

1.2 FILM JAKO HISTORICKÝ PRAMEN

Kamil Činát



© ČTK/Rublič Jirí (foto), 1954

Co se dozvíte v této kapitole?

- Proč o filmu hovořit jako o historickém prameni.
- Nač se při práci s filmem v hodině zaměřit.
- Jaké otázky můžeme klást žákům nad filmovým pramenem.
- Jak můžeme film pro potřeby výuky žánrově rozlišit.
- Pomocí jakých konkrétních postupů lze analyzovat a interpretovat filmovou ukázkou.
- Jaké pojmové nástroje lze při interpretaci filmu využít.

Film jako historický pramen

Pokud má být užití filmu ve škole účelné a efektivní, vyžaduje alespoň základní teoretickou reflexi. Tato kapitola se pokusí vymezit klíčové didaktické principy a nabídnout základní pojmy, které by učiteli umožnily práci s filmem plánovat, realizovat v hodině a návazně i zhodnotit její účelnost a efektivitu. Filmové médium je dnes běžnou součástí žitého světa. Můžeme předpokládat, že naši žáci jsou filmovými diváky téměř každodenně, a tudíž mají s konzumací „pohyblivých obrazů“ bohatou zkušenost. Všudypřítomnost, žánrová i funkční mnohotvářnost filmu nám ovšem ztěžuje pojmovou reflexi i vymezení základních didaktických principů jeho užití ve škole. Filmem se navíc zabývá celá řada vědních oborů (estetika, filmová teorie, historiografie, mediální studia, sociologie ad.), které s ohledem na specifický badatelský zájem rozvíjejí vlastní pojmosloví.

Ačkoliv se film výrazně prosazuje ve školní praxi a jeho využití ve výuce doporučují též oboroví didaktici, jednotná didaktická terminologie dosud chybí. V oběhu je množství nejednoznačných pojmů, které nemají zřetelné hranice a vzájemně se prolínají. Německý didaktik dějepisu Gerhard Schneider v této souvislosti zdůrazňuje, že z didaktického hlediska není mezi filmovými žánry podstatný kvalitativní rozdíl. Ve výuce lze i konkrétní ukázky využít k různorodým účelům, záleží především na vzdělávacím cíli, který si učitel s daným filmem spojí. Rozlišení žánrů není podle Schneidera pro použití filmu ve výuce tak klíčové, jak by se mohlo na první pohled zdát. Větší důraz by učitel měl klást na vymezení cílů, které si s konkrétní filmovou ukázkou spojuje.¹

Film perspektivou didaktiky dějepisu

Hned v úvodu je potřeba zdůraznit, že didaktické užití filmu představuje v širším kontextu různých filmových teorií i diváckých praxí velmi úzkou oblast, která sleduje zcela určité vzdělávací cíle. Film užíváme jako historický pramen, což na rozdíl od každodenní divácké zkušenosti, jež se orientuje především na zábavu, předpokládá kritický odstup od filmového obrazu a navazující analýzu. Učitel prostřednictvím filmu utváří poznávací situaci, kterou si spojuje s konkrétními vzdělávacími cíli. Didaktické užití filmu se tak programově ocitá v rozporu s pojetím modelového diváka, jak jej předpokládají jednotlivé žánry filmu. S trochou zjednodušení lze říct, že hollywoodský historický velkoilm chce diváka pohltnout sugestivní silou obrazu a vtáhnout do minulosti, kterou inscenuje. Divák se baví a zobrazenou minulost emotivně prožívá. Při didaktickém užití směřuje učitel žáky „za obraz“ a komplikuje pouhou konzumaci. Obrací pozornost žáků k tomu, jak film funguje, jaký obraz minulosti nám nabízí. Školní dějepis vychovává diváka nikoliv jako konzumenta, ale jako pozorného „čtenáře“, který prostřednictvím kritického odstupu a analýzy rozvíjí svou mediální a historickou gramotnost.

Krátké ukázky

Zaměření na rozvoj kritického myšlení předpokládá nejen dobře zvolený filmový materiál, ale především jeho vhodný rozsah. Pro využití ve škole nejsou vhodné celé filmy, protože zabírají většinu vyučovací hodiny (hrané snímky i dvě) a nezbyde již čas na vnitřní a vnější kritiku historického filmu. Ve shodě se zahraničními didaktiky dějepisu doporučujeme užití krátkých filmových ukázek do rozsahu nanejvýš 10 minut. Fragmentace filmů představuje důležitý metodický krok,

kteří žákům pomáhá, aby si vůči obrazu vytvořili kritický odstup. V tomto bodě se nám ukazuje jedna z určujících zvláštností využití filmu jako historického pramene ve škole. Učitel pracuje s filmem účelově, často záměrně narušuje původní zaměření snímku, rozkládá ho na části, aby žákům usnadnil kritickou reflexi. Srovnává dílčí scény z různých filmů, aby modeloval poznávací situaci s ohledem na cíle vzdělávání. Dílčí filmové ukázky zde mohou fungovat obdobně jako skládanka puzzle. Takový způsob práce s filmem se výrazně liší nejen od běžné divácké praxe, ale i od filmového vzdělávání, které se zaměřuje na estetickou hodnotu filmového díla.

Základní pojmy

V nadpisu kapitoly jsme použili výraz „film jako historický pramen“. K základnímu pojmosloví toto rámcové označení určitě patří. Je ovšem potřeba zdůraznit, že takový obecný pojem nemá ambice zasahovat do širšího prostoru filmových teorií, ale že se omezuje na pole oborové didaktiky. Nejde nám tedy o vymezení nějakého specifického žánru filmů, které určitým způsobem zobrazují minulost. V našem kontextu má pojem „film jako historický pramen“ především didaktické souvislosti. Naznačuje využití filmu jako vzdělávacího nástroje. Specifický přístup se odráží i v tom, že při využití ve škole dochází k účelovým úpravám (krácení filmu, kompozice ukázek, doprovodný didaktický aparát). Za historické prameny můžeme považovat velmi různorodé snímky, u nichž předpokládáme, že by ve školním prostředí mohly pramenně zprostředkovat minulost. Učitel může filmy v roli pramenů použít k tomu, aby jejich prostřednictvím naplnil vzdělávací cíle, které si s konkrétní dějepisnou výukou spojuje. Ve své době nemusely filmy nutně vzniknout

jako historické, aby dnes mohly historii didakticky oživit. Záměrně jsme zvolili výraz, který není příznakový a v českém kontextu se užívá s širokým významovým rozsahem. Jako historické prameny označujeme nejen snímky s programovým zaměřením na rekonstrukci minulosti, například velkoilm *Jan Hus* (1954, r. Otakar Vávra), ale též populární snímky, které příliš nedbají na přesnost historického popisu, ale utvářejí sdílené představy o minulosti, jako například retroseriál *Výpravěj* (2009, r. Biser Arichtev). Film jako historický pramen představuje rámcovou kategorii a zaslouží si detailnější žánrové rozčlenění, které přihlíží k didaktickému zaměření práce s médiem.

Typy filmových historických pramenů

Didaktická perspektiva I.

Filmová fikce

Přetváří historickou látku s ohledem na scéničnost a dramaticčnost. Žáci se s filmem snadno ztotožní, povětšinou je emotivně působivý. Proto musí následovat kritická reflexe filmového jazyka a srovnání s dalšími prameny (identifikace fiktivních prvků). Práce podporuje kritické postoje, podněcuje problémové otázky, ale vyžaduje více času na analýzu.

Filmová rekonstrukce

Zobrazuje věrně historická místa, situace, nástroje či dobové oblečení. Rozvíjí historickou představivost. Je divácky atraktivnější než dějepisný výklad. Učitel obrazy komentuje a zasazuje do kontextu. Osloví i žáky bez větších analytických a komunikačních dovedností.

Archivní a dokumentární film

Film je bezprostřední stopou minulosti. Žáci mohou prožít dobovou atmosféru. Spíše než o zobrazené události ovšem film vypovídá o dobových postojích k tématu a vyžaduje kritickou reflexi dojmu autenticity a též srovnání s dalšími prameny. Žádný dokument není objektivním obrazem doby. Žáci se na příkladech učí, jak film inscenuje minulost.

Volně dle: ZWÖLFER, Norbert: Filmische Quellen und Darstellungen. In: GÜNTHER-ARNDT, Hilke (ed.): *Geschichts-didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I in II*. Berlin 2011, s. 129–132.

Didaktická perspektiva II.

Komentovaný dokumentární film

Má vzdělávací zaměření bez uměleckých nároků. Zobrazuje historické události, poměry a jejich širší souvislosti. Využívá přitom dobové obrazové a zvukové prameny.

Filmový dokument

Filmové týdeníky a další dobové záběry historických událostí; propagandistické filmy; snímky založené na výpovědích pamětníků či na dobovém filmovém materiálu.

Hraný historický film

Hrané celovečerní filmy i televizní produkce zachycují historické události, ale zároveň jsou též obrazem doby, v níž vznikaly. Mohou být tedy souběžně filmovým obrazem minulosti i dobovým pramenem. Vyžadují kritický odstup, neboť se dotýkají emocí, vtahují do děje a vyvolávají dojem autenticity.

Volně dle: SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach / Ts. 2010, s.377–380.

Jak analyzovat film?

Často hovoříme o analýze filmu. Na jaké prvky se však má kritika filmového pramene zaměřit? Pokusíme se nabídnout několik konceptů a souvisejících pojmových nástrojů, které představují možná tematická ohniska analytické práce s filmem. Můžeme si tyto pomůcky představit též jako obecné návrhy otázek, které lze po zhlédnutí ukázky žákům klást. Nabízené koncepty a pojmy neodpovídají přesně současné filmové teorii, ale jsou pokusem o didaktickou aplikaci pojmosloví až na úroveň žáků základní školy. Stejně jako v případě žánrových typologií filmů, které citujeme, se nejedná o autoritativní vymezení. Jak ilustrují doprovodné texty, existují i jiná vymezení žánrů. Obdobná pluralita charakterizuje i metody, s jejichž pomocí můžeme analyzovat film jako historický pramen.

Nechceme, aby navržené postupy pro využití filmu ve škole vyzněly jako jediné možné. Rádi bychom práci s filmovými prameny představili jako soubor otevřených možností, které se dotváří až ve školní praxi. Metodu realizuje teprve učitel. Sám se s ohledem na téma, schopnosti a věk žáků či zaměření školy rozhoduje, na které otázky položí větší důraz, jaké filmové ukázky využije a s jakým cílem. Tento postup je v souladu s moderní didaktikou. České kurikulum sice jasně vymezuje vzdělávací cíle, ale zároveň předpokládá různorodá metodická řešení, jak těchto cílů ve výuce dosáhnout. Ani my neusilujeme o jednotnou a závaznou metodiku práce s filmem, neboť také předpokládáme určující tvůrčí podíl učitele.

Obsahová analýza

Rozbor ukázky z filmu či dokumentu s historickou tematikou přirozeně směřuje k obsahu. Učitelé se ptají žáků, co v ukázce

viděli. Obsahový popis filmové sekvence by měl být pokud možno vyčerpávající: co všechno jste v ukázce viděli? Pro navazující analýzu a interpretaci je tato popisná fáze velmi důležitá. Určení obsahových prvků filmového obrazu a zhodnocení jejich významnosti vytváří předpoklady pro kladení dalších otázek. Popis představuje jednoduchou činnost, která vtahuje do poznávací hry i jinak pasivnější žáky. Ve třídě může již v této fázi docházet k zajímavé interakci, neboť žáci si často ve filmu všimají odlišných věcí, což nepřímo vtahuje do hry jejich zkušenosti a postoje.

Postavy

Na co konkrétně bychom se měli při obsahové analýze zaměřit? Do jisté míry to samozřejmě určuje žánr filmu i téma, které zachycuje. Téměř vždy však má filmová sekvence své aktéry – vystupují v ní nějací lidé. Obsahová analýza se zaměřuje na osoby. Učitel klade žákům otázku: Jaké postavy jste v ukázce viděli? Snaží se přitom, aby žáci jednotlivé postavy popsali co nejdůkladněji. Posuzuje přitom dílčí postřehy vzhledem k jejich významu pro porozumění historické situaci, kterou daný film zachycuje. Je kupříkladu přínosné, když žáci dokážou postavy přiřadit k určitému sociálnímu či kulturnímu typu. Odhadnou, že zástupy ve scéně upálení Jana Husa ve snímku Otakara Vávry představují lid, který zde navíc vystupuje v roli kladného hrdiny.

Vztahy mezi postavami

Výčet jednotlivých postav z filmové sekvence přirozeně orientuje pozornost žáků ke vztahům mezi nimi. Tyto souvztažnosti mohou nabývat různorodých forem a lze je vnímat z řady perspektiv. Jedni mohou být podřízeni druhým a do popředí pak vystupují hierarchické vztahy ovládnutí. Jiné filmové



Jan Hus (1954, r. Otakar Vávra)

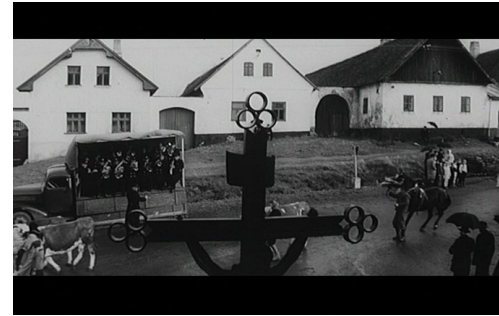
Ve scéně upálení Jana Husa mohou žáci určit řadu sociální vztahů. Nadřazenost jedněch nad druhými se odráží ve stylu oblečení: jedni jsou bohatí, druzí chudí. Vojáci ochraňují pány a církevní hodnostáře před prostým lidem, který se s Husovým upálením neztotožňuje. Scéna naznačuje třídní konflikt. Husova smrt je obrazem autority, která vylučuje ze společnosti. Scénu z filmu je potřeba podrobit navazující kritice prostřednictvím dobových pramenů. Vhodná je *Zpráva Petra z Mladoňovic*.

ukázky zachycují konflikt mezi konkrétními osobami (například generační). Ve filmu může být ovšem zachycen i vztah jedince a bezejmenné masy. Historické události se v současných filmech často zobrazují perspektivou oběti. Divácky oblíbené jsou též filmové obrazy minulosti, které historii ukazují pohledem rodiny, jež také funguje jako typ sociálního vztahu. Obdobně může učitel ve vhodné zvolené ukázce zhodnotit genderové vztahy mezi postavami. Variabilita sociálních vztahů, jak je zprostředkovávají filmové příběhy, může být velmi široká. Odráží se v ní nejen dynamika historických proměn společnosti (např. sociální útlak a revoluce), ale též sdílená kulturní výbava, jejímž prostřednictvím dějiny vnímáme (např. křesťanské pojetí oběti).

Děj

Vztahy mezi jednotlivými postavami určují děj příběhu. Osoby nějak jednají, což se odráží

ve vývoji událostí zachycených ve filmu. Dílčí filmová ukázka nemusí zachycovat nikterak rozsáhlé události. Jen několikaminutová filmová sekvence může žákům živě zprostředkovat dramatickou historickou situaci, jež má celou řadu aktérů, kteří v ní hrají rozmanité role. Pro sytější rekonstrukci konkrétní události lze využít i další prameny (fotografie, články z tisku, archivní prameny), které osvětlí širší souvislosti filmové scény. V této fázi se obsahová analýza zaměřuje na událost. Učitel se ptá, co se ve filmu děje. Žáci by měli být schopni dějový obsah filmové ukázky nějak strukturovat. Nabízí se dvě základní možnosti. U filmových dokumentů, které zachycují události dobovou perspektivou či prostřednictvím výpovědi pamětníka, je přínosná organizace dle časové posloupnosti. Žáci uspořádávají dění podle časové osy. U hraných historických filmů vystupuje do popředí dramatická kompozice filmového vyprávění, a tak je vhodnější



Noc nevěsty (1967, r. Karel Kachyňa)

Nepřiliš rozsáhlá sekvence z filmu *Noc nevěsty* ukazuje společné ustájení dobytka jako dramatický příběh, který vrcholí sebevraždou jednoho ze sedláků. Hutná zápletková zapojení do dění celou řadu postav, jejichž úhel pohledu na zachycené události se liší. Otázka, co se v ukázce děje, tak nevyznívá jednoznačně a závisí na zvolené perspektivě. Filmový obraz z roku 1967, který ukazuje represivní tvář kolektivizace, je vhodné doplnit dalšími prameny. Zajímavé jsou starší snímky Karla Kachyni, které společné ustájení dobytka oslavují v duchu komunistické ideologie.

věnovat pozornost zápletky. V rámci obsahové analýzy si mohou žáci zjištěné poznatky zakreslit do jednoduchého schématu, které odpovídá buď chronologické ose, či dramatické zápletky. Obdobná schémata může učitel efektivně využít při přípravě pracovních listů.

Časoprostor a předměty

Hrané i dokumentární filmy zprostředkují historické události a přitom rekonstruují či přímo zachycují časoprostor. V rámci obsahové analýzy by se žáci měli věnovat i popisu místa, v němž se filmový příběh odehrává. V případě dobových záběrů může být časoprostor zachycen až s dokumentární věrností. Po většinou je však ve filmu inscenován s důrazem na odpovídající vyznění. I přes tento dramatický charakter lze filmový časoprostor využít jako důležitý zdroj historických informací o době, kterou snímek zachycuje. Výhodou je opět konkrétnost zobrazení.

V událostech, jež film žákům zprostředkovává, hrají důležitou roli i předměty. V mnoha ohledech se právě v nich může odrážet specificky historický výraz doby. Učitel směřuje pozornost žáků k tomu, jak jsou postavy oblečeny či jaké užívají nástroje. Pokud film věrně ukazuje předměty každodenní potřeby, pak může posloužit jako zajímavý pramen k dobovému životnímu stylu. Obsahová analýza by neměla opominout ani předměty se symbolickým významem (např. kříž, hvězda), které mohou ovlivnit vyznění filmové scény.

Analýza filmového jazyka

Při rozboru filmového jazyka je potřeba věnovat pozornost výrazovým prostředkům. Žáci by měli být postupně vybaveni pojmy, které slouží k označování konkrétních rysů filmového vyprávění. Ustálené pojmosloví je nezbytné k tomu, aby na popisnou analýzu mohla navázat diskuse o vyznění filmové ukázky.²

Jakou první otázku položit po zhlédnutí filmové ukázky?

Britský didaktik dějepisu John E. O'Connor doporučuje na začátek analýzy jednoduchou otázku, která dle jeho zkušeností dobře funguje u žáků všech typů škol:

„Co jste viděli?“

Detailní popis filmové ukázky není samoúčelný. Žáci se mohou do rozboru zapojit, aniž by měli obavy z chybných postojů. Podrobná inventura postav, předmětů, prostorů a dějů zachycených v ukázce představuje klíčový předpoklad pro navazující interpretaci jejího vyznění. Zajímavý výklad ukázky se může odvíjet i od detailu. Popisné postřehy žáků se mohou lišit. Jedni si zapamatují prvek, který druhým připadal zcela nepodstatný. Tyto rozdíly vnášejí již od počátku do práce s filmem prvek soutěživosti a srovnání, který žáky motivuje.

Volně dle: O'CONNOR, John E.: *Murrow Confronts McCarthy: Two Stages of Historical Analysis for Film and Television*. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard*, s. 28.

Inspirace ze Slovenska

Důraz na analytickou práci s obrazovým materiálem klade i slovenský didaktik Viliam Kratochvíl. Zdůrazňuje ovšem, že žáci vnímají filmový útvar komplexně, tzn. že učitel musí zohlednit nejen racionální, kognitivní stránky vnímání, ale také emoce, které je provází. Neznamená to přitom emoce vytěšňovat, ale didakticky využít. Navrhuje postupovat ve čtyřech krocích:

pocity – pozorování – domněnky – otázky

KRATOCHVÍL, Viliam a kol.: *Dokumentárny film ako školský historický obrazový prameň. Metodické podnety*. Prešov 2008.

Kompozice a tempo

Jako nejmenší jednotku může učitel použít dílčí záběr. Komplexnější jednotku představuje scéna (případně obraz). V hodině však můžeme pracovat s filmovou sekvencí, která obsahuje i několik scén. Klíčový kompoziční prvek, jehož prostřednictvím se jednotlivé záběry a scény skládají ve vyšší celky, představuje střih. Užití světla ve filmu určuje vyznění přechodu mezi jednotlivými záběry. Ostrý střih zdůrazňuje kontrastní hlediska, prolínání naopak záběry sjednocuje v celistvou perspektivu. Střih určuje tempo filmového vyprávění. Časté střihy zrychlují rytmus, dynamizují filmové vyprávění.

Celek a detail

Další důležitý prvek představuje prostorové měřítko filmu. Snímky zobrazují realitu v záběrech různých formátů. Některé filmy zachycují celé postavy i rámcový prostor, v němž se děj odehrává. Zobrazují skutečnost z nadhledu jako celek. Opakem tohoto prostorového měřítka je detail, který ukazuje charakteristický znak nějaké osoby či předmětu. Z perspektivy diváka určuje volba měřítka dojem blízkosti či vzdálenosti obrazu. Zatímco celostní měřítko zakládá odstup mezi divákem a obrazem, detail naopak diváka vtahuje do záběru a oslabuje jeho odstup vůči zobrazenému dění. Pro reflexi široké škály prostorových měřítek si učitel může vytvořit vlastní pojmy, které umožní žákům, aby podrobněji reflektovali, jak jsou v daném snímku zobrazeny prostorové prvky a jednájí postavy. Používají se kupříkladu výrazy polocelek (postava je celá, prostor za ní je v záběru omezen) či velký detail (záběr tváře).

Úhel pohledu

Vyznění filmového obrazu ovlivňuje úhel snímání filmovou kamerou. Neutrální je úhel pohledu, který odpovídá výši očí filmových postav. Perspektiva kamery se tedy může posouvat po ose shora – zdola. Při školní analýze můžeme používat pojmy nadhled a podhled. Z ptačí perspektivy vyznívá dění jinak, než je-li zachyceno neutrálně či žabí perspektivou. Práce s kamerou vnáší do vyznění filmového obrazu též prvek pohybu. Některé záběry působí díky neměnné perspektivě staticky, jiné mohou prostřednictvím pohybu kamery vnést do filmu dynamický dojem. Statické pojetí kamery, které se omezuje na pomalý pohyb po svislé či vodorovné ose (švenk), dodává filmu objektivní dojem. Roztřesená kamera naopak působí dynamicky, vyvolává dojem subjektivity, neukazuje dění z nadosobní perspektivy, ale pohledem konkrétního aktéra. Dynamický prvek představuje též přiblížení pomocí objektivu kamery (nájezd) či jedoucí kamera.

Barva

Důležitý prvek filmového obrazu představuje barva. Klíčový je samozřejmě rozdíl mezi černobílým a barevným materiálem. Diváci jej vnímají především s ohledem na stáří filmu (dříve se točilo černobíle). Obdobně je černobílá barva spojena s dokumentárními a archivními záběry. Oba dojmy (starobylost a dokumentární objektivita) lze prostřednictvím barvy uměle vyvolat.

Zvuk

Přehled základních pojmů pro vnitřní analýzu filmu můžeme uzavřít odkazy na roli zvuku. Hudba, jazyk a další zvuky představují důležitý prvek, který se podílí na vyznění filmového obrazu minulosti. Žáci si význam hudebního doprovodu uvědomí, když zhlédnou filmovou ukázku nejprve bez zvuku. Dobře zvolená



Běda tomu, skrze něhož přichází pohoršení
(1950, r. Přemysl Freiman)

Při obsahové analýze ukázky z propagandistického snímku o číhošťském zázraku narazí žáci na rozpor. Komentář k záběrům ze mše, při níž došlo k pohybu kříže, je v přítomném čase. Film se snaží vyvolat dojem, že zachycuje událost přímo, ačkoliv se jednalo o rekonstrukci. Nebo snad filmaři náhodou natáčeli mši v kostele v Číhošti, když se kříž pohnul? Z tohoto postřehu vystupují navazující otázky, které určí směr interpretace. Kdo jsou lidé, kteří ve filmu vystupují? Proč film vznikl? Jaké reakce měl u dobových diváků vyvolat? Učitel může efektivně navázat výukou o církevní politice stalinismu, procesech a propagandě.

hudba může silně zapůsobit na emoce diváků. Prostřednictvím ruchů, které vyvolávají dojem starobylosti, lze i u současné filmové produkce vyvolat dojem autenticity – obdobně funguje jako signál dokumentárnosti černobílá barva.

Film jako historický pramen otevřený pro interpretaci

Práce s filmem v dějepisné výuce se nemůže omezit pouze na analýzu. Jen popis obsahu a vnitřní estetický rozbor díla nestačí. Tyto fáze jsou přípravné pro vlastní didaktické užití filmu, které sleduje dějepisné vzdělávací cíle. Kanadský didaktik dějepisu Peter Seixas v této souvislosti hovoří o vnější kritice filmového obrazu, která se zaměřuje na to, jakým způsobem je minulost ve filmu zobrazena.³ Právě v této fázi se popisná analýza posouvá k interpretaci ukázky. V roli učitelů selským rozumem často předpokládáme, že bychom

mezi filmy, které zachycují určitou historickou událost či celé období, měli vybrat ty nejobjektivnější. Výběr tak mnohdy tíhne k filmovým dokumentům, které se zdají být nejméně ovlivněny postoji tvůrců a nabízejí zdánlivě nezkreslený a přímý obraz minulosti. Unikáme tak před nutností interpretace. Nejen oborová didaktika v této souvislosti zdůrazňuje, nakoľik je tato výchozí představa falešná. Ani dobový dokument nezobrazuje historickou skutečnost objektivně. Každý filmový obraz minulosti ukazuje historii zkresleně, a vyžaduje proto kritický rozbor zobrazení.⁴ Jak na to? Právě z obsahové analýzy a rozboru filmového jazyka, které lze provádět do jisté míry „mechanicky“ – dle výše naznačených pojmů a postupů, často samy od sebe vyplnou otázky a problémy, na něž může interpretace navázat.



Pád Třetí říše (2004, r. Oliver Hirschbiegel)

Snímek o posledních dnech Adolfa Hitlera v berlínském bunkru vzbudil nejen v Německu velké diskuze. Film rekonstruoval události na základě pramenů a svědectví. Na úrovni faktografie mu tak nešlo vytknout zásadní pochybení, přesto byli mnozí pobouřeni. Hitler v podání Bruna Ganzeho vyzněl jako zestárlý a opuštěný muž, který u diváků přirozeně vzbuzoval soucit. Pád Třetí říše ilustruje, jak výrazně může filmový obraz posunout vyznění pramenů, aniž by je obsahově zpochybnil. Snímek vzbuzuje otázky a podněcuje diváky k tomu, aby se zamýšleli nad fascinující tváří nacismu. Hitler ve filmu vyžaduje interpretaci.

Jak interpretovat film?

Jakým směrem by se interpretace filmového obrazu minulosti měla zaměřit? Tato otázka mnohovrstevnatě prostupuje celou knihou. Navazující kapitoly rozvedou řadu konkrétních možností, jak analyzovat a interpretovat filmové obrazy minulosti ve vztahu k cílům dějepisného vzdělávání. V této kapitole se proto zaměříme na vymezení jen několika klíčových pojmů a konceptů, které budou dále rozvinuty v navazujících částech knihy. Rozbor ukázky by nikdy neměl být samoúčelný, být může rozvíjet analytické a interpretační dovednosti žáků, ale měl by sledovat především dějepisné vzdělávací cíle. Hodina dějepisu by se neměla změnit ve výuku dějin filmu. Filmové médium využíváme jako užitečnou pomůcku, která zefektivňuje vzdělávání a je podřízena jeho poznávacím cílům. Učitel ví, proč s danou ukázkou v hodině pracuje, a předpokládá, že prostřednictvím analýzy

a interpretace filmového obrazu vyvolá u žáků určité reakce, na které může dále produktivně navázat. Didaktická práce s filmovým obrazem minulosti v této souvislosti zohledňuje několik klíčových kontextů a problémů.

Co je a není historická interpretace?

Pokud bychom hledali historickou látku, která je bytostně filmová, pak bychom nejspíš dospěli k druhé světové válce, o níž vzniklo dnes již zcela nepřehledné množství snímků všemožných žánrů. Z perspektivy běžného člověka, který není historik ani nečte odbornou literaturu, se může filmová obraznost války jevit tak hutně, že zcela zakrývá jiné zdroje historického poznání. Přímých pamětníků ubývá, a tak význam filmu jako zprostředkujícího média narůstá. Válku si dnes představujeme především prostřednictvím filmových obrazů, které jsme viděli. Jejich mnohost a různorodost ilustruje,



Vlajky našich otců (2006, r. Clint Eastwood)
Americký film věrně cituje slavnou fotografii z bojů o Iwojimu. Znamená to ovšem, že je filmový obraz událostí pravdivý? Díky moderní technologii působí filmové rekonstrukce války velmi realisticky, neboť ukazují bitevní vřavu až do posledního detailu. Ani přími účastníci bojů neměli takový vhlad do dění, které je obklopovalo. Film přesvědčuje diváka prostřednictvím afektů. Obrazy válečného násilí se nás dotýkají, vzbuzují emoce, a tudíž jsou „opravdové“. Jak má ovšem s touto sugestivní silou filmu nakládat učitel dějepisu?

nakolik je nezbytná navazující interpretace. Všechny válečné filmy nemohou být jednoduše pravdivé. Pokud divák nechce být jen pasivním konzumentem, musí mezi filmy rozlišovat a zaujímat k nim kritické postoje.

Film se ukazuje jako médium, které je mimořádně vhodné pro rozvoj interpretačních dovedností v rámci školního vzdělávání. Nejde jen o to, aby se žáci naučili interpretovat film, ale aby si prostřednictvím vhodného média osvojili dovednosti, jak interpretovat historii jako takovou. Právě v souvislosti s historickou interpretací zmiňují didaktici řadu předsudků, které žáci sdílí a které jim brání v tom, aby přijali představu o pluralitním a proměnlivém charakteru dějepisného poznání. Perspektivou selského rozumu žáci předpokládají, že minulost má pevnou identitu a předem daný význam. Interpretace by měla tuto pravou tvář historie ideálně zrcadlit. Z toho může vyplynout závěr, že by měla existovat jen

jediná správná interpretace, kterou by laici pasivně převzali od odborníků. Proto žáci často odmítají interpretovat minulost, neboť si tuto činnost spojují se zaujatostí a subjektivitou, která k historii nepatří. Současná didaktika v rozporu s touto naivní představou o dějepisném poznání zdůrazňuje proměnlivý charakter minulosti. Historie nemá předem danou pevnou tvář, ale její význam se vytváří v poznávacím úsilí jedince a společnosti.⁵ Právě film může učitel účinně využít, když chce tyto předsudky rozporovat. U filmových obrazů minulosti je nutnost kritického odstu-
pu zřejmá. Učitel tak žáky snáze přesvědčí o tom, že u historie zprostředkované filmem nestačí pasivní přijetí, ale že je potřeba kritické zkoumání věrohodnosti obrazu. Stačí, když vedle sebe postaví dvě historické filmové scény, které se ve vyznění liší, či jsou přímo v rozporu. Analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojí při práci s filmem, jsou



Vztyčování vlajky na Iwojimě
(23. 2. 1945, fotografoval Joe Rosenthal)
Film versus fotografie. Prostřednictvím jiného média můžeme žákům odhalit starší vrstvy historického obrazu, do nichž se film Clint Eastwooda vrazuje. Když jim zadáme úkol, aby na internetu pátrali po příběhu fotografie Joea Rosenthala, zcela jistě budou úspěšní. Sami naráží na řadu zajímavých okolností: Rosenthalův snímek sice nebyl autentický, ale protože se rychle dostal na první stránky novin a časopisů, stal se celosvětově známou ikonou. Scéna se reprodukovala na plakátech, poštovních známkách i pomnících.

přitom nenásilně přenosné na širší pole dějepisného poznání a pozitivně ovlivňují postoje žáků k minulosti (historickou gramotnost).

Současná historická kultura je přeplněna filmovými obrazy války, proto se jim věnuje i jedna tematická kapitola naší knihy. Nemá-li žák být jen jejich konzumentem, ale též kritickým divákem, pak by se mu interpretační dovednosti mohly hodit. Dějepis jej prostřednictvím filmu vede k porozumění tomu, proč je jedna minulost vykládána různými způsoby. Žák by měl pochopit, z čeho odlišnost interpretací vychází a co jednotlivé výklady minulosti ovlivňuje. Návazně učitel rozvíjí dovednosti, s jejichž pomocí žák vysvětlí, proč jsou dějiny vykládány určitým způsobem. Interpretační úsilí v rámci dějepisné výuky vrcholí, když žák sám odpovědně posuzuje jednotlivé výklady minulosti a vztahuje je k aktuálním společenským hodnotám.



Vztyčování vlajky na Iwojimě
(23. 2. 1945, fotografoval Louis Lowery)
Kde vzniká dojem autenticity, který hrané filmy o historii tak často vzbuzují? Řada filmů vytváří dojem opravdovosti tím, že naplňuje diváka očekávání a potvrzuje kolektivně sdílené představy o minulosti. Snímek Joea Rosenthala byl inscenován až po události a uspěl z obdobných důvodů. Původní záběr Louise Loweryho totiž nebyl tak působivý. Rosenthal vřadil situaci do scénické tradice, a proto se jevila jako srozumitelnější než autentičtější záběr Loweryho.

Věrohodnost filmového obrazu minulosti

Většina didaktiků dějepisu se shoduje v tom, že na projekci filmové ukázky v hodině by měla navázat práce s dalšími (nejčastěji textovými) prameny. Ty mají posloužit k prozkoumání toho, nakolik film rekonstruuje minulost na základě pramenů a historiografického poznání. Fikce či ideologická manipulace přitom nemusí být signálem nevhodnosti filmu pro výuku, právě naopak – taková ukázka může být didakticky produktivní, neboť skrze poznávací nejistotu zakládá kritický odstup žáků od filmového obrazu.

Film jako stroj na emoce a autenticitu

Divácky úspěšné historické filmy o minulosti typu *Schindlerova seznamka* (1993, r. Steven Spielberg) charakterizují postupy, které nejsou převoditelné na jednoduché napětí mezi fikcí a historickou skutečností. Historie je v těchto snímcích zobrazena prostřednictvím emocí.



Nepřítel před branami
(2001, r. Jean Jacques Annaud)
Válka pohledem odstřelovače. Populární heroický příběh Saši Zajceva se dočkal řady zpracování, včetně komiksu *Přerušný souboj* v časopise ABC. Proč se válka ve filmu často ukazuje prostřednictvím výrazných jedinců? Perspektivou letce či odstřelovače se jeví jako čitelnější a srozumitelnější. Film podřizuje historickou skutečnost dramatické zápletky, klade důraz na emocionalitu, snaží se diváka vtáhnout do děje. Filmový obraz je vhodně vyvážen dobovými prameny, jaké nabízí kupříkladu kniha Jense Eberta *Polní pošta ze Stalingradu*, která obsahuje autentické dopisy vojáků.⁸

Události jsou podřízeny dramatické zápletky a zosobněny perspektivou konkrétního hrdiny. Hranice mezi fiktivním a reálným se často stírá pod silou diváckého prožitku. Do popředí vystupuje prvek autenticity, který nelze jednoduše ztotožnit s přesností historického popisu. Dnešní žáci vyrůstají v historické kultuře, která je na filmových obrazech minulosti silně založena. Měli by si tudíž osvojit dovednosti, s jejichž pomocí by dokázali dojem autenticity kriticky prověřovat. Jinak dle německého historika a odborníka na televizní a filmovou historii Rainera Wirtze hrozí, že budou dějiny vnímat bez vztahu k historickému kontextu jen jako mediální realitu.⁶ Takoví diváci sice konzumují obrazy minulosti, ale vůbec přitom nemusí uvažovat historicky. Afektivního potenciálu filmů se ovšem nemusíme jen obávat, neboť jej lze didakticky využít: přinejmenším vzhledem k tomu, že filmem zprostředkované

emoce efektivně posilují udržitelnost znalostí. Nezbytná je ovšem navazující kritická reflexe – interpretace obrazu, která předpokládá „čtení proti srsti“. Učitel podněcuje žáky, aby pasivně nepřijímali předznačenou roli modelového diváka, ale naopak ji kriticky reflektovali.

Perspektiva

Důležitou roli hraje při interpretaci filmového obrazu minulosti perspektiva. Zvolený úhel pohledu ovlivňuje vyznění historických událostí, které jsou ve filmu zachyceny. Německo-švédský hraný snímek *Stalingrad* (1993, r. Joseph Vilsmaier) zachycuje rozhodující bitvu druhé světové války perspektivou obyčejných vojáků wehrmachtu, kteří se pod tlakem okolností vymezují vůči nacistické ideologii a zoufale touží po domově. Zcela odlišně vyznívá historické dění ve stejnojmenném filmu ruské produkce (2013, r. Fjodor Bondarčuk),



Proces H (2009, r. Martin Vadas)
V roce 1950 pořídila StB několik hodin filmových záběrů při procesu s Miladou Horákovou. Měl vzniknout propagandistický snímek, který by veřejnosti nabídl přesvědčivý obraz nepřitele. Proč se film nakonec nevysílal a záběry byly zveřejněny až dlouho po pádu komunismu? Jaké postoje zaujali k filmu diváci v roce 2009? Filmový pramen z roku 1950 směřuje pozornost žáků k záměrům tvůrců a též k dobovému publiku. Ilustruje, nakolik je film provázán se sociálně-kulturním kontextem doby vzniku. Projekt Martina Vádase zasadil záběry z roku 1950 do zcela nových souvislostí.

který boje ukazuje heroicky z pohledu obránců. Z didaktického hlediska je zajímavé, když se různé perspektivy v jedné filmové sekvenci prolínají, jako tomu je v populárním americkém filmu o stalingradské bitvě *Nepřítel před branami* (2001, r. Jean Jacques Annaud). Bitva je zde zachycena jako souboj sovětského odstřelovače Zajceva (Jude Law) a jeho německého protivníka Königa (Ed Harris). Bitva není ukázána jednostranně, neboť film zohledňuje perspektivy obou bojujících stran, aniž by některou z nich předem zatěžoval hodnotovými soudy. Divák se díky tomu nemůže jednoduše ztotožnit s dobrem proti zlu, ale uvědomuje si, že se dobovým aktérům mohly události jevit různým způsobem. I v tomto případě však film vyžaduje kritický odstup a navazující interpretaci, až poté může učitel multiperspektivnost didakticky využít.⁷

Produkce a recepce

Dějepisná interpretace překračuje rámec filmu jako uzavřeného uměleckého díla, které můžeme rozčlenit na jednotlivé díly a vyčerpávajícím způsobem popsat. S překročením této hranice získává práce s filmem dynamičtější rozměr. Vnější kritiku filmu nelze jednoduše omezit výčtem klíčových obsahových prvků. Jako vhodnější cesta se jeví soubor problémových otázek, které orientují práci určitým směrem. Kromě filmového díla a historie, kterou určitým způsobem zachycuje, představují další ohniska analýzy tvůrce filmu a publikum.

Perspektiva filmového diváka a tvůrce filmu vnáší do poznávací hry problém produkce a recepce. Každý film vzniká v určitém sociálním a dobovém kontextu, který se do podoby díla promítá. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby tyto dobové perspektivy při analýze ukásky vnímali. Film nevzniká a není publikem

sledován ve vzduchoprázdnu. Prostřednictvím dobových filmů můžeme rekonstruovat historický kontext a hodnotový rámec, který ovlivnil vznik i vyznění snímku. Žák by měl reflektovat vlastní roli filmového diváka a uvědomit si, že i on je situován v určitém sociálním a hodnotovém kontextu, který určuje jeho postoje k filmu. U starších snímků žáci pracují s perspektivou dobového diváka, který vnímal film odlišným způsobem než my dnes, neboť žil v odlišné době, měl jinou diváckou zkušenost a jiná očekávání. Důraz na produkci a recepci zapojuje historii zprostředkovanou filmem do sociálního kontextu. Žáci si uvědomují další důležitou rovinu vnější analýzy: film představuje médiu masové komunikace, jehož prostřednictvím se formují sdílené představy o identitě.

Medialita filmu

Německý učitel a didaktik Christian Heuer charakterizoval dějepisnou interpretaci filmu jako průnik tří oblastí (obrazu, estetických hodnot a pro nás nově i masové komunikace). Každou oblast charakterizuje zvláštní zaměření problémových otázek. Pokud sledujeme, jak film zobrazuje historii, pak se analýza a interpretace zaměřují na vizualitu, zvuk, a především zápletku filmového vyprávění. Co se vypráví? Jak se to vypráví? S jakým záměrem a účinkem? Důraz na estetickou hodnotu filmu orientuje pozornost k symbolické výbavě, která v návaznosti na kulturní tradice obrazy minulosti zprostředkuje. Význam filmu pro masovou komunikaci můžeme posoudit na základě reakcí publika. Dobová hodnocení a působení filmu mohou zprostředkovat recenze či kritické polemiky v tisku.

Podíl filmu na masové komunikaci se odhalí při analýze marketingových strategií a širšího mediálního kontextu, do nějž byl film zapojen (trailer, webové stránky, vysílání



Velká iluze (1937, r. Jean Renoir)
Kdysi populární snímek není pro dnešní mladé diváky snadno srozumitelný, neboť jako válečný film nenaplní jejich očekávání. Pro mnohé veterány první války se přitom právě *Velká iluze* stala poetickým výrazem jejich zkušeností ze zákopů. Když se americký historik Jay Winter ptal pamětníků, jak by v muzeu zážitek války vyjádřili, zvolili právě film Jeana Renoira. Ve snímku se odráží nejen dobová filmová technika, ale též výrazové konvence. Chybí válečné scény, důraz se klade na dialogy a spíše komorní situace. Patrný je vliv divadelních konvencí na filmový obraz války.¹¹

v televizi, prodej DVD, knižní či komiksová verze, plakát aj.). Rozbor mediální sítě filmu se snaží objasnit, jaký společenský ohlas film měl a proč.⁹ Jelikož se Christian Heuer zabývá především didaktikou soudobých dějin a divácky úspěšnými filmy, které v současnosti utvářejí široce sdílené představy o minulosti, věnuje velkou pozornost proměnám filmového média. Historie filmu podle něj představuje zajímavou paralelu k soudobým dějinám. Historický rozměr filmového vzdělávání v tomto smyslu zdůraznila i německá *Bundeszentrale für politische Bildung*, která se zaměřuje na občanské vzdělávání, když sestavila pro potřeby učitelů kánon klíčových filmů, v nichž se vhodně odráží určující proměny média.¹⁰

Film má svou vlastní historii a jako médium prošel celou řadou zajímavých proměn. Dějepisná interpretace by neměla tuto rovinu přehlížet, neboť smysl pro historickou změnu

patří k důležitým cílům vzdělávání. Filmy rychle stárnou, neboť technologie jejich vzniku se zejména v posledních desetiletích dynamicky vyvíjela. Stejně tak se měnily konvence filmového zobrazení skutečnosti. Starší snímky tak neodpovídají dnešním diváckým očekáváním a ztrácí kontakt s publikem. Dějepis může tuto jinakost dobových snímků produktivně využít, neboť u diváka odvrací pozornost od obsahu k formě filmového sdělení. Žáci tak pronikají „za obraz“, věnují pozornost samotnému médiu a jeho prostřednictvím i historickému kontextu, v němž daný snímek vznikl. Filmy tak lze využít i jako prameny k porozumění dobovému publiku. V českých filmových komediích, které vznikly a byly populární za války, se sice přímo nezobrazuje dobová společnost, ale i tak mnoho vypovídají o době protektorátu, neboť zrcadlí touhy a představy dobových diváků.

Film a jiná média

Film nevstupuje do veřejného prostoru osamoceně. Časy, kdy se na filmy chodilo jen do kina, jsou nenávratně pryč. Film dnes funguje v rámci husté mediální sítě, která zesiluje jeho zapojení do sociální praxe. Promítá se v kině, vysílá v televizi, je dostupný kdykoliv prostřednictvím DVD a na internetu. Divákům stačí chytrý telefon, aby film zhlédli a následně okomentovali jeho kvality a doporučili ho přátelům. Do poznávací hry dynamicky vstoupila moderní technologie a nová média, která podobně jako v případě fotografie široce médium zpřístupnila a demokratizovala. Běžní lidé dnes nemusí být jen konzumenty, ale snadno se z nich stanou i tvůrci filmů.

Pro učitele dějepisu jsou tyto mediální souvislosti důležité, neboť výrazně ovlivňují možnosti využití filmu ve výuce. Nejde přitom jen o snadnou dostupnost filmů

na internetu, ale též o uživatelské dovednosti spojené s moderními technologiemi a novými médii, které může učitel u žáků předpokládat a využít. Tvůrčí práce s filmem se tak nemusí odehrávat jen v rámci vyučovací hodiny, ale i doma. Analytické a interpretační dovednosti, které si žáci osvojují při kritické práci s filmovými prameny, se nejvýrazněji rozvíjejí v rámci navazující tvůrčí práce. Při volbě domácích úkolů může učitel zohlednit charakter filmového média a též uživatelské schopnosti žáků, kteří dnes film dokážou různorodě zpracovat (vytvoří dílčí snímky, sestříhají kompozici, sestaví prezentaci, překreslí film do podoby komiksu, navrhnu plakát apod.). Práce s historickými prameny tak může být mimořádně účelná a efektivní.

Pozice filmu nemusí být ve školní mediální síti výlučná. Rozhodně nechceme vyvolat dojem, že by se dějepis měl učit jen prostřednictvím filmu. Pouze předpokládáme, že představuje ideální médium pro vstupní vymezení poznávací situace. Snadno přitáhne pozornost žáků a pracuje s jejich žitou diváckou zkušeností. Na filmovou ukázkou může učitel navázat dalšími prameny, které mají odlišný mediální charakter (texty, fotografie, karikatury). Napětí mezi jednotlivými prostředníky minulosti je žádoucí, neboť může podnítit další otázky a v duchu výše naznačených principů podnítit interpretační úsilí žáků i jejich zájem o minulost. Jak může učitel vztahy mezi různými médii (intermedialitu) prakticky zohlednit? Postačí, když při práci s různými prameny (např. k válce) směřuje pozornost žáků i k tomu, jak se liší zpodobení a vyznění historie v jednotlivých médiích. Jak válku ukazuje román, jak dobový tisk či fotografie, jak válečný pomník, jak propagandistický plakát, jak hraný film a jak učebnice dějepisu?

Podmínky využití audiovizuálního materiálu ve výuce

Vojtěch Ripka

Ohledně podmínek, za jakých lze využít audiovizuální materiály ve škole, panuje řada nejasností a dohadů. Tyto nejasnosti se týkají zejména autorskoprávní problematiky a bohužel řadu učitelů a ředitelů vedou ke zvýšené opatrnosti. Potenciál audiovizuálních děl proto zůstává často nevyužit. Autorské právo má mimo ochranu autorů za cíl též „podporovat tvůrčí činnost a přispívat k tomu, aby kulturní dědictví vznikající tvůrčí duševní činností jednotlivých tvůrců mohla využívat celá společnost“.¹² Školy právě v tomto smyslu hrají, či přesněji mohou hrát, klíčovou úlohu. Ačkoli to tak pravděpodobně nevypadá, skutečné překážky nepocházejí z ochrany – důvody současného neradostného stavu nejsou zdaleka pouze právní.

Obavy škol z porušení autorských práv jsou jednou z překážek, neméně podstatnou překážku však tvoří praktická dostupnost děl. Pokud se totiž učitelé a případně studenti (ale nakonec třeba i tvůrci didaktických pomůcek) nemohou k dílům dostat, případně dokonce nevědí o jejich existenci, pak je dokonalá znalost autorského zákona k ničemu. K problému praktické dostupnosti audiovizuálních materiálů se ještě vrátíme, nejprve se však zastavíme u několika nejdůležitějších situací týkajících se autorskoprávních aspektů využití děl ve vyučování.

Školní vyučování je z hlediska autorského práva výjimečné! Zákon odděluje výuku, pro kterou vytváří výjimku tzv. bezúplatné licence pro vyučovací citaci, oproti komerčnímu a jinému veřejnému promítání. Na jednu stranu autorské právo hovoří o díle a autorství velmi široce, tedy dílem se stává „jakýkoli jedinečný výsledek tvůrčí činnosti autora, který je vyjádřen v objektivně vnímatelné podobě“.¹³ Nezáleží na způsobu záznamu, formátu či žánru. Ve škole se tedy zachází s různými díly téměř nepřetržitě a mnohá tam vznikají – jak ze strany žáků, tak i učitelů. Na druhou stranu je školní výuka zbavena většiny povinností, které má kupříkladu pořadatel filmového festivalu. Není však třeba zdůrazňovat, že ve škole neprobíhá pouze vyučování. Třeba studentský filmový klub takové výjimky nepoživá.

Zatímco každý může citovat, tedy využívat výňatky ze zveřejněných děl ve svém díle, pouze škola může užít celé „dílo při vyučování pro ilustrační účel...“, který však „nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu“.¹⁴ Při užití audiovizuálních děl ve výuce, ať již celých, nebo jen výňatků, je nezbytné vždy uvádět autora či autory původního díla, název díla a pramen. Bez uvedení těchto údajů by došlo k porušení práv autorů.

Nejasná je situace okolo rozmnožování pro vnitřní potřeby školy. Část učebnice, audiovizuálního materiálu (ve smyslu výňatku) lze žákům poskytnout jako kopii, avšak celé dílo, v tomto případě učebnice, by se podle Faladové pod pojem vnitřních potřeb školy nemuselo „vejít“.¹⁵ Jinak je tomu se sdílením kopií v učitelském sboru, tam o vnitřní potřebě na rozdíl od samotné výuky není pochyb.

Zdroje k autorskému právu ve škole

Nechceme zájemce odkazovat pouze k tisícistrannému a pro laiky ne zcela zvládnutelnému komentovanému znění autorského zákona.¹⁶ Existují našťastí online dostupné výklady uzpůsobené školní praxi: *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi*, což je informačně hodnotná metodická pomůcka z roku 2009 vytvořená MŠMT.¹⁷ Výrazně obsažnější a na praxi zaměřená pak je kapitola publikace *Škola a právo* nazvaná *Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol*.¹⁸ Tato kapitola je též dostupná online na portálu RVP.

Poznámky

1. SCHNEIDER, Gerhard: Filme. In: PANDEL, Hans J. – SCHNEIDER, Gerhard (ed.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* Schwalbach / Ts. 2010, s. 377–380.
2. VALÚCH, Jaroslav – STRACHOTA, Karel: *Být v obraze. Mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků*. Praha 2007.
3. SEIXAS, Peter: Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. In: MARCUS, Alan S. (ed.): *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte 2007, s. 99–119.
4. SCHNEIDER, Gerhard: *Filme*, s. 377–380.
5. CHAPMAN, Arthur: Historical Interpretations. In: DAVIES, Ian (ed.): *Debates in History Teaching*. London / New York 2011, s. 97n.
6. WIRTZ Rainer: Alles authentisch: so war's. Geschichte im Fernsehen oder TV-History. In: FISCHER, Thomas – WIRTZ, Rainer (ed.): *Alles authentisch? Popularisierung der Geschichte im Fernsehen*. Konstanz 2008, s. 9–32.
7. Koncept multiperspektivity popularizoval v evropské didaktice dějepisu britský historik a didaktik dějepisu Robert Stradling. Z jeho pojetí vycházíme. STRADLING, Robert: *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*. Praha 2004.
8. EBERT, Jens: *Polní pošta ze Stalingradu: listopad 1942 – leden 1943*. Praha 2012.
9. HEUER, Christian: Historienfilme. In: FURRER, Markus – MESSMER, Kurt (ed.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Berlin 2013, s. 326n.
10. *Bundeszentrale für politische Bildung*, [online]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/> [cit. 3. 7. 2014].
11. WINTER, Jay: The performance of the past: history, memory, identity. In: TILMANS, Karin – VREE, Frank van – WINTER, Jay (ed.):

Performing the Past: Memory, History and Identity in Modern Europe. Amsterdam 2010, s. 12.

12. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky autorského práva pro potřeby škol. In: *Škola a Právo*, 2004, s. 3. Dostupné online: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/11387/vybrane_otazky_autorskeho_prava_pro_potreby_skol.pdf [cit. 20. 10. 2014].
13. Paragraf 2, odst. 1 zákona č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (Autorský zákon).
14. Paragraf 31, odst. 1, písm. c) zákona č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (Autorský zákon).
15. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky, s. 36.
16. TELEČ, Ivo – TŮMA, Pavel: *Autorský Zákon: Komentář*. Praha 2007.
17. *Autorský zákon ve školách – Otázky a odpovědi* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/autorsky-zakon-ve-skolach> [cit. 20. 10. 2014].
18. FALADOVÁ, Adéla: Vybrané otázky.