

Metodika tvorby:

Je-li jedním z cílů této kapitoly nastin možnosti vlastní realizace výukového videoprogramu učitelem dějepisu, je nutné blíže specifikovat nejprve soubor přístrojů videotechniky nutné pro tvorbu a projekci didaktického videozáznamu. Dále je potřebné charakterizovat "surovinu" již použijeme, současné postavení jmenované pomůcky a příslušné techniky a na příkladě ilustrovat přípravu a technologii výroby didaktického videozáznamu. Škála videotechniky je dnes opravdu bohatá, proto zaměříme svoji pozornost pouze na nejzákladnější prostředky. Prvním z nich je videomagnetofon, dále televizní přijímač a třetím důležitým prvkem je kamera. Současná kamera je plně automatizovaná a práce s ní tudíž velmi jednoduchá.

Předpokládejme tedy, že máme k dispozici potřebnou techniku a zaznamenali jsme z televize pořad s historickou tematikou. Mohlo by se zdát, že stačí vložit kazetu do přístroje, zmáčknout tlačítko a didaktickému využití videotechniky bylo učiněno zadost. Školní praxe tak bohužel často vypadá. V této souvislosti je pro nás důležité definovat, co výukový videopořad vlastně je. Bývá charakterizován jako pořad s výrazným didaktickým zaměřením, určený konkrétní skupině posluchačů. Zpracovává audiovizuálním způsobem učivo stanovené osnovami, tj. pro daný typ a ročník výchovně vzdělávací instituce. Tyto zásady by měl splňovat i školní film nebo výukový televizní pořad. Obě varianty možno považovat přinejmenším za potencionální zdroj materiálu, přestože nemají jednotnou koncepci a na učební osnovy navazují velmi volně nebo je pokrývají pouze útržkovitě. Za všechny uveďme titul *Vy nevíte co je středověk* (ČST 1990), volně pokrývající v jediném pořadu naše národní dějiny od Velké Moravy po dobu Karla IV.

V dějepisné výuce lze výběrově použít i sekvence populárně vědeckého filmu. Uvedené pořady obsahují obvykle velké množství cenného auditivního i vizuálního materiálu, jenž lze po kritickém zpracování úspěšně modifikovat pro potřeby školních dějepisných osnov.

Na poli tvorby krátkého školního filmu či pořadu s dějepisnou tematikou byl vykonán nepochybně velký kus užitečné práce. Avšak ideové zpracování většiny našich moderně koncipovaných pořadů vzniklých v šedesátých letech a v době "normalizace" společně s neupravenými videozáznamy z veřejnoprávní televize, jež jsou dnes na základních a středních školách k dispozici, zdá se podporuje předkládané pojetí, pochopitelně jen jako jednu z možných cest řešení vzniklé situace: vhodné sekvence těchto filmů výběrově sestříhat pomocí „elektronických nůžek“ běžného videomagnetofonu do nových, variabilních a jednoduchých pořadů, tedy lépe přizpůsobených potřebám současné výuky.

Specifika uplatnění hraného historického filmu:

V určité podobě lze využít i vybrané sekvence z hraných historických filmů. Není však potřeba zdůrazňovat s jakou obezřetností musíme k podobnému materiálu přistupovat. Stále musíme mít na paměti, že historický film je historická realita přetvořená rukou režiséra či spisovatele jako autora námětu v realitu uměleckou, nejčastěji v podobě symbolického vyjádření současných společenských problémů.

Problém bývá obvykle složitější, neboť k zamlžení historické reality nedochází jen z důvodů uměleckých, ale v neposlední řadě i ideologických, jak to všichni dobře známe z našich filmů tohoto žánru posledních desetiletí. Příkladem nad jiné mohou být hrané filmy domácí produkce s husitskou tematikou režiséra Otakara Vávry z let padesátých, avšak i výtvořiny kinematografie mnoha jiných států nejrozličnějších období. Mimo uměleckých ambicí je tedy historický film ovlivněn funkcí ideologickou nebo také osvětovou, kterou v době svého vzniku nutně přijímá (například národně uvědomovací).

Je třeba brát ohled i na vnitřní žánr historického filmu, pokud se takové označení vůbec dá použít. V historickém námětu je vždy potencionálně skryta romantika, dobrodružství

nebo humor a je běžné, že režisér se často uchýlí kvůli spádu děje k tendenční nadsázce. Nezanedbatelným momentem je také podřízenost tvorby ryze komerčním cílům, kterým dobře poslouží právě atraktivní námět z minulosti - romantický, dobrodružný a nejlépe milostný a stejně dobře vyvolá zcela zkreslený dojem o té či oné historické události.

Přistupujeme-li k historickému filmu s úmyslem využít ho pro výuku, musíme brát v úvahu mimo výše uvedených skutečností také nepochybně pramen, ze kterého autor vychází. Velmi často se totiž nejedná o analýzy moderních historiků, ale o románové předlohy či dobové tradice a představy. Příkladem nám může být česká národní tradice 19. století o naší národní minulosti.

Onen povšechný výčet (z našeho úhlu pohledu) nedostatků, historickému filmu vlastních, by mohl vést k mylnému závěru. Totiž, že je zcela bezcenný pro získávání správného objektivního historického vědomí a vytváření konkrétního obrazu minulosti v myšlení žáka. Přistoupíme-li však na toto hodnocení, zaujali bychom nespravedlivě extrémistický postoj, neboť i samotní historikové si velmi dobře uvědomují, že vytvoření stoprocentně objektivního obrazu minulosti na základě výsledků historického bádání je rovněž nemožné. Nikdo už například nedokáže věrně zrekonstruovat skutečnou mentalitu lidí 11. století, natož pak ztvárnit její absolutní odraz v uměleckém díle. I z těchto důvodů je každý historický film spíše výsledkem symbiózy fikce a reality. Znak typický jak pro filmy domácí tak i zahraniční produkce.

Nepřipravený žák by se pochopitelně nechal zmást jakoukoli obrazovou informací. Je proto nutné, aby učitel dějepisu působil v uvedeném případě - žák kontra historický film jako korigující prvek, jenž přitom využije svých odborných znalostí, s čímž ovšem souvisí dobrá orientace učitele dějepisu ve výše uvedené problematice.

Dosud jsme se zabývali negativy a problematičností přínosu hraného historického filmu z hlediska historické správnosti. Z hlediska didaktického ovšem oceníme dvě výrazná pozitiva. První z nich si ilustrujme na příkladě. V hodině věnované Velké francouzské revoluci si vytkneme za cíl názorné přiblížení a vysvětlení pojmu Deklarace lidských a občanských práv. Použijeme-li statický obraz - diapozitivový soubor, meze a možnosti názoru zde zpravidla končí u známého obrázku mramorové desky s vytesanými zásadami deklarace. Použitý obraz tu má spíše symbolicko-ilustrativní funkci než úlohu věcné informace, rozvíjející doprovodný učitelův komentář. Našli bychom jistě i extrémnější příklad mezi pomůckami, kdy jsou souběžně při výkladu o cílech, obsahu a smyslu historických událostí promítány titulní stránky knih nebo obrazy osobností. Této situaci se samozřejmě nelze vždy vyhnout, spíše je potřebné eliminovat podobné příklady na minimum a uvedený druh obrazového materiálu využít pouze v momentech, kdy je skutečně funkční. Použijeme-li vhodně volený úryvek hraného historického filmu, zapůsobí jeho dějovost, cílené filmové dialogy a celková dobová atmosféra. Tak se realizuje jeho věcný obsah, který je zvláště v počátečních fázích dějepisného poznávání základem smyslové názornosti. Umožní žákovi spojit uvedený pojem s konkrétním historickým obsahem. Použijeme-li tedy například čtyřminutové sekvence z filmu Léto revoluce, zachycující scény z bouřlivých jednání národního shromáždění, kde se v diskusi rodí konečná podoba prvních článků deklarace, dosáhneme zcela jiného účinku.

Přes všechny sporné hodnoty hraného historického filmu je třeba připomenout i druhé výrazné pozitivum, jež souvisí s již uvedeným a kterým je, což by mělo být pro nás rozhodujícím, jedinečná možnost přiblížit duševnímu obzoru deseti či dvanáctiletého žáka již neexistující svět. Tedy člověku s minimálními konkrétními představami a zkušenostmi o tom, co obnáší v soudobé realitě, natož pak v lidské historii, nejruznější fakta, pojmy, funkce a systémy, slova, se kterými je nucen v dějepise běžně operovat, řadit je a uvědomovat si zobecňující závěry.

Vyhledáváme-li tedy krátké sekvence ilustrující text scénáře námi vytvářeného videopořadu, lze je podle našeho názoru vybrat i z filmů, pro které je historický námět pouhou kulisou k dobrodružnému povrchnímu příběhu či symbolickému zobrazení problémů současné společnosti.

Snaha o vděčné, ale opatrné zužitkování všech uvedených variant dynamického obrazu za účelem nápomoci pedagogům - učitelům dějepisu v zajímavé a u nás dosud nepříliš frekventované problematice nás vede k formulování některých úkolů. Pro učitele úkol dlouhodobý, spočívající v důsledném zaznamenávání vhodných televizních pořadů včetně hraných historických filmů a vytváření rozsáhlé videotéky, nezbytně nutné zásobárny materiálu pro postupný výběr vhodných sekvencí. V případech, v nichž je ověřena potřebná věrohodnost filmových rekonstrukcí a shromážděn dostatek jiného obrazového materiálu korespondujícího s vytypovanou učební jednotkou tak, aby ji v dostatečné míře pokryl, je možno přistoupit k tvorbě videopomůcky. Komerční výroba podobně koncipované pomůcky (a máme na mysli především využití zahraničních filmů) je dosti nereálná. Její výroba bude totiž komplikována problémy spjatými s autorskými právy při používání citací, tedy sekvencí z filmových autorských děl - viz autorský zákon.

Specifika didaktického videozáznamu v dějepise:

Při rozhodování učitele pro využití (případně i vlastní realizaci) té které audiovizuální pomůcky ve prospěch výukového videozáznamu vystupují do popředí především jeho technicko uživatelské a metodické výhody, zejména při srovnání s příslušnými ostatními druhy didaktické techniky.

Při použití didaktického videozáznamu se v podstatě jedná o současné nahrazení klasického diapozitivu, případně diafonu či školního filmu. Videotechnika může totiž substituovat prakticky veškerou audiovizuální techniku. Zjednodušeně řečeno, má spojené vlastnosti zvukového projektoru, magnetofonu, diaprojektoru, zpětného projektoru (s výhodou, že není nutné reprodukovat pouze transparenty, nýbrž jakékoliv černobílé nebo barevné obrazy či texty) i filmového promítacího přístroje a tedy zahrnuje rovněž projekci barevného dynamického obrazu. Zařízení umožňuje nejen záznam a archivace, ale i další zpracování vhodného obrazového materiálu bez závislosti na distributorovi a výrobcu učebních pomůcek.

Právě technické možnosti videotechniky a laicizace provozní obsluhy jsou momenty, které znamenají zásadní průlom jak do tvorby, tak i do metodického využití obrazového názoru, obzvláště v dějepisné výuce závislé na zprostředkovaném poznání vůbec.

Lze říci, že v tomto materiálně didaktickém prostředí se soustředí převážně výhody dosavadních učebních pomůcek a příslušné techniky, zatímco jejich nevýhody eliminuje nový didaktický prostředek na minimum. Shrňme si některá fakta:

Dnes již opovrhovaný - školní film si dlouho uchovával některé přednosti jako vyšší kvalita a rozměrnost obrazu, kterou může zajistit pouze promítací přístroj, výhoda, kterou si podrží i obě pomůcky využívající statický obraz: diafon a diapozitivový soubor. Malá plocha poskytovaného obrazu limitovaná rozměry televizní obrazovky zůstává u videotechniky při nasazení ve výukovém procesu bezesporu největším nedostatkem a často bývá řešena nákladným zabudováním většího počtu monitorů ve třídě. Tzv. velkoplošné video (dataprojektor) zůstane pro většinu škol ještě jistou dobu nedostupným, nehledě na to, že zvětšený televizní obraz neobsahuje oproti klasickému formátu více informací. Kvalita informace se naopak zvětšením plochy zákonitě zhorší. DVD se převážně uplatňuje ve formě přehrávače.

Pokud se učitel nespokojí se stávající nabídkou audiovizuálních pomůcek, může být sám autorem scénáře a tedy může modelovat přesnou podobu videozáznamu. Ten bude přesně

dokumentovat jeho představu motivování, výkladu, fixace, shrnutí učiva či problémových postupů při dodržení platných osnov.

Efektivita výukového programu může být velmi vysoká. Při jednoduché a pružné obsluze videotechniky jej lze aplikovat buď v podobě dílčích vstupů v několika částech vyučovací hodiny, nebo na pokrytí jedné vybrané fáze výukové jednotky, což znamená, že metodické využití bude univerzální. Je-li učitel autorem scénáře, může jeho výklad záměrně plnit funkci komentáře (nejlépe výkladové, ale i motivační části hodiny) a pedagog tak zůstává po celou dobu projekce i procesu řídicím prvkem. Tím můžeme dosáhnout dalšího prohloubení úrovně řízení výuky dějepisu.

Dále je tu možnost zastavování, zpomalování, vracení a opakování částí projekce - videoprogram se stává skutečně tvárným materiálem, jenž umožňuje tvůrčí přístup učitele i žáka.

Školní dokumentární film

Klasické složky filmového obrazu - kombinace obrazu, slova a hudby pomohou zprostředkovat obrazy minulých dob a událostí, které přiblíží žákovo vnímání úrovní životního prožitku a vytvoří vazby k historickým událostem. Vazby poznatkové i emocionální, které budou zároveň směřovat k současnému hodnocení. I toto je důležitý úhel pohledu na námi přiblížené materiálně didaktické prostředky, z nichž největší pozornost věnujeme dokumentárnímu školnímu filmu a didaktickému videozáznamu. V tomto ohledu jsou si oba rovni. Přesto však možnost učitelova vlastního sestřihu a obohacení didaktického videozáznamu sekvencemi z hraných historických filmů dle osobní volby může dále zvýšit atraktivnost a emocionální účín pomůcky.

Volba námětu a koncepce pořadu, heuristika

Dříve než přistoupíme k sestavení scénáře a realizaci videozáznamu, je třeba, abychom si stanovili a ujasnili téma a koncepci pořadu, provedli heuristiku a kritiku podkladového obrazového materiálu k dané učební látce a didaktickou analýzu této látky.

Při výběru tématu a stanovení koncepce je pochopitelně vhodné vycházet z platných učebních osnov. Pro námi doporučenou základní variantu - výkladový videopořad má nezastupitelný význam text učebnice, který by měl zůstat pro autora závazný, neboť bude zdrojem i pro žáka při samostudiu a opakování. Volíme tedy koncepci pomůcky v podobě co nejužšího sepětí obrazové složky se základním textem. Dále pak, pokud se nebude jednat o videoprogram shrnující učivo, je vhodné si stanovit zásadu: jedna vyučovací hodina v učebnici rovná se jeden samostatný díl videoprogramu. Jen tak lze zabránit "univerzálnímu určení" videozáznamu, často pranýřovanému u školního filmu. Co se týče výběru tématu, zůstane ovšem neméně důležitým kritériem našeho rozhodování dostupnost obrazového materiálu.

Po stanovení koncepce a tématu upřesníme stupeň a typ školy, pro kterou je určen, ročník, konkrétní tematický celek a konkrétní vyučovací hodiny, pro něž máme k dispozici dostatek obrazového materiálu. Stanovíme maximální délku pořadu podle norem školní hygieny. Zvážíme, případně po poradě s odborníkem určíme nejekonomičtější a nejvhodnější technický postup - "technologii výroby".

Literární příprava - scénář

Při vytváření videopořadu je nutné vycházet z určitých platných pravidel uplatňovaných při profesionální tvorbě televizních pořadů. Videopořad pak může mít stejné funkce jako televizní pořad. Po upřesnění námětu bychom si měli na základě obsahové analýzy učební látky předběžně ujasnit i režijní záležitosti - v čem je těžiště, jaký bude poměr

jednotlivých obrazů a sekvencí a jaké výrazové prostředky videotechniky uplatníme (střih, transfokátor, a pod.) uvedené momenty se nám rovněž promítnou do scénáře.

Zdrojem "stavebního materiálu" jsou tedy dokumentární a hrané filmy s historickou tematikou. Prvním předpokladem úspěšné práce je schopnost rozlišení vhodných sekvencí filmu nepřiliš zatížených uměleckými a jinými záměry. Druhým předpokladem je již profesionální zpracování jednoho či druhého typu filmů. Není tedy potřeba ovládat a používat odborné znalosti skutečných filmových tvůrců, ale pouze jednoduché režijní postupy souhrnně označované termínem záznamový sestřih, charakterizovaný jako nutný sled kroků, vedoucí ke spojení vybraných obrazových materiálů v jeden vhodný celek. Potřebným dokumentem k realizaci našeho záměru je scénář-literární dílo, které má ve své konečné podobě vyjadřovat plasticky myšlenku budoucího filmu nebo videoprogramu vhodnou vyvážeností obou složek - obrazové a zvukové. Páteří složky zvukové v oblasti edukativní tvorby bývá nejčastěji komentář, ale také dialog, hudba, reálné ruchy, celková atmosféra a jejich kombinace.

Scénář bývá obvykle dvojí: literární a technický. První z nich by měl zajistit vyváženost zvukové a obrazové složky. Může mít různé podoby, ale obvykle je rozdělen do dvou sloupců, z nichž levá je vyhrazena popisu obrazu, pravá popisuje zvukovou složku. Každý scénář je pak dělen na obrazy. Technický scénář je literární, převedený do filmové řeči: udává počet záběrů, z nichž se skládají jednotlivé obrazy, a ty jsou stručně charakterizovány technikou snímání, délkou, velikostí... Scénář můžeme pro přehlednost dělit i na tři sloupce: režijní obrazový a zvukový, přičemž v režijní si zaznamenáme minutáž pro střih a detailní a výstižný popis scény na počátku a konci stříhané sekvence.

Jednoduché režijní postupy - záznamový sestřih

Jestliže tímto příspěvkem propagujeme tvorbu amatérského videoprogramu pro výuku dějepisu musíme vycházet z možností běžně dostupné videotechniky. Pro nenáročný sestřih vystačíme s jednoduchým zařízením, které tvoří dva videomagnetofony a dva televizory vzájemně propojené. Nutno podotknout, že digitální zpracování je dnes opravdu jen otázkou dostupnosti technického zařízení (PC) a softwarového vybavení, nicméně didaktický efekt výsledku bude zhruba stejný jako při uplatnění klasické videopásky.

Střih obrazu, který budeme provádět, znamená uspořádání záběrů a sekvencí do logického posloupného děje. Po propojení obou videopřístrojů postupujeme podle připraveného scénáře. Na prvním videomagnetofonu přehráváme zaznamenané sekvence a na druhém přes vizuální kontrolu obrazovkou provádíme výsledný elektronický střih. Po získání určité rutiny můžeme stříhový videorekordér připojovat podle využívaného obrazového materiálu na promítací přístroj či diaprojektor a přes kontrolu na obrazovce uspořádaný materiál nahrávat (spojoval) jeden za druhým. Na první pohled to snad vypadá složitě, ale v principu se jedná o postupy, které běžně a nevědomky uplatňujeme při nahrávání na dvou obyčejných magnetofonech ovšem s tím podstatným rozdílem, že nahrané i vidíme.

Metodika využití

Není pochyb o tom, že videotechnika umožňuje obohacovat výukové informace netradičním způsobem. Zvyšuje nejen kvalitu názornosti, přehlednosti, selekce detailu, ale i umocňuje proces výuky využíváním trikových záznamů, zpomalením projekce obrazu, zastavením obrazu apod. Aplikovatelnost je tedy velmi vysoká ve všech typech vyučovacích hodin i v jejich dílčích fázích. Máme-li v úmyslu zařadit výukový videoprogram v různých formách do dějepisné výuky, poskytne nám pro tento záměr základní orientaci metodické členění vyučovacího procesu na motivační, expoziční, fixační a prověřovací fázi. V moderní

školské praxi však nedostávají prostor pouze uvedená členění výuky či vyučovací hodiny. Nekonenčným použitím problémového vyučování, v němž videotechnika zaujme nepochybně významnou roli, je pak možné i zcela zrušit tradiční schéma výuky. Své didaktické rezervy má tento výukový prostředek rovněž v práci s historickým pramenem.

Zhotovený videozáznam může být velmi snadno použit na počátku vyučovací hodiny v rámci motivace jako motivační videozáznam, čímž se zvýší zájem žáků o následně probírané učivo. Pokud si kladou autoři pouze tento cíl, budou nároky na výběr materiálu a sestavení pořadu nižší, program bude mít obecnější charakter a bude méně závazný vůči osnovám (respektive ŠVP ZV). Žáci se mají jen předběžně seznámit s probíranou problematikou, jsou do ní pouze uváděni a není tudíž podán výklad vyčerpávající. Učitel při výkladu v případě potřeby upozorní a odkáže na příslušné pasáže promítnutého videoprogramu. V takovém případě je vhodné, aby byl komentář zaznamenán pomocí mikrofonu přímo na kazetu. Pokud je učitelův videopořad zamýšlen jako organická součást výkladu, pak v sobě automaticky zahrnuje možnost být použit jako materiál motivační.

Pro fázi výukového procesu věnovaného prvotnímu zpřístupňování nového učiva lze vytvořit a aplikovat výkladový videozáznam. V jeho rámci lze jako součást výkladu a fixace učiva uplatnit celou řadu aktivizujících a kontrolních dotazů, vyplývajících přímo z obrazového materiálu sledujícího v těsné návaznosti výkladový text a nevyhýbající se některým problémovým prvkům. Otázky lze zapracovat do výkladových komentářů. Autor videozáznamu sestaveného pro expoziční fázi hodiny by měl být, s ohledem na pozdější samostatnou práci žáka, vázán textem učebnice. Použití videopořadu v této fázi hodiny získává obzvláště na významu v nižších žakovských ročnících, neboť jím lze optimálně zpřístupnit již neexistující reálie, pojmy, souvislosti a události obsažené v učební látce. Komentář tu realizuje sám učitel svým výkladem. Souběžně pracuje podle potřeby pomocí dálkového ovládání s videomagnetofonem, čímž zabraňuje tomu, aby se z objasňování učiva stalo pouhé dívání na televizi a jak již bylo uvedeno, dílčími aktivizujícími dotazy a postupy udržuje žáky v potřebné pozornosti.

Fixace učiva je možná opětovným demonstrováním výukového programu (jenž můžeme pracovníčně označit jako fixační videozáznam) výběrem určitých sekvencí, promítnutím podstatných scén, či jejich zpomalenou projekcí. Žák může být vyzván k vlastnímu komentování vybraných pasáží.

I když dnes existují profesionálně zpracované a vyrobené videoprogramy, které mohou být označeny za motivační či výkladové, nebyl dosud natočen žádný videozáznam examinační. Přitom, aby mohl učitel správně řídit proces výuky, potřebuje průběžně kontrolovat vědomosti žáků. Není pochyb o tom, že i zde se nabízí videu široké pole působnosti. Pouhou manipulací s dálkovým ovládáním videomagnetofonu se může i výkladově koncipovaný videopořad provizorně stát examinačním. Žák například dostane za úkol podat samostatný výklad k dílčímu videoprogramu věnovanému jedné učební jednotce. Videopořad však může být zpracován i tak, aby se stal souborem obrazových otázek vhodných k prověření učiva.

Pro fixační a examinační fázi hodiny se podle našich vlastních zkušeností osvědčil 1-2 minutový sestřih nejdůležitějších sekvencí výkladového videozáznamu. Má podobu obrazových marginálií sestavených z hlavního pořadu, přičemž tabulky a grafy zde byly zpracovány jako materiál určený k doplňování. Přehledně se tak zvýraznily nejvýznamnější části učiva.

Náš stručný výčet jednotlivých variant lze uzavřít edukativním videoprogramem, jenž může být konstruován i tak, aby měl charakter shrnující a vybíral podstatné jevy, fakta a souvislosti z celého tematického celku.

Neocenitelnou úlohu může toto médium sehrát při nejnáročnějším druhu výuky, kterým je vyučování problémové. Protože dosavadní zkušenosti ukazují i na slabé stránky

problémového vyučování: značný, dopředu špatně odhadnutelný čas potřebný na žákovu analýzu, prokazatelně malá efektivnost při obtížném učivu apod., nezaměřili jsme se na vytváření námětů pro celé učební jednotky, ale pouze krátké aktivizující "videoepizody" operativně použitelné v jednotlivých fázích hodiny.

Základem je navození problémové situace. Můžeme o ní hovořit tehdy, když je předmětem činnosti něco neznámého a cílem činnosti odhalení neznámého. Žák pociťuje nedostatek vědění a chce ho překlenout. Vzniká tak napětí, které je motivací k činnosti, spjaté s řešením problému.

Celá řada autorů, zabývajících se problémovým postupem, se shoduje ve výčtu nutných operací, kterých se musí žákovský řešitel pod vedením učitele zúčastnit. V malých obměnách se jedná zejména o tyto: nástin problému, shromáždění potřebných informací k řešení problému, jejich zhodnocení, zodpovězení úkolu a následná kontrola správnosti učitelem, pomocí učebnice anebo právě videozáznamem. Nasnímání požadovaných sekvencí videotechnikou je rychlé, pohodlné, materiál pro žákovu analýzu je nashromážděn předem, dostane se ke každému jedinci ve stejné kvalitě a je tedy alespoň v této fázi vyloučeno handicapování žáka (následná ztráta zájmu). Navíc video umožní pohodlně určit optimální tempo řešení úkolu.

V našem případě je tedy problém předložen žákům v podobě určité filmové sekvence. Obrazová informace, kterou obsahuje, je podkladem pro řešení daného úkolu žáky. Zde se jako ideální nabízí možnost použití úryvku z hraného historického filmu. Žáci se kolektivně nebo ve skupinkách s pomocí učitele či bez ní pokusí na základě přehrávané sekvence zodpovědět buď jednodušší fakta: data nebo události, které filmová sekvence vypodobňuje, či obtížnější vztahy: souvislosti, příčiny jevů a jejich následky.

Uveďme si nyní dva konkrétní příklady, ve kterých bude žák řešit problémovou situaci za pomoci postupů založených na rekonstrukci historického děje. Zatímco v pořadí první ukázka je předurčena spíše pro expoziční fázi, druhá je doporučena pro fázi fixační a examinační.

V prvním případě bylo jako zdroje materiálu použito filmu britské provenience z roku 1971 Cromwell, zachycujícího vývoj Anglické revoluce. Úkolem žáka bude vysvětlení příčin a souvislostí takového historického aktu, jakým byla poprava panovníka.

Schéma postupu:

1. sekvence - Loučení Karla I. před popravou. Lze použít i jinou sekvenci jež pomůže navodit společenské klima, dobu a zemi v níž se daná událost odehrála
2. sekvence - Poprava Karla I. Tentokrát tu již zvuková a obrazová informace seznamuje žáka s důsledky konkrétních příčin. Žák si musí uvědomit významné vnitropolitické momenty předrevolučního vývoje a průběhu občanské války. Může následovat žákovský výklad a sekvence, které královu popravu objasňují slouží jako kontrola správnosti. V podobě návodu budou využity tehdy, uvidí-li je žáci bez zvuku a budou sami dokládat, že v úryvcích jde o následující:
3. sekvence - násilné vybírání daní králem (ohrazování)
4. sekvence - král rozpouští parlament
5. sekvence - králova válka s parlamentem
6. sekvence - panovníkova tajná jednání se Skoty a papežským legátem
7. sekvence - král souzený parlamentem

Druhou situaci si můžeme ilustrovat na učební jednotce z tematického okruhu Velká francouzská revoluce hned ve dvou variantách. Použitý obrazový materiál je z francouzské produkce - hraný historický film Léto revoluce z roku 1989.

Žák je obvyklými metodickými postupy seznámen s novou látkou. Následuje videozáznam sestavený z očíslovaných zkrácených klíčových sekvencí, které pokrývají důležité úseky probrané látky, ovšem v chronologicky nesprávném pořadí.

Schéma možného postupu:

1. sekvence - vyhlášení Deklarace lidských a občanských práv
2. sekvence - král zahajuje generální stavy
3. sekvence - dobytí Bastily
4. sekvence - vytváření národních gard
5. sekvence - přísaha v míčovně proti králi a za ústavu

1. Žákovým úkolem je rekonstrukce historického děje. Pracuje s historickými jevy, řadí události tak, jak se staly, chronologicky za sebou, zdůvodňuje již sám vzájemné vztahy a logiku hlavní linie historického děje vyloženého v expoziční fázi hodiny. Správným seřazením a jejich popisem v sešitě může suplovat obvyklý zápis probrané látky (samostatná práce).

2. Obtížnější varianta: předchozí učitelův výklad záměrně vynechal některá klíčová zdůvodnění logiky historického děje, která jsou však obsažena v obrazových názorech a dialozích filmových úryvků (viz. např. příčina svolání generálních stavů) a soustředil se především na popis faktů. Na jednotlivá zdůvodnění, která je třeba odhalit, je žák předem naveden zadanými otázkami. Jeho druhým úkolem správné řazení sekvencí. Po kontrole správného sestavení pořadí sekvencí jsou podle úrovně žáků společně kontrolovány nebo vyvozovány a zdůvodňovány příčinonásledné vztahy skutečného řazení historických událostí. Úspěšnost zvládnutí takto podané látky lze navíc velmi přesně ověřit podobně formulovanými písemnými otázkami v ověřovacím testu v závěru tematického celku.

Obrazovým zdrojem pro problémové videozáznamy nemusí být zdaleka jen filmové sekvence. Vděčnou pomůckou se lehce mohou stát např. nasnímané mapové soubory.

V následujícím námětu byly jako výchozí materiál použity mapové náčrty Evropy podle etap třicetileté války. Žáci mají v hodině věnované třicetileté válce mimo jiné potvrdit nebo opravit tvrzení: třicetiletá válka byla pouze náboženským konfliktem mezi katolíky a protestanty. Při tvorbě a použití videoprogramu s problémovou situací je možné postupovat následujícím způsobem: Základem krátké sekvence se stanou zjednodušené mapky Evropy proložené informačními titulkovými tabulkami nasnímané kamerou do několika záběrů. Pro zvýšení dramatickosti je lze proložit krátkými sekvencemi bitevních scén tematicky odpovídajících a vhodných historických filmů (rytin apod.). Důležitým vodítkem pro žáka při řešení problému se stane barevné označení států. Je třeba dodržet zvolenou barvu pro katolické a protestantské země v úvodní mapce i mapkách zachycujících v průběhu války vývoj nepřátelských táborů. Pozornému žákovi tak v posledním záběru paradoxně vynikne Francie, země řízená katolíky, v protestantském - protihabsburském táboře. Podle úrovně žáků lze buď přímo žádat zdůvodnění (mohlo být rovněž naznačeno v průběhu výkladu před zadáním problémového úkolu), anebo je společně s žáky vyvodit podle geografické polohy Francie a jejího postavení mezi habsburskými državami a tak dospět k širšímu výstižnějšímu závěru o charakteru třicetileté války a odmítnutí problémového tvrzení: V konečném efektu hrály náboženské zájmy paradoxně podružnější roli. Rovněž šlo o realizaci velmocenských zájmů v obou táborech a vytváření velmocenské stability Evropy.

Schéma možného postupu:

1. záběr - náboženské rozdělení Evropy před třicetiletou válkou
2. záběr - titulok=otázka: Lze tvrdit, že třicetiletá válka byla náboženskou válkou mezi katolíky a protestanty?

3. záběr - mapka rozdělené Evropy v letech 1618-21
4. záběr - mapka rozdělené Evropy v letech 1621-23
5. záběr - mapka rozdělené Evropy v letech 1625-29
6. záběr - mapka rozdělené Evropy v letech 1630-35
7. záběr - grafické vyjádření změny fr. postoje - 1635-48

Uvedené příklady jsou pouze jednou z mnoha možností využití videa v problémovém vyučování. Podmínkou úspěchu s uvedeným druhem výuky ovšem zůstává vhodné uložení přiměřeného úkolu do videozáznamu. Přiměřenost je třeba obzvlášť zdůraznit, neboť do schopnosti řešit zadanou úlohu se promítne věk žáka včetně úrovně jeho abstraktního myšlení. Podobně lze postupovat i při uplatnění videozáznamu v hodinách věnovaných dějinám výtvarného umění.

Jak bylo již zdůrazněno, uváděný způsob individuální videotvorby bude v amatérských podmínkách vždy závislý na dostupnosti dynamického obrazového materiálu a dále na jeho vhodnosti pro naše účely. Těmito limitujícími faktory je druhotně ovlivněn i výběr obsahu, modelování metodických postupů a výchovně vzdělávacích cílů, proto nelze ani uváděné příklady považovat za metodicky a obsahově strukturovaný soubor. Vytvoření skutečného receptáře konkrétních nápadů a prakticky propracovaných postupů k němuž zde byla poskytnuta některá základní východiska, tedy stále zůstává úkolem pro budoucnost. Proto si uvedená dělení a náměty nenárokují více, než seznámit případné zájemce z řad učitelské veřejnosti s některými alternativními možnými podobami výuky a podnítit jejich tvůrčí fantazii neboť to budou zkušenosti a nápady pedagogů, které z velké míry oživí uvedeným materiálně didaktickým prostředkem výuku.