouTube, LLC © 2013 [cit. 18. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/>>.

Oficiální dokumenty.

- *Filmová a audiovizuální výchova jako nový předmět* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © MŠMT 2006-2012. [cit. 19. 10. 2012] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/filmova-a-audiovizualni-vychova-jako-novy-predmet?highlightWords=filmov%C3%A9+audiovizu%C3%A1ln%C3%AD+%C3%BDchova>>.
- *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Č.j.:20772/2010-2 [online]. [cit. 22. 10. 2012]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.
- *Zákon 121/2000 Sb., o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon)* [online] Arnet On Line a. s. © 2004 – 2013 [cit. 15. 1. 2013]. Dostupné z: <<http://www.zakonycr.cz/seznamy/121-2000-Sb-zakon-o-pravu-autorskem-o-pravech-souvisejicich-s-pravem-autorsky-m-a-o-zmene-nekterych-zakonu-%28autorsky-zakon%29.html>>.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 22. 10. 2012]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*; Č. j.: 17 245/2009 - 22 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © MŠMT 2006-2012 [cit. 19. 10. 2012] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti>>.

Seznam citovaných audiovizuálních děl

- *Byl jednou jeden...* (režie Albert Barillé, Francie, od 1978)
- *Dejte nám křídla* (režie Jakub Tabery, Česká republika, 2010)
- *Deset dní, které otřásly světem* (režie Grigorij Alexandrov a Sergej M. Ejzenštejn, Sovětský svaz, 1928)
- *Doma u Hitlerů* (režie Karel Fuksa, ČR, 2009)
- *Forrest Gump* (režie Robert Zemeckis, USA, 1994)
- *Gottwald* (režie Evžen Sokolovský, Československo, 1986)
- *Hanebný pancharti* (Quentin Tarantino, USA, Německo, 2009)
- *Historie.cs* (režie Václav Křístek, Vítězslav Romanov, od 2008)
- *Hledání ztraceného času* (režie Petr Vantuch, od 1991)
- *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (režie Marc Herman, VB/USA, 2008)
- *Jan Žižka* (režie Otakar Vávra, Československo, 1954)
- *Korejská válka v barvě* (USA, 2011)
- *Kronika III. říše* (režie Michael Kloft, Německo, 2010)
- *Křižník Potěmkin* (Sergej M. Ejzenštejn, Sovětský svaz, 1925)

- *Letečtí stíhači v boji* (USA, 2006)
- *M*A*S*H* (režie Michael Switzer a další, USA, 1972)
- *Nacistický Titanic* (USA, 2012)
- *Nanuk, člověk primitivní* (režie Robert J. Flehry, USA/Francie, 1922)
- *Napola: Hitlerova elita* (režie Dennis Gansel, Německo, 2004)
- *Náš vůdce* (režie Dennis Gansel, Německo, 2008)
- *Největší tankové bitvy* (Kanada, 2010)
- *Nikomu jsem neublížil* (režie Pavel Křemen, ČR, 2010)
- *Olympia* (režie Leni Riefenstahl, Německo, 1938)
- *Pád Třetí říše* (režie Oliver Hirschbiegel, Německo/Itálie, 2004)
- *Pianista* (režie Roman Polanski, Velká Británie/ Francie, 2002)
- *Plechová kavalerie* (režie Jaroslav Dudek, Československo, 1979)
- *Poslední dny Sophie Schollové* (režie Marc Rothemund, Německo, 2005)
- *První světová válka v barvě* (režie Johnatan Martin, Velká Británie, 2003)
- *Příběhy železné opony* (režie Ján Novák, ČR, 2005)
- *Rambo III* (režie Peter McDonald, USA, 1988)
- *Retro* (režie Roman Šantúr, Ivan Bareš, Vlastimil Urban, od 2008)
- *Ruská revoluce v barvě* (USA, 2011)
- *Schindlerův seznam* (režie Steven Spielberg, USA, 1993)
- *Tajné akce StB* (režie Ján Novák, Marcel Petrov, Petra Všelichová, ČR, 2008)
- *Třetí říše v barvě* (režie Michael Kloft, Německo, 1998)
- *V zajetí železné opony* (režie Petr Lokaj, ČR, 2006)
- *Valčík s Baširem* (režie Ari Folman, Izrael/Německo, 2008)
- *Velká vlastenecká válka* (Rusko, 2010)
- *Vražedná pole* (režie Roland Joffé, Velká Británie, 1984)
- *Vzpomínáme* (režie Andrea Prengyová, Kamila Vondrová a další, ČR, 1999)
- *Začalo to v Los Alamos* (USA, 2005)
- *Žena za pultem* (režie Jaroslav Dudek, Československo, 1977)
- *Žid Süß* (režie Veit Harlan, Německo, 1940)
- Hudební videoklip *Vlajky vlají* skupiny *Mig 21* (režie Kamila Vodrová, ČR, 2004)
- Počítačová hra *Il-2 Šturmovik: Zapomenuté bitvy* (Ubi Soft Entertainment, 2002)

Další použitá literatura

- BERGAN, Ronald. *Film. Historie, žánry, světový film, režiséři od A do Z, 100 nejlepších filmů*. Praha: Slovart, 2008. ISBN 978-80-7391-136-2
- D'AGOSTINI, Paolo. *Legendární filmy*. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-2042-8
- JOHNSON, Paul. *Dějiny dvacátého století*. Praha: Rozmluvy, 2008. ISBN 978-80-85336-47-4
- KOPAL, Petr (ed.). *Film a dějiny*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-667-2

