

## AUDIOVIZUÁLNÍ MÉDIA V DĚJEPISĚ - HRANÉ FILMY: A JAK JE POUŽIJEME

*Kamil Štěpánek*

*Pedagogická fakulta MU*

*stepanek@ped.muni.cz*

V úvodním textu (Audiovizuální média v dějepise – hrané filmy – k čemu je potřebujeme) jsme se stručně zabývali některými argumenty, tematickými publikačními aktivitami a příklady filmů. Jejich úkolem bylo naznačení nezbytnosti a důležitosti porozumění tak vlivnému médiu, jakým hraný film bezpochyby je. Opomineme-li estetické kvality kinematografických děl jako samostatnou hodnotu, měli bychom se k filmovým příběhům, ať už jako vyučující nebo konzumenti, stavět jednotně. Naučíme-li děti tyto story správně číst a interpretovat, naučí se i ony lépe číst okolní svět, budou odolnější vůči manipulativním záměrům všeho druhu.

Právě k odhalení manipulací ve filmu však potřebujeme čas i vytrvalost. Po oblíbeném čtyřicetiminutovém promítání<sup>1</sup> (a v české dějepisné hodině se tak nezřídka děje) panuje nebezpečí, že v lepším případě učitel položí několik otázek ohledně porozumění obsahu a po krátké diskuzi (či spíše bez ní) postaví obsah filmu na roveň probrané učební látce. Přitom v hodině použité textové a obrazové prameny nebo jejich didaktické interpretace (tedy ne filmy) může v elementární podobě demonstrativně podrobit vnější a vnitřní kritice podle

---

<sup>1</sup> Původně zcela soukromá glosa kolegy, didaktika oborově blízké katedry k výsledkům byť nereprezentativního výzkumu mezi žáky několika ZŠ, o praxi ve školském terénu také leccos naznačí. Shrnu ji podle převažujících žakovských odpovědí do lakonického konstatování: Skupinová práce – nebaví! Samostatná práce nebaví! Video – baví! Přestože výsledný žakovský postoj je především důsledkem přístupu a osobnosti pedagoga, naznačuje i sílu pohodlného stereotypu.

dávno osvědčených pravidel. Očekává se, že k této schopnosti a dovednosti povede též žáky. Mohou pod vedením učitele zkoumat to co je vnějškově viditelné i zakódované pod povrchem, porovnávat, aby posléze ze svých samostatně získaných poznatků zkonstruovali obraz minulosti. A právě analýza a tvorba historického obrazu vytváří rozdíl mezi textově obrazovými a filmovými prameny.

**Film je totiž potřeba vnímat jako opak textových a obrazových pramenů.** Každý film i dokumentární již obraz minulosti poskytuje. Tedy interpretaci historických faktů prostřednictvím režie a filmové montáže. **Zatímco z textových a obrazových pramenů obraz minulosti konstruuujeme, u filmů jej musíme nejprve demontovat, a teprve pak můžeme ze získaných poznatků vytvořit náš vlastní obraz historie.** Protože je však ve výuce pohodlnější uplatnění hotové filmové podoby, je zároveň velmi nesnadné zabránit v ignorování doporučených postupů. A proto může být preferování pasivní projekce filmu ve výuce tak lákavé jak pro učitele, tak i pro žáky.

Hotové kinematografické obrazy skutečnosti nabízejí vysvětlení, které se může lišit od aktuální úrovně vědeckého poznání. Začít však musíme ověřením, zdali žák filmovou podobu skutečnosti vůbec vnímá. Pomocí cílených otázek jej nejprve přimět k vyličení této mediální podoby skutečnosti. Zjištění popsaného vjemu v obecné rovině tvoří základ každé konstruktivisticky orientované výuky. Klíčovou metodu posléze představuje řízená diskuze se třídou, kdy na základě první zkušenosti s historickou tematikou filmové sekvence následuje konfrontace této představy s oficiálním názorem vědy – zde reprezentované např. učebnicí nebo učitelem. Otvírá téma jako problém, z něj vyvozuje otázky k zamyšlení žákům a poté

s vizuální oporou podává výklad, v němž je tatáž historická skutečnost objasněna a doložena pokud možno více způsoby a důkazy – konstruktivistický aspekt.<sup>2</sup>

Konstatovali jsme, že mimo výuku hrají filmy dominující roli a vnucují hotové obrazy minulosti. Nebylo by tedy od věci podpořit ve výuce rozvíjení schopnosti této demontáže. Jako cílovou navazující dovednost v tomto smyslu by si žáci posléze mohli osvojit vytváření kriticky prověřeného obrazu minulosti.

Na specifika a význam rozvíjení mediální gramotnosti svého času ostatně upozornila diskuze, která se rozproudila na stránkách Metodického portálu VÚP pod názvem Filmová/audiovizuální výchova.<sup>3</sup> Do diskuze se tehdy zapojilo množství přispívajících, texty pomalu vydaly na celou jednu knihu a vynutily si posléze jakési předběžné resumé. Z napsaného je třeba zmínit vstup Jana Jiráka, jenž vyjasnil vztah mezi průřezovým tématem Mediální výchovy a navrhovanou výchovou filmovou i glosy správce portálu, jenž upozorňoval na nezakotvenost navrhovaného předmětu (oproti Mediální výchově) v kurikulárních dokumentech. Názory přispívajících oscilovaly od požadavků vytvoření svébytného volitelného předmětu, až po přivěšení filmového a mediálního vzdělávání k vhodným zavedeným předmětům z titulu silné interdisciplinarity filmového média. Sama filmová historie je v jiném příspěvku charakterizována jako umělý konstrukt prosycený generačními stereotypy i nevhodnými snahami o kulturní nebo morální ozdravení společnosti. Přes veškerou pestrost, inspirativnost a podnětnost uplatněných myšlenek lze však i konstatovat, že profil průřezového tématu Mediální výchova, z hlediska potřeb využití dějepisu a filmu nabízí dostatečně široký rámec. Aktivitu s filmy by se do něj jistě vešly. Kde

<sup>2</sup> Srov. blíže *Pedagogický slovník*, Praha, Portál 2003, s. 105-106; PASCH, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 1998. s. 211; JANÍK, T.: *Učebnice a teorie konceptuální změny*. In: MAŇÁK, J.- KLAPKO, D.: *Učebnice pod lupou*, Paido, Brno 2006. s. 33- 44.

<sup>3</sup> [http://www.rvp.cz/diskuse/3/13\\_\(nalezeno](http://www.rvp.cz/diskuse/3/13_(nalezeno) 12. 11. 2010).

jinde, než v kontextu dějepisné hodiny při uplatnění Mediální výchovy na příkladech vhodných fragmentů hraného filmu naučíme lépe žáka kriticky přistupovat k médiu? V konkrétním ŠVP ZV by mohly figurovat formulace typu: posílení schopnosti analýzy a demontáže obrazu ...(např.: 1. sv. války, objevitelských misí v raném novověku, účelové manipulace husitské minulosti v komunistickém státě...) v hraném filmu. Žáci popíší obraz historické události ve vybraném kinematografickém díle a srovnají je s informacemi získanými během vyučovacího procesu... apod.

Závěrem se znovu vracíme k sumarizaci užitečnosti metodicko-didaktické práce s filmem a zejména jeho hranou podobou. Vycházíme přitom z předpokladu, že vyučovací předmět dějepis i průřezové téma Mediální výchova představují vhodný rámec činností s tímto charakteristickým médiem a doporučené postupy, formy i metody se do jisté míry shodují. Učitel proto nemusí skončit jen u ilustrativního slovního doplnění klasického výkladu nebo slovního odkazu na film. Cílové požadavky kultivace historického vědomí žáka i rozvíjení mediální gramotnosti vhodně naplní také úvodní nebo průběžnou projekci filmu a jeho srovnáním s historickou skutečností. Výukové činnosti modifikuje s ohledem na očekávaný přínos mediální výchovy k rozvoji osobnosti žáka a zpětně je propojí s dějepisnou výukou. Zkrátka dobrodružství poznání prostřednictvím filmu, avšak cestou uvědomělého prověřování skutečností v onom médiu. (Jak jsme si uvedli na příkladech, někdy i nečekaně ve prospěch věrohodnosti tohoto média.) Takový postup se zároveň blíží požadavku aktivního seznámení žáka s elementární historickou metodologií. Film je totiž prostředkem, který nás již přesvědčil a bude tak činit nadále, že přináší zážitek i poznání, avšak pouze motivovanému, poučenému, mediálně vychovanému divákovi. Ať už je to žák nebo pedagog.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost



Jihomoravský kraj

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ