

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

FILMOVÁ A TELEVIZNÍ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

FILMOVÁ VÝCHOVA: ÚVOD DO OBOROVÉHO HLEDÁNÍ

Praha, 2022

MgA. Jiří Forejt

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

FILMOVÁ A TELEVIZNÍ FAKULTA

Filmové, televizní a fotografické umění a nová média
Teorie filmové a multimediální tvorby

DISERTAČNÍ PRÁCE

FILMOVÁ VÝCHOVA: ÚVOD DO OBOROVÉHO HLEDÁNÍ

MgA. Jiří Forejt

Vedoucí práce: doc. RNDr. MgA. Martin Čihák, Ph.D.

Oponenti práce:

Datum obhajoby: 30. 6. 2022

Přidělovaný akademický titul: Ph.D.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

FILM AND TV SCHOOL

Film, Tv and Photographic Art and New Media
Theory of Film and Multimedia Production

DOCTORAL THESIS

Film education: an introduction to a disciplinary inquiry

MgA. Jiří Forejt

Thesis supervisor: doc. RNDr. MgA. Martin Čihák, Ph.D.

Opponents:

Thesis defence date: 30. 6. 2022

Academic title granted: Ph.D.

Prague, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma

Filmová výchova: úvod do oborového hledání

vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne 20. 2. 2022

.....
podpis doktoranda

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků disertační práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Abstrakt

V disertační práci *Filmová výchova: úvod do oborového hledání* vymezuji filmovou výchovu jako emancipovaný obor na pomezí umělecké a pedagogické praxe, který disponuje širokou paletou uplatnění od formálního vzdělávání, volnočasových aktivit, až po různá odvětví filmové kultury. Smyslem textu je odhalení transformačních procesů, jejichž prostřednictvím by mohla filmová výchova utvářet původní oborové metody, techniky, didaktická a průpravná cvičení a pedagogické strategie, odvozené od výrazových prostředků a organizačních postupů filmového umění. Filmová výchova musí využívat výrazových možností filmu pro pedagogické cíle. Tyto transformační procesy zkoumám ve čtyřech oblastech: produkci, recepci, reflexi a medialitě. Nahlížím tvorbu jako didaktický proces, ve kterém by měl být důraz přenesen z hodnocení výsledného díla na průběžnou reflexi tvůrčího procesu. Výrazové možnosti filmu se mohou promítnout do formy a struktury výuky, nemusí se omezovat na obsahovou rovinu. Přistupuji k filmovému rozboru jako výsostnému nástroji pedagogického práce, který umožní aktivní vstup diváků do struktury filmového díla. Reflektuji možnosti strukturování filmové projekce ve světle filmově-výchovných nároků na vnitřní proměnu přihlízejících diváků. Zamýšlím se nad performativním odkazem raného filmu a způsobu jeho transponování do pedagogického procesu. Umělecký výzkum považuji za vyvrcholení desetileté praxe v oboru filmové výchovy, přičemž se veškeré pedagogické, dramaturgické a umělecké zkušenosti pokouším zobecnit a zasadit do teoretického rámce. Jednotlivými kapitolami prostupuje oborové srovnání s dramatickou výchovou, která díky propracovanému teoretickému diskurzu, jež je průběžně rozvíjen dvěma akademickými pracovišti, představuje ideální referenční bod, ke kterému badatelské teze průběžně vztahuji. Praktickým vyústěním disertačního výzkumu je snaha o založení studijního programu věnovaného filmové výchově při Filmové a televizní fakultě AMU. Existence specializovaného akademického pracoviště je základním předpokladem pro další oborový rozvoj. Disertační práci předkládám teoretická východiska, o jejichž zevrubné rozpracování a badatelské zhodnocení by mělo toto pracoviště usilovat v procesu vývoje oborové didaktiky a výchovy pedagogů.

Klíčová slova: filmová výchova, audiovizuální výchova, dramatická výchova, umělecké vzdělávání, oborová didaktika, metody a techniky filmové výchovy, oborové cíle filmové výchovy

Abstract

In my dissertation, *Film education: an introduction to a disciplinary inquiry*, I define film education as an emancipated discipline at the intersection of artistic and pedagogical practice that has a wide range of applications. The purpose of the text is to reveal the transformative processes through which film education could shape original disciplinary methods, techniques, didactic and preparatory exercises, and pedagogical strategies derived from the expressive means and organizational practices of film art. Film education must use the expressive possibilities of film for pedagogical purposes. These transformative processes are explored in four areas: production, reception, reflection and mediality. Film production in my dissertation is considered as a didactic process in which the emphasis should shift from the evaluation of the final work to the ongoing reflection on the creative process. The expressive possibilities of film can be reflected in the form and structure of teaching, it does not have to be limited to the content level. I approach film analysis as a privileged tool of pedagogical work that allows an active interference of the audience into the structure of the film work. I reflect on the possibilities of structuring the film projection in the light of the film-educational demands on the inner transformation of the spectators. I reflect on the performative legacy of early film and the ways of transposing it into the pedagogical process. Applied artistic research of my work is a culmination of my ten years of experience in the field of film education, whereby I try to generalize and place all pedagogical, dramaturgical and artistic experiences in a theoretical framework. The individual chapters are permeated by a disciplinary comparison with drama education, which, thanks to a sophisticated theoretical discourse that is continuously developed by two academic departments, represents an ideal reference point to which I continuously relate the research theses. The practical outcome of my dissertation research is an effort to establish a degree programme dedicated to film education at the Film and Television Faculty of the Academy of Performing Arts (FAMU). Through my dissertation I present the theoretical foundations, the elaboration and research evaluation of which should be pursued by this programme in the process of development of didactics and teacher education.

Keywords: film education, screen education, drama education, art education, disciplinary didactics, methods and techniques of film education, discipline goals of film education

Poděkování

Chtěl bych poděkovat mé ženě, Alexandře, že mi pomohla vytvořit prostor, abych se mohl výzkumu věnovat, a po celou dobu mě podporovala. Sdílím s ní také život profesní, takže mnohé z toho, o čem píši, by bez jejího přičinění nikdy neexistovalo. Právě ona mě k filmové výchově před více než deseti lety přivedla. Děkuji mým dcerám, které mi jsou asi tou největší inspirací pro práci v oboru, který se věnuje pedagogickému procesu a rozvoji dětského myšlení a fantazie. Děkuji mámě a babičce, které mě motivovaly k dalšímu studiu. Děkuji mému mentorovi a příteli Martinu Čihákovi za to, že mi byl tím nejlepším Průvodcem. Za konzultace a korektury děkuji také: Tereze Czesany Dvořákové, Lucii Hlavicové, Olině Stehlíkové, Markétě Magidové, Michaele Režové, Ivaně Lipovské, Viktorii Rampal Dzurenko, Pavlu Bednaříkovi, Radku Marušákovi, Irině Ulrychové, Gabriele Zelené Sittové, Evě Spilkové, Barboře Holubové, Františku Týmalovi, Pavlíně Čermákové, Alici Růžičkové, Iloně Sejkorové a Davidu Havasovi.

Text věnuji mým dvěma tátům. Jiřímu a Francovi.

Obsah

| | |
|--|-----|
| Prolog: Vnitřní proměna I..... | 7 |
| 1. Úvod do problematiky: ponorná řeka didaktiky | 11 |
| 1.1. Metoda výzkumu | 11 |
| 1.1.1. Věčné začátky | 11 |
| 1.1.2. Představení badatelského záměru a struktury práce..... | 14 |
| 1.1.3. Metoda argumentačního řetězce..... | 17 |
| 1.2. Stručný ponor do problematiky oborového diskurzu | 19 |
| 1.2.1. Filmová či Audiovizuální výchova..... | 19 |
| 1.2.2. Institucionální ukotvení v českém prostředí a probíhající oborové výzkumy..... | 27 |
| 1.3. Proces utváření oborového diskurzu | 37 |
| 1.3.1. Čihák, Janeček, Klimeš, Petříček a Bregant o filmové výchově | 37 |
| 1.3.2. Co je to „oborovost“ a jak s ní souvisí didaktika? | 42 |
| 1.3.3. Společné cíle uměleckých výchov | 45 |
| 1.3.4. Produkce – recepce – reflexe – medialita..... | 48 |
| 2. O vztahu filmové a dramatické výchovy: Mezioborová zkratka | 51 |
| 2.1. Motivace pro oborové srovnání | 51 |
| 2.2. Oborová charakteristika – oborová východiska | 55 |
| 2.3. Vztah k „mateřskému“ umění..... | 61 |
| 2.4. Metody a techniky dramatické výchovy..... | 65 |
| 2.5. Případová studie I: Strukturované drama..... | 75 |
| 2.6. Shrnutí kapitoly..... | 85 |
| 3. Tvorba jako didaktický proces | 88 |
| 3.1. Proces a produkt..... | 89 |
| 3.2. Formy reflexe tvůrčího procesu..... | 94 |
| 3.3. Proces formování lekce..... | 100 |
| 3.4. Případová studie II: Ukázky ze Zásobníku didaktických cvičení..... | 106 |
| 3.5. Případová studie III: Skopofonická výuka Martina Čiháka | 120 |
| 3.6. Shrnutí kapitoly | 129 |
| 4. Filmová řeč pro pedagogické cíle | 134 |
| 4.1. Filmový rozbor pro každého | 134 |
| 4.2. Filmový rozbor jako univerzální pedagogický nástroj..... | 137 |
| 4.3. Případová studie IV: Metodika CinEd | 144 |
| 4.3.1. Intuitivní cesta k filmovému rozboru | 147 |
| 4.3.2. Struktura metodických materiálů..... | 148 |
| 4.3.3. Filmové políčko, záběr, sekvence | 149 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.4. Ukázka rozboru filmového políčka: Johanka na písku..... | 151 |
| 4.3.5. Ukázka rozboru filmového záběru: Zničení jeřábu | 152 |
| 4.3.6. Ukázka rozboru sekvence: Facka | 155 |
| 4.4. Shrnutí kapitoly | 160 |
| 5. Metodika strukturování filmové projekce | 164 |
| 5.1. Koinos bios | 164 |
| 5.2. Mody recepce: imerzní a didaktická | 168 |
| 5.3. Výběr filmu a projekčního prostředí | 173 |
| 5.4. Možnosti strukturování pedagogického procesu | 176 |
| 5.5. Specifika práce s krátkými filmy | 181 |
| 5.6. Shrnutí kapitoly | 185 |
| 6. Didaktická potence mediality | 188 |
| 6.1. Inspirace z oblasti filmové archeologie | 188 |
| 6.2. Modus produkce raného filmu | 192 |
| 6.2.1. Výstavní párkař a lepič plakátů: performativní filmový rozbor ... | 195 |
| 6.2.2. Rudi sportsman: rozbor výrazových prostředků | 198 |
| 6.3. Modus prezentace | 207 |
| 6.3.1. Ponrepovo kouzelnictví: rozbor performativních aspektů | 212 |
| 6.4. Případová studie V: Divadlo Činema | 217 |
| 6.4.1. Didaktické aparáty | 221 |
| 6.4.2. Metody a techniky interakce s publikem | 223 |
| 6.4.3. Fenomén projekce | 227 |
| 6.5. Shrnutí kapitoly | 231 |
| 7. Úvod do oborového hledání | 233 |
| 7.1. Vyhodnocení badatelského záměru a shrnutí základních východisek práce | 233 |
| 7.2. Role pedagoga filmové výchovy | 239 |
| 7.3. Věcný záměr studijního programu Filmová a audiovizuální výchova na FAMU | 243 |
| Epilog: Vnitřní proměna II | 249 |
| Zdroje a literatura | 250 |

„Současný proces vzdělávání a výchovy většinou nenárokuje vnitřní proměnu, nárokuje pouze schopnost něco se naučit a umět to použít.“

Martin Čihák

„Nikoho nelze nic skutečně podstatného naučit.“

Karel Vachek

Prolog: Vnitřní proměna I

„Učitel: Pojd', chlapče, uč se být moudrý.

Chlapec: Co je to být moudrým?

U.: Vše, co je třeba, dobře znát, dělat dobře, dobře říci.

Ch.: Kdo mne tomu naučí?

U.: Já, s Boží pomocí.

Ch.: Jak?

U.: Provedu tě všude, ukážu ti všechno, pojmenuji ti vše.

Ch.: Tady jsem, ved' mne ve jménu Božím.

U.: Především se musíš naučit jednoduchým zvukům, z nichž se skládá lidská řeč, zvuky, které zvířata umějí vydávat a tvůj jazyk umí napodobit a tvá ruka může namalovat. Potom půjdeme do světa a prohlédneme si vše.“¹

Nadčasovost Komenského myšlenek ve vztahu k pedagogice, ale také filosofickým a etickým otázkám, spočívá v tom, že neakcentují pouze sumu znalostí a dovedností, které by si měl student osvojit. Komenský považuje proces vzdělávání za průpravu (cestu), která v sepjetí s humanistickým světonázorem vede člověka k moudrosti. Z Komenského odkazu ale jednoznačně vyplývá, že otázky vzdělání, mravní integrity a spění k „filosofické“ moudrosti jsou spojitě nádoby.

Kurikulum formálního vzdělávání je ze své podstaty konzervativní struktura, která se vyznačuje velkou stabilitou obsahu navzdory dynamickým proměnám společnosti. Položení základu většině školních předmětů spadá v evropských zemích do přelomu 18. a 19. století.² Výuka filmu se musí prosazovat ve spletité konkurenci zavedených předmětů, přičemž je velmi komplikované nacházet ty správné argumenty, které by smysluplnost takového snažení podepřely. Jistá obezřetnost až nedůvěra vzdělávacího systému napříč evropskými zeměmi reflektuje status, který je kinematografii přisuzovaný ve společnosti jako celku. Pro výraznou část populace je kinematografie skutečně

¹ Jan Amos Komenský. *Orbis Sensualis Pictus*. Praha: Machart, 2012, s. 58.

² Barbora Holubová. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, 2021, s. 9.

zejména nositelem populární kultury a zábavní produkt, který je sice neodmyslitelně spjat s našimi životy, ale nezasluhuje si hlubší pozornost. A skutečně jsem si při formulování tohoto textu musel opakovaně pokládat otázku, jestli je filmová gramotnost natolik neopomenutelnou hodnotou, aby se stala součástí formálního vzdělávání.

Výuka filmu je ve vzdělávacím systému České republiky zastoupena na stupních specializovaných středních škol, vyšších odborných škol a vysokoškolských fakult, ateliérů a kateder.³ V těchto institucích má výuka filmu za cíl přípravu studentů na jejich budoucí povolání. Studenti si volí specializaci, která odpovídá jejich profesnímu určení, a ve výuce si osvojují také znalosti a dovednosti, které jim mají pomoci při jejich výkonu. Viděno s nadsázkou, se tento způsob vzdělávání podobá výučním oborům: student si osvojí řemeslo, a bude filmařem.⁴ Tento diskurz je možné vysledovat také v akademických debatách v posledních třech dekadách na Filmové a televizní fakultě AMU. FAMU vznikla v roce 1946 a její vnitřní členění do kateder se překrývalo s uplatnitelností absolventů ve strukturách Státního filmu. Od rozpadu monopolu Státního filmu na začátku 90. let se do diskuzí o dalším koncepčním směřování fakulty vrací zdánlivá dichotomie mezi řemeslnou praxí a teoretickou přípravou studentů.

Podle mého názoru je tento spor iluzorní a do značné míry (snad překvapivě) napovídá mnohé o způsobu směřování a promýšlení teoretických a didaktických základů oboru filmové výchovy. Za zcela klíčové považuji v tomto ohledu myšlenky filmového pedagoga, teoretika i praktika docenta Martina Čiháka, který svým pedagogickým působením (nejen) na Filmové a televizní fakultě navazuje v kontextu filmové pedagogiky na teoretika a pedagoga Jana Kučeru⁵, ale při hlubším pohledu také na univerzální odkaz Komenského učení. Čihák ve své eseji věnované snahám o začlenění filmové výchovy do Rámcových

³ Kvalitativním výzkumem výuky filmu formou akreditovaných studijních oborů na středních, vyšších odborných a vysokých školách se zabývá ve svém disertačním výzkumu na JAMU MgA. Lucie Hlavicová. V době sepisování tohoto textu (2021) se její výzkum nacházel ve fázi sběru dat.

⁴ Na druhé straně tohoto spektra jsou situovány teoreticky orientované katedry filmových věd a studií, ve kterém se profil studentů z velké části míjí s praktickými aspekty filmové tvorby. Vzhledem k povaze a vyústění mého disertačního výzkumu reflektuji zejména na pozici FAMU v systému českého školství.

⁵ Michal Böhm. „Didaktika skladby a řádu: Vývoj výuky teorie střihové skladby na FAMU“. In: Michal Böhm – Adam Brothánek – Martin Čihák – Karolína Čejková – Alan Sýs – Zdeněk Hudec – Lucie Hecht – Aleš Odehnal – Libor Nemeškal – Ludovít Labík – Juan Mora Catlett. *Česká škola střihové skladby: Sborník ze Symposia Česká škola střihové skladby 8. prosince 2019*. Olomouc: PAF, 2022, s. 6–32. Citovaná studie Michala Böhma uvádí do kontextu vývoj a emancipaci Katedry střihové skladby v organizační struktuře FAMU s pedagogickým působením nejvýraznějších pedagogických osobností, o kterých můžeme říci, že na své myšlenky navazovaly, rozvíjely je, nicméně nikoliv pouze v rovině obsahu, ale i samotného pedagogického procesu. Můžeme tedy sledovat přímou návaznost mezi pedagogickou generací Jana Kučery, dále Josefa Valušia, Aloise Fišárka, až k Martinu Čihákovi a Janu Daňhelovi. Českou školu střihové skladby autoři sborníku tedy dedukují na základě návaznosti a postupné evoluce stylu myšlení (chtělo by se říci „oborové didaktiky), která byla rozvíjena v prostředí této katedry v interakci pedagogů a studentů.

vzdělávacích programů poznamenává: „Současný proces vzdělávání a výchovy většinou nenárokuje vnitřní proměnu, nárokuje pouze schopnost něco se naučit a umět to použít.“⁶

A právě tento prostý výrok je pro mě klíčem a impulsem tvorby této disertační práce. Pro charakter výuky na FAMU není tak podstatná míra důrazu na praktickou či teoretickou přípravu. Nejvlastnějším cílem každého pedagogického snažení by měla být snaha o vnitřní proměnu studentů, aby si (poeticky řečeno) osvojili specifika filmového uvažování jako optiky, kterou budou schopni nazírat a kreativně reflektovat svět. Tím si odpovídám na vlastní pochyby ohledně smyslu výuky filmu v prostředí základních a středních škol. Filmová výchova totiž může přinést kvalitativní proměnu vzdělávacího procesu. Neměla by se omezovat na seznamování studentů s kanonickými filmy a prosté osvojování procesu tvorby. V jednotlivých kapitolách se budu snažit rozporovat klišé, které filmovou výchovu často obestírají. Ta totiž musí *využívat výrazových prostředků filmu pro pedagogické cíle*. Soudím, že stěžejní pedagogický cíl filmové výchovy je nárok na vnitřní proměnu studentů a jejich spění k moudrosti.

Filmové umění může proměnit své upozadění v rámci formálního vzdělávání ve výhodu, protože není svázáno tradicí jako další umělecké výchovy. V souvislosti s tím může čerpat inspiraci od sesterského oboru dramatické výchovy, která je v českém prostředí svou rozvitostí zcela unikátní v celosvětovém měřítku. Právě dramatická výchova postupuje důsledně v uplatňování svého oborového motta (pokud si mohu dovolit parafrázovat Evu Machkovou) *využívání divadelních postupů pro pedagogické cíle*. Snad paradoxně pro mě nebude ani tolik podstatné samotné dělení do oblastí formálního a neformálního vzdělávání.⁷ Filmová výchova musí usilovat o nalezení vlastní identity a spění k oborovosti. Musí nahlédnout do hlubin mateřského umění (tedy filmu) a formulovat původní metody a techniky pedagogické práce, chcete-li didaktiky,⁸ které by jí byly vlastní, a odlišovaly ji od dalších oborů, které si kladou za cíl

⁶ Martin Čihák. „Filmová výchova“ [online]. *RVP.cz*, 15. 10. 2007 [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVF/1652/FILMOVA-VYCHOVA.html>.

⁷ Ve struktuře českého vzdělávacího systému je s ohledem na širší rámec uplatnění různých vzdělávacích oborů rozlišováno mezi *formálním vzděláváním* (primárním, sekundárním, terciálním) a *neformálním vzděláváním*, do kterého spadají vzdělávací aktivity realizované mimo školu, a nebo ve volném sepnutí se školským prostředím. Iniciátorem aktivit v neformálním vzdělávání není většinou instituce školy. Na pomezí mezi oběma oblastmi se nachází ve specifické pozici základní umělecké školy, které jsou specifikem českého vzdělávacího prostředí. „Neformální vzdělávání“ [online]. *Msmť.cz* [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>.

⁸ Jsem si vědom toho faktu, že oborové podhoubí se skládá ze sumy didaktických přístupů. Pro obor filmové výchovy, i když budu v textu pojem *didaktika* často formulovat v jednotném čísle, je typická pestrost didaktických přístupů, které představují konkrétní pedagogické uchopení dílčích vzdělávacích obsahů. Z toho důvodu považuji za vhodnější využívat pojmů metoda a technika, které si ze své podstaty poukazují na proces, ve kterém se oborová identita utváří právě celou sumou dílčích přístupů.

působit v oblasti vzdělávání. Filmovou výchovu je napříště nutné chápat jako emancipovaný obor, který je uplatnitelný ve formálním vzdělávání, vysokoškolské pedagogice, neformálním vzdělávání, ale také ve filmové distribuci, kinech, galerijních prostorech atd.

1. Úvod do problematiky: ponorná řeka didaktiky

V úvodním oddílu disertační práce⁹ se budu věnovat třem oblastem, které považuji za klíčové pro definování badatelských předpokladů a struktury textu. Nejprve se pokusím popsat metodologické uchopení výzkumu, předestřít strukturu textu a formulovat určitá specifika, která vyvěrají z principů uměleckého výzkumu. V následující kapitole předestřu oborový kontext filmové výchovy v českém prostředí. Zaměřím se také na jeho ideové ukotvení mezi rezorty kultury a školství. Seznámím čtenáře s probíhajícími oborovými výzkumy, stavem poznání, které považuji za vyvrcholení patnáct let trvajících procesu oborové renesance. V závěrečné části úvodního oddílu přejdu k předložení argumentů, které se týkají procesu utváření *oborového diskurzu a identity filmové výchovy*, což jsou pojmy, ke kterým v rámci celé disertace průběžně odkazuji. Proto jejich ukotvení věnuji samostatnou podkapitolu.

1.1. Metoda výzkumu

V nadcházející kapitole se pokusím formulovat svou badatelskou pozici ve vztahu k tématu disertační práce. Pokusím se poukázat na specifika uměleckého výzkumu, který chápu jako reflexi vlastní pedagogické a umělecké činnosti, zasazenou do teoretického rámce, který utvářím napříč mezioborovými inspiracemi, jelikož samotný obor filmové výchovy nemá dostatečně propracovaný teoretický aparát.¹⁰ Představím strukturu celé práce a pokusím se jasně a zřetelně uvést badatelské předpoklady, kterými se v dalším textu zabírám.

1.1.1. Věčné začátky

Prakticky každá teoretická práce věnovaná oboru filmové výchovy v České republice začíná logicky od snahy popsat podhoubí a kontext celého oboru – vlastně ospravedlnit jeho existenci. Tento efekt „věčného začátku“ je dán tím, že obor není stále etablován a k jeho usazení nedojde, dokud nevznikne akademické pracoviště, které by se mohlo jeho teoretickému rozvoji dlouhodobě věnovat.

⁹ Martin Čihák. *Ponorná řeka kinematografie*. Praha: NAMU, 2013. Názvem úvodního oddílu disertační práce odkazuji právě na tuto knihu.

¹⁰ To je viditelné v absenci odborné oborové literatury, počtu obhájených disertačních prací věnovaných filmové výchově, faktem, že se filmová výchova nevyučuje jako samostatný obor na žádné vysoké škole.

Bez toho bude muset každý badatel věnovat množství energie předitření – a vlastně vymyšlení – teoretického rámce, ve kterém bude své badatelské teze rozvíjet.

Chtěl bych podniknout pokus o vystoupení z kruhu věčných začátků. Nebudu věnovat výraznou pozornost deskripci a rámcovým shrnutím českých filmově-výchovných iniciativ, evropskému kontextu, historické perspektivě oborového vývoje. Neznamená to ovšem, že bych se znalostí těchto zdrojů nepracoval. V relevantních situacích odkáži k dostupné odborné literatuře, vysokoškolským závěrečným pracím nebo oborovým výzkumným projektům.¹¹ Namísto toho se zaměřím na představení mého původního uměleckého výzkumu.

Disertační výzkum probíhal na půdě Filmové a televizní fakulty AMU, tedy umělecky a prakticky orientovaného vysokoškolského pracoviště, které nabízí také doktorské studium. Forma tohoto studijního programu prochází v posledních letech vnitřní proměnou. Studenti i pedagogové fakulty se učí s nároky a specifiky uměleckého výzkumu zacházet tak, aby výzkumné výstupy měly naději na srovnání v kontextu projektů doktorandů dalších (nejen) umělecky zaměřených vysokých škol. Umělecký výzkum pro případ mé práce pojmám jako snahu o teoretické zobecnění vlastní umělecké a pedagogické praxe v oboru filmové výchovy za období posledních deseti let s tím, že osobní perspektivu zasazují do odborného kontextu oborových výzkumů, které ale z velké části stále probíhají a nejsou v době psaní této práce uzavřeny. Vnitřní metodologickou podporu proto nacházím také v přesazích k dalším oborům, zejména k dramatické výchově a vybraným teoretickým konceptům z oblasti filmové teorie.

Dramatická výchova je obor rozvíjený na dvou vysokoškolských pracovištích (DAMU, JAMU), na kterých se vyučuje a teoreticky rozpracovává od začátku 90. let 20. století. Není možné vnímat ji pouze jako součást Rámcových vzdělávacích programů¹² formou volitelného předmětu. V praxi je využívána v celé paletě situací a kontextů od výuky v mateřských a na základních školách, středních školách s pedagogickou specializací, v sociální práci, v divadlech, galeriích, specializovaných dramacentrech atp. To, co jednotlivé pedagogické

¹¹ Texty, se kterými budu pracovat, budu citovat postupně. Pro rámcový přehled je možné zhlédnout veškeré zdrojové materiály, viz. "Zdroje a literatura".

¹² „Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“ MŠMT ČR. „RVP – Rámcové vzdělávací programy“ [online]. Edu.cz [cit. 14. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>.

situace slévá do společného řečiště, je povědomí o oborové identitě, ve které jsou ukotveny základní mezioborové inspirační zdroje, pedagogická východiska, pojmenování vztahu k mateřskému umění (divadlu) a zejména pak vědomé využívání metod a technik dramaticko-výchovné práce, které jsou aplikovatelné univerzálně v jakémkoliv výchovném kontextu.

Během práce na disertačním výzkumu jsem s cílem rozšíření mého badatelského rozhledu vstoupil do aktivního kontaktu s vedoucím katedry výchovné dramatiky Radkem Marušákem, doktorandkou a pedagožkou stejné katedry Gabrielou Zelenou Sittovou, a dalšími významnými osobnostmi oboru jakými jsou Jaroslav Provazník, Jakub Hulák, Roman Černík ad. Seznámil jsem se s klíčovými oborovými publikacemi Evy Machkové, Iriny Ulrychové, Josefa Valenty ad. Absolvoval jsem několik seminářů věnovaných metodám a technikám dramatické výchovy vedených Radkem Marušákem.¹³

Způsob oborového etablování dramatické výchovy na začátku 90. let dává filmové výchově výjimečnou inspiraci a ukazuje množství úkolů a výzev, které je třeba naplnit a překonat, aby se podařilo vytvořit živé a aktivní filmově-výchovné oborové podhoubí, které bude pestré, ale zároveň dostředivé ve vztahu k vlastní identitě. V obecné rovině jsem se pojmenováním styčných ploch, ve kterých se může filmová výchova od té dramatické inspirovat, zabýval v doktorské přednášce, kterou jsem obhájil v červnu 2020. V přednášce jsem formuloval badatelskou otázku, zdali je možné, aby filmová výchova systematictěji a efektivněji postupovala při vlastním etablování skrze oborovou a institucionální genezi dramatické výchovy. Došel jsem ke konstatování, že to může rozvoji našeho oboru pomoci výraznou měrou, ale že z tohoto srovnání vyplývá jako nejmarkantnější disproporce fakt, že filmová výchova nemá usazené vlastní akademické pracoviště, které by se zaobíralo výchovou filmových pedagogů, ale spolu s tím i kodifikací profesní specializace odborníků, kteří v rámci filmové výchovy působí již nyní, a v neposlední řadě teoretickým rozpracováním fundamentálních oborových principů a východisek.

Disertační práce, kterou s pokorou předkládám, navazuje na tezi doktorské přednášky, nicméně ji prohlubuje a přesněji cílí. Dramatická výchova využívá divadelních postupů pro pedagogické cíle. Z tohoto didaktického východiska je derivována široká paleta metod a technik dramaticko-výchovné práce, které jsou využitelné napříč pedagogickými situacemi, věkovými skupinami studentů i prostředími, ve kterých se výuka odehrává. Naproti tomu filmové výchově zcela

¹³ Zdrojové texty představuji v kapitole „O vztahu filmové a dramatické výchovy“.

chybí oborová didaktika, která by byla schopná slučovat jednotlivé výchovné snahy a projekty do jednotného oborového řečiště.

V současné době je filmová výchova rozdrobena nejen institucionálně a tematicky, ale také metodicky a ideově. Existují například iniciativy specializující se na animovaný film v kontextu tvorby dětí a mládeže a organizace akcentující dokumentární tvorbu v jejím sociálním rozměru. Oba tyto přístupy filmově-výchovné práce jsou dnes do značné míry mimoběžné, nevykazují žádný moment překryvu, který by mohl při existenci komplexního oborové základy spočívat ve využívání obdobných didaktických metod a technik a pedagogického strukturování dané lekce. Každá z těchto oborových poloh má tendenci spět k tvorbě vlastní metodiky výuky, přitom tím ale nechtěně prohlubují příkopy, které mezi oběma těmito tendencemi leží.

1.1.2. Představení badatelského záměru a struktury práce

Ústřední badatelskou otázkou této práce lze shrnout následovně. Může se filmová výchova obrátit tváří ke svému mateřskému umění filmu a odvodit z něj metody, techniky, průpravná cvičení, pedagogické strategie, didaktické pomůcky, které by byly pro filmovou výchovu jedinečné, které by vycházely z výrazových možností filmu a vnitřního uzpůsobení jeho mediální identity, a které by mohly být využívány v různých pedagogických situacích a výukových konceptech? Jakým způsobem začít efektivně využívat výrazových možností filmu pro pedagogické cíle? Dají se pojmenovat zákonitosti v procesech, které vedou k transformaci výrazových možností filmu, organizačních zvyklostí a technologických daností média, do pedagogického procesu?

Tyto *transformační procesy*¹⁴ budu sledovat ve čtyřech základních tematických okruzích, ve kterých budu zkoumat možnosti vzájemného obohacení mezi filmovým uměním a oborem filmové výchovy: *produkci*¹⁵ – *recepti* – *reflexi* – *medialitě*. Do každé z těchto oblastí nahlédnu prostřednictvím série okomentovaných příkladů z filmově-výchovné praxe, které se pokusím v rámci dané kapitoly zobecnit.

¹⁴ Pojem *transformační procesy* používám v textu opakovaně. Chápu ho jako proces, ve kterém je výrazové možnosti filmu, jeho principy, organizační postupy transformovány do metod a technik využívaných v pedagogickém působení. Mění tím svůj primární účel a dávají vzniknout pedagogickým postupům a strategiím, které jsou pro obor filmové výchovy jedinečné.

¹⁵ Vědomě nahrazuji pojem *tvorba* termínem *produkce*, protože jsou v něm kromě tvůrčích aspektů obsaženy i organizačně-dramaturgické procesy, které je možné do oborových metod a technik promítat stejnou měrou jako umělecké aspekty filmové práce.

Při rozpracovávání badatelských předpokladů nebylo podstatné, jestli má být výuka realizována v rámci formálního či neformálního vzdělávání. Obě oblasti považuji za přístupné kategorie, které se samozřejmě odlišují z pohledu organizačních principů a vlastních cílů. Usiluji však o pojmenování obecných východisek, která by byla uplatnitelná univerzálně. Vycházím přitom z reality oborové situace, kdy je filmová výchova ve svých základech rozkročena mezi oblastmi kultury a školství.

Filmová výchova v pojetí této práce neusiluje o to, aby si studenti pouze osvojili teoretické či praktické znalosti v oblasti dějin, tvorby, filmového rozboru. Tyto okruhy se stávají pouhými nástroji pro vnitřní proměnu studentů. Akcentuji význam samotného procesu tvorby. Pro filmovou výchovu nejsou podstatné řemeslné kvality filmu, kteří studenti vytvoří, ale chyby, které v průběhu jeho tvorby udělají. Pro filmovou výchovu není podstatné, aby student uměl napsat neprůstřednou filmovou reflexi, ale aby si osvojil metodu filmového rozboru na úrovni své běžné divácké zkušenosti. Pokud uvažujeme o filmové výchově jako o oboru, který využívá specifika výrazových možností filmového umění pro vnitřní proměnu studentů, pak můžeme její reálný dopad a praktickou využitelnost považovat za zcela univerzální.

Ve zbývající části úvodního oddílu se pokusím ve stručnosti nastínit soudobý oborový kontext filmové výchovy v českém prostředí, pojmenuji také oborové charakteristiky, které by si měla filmová výchova do budoucna ujasnit. V další kapitole pak přejdu k jádru výzkumu, přičemž se pokusím pojmenovat vztah mezi dramatickou a filmovou výchovou na úrovni metodických a didaktických inspirací. Jaké metody a techniky využívá dramatická výchova? Jak dospěla k jejich etablování? Pro tuto kapitolu budu čerpat znalosti z oborových publikací dramatické výchovy, ze zkušenosti s absolvováním série vysokoškolských seminářů i z dlouhodobých konzultací s výraznými osobnostmi tohoto oboru. V rámci mého působení v Národním informačním a poradenském středisku pro kulturu (NIPOS) spolupracuji s kolegy z této příspěvkové organizace Ministerstva kultury na rozvoji konceptů, které čerpají synergii z mezioborových prolnutí. Příkladem toho může být organizování intenzivního každoročního semináře *Tvorba – Tvořivost – Hra*.¹⁶

¹⁶ Seminář realizuje Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. Jeho cíle spočívají v podpoře procesu vzájemného mezioborového obohacování uměleckých výchov formou konkrétních didaktických projektů. Metodologickým těžištěm je přitom dramatická výchova. V jednotlivých ateliérech je pak v průběhu umělecko-pedagogické rezidence realizováno několik projektů, které kombinují metodiky a techniky dramatické výchovy s výtvarným oborem, hudební výchovou, pohybovou a taneční výchovou, a od roku 2019 také s filmovou výchovou.

V dalších kapitolách budu filmově-výchovný potenciál různých aspektů filmového umění analyzovat v několika tematických řezech (*produkce – recepce – reflexe – medialita*). Nejprve se zaměřím na *využitelnost tvůrčích a organizačních principů filmové tvorby* ve vztahu k pedagogickému procesu. Následně se pokusím uchopit *filmový rozbor*, běžně pojímaný jako nástroj teoretického, nebo analytického poznání, v perspektivě jeho koncepčního využití pro pedagogické cíle. Odtud se dostanu k fenoménu *filmové projekce*, kterou se pokusím opět nahlédnout jako *didakticky strukturovaný proces*. V kapitole věnované popsání vztahu raného filmu a filmové výchovy budu usilovat o nastínění procesu přejímání specifík mediální identity filmového umění do filmově-výchovného procesu.

Všechny tyto exkurzy mají jedno společné. Jsou to oblasti, kterými jsem se v posledních deseti letech zabýval ve vlastní filmově-výchovné činnosti. Z toho důvodu stručně nastíním mou profesní historii. Můj magisterský praktický projekt věnovaný filmové výchově, jehož součástí bylo založení společnosti Free Cinema¹⁷, dodnes rozvíjím společně s mou ženou Alexandrou Forejtovou Lipovskou. Za deset let existence společnost realizovala více než 1200 vzdělávacích akcí pro takřka 45 tisíc diváků. Free Cinema spoluiniciovala založení Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu. Poskytla oborou přípravu desítkám pedagogů a lektorů. Několik let jsem působil také v Národním filmovém archivu, kde jsem společně s kolegy založil oddělení filmové výchovy a věnoval jsem se rozvoji vzdělávacích cyklů a programů pro děti a mládež v kině Ponrepo. Od roku 2018 pracuji jako metodik a odborný pracovník pro obory filmové výchovy, amatérského a nezávislého filmu v příspěvkové organizaci Ministerstva kultury Národním informačním a poradenském středisku pro kulturu. V rámci mého působení v NIPOS jsem se věnoval transformaci Celostátní přehlídky filmové tvorby *České vize*, která v roce 2023 oslaví 70. ročník. *České vize* jsou platformou pro tvorbu dětí a mládeže, filmy studentské, amatérské a nezávislé. Spolupodílel jsem se na založení oborového portálu *Filmvychova.cz*. Spoluorganizoval jsem řadu oborových konferencí a seminářů. Několik let pak působím jako metodik a tutor mezinárodního projektu CinEd.

¹⁷ *Freecinema.cz* [online]. 2022 [cit. 10. 01. 2022]. Dostupné z: <http://www.freecinema.cz>.

1.1.3. Metoda argumentačního řetězce

Má dosavadní akademická zkušenost a soustavný kontakt s praxí samozřejmě determinují i obsah a formu disertační práce. Mé zázemí lze považovat za silnou, ale i potenciálně nebezpečnou stránku mého výzkumu. Doktorské studium FAMU, když jsem do něj vstupoval, bylo orientováno jako prostředí, ve kterém mohou (nejčastěji absolventi magisterského studia FAMU) doktorandi teoreticky reflektovat vlastní uměleckou praxi tak, aby skrze syntézu teoretického aparátu a praktických aspektů profesního působení přinášeli oborům, ve kterých působí, nové poznání ale i dobrou praxi, rozšiřovali, prohlubovali, obnovovali a aktualizovali jejich diskurz.

To v realitě takto koncipovaných výzkumů znamená, že badatel musí výzkumné teze mnohdy opírat o mezioborová srovnání a přesahy jednoduše z toho důvodu, že teoretická reflexe dané problematiky bývá velmi často nedostatečně rozvinutá.¹⁸ Pro můj text z toho vyplývá apel na průběžné srovnávání s oborem dramatické výchovy. Samozřejmě mohou být na mnoha místech usvědčen z povrchního čtení specifik dramatické výchovy a přílišného zjednodušování některých jeho aspektů. O poznání více se mohou takové výtky projevit v případech, kdy budu hledat oporu v oblasti pedagogiky a obecné didaktiky. Nicméně exkurzy do pedagogických teorií budu v drtivé většině případů aplikovat skrze myšlenky autorů působících v dramatické výchově. Vedle toho musím a priori prokázat pokoru před badateli z oblasti filmové teorie a historiografie, z jejichž středu také velmi často čerpám podněty, kterými podepírám vlastní teoretické úsilí.

Mým cílem není a ani nemůže být dokonalá teoretická konstrukce, která bude snad z akademického pohledu neprůstředná, avšak v praxi stěží aplikovatelná. Za nejvznešenější ambici této práce považuji, aby se podílela na postupné proměně a kultivaci filmově-výchovné praxe a stala se jedním z iniciačních textů pro oborové učitele a lektory. Vedle toho může nabídnout odrazový můstek dalším badatelům, kteří by se chtěli rozpracování různých aspektů filmové výchovy věnovat. Práce může v některých částech sloužit také jako iniciační text pro filmaře, filmové teoretiky, dramaturgy, kritiky, producenty,

¹⁸ Frascatiho manuál formuluje pět základních kritérií, které musí daná činnost naplnit, aby mohla být považována jako činnost výzkumu a vývoje: (a) obsahovat prvek novosti, (b) být kreativní/tvůrčí, (c) obsahovat prvek nejistoty, (d) být systematická, (e) být převoditelná a/nebo reprodukovatelná. Všechna tato kritéria můj disertační výzkum naplňuje, přičemž bych chtěl zdůraznit rozměr tvůrčí, příznačný pro umělecký výzkum, a prvek nejistoty, který ho musí přirozeně provázet. OECD. „Frascati Manuál 2015: Pokyny pro shromažďování a vykazování údajů o výzkumu a experimentálním vývoji“ [online]. Tacr.cz, 2017 [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.tacr.cz/wpcontent/uploads/documents/2019/10/09/1570606613_Frascati_manual.pdf, s. 46.

kinaře a distributory, aby si uvědomili potenciální přínos filmové výchovy pro kinematografii jako celek.

V textu preferuji využívání přímých citací, které dávají větší prostor myšlenkám autorů, jež považuji pro dané téma za důležité. Tento postup do určité míry prodlužuje text, na straně druhé ho však srozumitelnější a živější. Některé pasáže tak skládám na principu argumentačního řetězce, ve kterém vrstvím přímé citace do ideových koláží. Pro přirovnání bych mohl uvést, že mě samotnému takový přístup mnohdy evokoval tvůrčí postupy montáže filmů pracujících s found footage, respektive s nalezenými filmovými úryvky, které skládají nový význam teprve ve vzájemném spojení.

Druhým výrazným principem, který využívám, je upozadění práce s přílohovým aparátem. Do samotného těla textu zařazuji množství příkladů, praktických ukázek, které by pro svůj rozsah řada autorů umístila právě do přílohy, nicméně pro mě vytvářejí tyto praktické příklady fundamentální oporu celého textu, na jejichž základě budu teoretické zobecnění. Stejným způsobem postupují v odborných publikacích kolegové z oboru dramatické výchovy, pro jejichž texty je běžné, že ukázkové lekce, zásobníky dramatických her, analýzy didaktických postupů zařazují průběžně do těla svých textů. S tím souvisí přítomnost několika případových studií, které jsou integrovány do struktury textu.

Zpravidla se pokouším v každé kapitole uvést téma, předložit teoretický aparát, následně přejít k případové analýze. V závěru kapitoly se pak vždy pokouším o shrnutí a kondenzaci dílčích badatelských tezí. Každá z kapitol tedy disponuje konkrétní badatelskou otázkou, která je provázána s těžištěm celé práce. Pokud v textu jako celku usiluji o předestření možností rozvoje filmově-výchovných metod a technik na základě inspirace výrazovými možnostmi filmu, tak v příslušných kapitolách prověřuji tuto hypotézu na příkladu filmového rozboru, tvůrčích a organizačních principů filmové tvorby, recepce, ale také historických základů mediální identity filmového umění.

1.2. Stručný ponor do problematiky oborového diskurzu

Na následujících stranách představím základní obrysy oborového kontextu filmové výchovy, který se etabloval zejména v období posledních patnácti let. Načrtnuty budou spojnice mezi aktivitami dílčích filmové-výchovných iniciativ, postavení oboru ve vztahu k rezortům kultury a školství, rámec financování, oborové výzkumy atd. Pojmenování těchto vztahů a jejich vzájemné provázanosti a synergie považuji za předstupeň k navazující podkapitole, ve které poukáži na specifika spění k emancipované oborové identitě.

1.2.1. Filmová či Audiovizuální výchova

Naléhavost digitálního obrazu je slovní spojení nevědecké, poetizující, přesto z mé badatelské pozice dobře vystihuje situaci, ve které se dnešní diváci nacházejí při vnímání zvukově-obrazového obsahu. Před digitalizací kinematografie, masivním nástupem nových médií a streamovacích služeb byla divácká zkušenost vědomou volbou, která vyplývala z rozhodnutí diváka navštívit kino, zhlédnout audiovizuální dílo s ohledem na programové schéma televizního vysílatele, poříditi si fyzický nosič.¹⁹ V roce 2022 se nacházíme v situaci, která je v historii audiovizuálního průmyslu bezprecedentní. Diváci mohou konzumovat audiovizuální obsah na celé paletě digitálních zařízení a platform. Význam kina jako výlučné distribuční platformy postupně upadá. Digitální obrazy nás atakují, naléhají na nás, v podstatě na každém kroku. Od probuzení do chvíle, než ulehne do postele. Nemáme prostor pro jakýkoliv odstup, pokud nezaujmeme přístup vycházející z vědomé digitální abstinence. Nicméně v obecné rovině divácká zkušenost přestává být vědomou volbou kultivovanou kurátorským doporučením dramaturgů, podobá se spíše superrychlému lyžařskému slalomu.

Herní průmysl předčil v globálních statistikách objem tržeb filmového průmyslu v roce 2005.²⁰ Hollywoodská studia našla shodu přechodu z 35mm filmových kopií do digitálního standardu DCI v roce 2008. Společnost Apple zahájila prodej prvních iPadů v roce 2010. Celosvětově nejrozšířenější streamovací platforma Netflix vstupuje do oblasti televizní a filmové produkce

¹⁹ Petr Szczepanik – Pavel Zahrádka – Jakub Macek. „Introduction: Theorizing Digital Peripheries.” [online]. In: Petr Szczepanik – Pavel Zahrádka – Jakub Macek – Paul Stepan (eds.). *Digital Peripheries: The Online Circulation of Audiovisual Content from the Small Market Perspective*. Cham: SpringerOpen, 2020, s. 1–34. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341422553_Digital_Peripheries_The_Online_Circulation_of_Audiovisual_Content_from_the_Small_Market_Perspective.

²⁰ „Videohry předčily Hollywood” [online]. *Czechsight.cz*, 28. 5. 2019 [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: www.czechsight.cz/komentar-videohry-predcily-hollywood.

a robustní akviziční politiky v roce 2013. Ve stejném roce překročily poprvé celosvětové prodeje chytrých telefonů klasické mobilní telefony bez operačních systémů. Pandemické období let 2020–2022 symbolicky završuje překotný a masivní proces digitalizace audiovizuálního průmyslu. Divácká zkušenost se zcela proměnila. Lidé, kteří svou diváckou zkušenost budovali a kultivovali před rokem 2010, novému pořádku zcela jistě nepropadnou bez zábran a odstupu. Generace dětí, která se rodí do dnešního světa, může v procesu vnímání a hlavně přijímání audiovizuálního obsahu postoupit do zcela nové dimenze.

V listopadu 2015 probíhala v Praze panevropská konference provozovatelů kin Europa Cinemas,²¹ které jsem se účastnil jako divák v rámci svého tehdejšího působení v Národním filmovém archivu. Audiovizuální průmysl se v roce 2015 nacházel v pilotní fázi digitalizace, která se měla naplno rozvinout v dalších letech. Pomyslně bychom si tento proces mohli zarámovat tématy, která řešila normotvorná Hollywoodská studia. Pokud v roce 2008 nalézala shodu nad digitálním standardem odklonu od 35mm kopií, pak na sklonku dvacátých let 21. století lze považovat za ústřední téma vývoj vlastních streamovacích platforem, o které usiluje většina z těchto studií. Na pražské konferenci, která probíhala ve víru turbulentních změn, byla právě digitalizace celého průmyslu ústředním tématem většiny konferenčních příspěvků. Zvláštní důraz byl přitom kladen na téma postupného úbytku diváků v evropských kinech a formy práce s publikem, které by mohly tento trend zvrátit.

Jeden z hostů konference, Domenico La Porta, autor odborných publikací o diváckých návycích digitálního věku, přednesl na své hostující přednášce²² na pražské FAMU drobnou studii ze svého života. Vzal svou dceru poprvé do kina, když jí bylo šest. Očekával, že jí tím odhalí něco krásného, předvede jí velký objev. Divácký prožitek holčičky byl ale podivuhodný. Když vešli do sálu, rozhlédla se po ostatních divácích, kteří už trůnili ve svých sedadlech: „Tati, oni se budou koukat s námi?“ Považovala za nepřirozené, že nemá „obrazovku“ sama pro sebe. Ještě než film začal, šestkrát si museli přisednout, protože jí nevyhovovalo, že nemá plátno přímo před sebou. Dokonale, jako by ho držela v ruce. Když se jí otec snažil nadchnout: „Podívej, tak velké plátno doma nemáme, co?“, odpověděla mu, že když si dá tablet přímo před oči, tak je větší. Film začal. Holčička hodně pila, takže chtěla na záchod. Nechtěla se zvednout, protože film nešel zastavit. Nakonec se raději počůrala.

²¹ „Europa Cinemas Conference Prague 2015“ [online]. *Europa-cinemas-blog.org*. [cit. 14. 1. 2021]. Dostupné z: <https://europa-cinemas-blog.org/category/19th-network-conference-prague-27-29-november-2015/>.

²² Domenico La Porta. „7 Deadly Sins of the Digital User“ [nepublikovaný příspěvek]. Mezinárodní konference *Europa Cinemas*. Kino Ponrepo, 10. 11. 2015.

La Portova pochmurná historka vypovídá o několika zásadních momentech. Totiž v okamžiku, kdy holčička poprvé poznala kino, byla její touha po obrazotvornosti naplno saturována zkušeností s tabletem, se kterým přicházela do kontaktu od útlého dětství. Co více, zkušenost sdíleného filmového diváctví pro ni byla nepříjemným, až stresujícím zážitkem. Z mého zorného pole se jedná o patologické projevy překotné digitalizace audiovizuálního průmyslu, před kterou nenacházíme potřebný odstup a jakési hájemství, které by vyplývalo ze všeobecné audiovizuální kultivace, jež by se stala integrální součástí vzdělávacího systému. Významná autorita v oblasti filmové výchovy, francouzský filmový režisér Alain Bergala, je často citován pro jednu ze svých myšlenek, totiž, že pokud k setkání s filmem jako uměleckou formou nedojde na základní škole, existuje hodně dětí, u nichž je velká pravděpodobnost, že k němu nedojde nikdy.²³ V procesu budování divácké zkušenosti s filmem jako uměleckou formou je zapotřebí počítat s prostorem kina jako klíčovou platformou pro realizaci filmové edukace.

Proces digitální proměny filmového průmyslu dopadal také na oblast audiovizuální edukace dětí, ve které se poměrně vehementně začaly prosazovat takové platformy a didaktické postupy, které spíše než aby učily děti specifika filmového uvažování, masivně využívaly nových technologií. Aplikacemi počínaje a virtuální realitou konče. Ambasadoři těchto forem poukazovali na fakt, že nové technologie mohou velice intenzivně a přesně cílit na lidskou emocionalitu – a tím třeba i zefektivnit výukový proces. Do určité míry lze s takovou tezí souhlasit. Nicméně pedagogické cíle filmové výchovy nemají s technologickými nástroji a prostředky nic společného. Měly by být vystaveny jako metody uplatnitelné v pedagogickém procesu univerzálně bez limitace dané aplikací či softwarem.

V roce 2015 jsem se zúčastnil industry programu prestižního festivalu filmů pro děti a mládež amsterodamského Cinekidu. Konference nesla název *The Future is Now* (Budoucnost je teď).²⁴ Celá událost se nesla v duchu digitálního optimismu, který očekával otevření nových možností pro audiovizuální kultivaci dětských diváků. Během konference vystoupili mimo jiné autoři celosvětového fenoménu Minecraft,²⁵ který můžeme považovat za exemplární případ toho, jak se původní vzletné ideje rozcházejí s reálným uplatněním tohoto produktu.

²³ Alain Bergala. *The Cinema Hypothesis: Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*. Wien: Synema, 2016, s. 36. Dále citováno jako A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*.

²⁴ *Cinekid for Professionals* [online]. [cit. 10. 1. 2021]. Dostupné z: <https://cinekid.nl/en/professionals>.

²⁵ Švédský vývojář Markus Persson naprogramoval Minecraft v roce 2009, aby ho v roce 2014 prodal společnosti Microsoft za 2,4 miliardy amerických dolarů. Persson byl právě v tomto roce hostem industry programu Cinekidu.

Vývojáři během konference poukazovali na obrovský vzdělávací potenciál platformy, která může přinést kvalitativní proměnu vzdělávacího systému. S odstupem několika let může každý z nás posoudit, jestli se tato očekávání setkala s naplněním.

Můžeme předpokládat, že se děti narozené do 21. století budou ztotožňovat s filmem a prostorem kina stejně jako generace filmových diváků, které svou diváckou zkušenost utvářely před nástupem digitalizované kinematografie? Můžeme spoléhat na to, že je návštěva kina automaticky generovanou kulturní zkušeností, kterou přijme za vlastní každý člověk? Podvědomě pokukujeme po dalších uměleckých oblastech a utvrzujeme se v tom, že divadlo jako takové je kulturní zkušenost, která přetrvala celá staletí. Nicméně divadlo, na rozdíl od kinematografie, není tak pevně svázáno s technologickou podstatou, ale s jeho sociálním kontextem. Divadelní hlediště jsou pro recepci divadelní tvorby stále nenahraditelná.²⁶ Můžeme říci to samé o významu prostoru kina?

„Divadelní představení nebo hudební produkce liší se od filmového provedení v jiném bodě: jsou jedinečná a neopakovatelná. [...] Na divadelní scéně a na koncertním podiu, tvoří umělci před publikem vždy nové, naprosto čerstvé dílo. Když je opakují, tvoří nápodobu, a nikoliv kopii předešlého provedení, ač zachovávají též text, řídí se stejnými režijními příkazy a hrají – pokud jde o hudebníky – podle téže partitury.“²⁷

Lidské myšlení je přivyklé pracovat s pojmy. Pokud neexistuje shoda nad základní terminologií, pak neexistuje cesta vpřed. Přitom samotné označení oboru, kterému je věnována tato práce, nás zavádí na rozcestí. Označení Filmová/Audiovizuální výchova je užíváno v souvislosti s Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), do kterých byl obor zařazen v roce 2010 jako volitelný předmět v rámci oblasti Umění a kultura. Formulování nejednoznačného názvu vyplynulo z rozpaků odborných diskuzí, které byly vedeny v prostředí Metodického portálu RVP mezi lety 2007–2009.²⁸ Na debatě se podíleli odborníci filmového i pedagogického profilu. Názorové spektrum publikovaných příspěvků bylo přitom natolik široké, že se nepodařilo najít shodu na jednoznačně formulovaném názvu.

²⁶ Nicméně i českém prostředí můžeme vidět první pokusy o přenesení divadelních představení do online prostoru. Dramox.cz vznikl v reakci na pandemická omezení.

²⁷ Jan Kučera. *Kniha o filmu*. Praha: Orbis, 1941, s. 207.

²⁸ RVP.cz.

Název Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu byl zvolen v návaznosti na pojmenování oboru v RVP. Z odborných diskuzí, které jsou vedeny uvnitř Asociace, je patrná tendence vnímat audiovizuální výchovu jako širší rámec, do kterého může ve formě vzdělávacího obsahu spadat také fotografie, nová média, videohry, virtuální realita atp. Jiná část spektra filmově-výchovných expertů se proti širšímu uchopení oboru vymezuje. Tento dvojí přístup byl patrný zejména během interních pokusů o formulaci oborových východisek a cílů, u kterých jsem byl přítomný. K žádnému konsensu nedošlo.

Filmový historik Ivan Klimeš vymezil svůj pohled na problematiku následující úvahou:

„Film jako fotochemický nosič užívaný audiovizuálním průmyslem nejspíš končí, do budoucna zůstane asi jen médiem archivačním, případně záležitostí cinefilských komunit. Užíváme-li tedy pojmy *film*, *filmový*, máme na mysli audiovizuální dílo pracující s pohyblivým obrazem. Pro naše účely bych dal přednost pojmu *audiovizuální výchova*, otevře se tak prostor k fenoménu televize, k stále dominantnějšímu vnímání filmu prostřednictvím televizní obrazovky či počítačového monitoru, k videoartu, k obrazové kultuře nových médií atd. Jde zkrátka o daleko komplexnější pojem nežli *film*, který je prudkým vývojem techniky stále rychleji antikvován. Zde se tak již rýsují tematické okruhy, které by měly součástí oné *filmové* výchovy být, ačkoliv pod *film* přímo nespádají.“²⁹

Dalším vodítkem, které bych chtěl v kontextu úvah týkajících se titulování našeho oboru zmínit, je připravovaná transformace Státního fondu kinematografie na Audiovizuální fond.³⁰ Proměna statutu fondu má být financována z Národního plánu obnovy,³¹ přičemž tímto krokem pandemie symbolicky uspíší a završí celý proces digitalizace kinematografie (alespoň v kontextu naší země). Fond bude díky tomu napříště moci podporovat seriálovou tvorbu, obsah určený primárně pro streamovací platformy a audiovizuální hry. Z výčtu je patrné, že filmová výchova musí formovat a vymezovat svou identitu vedle mediální výchovy také v kontextu širšího pojmu audiovize. Rozhřešení dilematu o označování oboru může poskytnout pouze dlouhodobá debata uvnitř oboru

²⁹ Ivan Klimeš. „Idea filmové výchovy“. [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1632/idea-filmove-vychovy.html>.

³⁰ „První krok k transformaci na Fond audiovize byl zahájen“ [online]. *Fondkinematografie.cz* [cit. 29. 1. 2022]. Dostupné z: <https://fondkinematografie.cz/prvni-krok-k-transformaci-na-fond-audiovize-by-l-zahajen.html>.

³¹ „Zápis ze Schůze Rady Státního fondu kinematografie 6.–7. května 2021“ [online]. *Fondkinematografie.cz* [cit. 29. 1. 2022]. Dostupné z: <https://fondkinematografie.cz/assets/media/files/AK/Z%C3%A1pis/2021/Z%C3%A1pis%206.-7.5.2021/Z%C3%A1pis%206.-7.5.edit.pdf>.

samotného, která bude zprostředkována normotvornými institucemi, jež se jeho rozvoji věnují. Pokusím se stručně zaujmout stanovisko, které budu důsledně uplatňovat pro potřeby disertační práce.

Předně bych chtěl poznamenat, že paralelní, souběžné využívání různých pojmů je v praxi běžné i v dalších uměleckých výchovách. Patrné je to v případě dramatické výchovy, kde se využívá termínů jako *tvořivá dramatika*, *výchovná dramatika*³², a nebo binárně koncipovaného pojmu *divadlo a výchova*³³. Na akademickém pracovišti při DAMU se nakonec ustálil pojem tvořivá dramatika, který se propsal do názvu katedry. V případě brněnského pracoviště při JAMU se prosadilo označení divadlo a výchova, které tituluje tamní specializační ateliér. Mnohost výrazů nemusí být na překážku, pokud svým vnitřním zaměřením poukazují stejným směrem, a vycházejí ze stejných základů. Z toho důvodu považuji označení audiovizuální výchova a filmová výchova do určité míry za zaměnitelná. V případě audiovizuální výchovy je patrná potřeba určité revize, aktualizace, zohlednění současného stavu transformace celé kinematografie. Pojmem audiovizuální výchova otevřeně přijímáme do procesu edukace další audiovizuální oblasti, které jsou od filmové tvorby derivovány a které souvisí zejména s nástupem digitálních technologií a platforem. Fakt, že se obor definuje oběma těmito výrazy současně jako filmová a audiovizuální výchova, poukazuje na to, že jsme stále ve středu dlouhodobého a neukončeného procesu transformace kinematografie do digitálního věku.

Pro potřeby této disertační práce budu obor pojmenovávat jako filmovou výchovu, protože toto označení lépe odpovídá badatelské pozici, kterou rozpracovávám. Nicméně v žádném případě se nevymezuji vůči tomu, že by nebylo možné má zjištění vztáhnout i k dalším audiovizuálním tvarům. Nebudu však v této práci něco podobného usilovat a podrobovat tuto hypotézu dalším výzkumům.

Jak vymezit filmovou (audiovizuální) výchovu ve vztahu k *výchově mediální*? Barbora Holubová ve své disertační práci věnované didaktice filmové výchovy konstatuje následující:

„Audiovize není pouze uměleckým prostředkem. Je to všudypřítomný komunikační kód. Velká část informací k nám plyne právě audiovizuálně, v televizních pořadech i reklamách, i na internetu v podobě filmů, seriálů i zpráv, youtuberských vystoupeních, komických videí, vlogů, gifů apod., ale také

³² Eva Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 33.

³³ Silva Macková. *Divadlo a výchova*. Brno: JAMU, 2016, s. 15–20.

v počítačových hrách [...] Zvládnutí těchto módů – komunikačních prostředků pak není záležitostí hlubšího uměleckého uchopení světa, jako u filmové gramotnosti, ale především komunikační dovedností, která nám umožňuje pohybovat se ve světě jako plnohodnotný účastník diskuse o něm. To ve chvíli, kdy jsme schopni tuto komunikaci zvládnout jak pasivně, z posluchačského či diváckého hlediska, tak alespoň do určité míry také aktivně, jako producent daných forem. Můžeme tak čelit obrovskému množství přijímaných informací uvážlivě, i jsme schopni multimodální obsah sami vytvářet.“³⁴

Holubová tedy oba obory vzájemně vymezuje tak, že filmová výchova „usiluje o hlubší umělecké uchopení světa“ a výchova mediální naproti tomu směřuje k osvojení „komunikačních dovedností, které nám umožní pohybovat se světem protkaným audiovizuálním obsahem jako plnohodnotný účastník diskuse o něm“. Patrně nyní vyslovím kacířskou myšlenku, ale z perspektivy mé dlouholeté oborové praxe musím konstatovat, že mediální výchova je do určité míry součástí oborové identity filmové (audiovizuální výchovy). Z perspektivy RVP je patrná potřeba obě výukové oblasti nějakým způsobem oddělit, vykázat je do příslušných mezí a tvrdit, že nesnesou vzájemná protnutí. Takový přístup je však stejně pošetilý, jako usilovat v 21. století o důsledné oddělování uměleckých výchov a nepřipouštět si jejich vzájemnou prostupnost, jak v oblasti pedagogických cílů, oborových východisek, tak na úrovni konkrétních didaktických metod.³⁵ Je jisté, že mediální výchova bude vždy více inklinovat k rozvoji kritického myšlení studentů, bude je vést k tomu, jakým způsobem si opatřovat a prověřovat informace. Vedle toho mediální výchova postihuje vedle audiovize také další formy mediálního obsahu jako tištěný, rozhlasový atp.

Měli bychom si být vědomi toho, že v době začleňování Filmové/Audiovizuální výchovy do RVP (2007–2010) bylo podstatně snazší vymezit filmovou výchovu vůči té mediální, protože digitální revoluce³⁶ byla před svým vrcholem. To, co přinesla nová média a všeprostupující digitalizace do našich životů, to, jakým způsobem začala stírat hranice mezi jednotlivými mediálními typy, jak enormně vzrostl zejména vliv různých audiovizuálních forem, jak vzrostl vliv

³⁴ B. Holubová. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, s. 30.

³⁵ V době dokončování mé disertační práce začíná proces revizí RVP. Směřování k zrovnoprávnění jednotlivých uměleckých výchov a akcent na vzájemné interdisciplinární přesahy představuje jednu z pracovních tezí expertního panelu. Národní pedagogický institut ČR [online] Dostupné z: <https://www.npi.cz/aktuality/5840-hlavni-smery-revize-rvp-zv-predstaveni-zaveru-verejne-diskuze>

³⁶ James Monaco. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií*. Přeložili Jan Valenta a Tomáš Liška. Praha: Albatros, 2004, s. 526–542. Zde Monaco vyjmenovává vyčerpávajícím způsobem předpoklady, které vedly k nastartování tzv. *digitální revoluce* na začátku 90. let 20. století. Dále citováno jako J. Monaco. *Jak číst film*.

sociálních médií a sítí, ve kterých se na jedné platformě slévá fakt, že do ní můžeme přispívat jako tvůrci mediálního či audiovizuálního obsahu, ale na straně druhé z nich velmi často čerpáme informace a utváříme skrze ně naše hodnotová stanoviska. V této práci není prostor na to, abych v této složité problematice dospěl k uspokojivému řešení. Nezaměřuji tímto směrem. Chtěl bych však artikulovat pochyby o možnostech jasného vydělení oborů natolik blízkých a prostupných. Holubová ve své práci představuje pojem *multimodalita*.

„Pod ní rozumíme nejen audiovizuální způsob vyjadřování, ale všechny myslitelné způsoby – za mód lze považovat vedle textu obraz statický či pohyblivý, zvuky i lidská gesta ad. Proto nestačí již pouze termíny gramotnost čtenářská nebo vizuální a filmová, ale hovoříme i o nutnosti multigramotnosti. Koncept multigramotnosti je silný například ve finském kurikulu, kde je jednou ze sedmi kompetencí, a kurikulum ji definuje jako interpretaci, tvorbu a hodnocení písemných, mluvených a multimodálních textů v bohatém textovém prostředí.“³⁷

Koncept *multimodality*, zastávaný v progresivním finském školství, na princip mezioborového sblížení jasně poukazuje. Holubová však téma vztahuje výhradně ke školskému prostředí, takže z její práce vyplývá lpění na jasném oddělení oborových kompetencí, gramotností atp. Nevidím důvod, proč bychom neměli usilovat o vzájemnou prostupnost, synergii a spolupráci. V základu však musí figurovat silný a sebevědomý obor, který díky své otevřenosti mezioborovým inspiracím nerozmělní vlastní hranice, obrysy a základy. Musíme si osvojit tvrzení, že *v oborovém základu filmové výchovy stojí myšlenka, že chceme využívat výrazových prostředků filmu, realizačních postupů, recepčních modů pro pedagogické cíle*. Umělecké prostředky se zde stávají průpravným kolbištěm vnitřního rozvoje a proměny účastníků tohoto procesu.

Na tento mezioborový potenciál poukazuje i odborná studie zpracovaná Národním ústavem pro vzdělávání u příležitosti probíhajícího procesu revizí RVP (dnes Národním pedagogickým institutem) v roce 2019.

„V revizi kurikula a vzdělávacího obsahu oboru je nutné zdůraznit zejména jeho syntetičnost a výchovné možnosti v tomto směru. Obor je svou podstatou přímo předurčen posilovat mezioborovou gramotnost. V době vizuální kultury se v optimálním pojetí může stát pro své mezioborové přesahy tmelícím

³⁷ B. Holubová. *Didaktika Filmové a Audiovizuální výchovy*, s. 30.

fenomémem. Jeho pozitivní vliv na modernost a komplexnost výuky v aktuálních požadavcích na harmonický vývoj osobnosti žáka může být velice významný.“³⁸

Prostupnost oboru filmové výchovy ve vztahu k výchově mediální naznačil v roce 2011 Patrik Vacek z pozice své působnosti na katedře pedagogiky PdF MU Brno:

„Terminologické vymezení filmové/audiovizuální/mediální výchovy mě nechává chladným, neboť je dle mého soudu celkem jedno, jak se daná vzdělávací oblast jmenuje, pokud tato vychází z předpokladu, že s filmem, televizí, rozhlasem, internetem či počítačovými hrami se zachází s kritickým přístupem a že neopominutelnou součástí filmové/audiovizuální výchovy (kterou chápu jako organickou podmnožinu mediální výchovy) – a tuto zdánlivou samozřejmost je třeba neustále zdůrazňovat – je vedle složky receptivní i její protiklad – vlastní praktické, poučené a kreativní ohledávání možností toho kterého média. Za zásadní považuji skutečnost, že by filmová/audiovizuální výchova měla pracovat nejen s filmem, ale také s dalšími audiovizuálními médii (do adjektiva audiovizuální spadají na prvním místě počítačové hry, které dnes mají možná více pravidelných „uživatelů“ než film diváků) a fenomény (digitální revoluce v oblasti vytváření, distribuci a recepci audiovizuálních obsahů – YouTube, Facebook, fan fiction v audiovizí apod.), a být tak ve své koncepci otevřená dalšímu vývoji v této oblasti.“³⁹

1.2.2. Institucionální ukotvení v českém prostředí a probíhající oborové výzkumy

Obor filmové výchovy je rozkročen mezi rezorty kultury a školství, z čehož by mohl v teoretické rovině čerpat svou sílu a vnitřní dynamiku, v zažité praxi ho to však mnohdy uvrhá do nejistoty a ztěžuje mu proces vlastní oborové emancipace. Důvod je prostý. Formulování základních oborových východisek a vztahů vyžaduje shodu značného množství odborníků, kteří jsou ukotveni v diskurzích s rozdílnými prioritami. Filmová výchova je umělecko-pedagogický obor, který vyžaduje pro svůj koncepční rozvoj kooperaci Ministerstva kultury a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Filmová výchova může své

³⁸ Rudolf Adler – Markéta Pastorová – Barbora Holubová – Jiří Myslík – Jarmila Šlaisová. *Podkladová studie: Filmová/audiovizuální výchova*. Praha: NÚV, 2019, s. 24. Dále uváděno jako R. Adler a kol. *Podkladová studie*.

³⁹ Doslovná citace převzata ze zápisu „Setkání k filmové výchově“, které organizovalo Ministerstvo kultury 10. února 2021 s odborníky na danou oblast. „Setkání k filmové výchově [online]. *Mkcr.cz* [cit. 22. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/assets/media-a-audiovize/vychova/ZAPIS---Setkani-k-filmove-vychove.pdf>.

invence přinášet jak do vzdělávacího procesu, tak výrazně napomoci kvalitativní proměně určitých segmentů filmového průmyslu a filmové kultury jako takové. V praxi se filmové výchově daří v prostředí festivalů, výrazně může napomoci rozvoji programové nabídky kin, je nástrojem uplatnitelným v oblasti filmové distribuce, a to jak té, která směřuje filmy do kin, tak také v online prostředí i na školách samotných.

Ivan Klimeš ve své úvaze správně poukazuje na fakt, že vzednutí zájmu o obor Filmové/Audiovizuální výchovu lze v českém prostředí sledovat v několika vlnách. První z nich klade do 60. let do souvislosti s aktivitami Borise Jachnina⁴⁰, druhou identifikuje se snahou pracovnice Čs. filmového ústavu dr. Bocy Abrahámové na přelomu 80.–90. let o systematické vzdělávání pedagogů, třetí pak přiznává Jiřímu Králíkovi a Asociaci českých filmových klubů. Králíkova snaha o vytvoření tzv. Kánonu filmu se časově překrývá s procesem zavádění Filmové/Audiovizuální výchovy do RVP. Za čtvrtou vlnu pak osobně považuji obnovení zájmu o rozvoj oboru vrcholící založením Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu (ASFAV) v roce 2017.

Klimeš ve svém výčtu končícím Králíkovým Kánonem konstatuje, že všechny zmíněné iniciativy navzdory faktu, že jsou rozkročeny takřka do pěti dekad, neprodělaly výrazný vnitřní vývoj a přehodnocení svých záměrů:

„Takže tři vlny téhož bez jakékoliv změny ideových východisek. A to v časové periodě, v níž se kolem tématu i uvnitř tématu změnilo úplně všechno. Měli bychom tedy v přípravné diskusi dalšího podobného záměru nejprve rozkolísat otazníky kolem všeho, z čeho tento záměr vychází.“⁴¹

Zevrubné zhodnocení přínosu snah Borise Jachnina z přelomu 60.–70. let a Bocy Abrahámové z konce 80. let dvacátého století stále čeká na zevrubné badatelské zhodnocení. Pro potřeby této podkapitoly volím odlišnou strategii, která odpovídá více struktuře celého badatelského záměru. Pokusím se velmi stručně strukturovat a následně okomentovat milníky, které se podílely na procesu oborové emancipace v horizontu posledních patnácti let. Toto časové vymezení volím ze dvou důvodů. V roce 2006 byla otevřena odborná debata k revizím RVP týkající se začlenění Filmové/Audiovizuální výchovy do vzdělá-

⁴⁰ „Boris Jachnin“ [online]. *Filmovyprehled.cz*. [cit. 10. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/person/22768/boris-jachnin>.

⁴¹ I. Klimeš. „Idea filmové výchovy“.

vacího kurikula.⁴² Tento akt považuji za oborový „velký třesk“, na který v nadcházejících letech navázaly další kroky, které jsou pro náš obor určující a definující. Dílem náhody se sepisování této disertační práce překrývá s procesem dalších tzv. *velkých revizí RVP*, které jako by symbolicky uzavíraly jeden vývojový cyklus našeho oboru. Přestože není filmová výchova na českých školách zastoupena ve velkém měřítku (kvantifikuji dále v textu), tak organizační, dramaturgická, metodická a výzkumná činnost, která se v podhoubí filmové výchovy udála, posloužila k nahromadění velké míry oborových kapacit lidských, intelektuálních, tvůrčích, které se v dalším „vývojovém cyklu“ zkrátka musí zhodnotit. Na období posledních patnácti let se soustřeďuji také z toho důvodu, že jsem u většiny oborových mezníků byl v nějaké roli přítomný, podílel jsem se na jejich formování. Má badatelská pozice, kterou formuluji jako pokus o teoretické zobecnění vlastní profesní zkušenosti, snad do určité míry dovoluje, abych reflektoval proces, který sice nevnímám s patřičným odstupem a badatelským klidem, na druhou stranu do něj zasazují reflexi vlastní pedagogické a umělecké činnosti, která je jádrem celé disertační práce.

Chtěl bych nyní předložit argumenty pro ospravedlnění svého mírného optimismu. V nadcházejícím výčtu proto uvádím mezníky v procesu oborové emancipace mezi lety 2006–2021. Některé z těchto momentů pak následně okomentuji ve zbývající části této podkapitoly.

2007 – Zahájení odborné debaty k implementaci Filmové/Audiovizuální výchovy do formálního vzdělávání prostřednictvím RVP.

2009 – Zpracování koncepcí pro začlenění F/AV do RVP.

2010 – Ukotvení volitelného předmětu *F/AV pro základní školství a gymnázia a Multimediální tvorby v základním uměleckém vzdělávání* prostřednictvím RVP.

2011 – Setkání neformální skupiny pro filmovou výchovu organizovaná MK. Pokus o iniciaci mezirezortního dialogu s MŠMT.

2013 – British Film Institut publikuje sérii studií věnovaných filmové výchově „Screening Literacy: Executive Summary“ atd. Součástí mezinárodního expertního týmu je i český zástupce Pavel Bednařík.

⁴² Klíčový zdroj informací popisující proces zavádění F/AV do RVP představuje závěrečná vysokoškolská práce Alexandry F. Lipovské sepsaná na Katedře filmových studií FF UK z roku 2015 *Soudobé snahy o prosazení filmové/audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Lipovská vedle zevrubné analýzy celého tohoto procesu pokládá také základní kameny k historiografickému exkurzu do filmově-výchovných iniciativ a osvětových snah v našem geografickém prostoru napříč celým dvacátým stoletím.

2014 – Funguje Neformální pracovní skupina pro filmovou a audiovizuální výchovu, která působí při Národním filmovém archivu. Spuštění oborového portálu *filmvychova.cz* pod kuratelou NFA. Ustanovení samostatného okruhu podpory filmově-výchovných aktivit pod Státním fondem kinematografie. První oborové Kolokvium realizované při Festivalu Animánie.

2015 – Národní filmový archiv zakládá oddělení filmové výchovy a pořádá mezinárodní konferenci *Filmová výchova pro 21. století*.

2016 – Filmová výchova byla vyčleněna v dotačním řízení Odboru médií a audiovize MK jako samostatná kapitola.⁴³ První ročník pravidelné mezinárodní konference *Kino za školou*, kterou pořádá Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu společně s Mezinárodním festivalem filmů pro děti a mládež ve Zlíně a kanceláří Kreativní Evropa – MEDIA. Realizace výzkumného projektu podpořeného MK „Mapování realizace vzdělávacího oboru F/AV na českých základních školách a gymnáziích“.

2017 – Založení Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, která vznikla z Neformální pracovní skupiny pro filmovou a audiovizuální výchovu. Uspořádání kolokvia *Filmař – Pedagog* v prostorách Akademie múzických umění, které iniciovalo proces utváření nového studijního programu FAMU věnovaného filmové výchově. V České republice začíná působit mezinárodní projekt CinEd.

2019 – Ustanovení Ceny Borise Jachnina. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu (NIPOS) vytváří v rámci své organizační struktury obor filmové výchovy.

2020 – Transformace Celostátní přehlídky filmové tvorby na *České vize*. Vytvoření postupového systému sdružující přehlídky prezentující tvorby dětí, mládeže a školních skupin.

2021 – Prezentace věcného záměru nového studijního programu FAMU Filmová a audiovizuální výchova před Kolegiem děkanky. Došlo k jeho formálnímu schválení. NIPOS iniciuje tříletý výzkumný oborový projekt *Metodika a praxe audiovizuální výchovy pro učitele a lektory*. Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu je řešitelem dvouletého výzkumného projektu *Posílení oboru Filmová/ audiovizuální výchova v ČR* podpořeného z fondů EHP/Norska. Vedle toho Asociace započala s vývojem první učebnice filmové výchovy pro české školy.

⁴³ OMA MK podporovala projekty filmové výchovy do té doby v kapitolách (a) výchova k mediální gramotnosti a (b) dětská mediální a audiovizuální tvorba.

V předloženém výčtu jsem se soustředil pouze na strukturálně významné mezníky související s financováním oboru, vytvářením organizační struktury, zapojením státního aparátu, výzkumnými projekty a integrací do mezinárodního kontextu. Soupis by mohl být rozšířen o celé desítky dílčích úspěchů, na které zde však nezbývá prostor. Ve zbytku této podkapitoly se pokusím okomentovat a zobecnit některé z rysů, které lze v nastíněném období rozkrýt.

V úvahách o oboru Filmové/Audiovizuální výchovy je zapotřebí zohlednit fakt, že usazení v RVP a jeho ukotvení v českém vzdělávacím systému je sice podstatné a strategické pro jeho skutečně široké uplatnění, nicméně s ohledem na absenci aprobovaných pedagogů a přirozenou konzervativnost vývoje studijního obsahu i přetlak v časových dotacích našich škol dochází k jeho živelnému rozvoji zejména v oblasti neformálního vzdělávání. Na stránkách Metodického portálu RVP se k začlenění F/AV do RVP dočteme:

„Výsledná podoba vzdělávacího obsahu představuje konsenzus širokého týmu odborníků a pedagogů ohledně cílů, obsahu a začlenění Filmové/Audiovizuální výchovy do systému všeobecného vzdělávání. První krok je učiněn, nyní bude záležet na tom, jak a v jaké kvalitě bude na školách realizována.“⁴⁴

Myslím si, že můžeme toto konstatování poněkud zobecnit a dodat k němu, že formování oboru je stále neukončený proces, přičemž začlenění do RVP je pouze jakýmsi iniciačním krokem.

Klíčovým aspektem pro dlouhodobý a pozvolný rozvoj oboru, kterému je zapotřebí dopřát času pro jeho emancipaci, je zajištění jeho financování. Právě tento aspekt do značné míry podává důkaz o přístupu rezortů kultury a školství k našemu oboru. Ministerstvo kultury iniciovalo Setkání neformální skupiny pro filmovou výchovu organizovaná v roce 2011 v návaznosti na prosazení F/AV do RVP. I když se na jeho základě nepodařilo nastartovat proces mezirezortních jednání, ve kterém by bylo dosaženo konsenzu o společném postupu obou ministerstev, podařilo se dosáhnout definování oboru pro potřeby dotačních řízení Oboru médií a audiovize, která představují stabilní zdroj příjmů jednotlivým filmově-výchovným iniciativám a projektům. OMA vyčleňuje filmovou výchovu jako samostatnou dotační kapitolu v roce 2016, nicméně do té doby podporuje obor prostřednictvím podkapitoly výchovy k mediální gramotnosti a podpory dětské audiovizuální tvorby. V roce 2016 navíc financuje zásadní oborový výzkum „Mapování realizace vzdělávacího oboru F/AV na českých základních školách

⁴⁴ Rvp.cz.

a gymnáziích". Kontinuální podpora oborové praxe umožnila profesionalizaci filmově-výchovných expertů, která se s odstupem let celému systému vrací v podobě jejich participace na zevrubných oborových výzkumech, které jsou pro proces etablování filmové výchovy zásadní. V roce 2014 přistupuje k finanční podpoře Státní fond kinematografie, který ji však po několika grantových výzvách opouští a ve společném memorandu s MK systémovou podporu přenechává právě Ministerstvu kultury.

Z příspěvkových organizací státního aparátu považuji za klíčové aktivity tři organizací. Z rezortu školství je to Výzkumný ústav pedagogický, který se v roce 2011 transformoval na Národní ústav pro vzdělávání, aby se v roce 2020 přetavil na Národní pedagogický institut ČR. Právě aktivita Markéty Pastorové a její práce na revizi RVP celou oborovou renesanci odstartovala.

„Výzkumný ústav pedagogický se vždy zabýval koncepcí vzdělávacích oborů a tvorbou závazných pedagogických dokumentů. Když jsem v roce 1996 do Výzkumného ústavu pedagogického nastoupila jako oborový didaktik výtvarné výchovy, byl už *kvás* kolem potřeby nového pojetí pedagogických a kurikulárních dokumentů v plném proudu. Bylo to pochopitelné, neboť potřeba systémové proměny vzdělávání byla přirozeným důsledkem snah v předcházejících letech a souvisela i s tendencemi ve vzdělávání v rámci Evropské unie. Významnou okolností pro budoucí vznik filmové/audiovizuální výchovy byla proměna konceptu uměleckých oborů jako oborů, které jsou pro poznání světa stejně důležité, jako například přírodní vědy. Shrnu-li to, tak klíčovým momentem byl vznik samostatné vzdělávací oblasti umění a kultura v kurikulárních dokumentech. Oblast umění a kultura vytvořila prostor pro mezioborové přesahy a podtrhla důležitost vzdělávání ve všech oborech umění, tedy nejen ve výtvarném a hudebním oboru, ale i oboru divadelním/dramatickým, tanečním a pochopitelně byl zahrnut i film a audiovizí."45

Na tyto snahy navazuje angažmá Národního filmového archivu. Michal Bregant byl účasten prvních diskuzí iniciovaných MK v roce 2011. Bylo to logické také z toho důvodu, že Bregant zastával pozici děkana FAMU v období, kdy započala odborná debata k budoucí podobě F/AV v RVP. Pastorová k tomuto procesu poznamenává: „Velmi důležitá byla pro mne také spolupráce s panem profesorem Jirákem, který koncipoval pro rámcové vzdělávací programy mediální výchovu a který mně zprostředkoval setkání s tehdejší děkanem FAMU

⁴⁵ „Tvorba, recepce i reflexe se musí prolínat“ [online]. *Filmvychova.cz*. 8.6. 2015 [15. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2015/06/08/tvorba-i-reflexe-se-deji-soucasne-rozhovor-s-marketou-pastorovou/>.

Michalem Bregantem. Jejich jmény jsem se mohla zaštitit při jednáních s dalšími osobnostmi a požádat je o příspěvky, podněty a inspiraci pro diskuzi o cílech a obsahu budoucí filmové/audiovizuální výchovy.⁴⁶ Nicméně v roce 2011 Bregant do celého procesu promlouvá z pozice ředitele Národního filmového archivu. I když v současné době koncepční podpora oboru ze strany NFA stagnuje, zasloužila se celá tato instituce o překonání výrazných milníků oborového vývoje. V roce 2014 zastřešuje NFA fungování Neformální pracovní skupina pro filmovou a audiovizuální výchovu, která sdružuje oborové profesionály. Ve stejném roce iniciuje vznik oborového portálu *filmvychova.cz*. O rok později pořádá prestižní mezinárodní konferenci *Filmová výchova pro 21. století*, která české filmově-výchovné snahy zařazuje do celoevropského kontextu. V roce 2015 je do jeho organizační struktury zařazeno také oddělení filmové výchovy, které se věnuje rozvoji výukových a popularizačních programů kina Ponrepo, metodické činnosti a podpoře distribuce.

Další významnou příspěvkovou organizaci MK představuje Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. NIPOS je institucí, která navazuje na tradici prvorepublikového Masarykova lidovýchovného ústavu. Ten přitom vznikl z Osvětového ústavu, který ustanovila Národní rada česká už v roce 1905. Ve své agendě spravuje statistickou a výzkumnou činnost pro Ministerstvo kultury. Největší oddělení NIPOSu, ARTAMA, se přitom věnuje neprofesionálním uměleckým aktivitám dospělých a estetickým aktivitám dětí a mládeže. ARTAMA se dále člení na obory. Každý z nich má svého odborného pracovníka, který se věnuje dlouhodobému a koncepčnímu rozvoji oboru, který mu byl svěřen. Ve většině případů tak činí prostřednictvím koordinace celostátních přehlídek (někdy celého postupového systému), rozborových seminářů, akreditovaných cyklů pro pedagogy, vydavatelské činnosti nebo původního výzkumu.

Ve vztahu k filmové výchově NIPOS přispěl v roce 2019 vyčleněním samostatného oboru filmové výchovy z agendy amatérského filmu. Na tento krok navázala transformace Celostátní přehlídky filmové tvorby na České vize,⁴⁷ jejíž součástí je postupový systém Malých vizí, který sdružuje čtyři významné přehlídky a festivaly zaměřené na tvorbu dětí, mládeže a školních skupin. V rámci Vizí je předávána Cena Borise Jachnina. V roce 2021 uzavřel NIPOS s Asociací pro filmovou a audiovizuální výchovu dohodu o spolupráci. Podílí se jako odborný partner na oborovém výzkumu Asociace Posílení oboru Filmová/audiovizuální

⁴⁶ *Tamtéž*.

⁴⁷ „Celostátní přehlídka filmové tvorby České vize“ [online]. *Ceskevize.cz* [cit. 1. 10. 2021]. Dostupné z: <http://www.ceskevize.cz>.

výchova v ČR. Sám realizuje výzkumný projekt „Metodika a praxe audiovizuální výchovy pro učitele a lektory.“ Systémový přínos celé organizace spočívá v možnosti mezioborových inspirací s dalšími uměleckými obory, které zastřešuje od dramatické výchovy přes výtvarný obor až po fotografii. NIPOS se díky svému odbornému partnerství s Pedagogickým institutem ČR může podílet na procesu právě probíhající revize RVP, přičemž může díky integraci filmové výchovy do své agendy hájit efektivně její zájmy.

Především díky dlouhodobé systémové podpoře ze strany Odboru médií a audiovize MK je obor rozvíjen prostřednictvím *sítě filmově-výchovných iniciativ*,⁴⁸ které se věnují různým formám popularizační činnosti, působí ve formálním i neformálním vzdělávání, své aktivity realizují v kinech, na školách, filmových festivalech, v galeriích, knihovnách. Z mého pohledu se jedná o nový typ specializovaných filmových společností, které doplňují paletu organizací chápaných jako tradiční subjekty filmového prostředí působící na poli filmové produkce, distribuce atp. Filmově-výchovné společnosti jsou výjimečné díky synergii svého kulturního a vzdělávacího dosahu. Převážně jsou provozovány jako neziskové organizace. O filmové výchově platí, že se jako obor etabluje „zespoda“. Za svůj rozvoj nevděčí ani tak koncepční a promyšlené strategii vládního aparátu, jako spíše občanské společnosti, která své profesní know-how zúročuje ve strukturálních proměnách a inovacích samotného oboru. Důkaz o tom podává i vznik samotné Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu v roce 2017, kterou iniciovaly právě nejrozvinutější filmově-výchovné iniciativy.

Za vrchol procesu oborové emancipace považují *výzkumné projekty*, které těží z dlouhodobé podpory MK, angažovanosti jednotlivých filmově-výchovných společností na platformě Asociace a opory několika ministerských příspěvkových organizací. Jednotlivé výzkumy jsem již opakovaně zmiňoval. Sociologické šetření „Mapování realizace vzdělávacího oboru F/AV na českých základních školách a gymnáziích“ realizované týmem Terezy Czesany Dvořákové při Katedře filmových studií FF UK v roce 2016 na zadání Ministerstva kultury uvádí několik důležitých zjištění:

„Vzdělávací obor filmová/audiovizuální výchova se v současné době vyučuje na velmi malém množství českých základních škol. Kladně na otázku, zda obor vyučují, odpovědělo pouze 1,9 % z námi oslovených 161 náhodně vybraných základních škol. Výrazně vyšší je výskyt výuky filmové/audiovizuální výchovy na gymnáziích. Z námi osloveného vzorku 52 náhodně vybraných

⁴⁸ Přehledný soupis oborových iniciativ je dostupný zde: <https://www.filmvychova.cz/kdo-je-kdo/>.

gymnázií se obor vyučuje 13 %. Toto číslo je vyšší, než jsme očekávali. Zájem o zavedení filmové/audiovizuální výchovy DÁLE deklarují zástupci 9 % základních škol a 16 % gymnázií, na kterých obor dosud nevyučuje.“⁴⁹

Z těchto dat vyplývá zájem škol o zařazení předmětu do výuky, přičemž tento proces naráží v praxi na řadu překážek, které zapříčiňují jeho omezenou působnost. Autoři přitom usilovali v kvalitativní části výzkumu o pojmenování těchto překážek, mezi kterými pedagogové často zmiňovali nedostatky ve vlastní aprobaci, chybějící didaktické pomůcky, učebnice, nároky na technickou vybavenost, nedostatečnou časovou dotaci ve školním rozvrhu.

Na tento výzkum volně navazuje v roce 2021 projekt „Posílení oboru Filmová/audiovizuální výchova v ČR“, ve kterém Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu opakuje sociologické šetření, aby kvantifikovala vývoj oboru v posledních pěti letech⁵⁰, přičemž do svého výzkumného snažení implementuje také vývoj komplexních online kurzů filmové výchovy, sérii tematických studií a propagační kampaň sloužící k popularizaci celého oboru. Tato aktivita je pak volně provázána s výzkumným projektem NIPOS „Metodika a praxe audiovizuální výchovy pro učitele a lektory“,⁵¹ jehož obsahem je vytvoření certifikované metodiky oboru a tzv. oborové mapy, která by poskytovala interaktivní rozhraní pro podporu spolupráce jednotlivých oborových subjektů napříč školami, kiny a festivaly. Za zmínku stojí také podkladové studie F/AV,⁵² kterou vydal Národní ústav pro vzdělávání v roce 2019. Je zamýšlena jako reflexivní materiál, který se ohlíží za oborovou situací a uvádí ji do kontextu připravovaných revizí RVP. Kvality této studie však považuji za nevyrovnané a v mnoha ohledech zkreslující reálný stav oborové reality.

Na tomto oborovém kvasu má také značný podíl networking související s pravidelnými oborovými konferencemi a odbornými setkáváními. Procesu formování Asociace a rozkrytí potenciálu Multimediální tvorby v základním

⁴⁹ Tereza Czesany Dvořáková a kol. *Mapování realizace vzdělávacího oboru F/AV na českých základních školách a gymnáziích*. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2016, s. 1.

⁵⁰ Výstupy sociologického výzkumu nejsou v době dokončování mé disertační práce k dispozici.

⁵¹ Jeden z koordinátorů tvorby metodiky Pavel Bednařík v koncepci výzkumu uvádí: „Metodika audiovizuální výchovy, která zahrnuje také doporučeně nejvýznamnější oblast výchovy filmové, vznikla z potřeby systematického zpracování základů oboru. Oboru, který je v českém kulturním prostředí neetablovaný, neukotvený, přehlížený. Oboru, byl jako doplňující vzdělávací obor zařazen dodatečně do Rámcových vzdělávacích programů pro základní školy a gymnázia (dále jen RVP) v roce 2010 pod názvem Filmová/audiovizuální výchova. Oboru, který je provázán s filmovou kulturou, dějinami kinematografie i myšlením o filmu, pedagogickou praxí i vzdělávacími potřebami, ale nikdy nezískal pevné místo v českém vzdělávacím systému.“

⁵² R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 24.

uměleckém školství⁵³ výrazně napomohla oborová Kolokvia organizovaná od roku 2014 při Festivalu Animácie. Od roku 2016 se odvíjí tradice každoroční mezinárodní konference *Kina za školou*⁵⁴, která na platformě zlínského filmového festivalu podporuje sblížení oboru s profesionálním filmovým prostředím i mezinárodní spolupráci.

Pokud se má filmová výchova posunout do další fáze oborové emancipace, neobejde se to bez průběžné teoretické reflexe didaktických postupů a forem. Toho nebude možné dosáhnout bez etablování oboru v prostředí vysokých škol. Také v tomto případě náš obor doplácí na fakt, že je rozkročen napříč rezorty. Pokusy o teoretickou reflexi různých aspektů filmové výchovy můžeme sledovat na katedrách filmových věd a studií, pedagogických fakultách i umělecky orientovaných akademiích. Za jednu z prvních významných vysokoškolských závěrečných prací můžeme považovat reflexi procesu zavádění F/AV do RVP, kterou na Katedře filmových studií sepsala Alexandra F. Lipovská⁵⁵ v roce 2012. Lipovská se vedle toho podílela na práci v sociologickém týmu své mentorky Dvořákové z roku 2016. Důležitou studii pak představuje výzkumné snažení Lucie Hlavicové (roz. Harapátové), která v roce 2016 publikovala kompilaci závěrečných vysokoškolských prací *Filmová a audiovizuální výchova jako téma závěrečných prací*,⁵⁶ na které pracovala v rámci Studentské grantové soutěže JAMU.

Akademická potence oboru je pak patrná z narůstajícího zájmu studentů doktorských studijních programů o toto téma. První obhájenou disertační prací v oboru je text Barbory Holubové věnovaný didaktice filmové výchovy⁵⁷ z Pedagogické fakulty UK. Disertační výzkum zaměřený na přejímání zahraničních strategií pro implementaci filmové výchovy do českého prostředí realizoval Pavel Bednařík na FAMU. Lucie Hlavicová pokračuje v doktorském studiu JAMU s tématem zaměřeným na výzkum výuky filmu v prostředí středních škol.

⁵³ Výzkumný ústav pedagogický v Praze. „Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.“ [online]. *Rvp.cz* [cit. 1. 2. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/9635/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani.html>.

⁵⁴ „Kino za školou“ [online]. *Filmvychova.cz* [cit. 4. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/projekty/kino-za-skolou/>.

⁵⁵ Alexandra F. Lipovská. *Soudobé snahy o prosazení filmové/audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012.

⁵⁶ Lucie Harapátová. *Filmová a audiovizuální výchova jako téma závěrečných prací*. Brno: JAMU, 2016.

⁵⁷ B. Holubová. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*, s. 9.

Pokud se podaří filmové výchově najít zázemí ve vlastním specializovaném vysokoškolském pracovišti, nezastupitelnou měrou to napomůže procesu jejího etablování. Za příklad hodný následování nám může posloužit rozvoj dramatické výchovy, který byl akcelerován založením pracovišť na DAMU a JAMU na počátku 90. let. Této oblasti se budu věnovat detailně v kapitole věnované dramatické výchově.

1.3. Proces utváření oborového diskurzu

Teprve pokud začneme chápat filmovou výchovu jako komplexní a emancipovaný obor, přestaneme ji vnímat ve zkreslující optice jako „pouhou“ součást Rámcových vzdělávacích programů na jedné straně nebo „prostou“ volnočasovou aktivitu na straně druhé. Filmová výchova představuje komplexní princip, synergii mezi uměleckými aspekty a didaktickým potenciálem filmového umění, které je možné využívat v různých formách a kontextech. To se ovšem neobejde bez akcentování vlastní oborovosti, která musí budovat svou pozici ve vztahu k filmové kultuře, ale také ke vzdělávacímu prostředí, ve kterém se pohybuje v kontextu dalších uměleckých výchov. Tématu vzdělávacích cílů, klíčových kompetencí, filmové gramotnosti v kontextu Rámcových vzdělávacích programů, se poměrně detailně věnuje Barbora Holubová⁵⁸ ve své disertační práci. Za účelem mého výzkumu se však budu soustředit na obecnější rovinu problému bez akcentace hodnotových měřítek a kategorií vyplývajících právě ze školských dokumentů.

1.3.1. Čihák, Janeček, Klimeš, Petříček a Bregant o filmové výchově

Proces implementace F/AV do RVP odstartovala série inspirativních esejů⁵⁹, které byly publikovány během roku 2007 na Metodickém portálu RVP. K jejich sepsání byly osloveny výrazné osobnosti jak z oblasti filmové teorie, tvorby a vysokoškolsky orientované filmové pedagogiky, tak odborníci učitelského stavu. Na tuto diskuzi navázaly další kroky v podobě otevření odborné diskuze nad formulací základních východisek pro zavedení výuky filmu do formálního vzdělávání, tvorba koncepce, první jednání s ministerstvem kultury. To vše bylo

⁵⁸ B. Holubová. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*, s. 21–30.

⁵⁹ Iniciátorkou tohoto zadání byla Markéta Pastorová, která v rámci své působnosti v Národním ústavu pro vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut ČR) zodpovídala v procesu revizí Rámcových vzdělávacích programů za oblast Umění a kultura.

naznačeno v předešlé části textu. Zajímavý dramatický oblouk pak tvoří zejména prostor mezi publikováním esejů, mezi jejichž autory byli Martin Čihák, Vít Janeček, Miroslav Petříček, Ivan Klimeš a Michal Bregant, a následně moderovaná diskuze odvíjející se formou psaných komentářů v prostředí Metodického portálu RVP. Tato diskuze byla shrnuta a strukturována do kompilačního článku⁶⁰ a následně do vizualizace v podobě myšlenkové mapy.⁶¹

Řada z tematických okruhů a úvah byla následně vyřešena tvorbou koncepce doplňkového předmětu F/AV a jeho začleněním do oblasti RVP označované jako Umění a kultura. Dostředivým bodem úvah byla z logiky věci perspektiva začlenění výuky filmu do formálního vzdělávání. Nicméně s odstupem času považuji tento myšlenkový kvas za zcela neopakovatelnou situaci, jelikož byla v jeho rámci předestřena i řada úvah teoretického a obecného rázu, které přesahují věcné zaměření debaty a mohou i dnes sloužit jako základní kameny k úvahám nad oborovými základy filmové výchovy v širším slova smyslu. Situace, za které by se k možnostem filmové výchovy vyjádřilo takové množství intelektuálních kapacit, předních filmových pedagogů, se od té doby neopakovala. V této kapitole proto předložím mozaiku myšlenek, které považuji za inspirativní a pro filmovou výchovu jako komplexní obor za dosud platné.

V kontextu této disertační práce považuji pak za klíčové poukázat na jeden z výstupů, které byly na základě odborné debaty formulovány. Nad oborem by mělo převzít garanci odborné pracoviště, které bude rozpracovávat oborovou didaktiku, formulovat metody a techniky filmové výchovy a teoreticky rozpracovávat její jednotlivé formy (recepti, tvorbu, reflexi). Na rozdíl od jiných aspektů etablování oboru nebyla tato otázka uspokojivě vyřešena. Přímo s tím souvisí také nedostatky v oblasti koncepčního vzdělávání pedagogů. Na základě odborného zázemí a působení okruhu výše zmíněných autorů dedukuji, že existovala určitá latentní očekávání převzetí této zodpovědnosti na bedra FAMU. K tomu prozatím nedošlo. Tato disertační práce ovšem směřuje k tomu, že se pokouší poukázat na možnosti vývoje původních oborových metod a technik, nabídnout cestu k teoretickému zobecnění jednotlivých forem filmové výchovy, a zejména pak nabídnout praktické řešení (první krok) pro etablování odborného pracoviště, které by tyto otázky na FAMU řešilo. K tomu dospějeme v závěru této práce.

⁶⁰ Markéta Pastorová – Karel Tomek. „Vyhodnocení I. Etapy diskuze k filmové výchově“ [online]. RVP.cz, 26. 5. 2008 [cit. 14. 12. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2340/VYHODNOCENI-I-ETAPY-DISKUSE-K-FILMOVE-VYCHOVE.html>.

⁶¹ *Tamtéž.*

Představím nyní myšlenky Martina Čiháka, ve kterých filmové umění vstupuje do pedagogického procesu jako katalyzátor vnitřní proměny žáka. Dopady takové zásadní transformace nevztahuje pragmaticky ke konkrétním oblastem filmového universa, tuto proměnu považuje za univerzální způsob, jakým se lidská bytost vztahuje ke světu.

„Současný proces vzdělávání a výchovy většinou nenárokuje vnitřní proměnu, nárokuje pouze schopnost něco se naučit a umět to použít. Považuji za nezbytné vztáhnout nárok na vnitřní proměnu na oba základní póly výchovného procesu, tedy žáka i pedagoga. [...] Filmová výchova je záměrné setkávání učitele a žáka s cílem vnitřní proměny obou. Nic menšího si za cíl filmová výchova nesmí klást! [...] Býti filmařem není zaměstnání, ba ani povolání, je to způsob života. Filmařem může být i člověk, který nenatočí žádný film, který má však zcela zvláštní a jedinečný vztah ke světu a ke svému životu. Zatímco pro běžného člověka je prostor jen okolním prostředím, v němž jsou rozmístěné předměty a ostatní jedinci, čas je jen více či méně plynoucím kontinuem a světlo je redukováno na pouhé *osvětlení* vůkolní scenerie, pro filmaře nabývají tyto tři kategorie dočista jiné podoby. Právě tato radikální proměna v přístupu k prostoru, času a světlu je základem filmové výchovy. [...] Pro filmaře není prostor jen nádobou vhodnou k naplňování (či vyprazdňování), ale především místem ke zjevení významu, přičemž tento význam nemusí být přesně slovně formulovatelný pomocí lineárního textu. Dalším krokem je pak pochopení prostoru jako místa nejen ke sdělení, ale ke sdílení. Pro filmaře je podstatné uchopování času nejen v jeho plynutí a uvědomování si významového (významotvorného) temporytmu, ale především pak uchopení času v jeho kvalitativním hledisku – kairos.“⁶²

Čihák nárokuje na filmové výchově, a vzdělávání obecně, vnitřní proměnu jeho účastníků. To je vize, kterou jsem předestřel v samotném úvodu práce. Je pro mě velmi důležitá. Filmaře si v Čihákově pojetí představuji jako Muže s kinoaparátom.⁶³ Společně s Miroslavem Petříčkem se shodnou na tom, že filmový rozklad reality velmi přiléhavě odpovídá smyslovému poznání moderního člověka. Je to umělecká a mediální forma, která jaksí přirozeně srůstá s naší každodenností.

⁶² M. Čihák. „Filmová výchova“.

⁶³ *Čelovek s kinoaparatom*. Režie Dziga Vertov. Sovětský svaz, 1929.

Ten na problematiku nahlíží z nedocenitelné pozice nadhledu filozofa s dlouholetou zkušeností výuky na FAMU v legendárním předmětu Myšlení obrazem.⁶⁴ Ve své eseji poukazuje na to, že filmová výchova může skutečně nabídnout mladému člověku zcela přirozenou cestu porozumění světu, ve kterém žije. Už před patnácti lety Petříček poukazoval na to, že film představuje zcela zažitý způsob vyjadřování, mediality, který je možné vnímat a využívat jako předstupeň informačních a komunikačních technologií. Podle Petříčka nabízí film mladým lidem prostřednictvím svých specifických vyjadřovacích prostředků dovednosti, které si nemohou osvojit jiným způsobem.⁶⁵

„Lze říci, že film představuje pro člověka cosi jako nový smyslový orgán: tradiční kultura textů kladla důraz spíše na abstraktní, pojmové uchopování světa, kultura obrazů naučila člověka číst svět skrze symbolické a ikonografické významy a schematizovat jej, avšak film, který pracuje s obrazem pohybu, který je sám pohyblivý, způsobuje, že naše chápání světa je převážně dynamické, že víme o jiných podobách reality (zrychlený a zpomalený pohyb) a že jsme schopni spojovat události bez ohledu na jejich prostorové a časové souvislosti. Civilizace obrazu, jak se naše doba někdy nazývá, má tedy historický základ v rozšíření kinematografie jako nejpopulárnějšího druhu obrazu před televizí, ale stejně tak i v době televize (DVD). [...] Právě proto, že existuje těsné sepětí mezi dynamickým filmovým obrazem, resp. filmem jako dynamickou reprezentací světa, a pojetím reality, které vychází ze současné fyziky a nachází svůj protějšek i v humanitních oborech, dovoluje kinematografii lépe porozumět době, v níž dnešní mladý člověk žije. Například lze ukázat, jak je filmem ovlivněna sama struktura našeho světa, jak jej prožíváme, jak filmové postupy proměnily běžné způsoby strukturování událostí jakožto příběhů (střih a montáž) a zejména jak filmové *zvláštní efekty* problematizují kdysi poměrně zřejmé rozlišení reality a fikce, reality a virtuality. Hlubší znalost filmu umožňuje totiž i určitý odstup vzhledem k technikám reprezentace, tedy i kritickou reflexi, jež si je vědoma rozdílu mezi snadností virtuality, jejích neomezených *virtuálních* možností, a realitou, která možnosti limituje. Pouze znalost jazyka filmu dovoluje orientaci v realitě jakožto mediálně zprostředkované.“⁶⁶

⁶⁴ Miroslav Petříček. *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann & synové, 2009. V této knize Petříček volně kompiluje témata svých přednášek na FAMU.

⁶⁵ Miroslav Petříček. „Několik důvodů, proč by měla být filmová/audiovizuální výchova součástí vzdělávání“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVF/1652/FILMOVA-VYCHOVA.html>.

⁶⁶ *Tamtéž*.

Podle Petříčka má každé historické období „svou“ perspektivu, tzn. určitou symbolickou formu chápání prostoru, která odpovídá jeho koncepci viditelného světa.⁶⁷ Pokud je tedy právě film jako umění a médium touto symbolikou formou naší doby, pak je přeci ve filmové výchově skryta značná síla, která v současné podobě ani zdaleka nevyčerpává svůj potenciál. Pokud Petříček hovoří o tom, že výrazové prostředky filmu se propsaly do naší každodennosti, do způsobu vnímání času, prostoru, událostí, pak je tento proces transpozice výrazových prostředků filmu nutné otisknout také do pedagogického procesu, ve kterém se do této chvíle prakticky neprojevil.

Michal Bregant na FAMU působil do roku 2006 na pozici děkana, aby pak od roku 2011 zastával pozici ředitele Národního filmového archivu, který představuje další instituci, jež se na procesu etablování oboru významně podílela.

„*Filmová výchova* má vést k určitému osvobození jedince skrze znalost nástrojů, jimiž filmový (mediální, zábavní...) průmysl ovlivňuje veřejnost. Učit filozofii, to neznamena učít dějiny filozofie, ale rozvíjet filozofické myšlení, a to především pomocí nástrojů, s nimiž pracuje filozof. A s filmem je to zrovna tak. Filmový divák je svým způsobem partnerem tvůrců filmu, má rozumět jejich jazyku, ať se vyjadřují vznešeně, nebo všedně, inteligentně, nebo tupě. Ivan Vyskočil říká, že tvorba je činnost vědomá – a o jejím vnímání to přece platí zrovna tak. [...] Tvůrčí akt je jakousi osobní metodou uchopování, případně vytváření světa. Je jeho interpretací. Takže máme-li světu kolem nás rozumět, musíme být schopni se ho ze své pozice, ze svého úhlu pohledu, v šíři, na kterou si troupáme, zmocnit. *Hudební, výtvarný i dramatický obor s tímto počítá a neustále a s plnou zodpovědností zvažuje to, co stojí za to předat, aby byly pochopeny principy tvorby a aby děti byly připraveny i na svět umění, který teprve nastane.*“⁶⁸

Myšlenky filmového historika Ivana Klimeše cituji na jiných místech této práce. Z teoretických pozic pak považuji za podstatný jeho apel na variabilitu obsahu oboru:

„[...] jsem vůči myšlence, že lze vypracovat nějaké jednotné osnovy, jež by postihovaly audiovizuální kulturu v její komplexnosti, velmi skeptický, zdá se perspektivnější rozpracovat trs tematických modulů. Každý z nich by nasvědčoval

⁶⁷ *Tamtéž.*

⁶⁸ Michal Bregant. „První poznámky na téma filmová výchova“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZIB/1634/PRVNI-POZNAMKY-NA-TEMA-FILMOVA-VYCHOVA.html>.

audiovizuální kulturu z nějaké jiné perspektivy (umělecko-historické, kulturně politické, kulturně průmyslové, kulturně historické apod.). A bylo by na onom konkrétním pedagogovi, který z nich zvolí nebo které z nich zkombinuje. Celé by to vlastně mohlo být koncipováno jako jakási skládačka [...].⁶⁹

Na tuto perspektivu navazuje Vít Janeček úvahami o průpravných a didaktických cvičeních, která by se neměla odvíjet na základě prostého přejímání realizačních postupů z oblasti profesionálního filmu. Velmi důležité je také zjištění, že je pro filmovou výchovu velmi komplikované, aby nahnala řečiště svého poznání do pevně daných osnov a vymezení. O to více je podstatné, aby byly popsány transformační procesy, které se obsahem této práce.

„Filmová výchova měla by vytvářet prostor k pěstování citlivosti k různým aspektům filmu: vizualitě, audialitě, vztahu k ostatním uměním, vztahu k realitě a vyprávění. K tomu je třeba vyvíjet jiné metodiky a zázemí, které se jen v něčem protínají s úsilím všech, kteří se filmem zabývají z hlediska vědy nebo cinefilie a snaží se jej zprostředkovat dospělým či skoro dospělým lidem. [...] měla by umožňovat pěstování citlivosti a vědomí pestrých možností filmového média, videa a intermediálních návazností k vyjádření lidského myšlení a pocitů. Na základní škole bych tento úkol spojoval s diváckou zkušeností s intenzivními příklady z minulosti i současnosti (a to včetně oblasti experimentálního filmu nebo naopak zajímavých artefaktů z oblasti populární kultury), pěstováním vkusu v rovině obrazu a zvuku, a to i formou hravých tvůrčích pokusů.“⁷⁰

1.3.2. Co je to „oborovost“ a jak s ní souvisí didaktika?

Masarykova Univerzita v Brně vydala v roce 2015 rozsáhlou publikaci *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*⁷¹. V kapitole oborových didaktik expresivních oborů figurují studie o literární, hudební, výtvarné a dramatické výchově. Filmovou výchovu bychom mezi nimi hledali marně. Oborové didaktiky jsou akademickou disciplínou, kterou není možné rozvíjet bez ukotvení daného oboru na vysokoškolském pracovišti. Sesterský obor dramatické výchovy našel akademické zázemí v rámci Katedry výchovné dramatiky DAMU a v Ateliéru divadlo a výchova na brněnské JAMU. Literární, hudební a výtvarná výchova pak

⁶⁹ I. Klimeš. „Idea filmové výchovy“.

⁷⁰ Vít Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1656/TEZE-KEKONCEPCI-VYUKY-FILMU-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>.

⁷¹ Iva Stuchlíková – Tomáš Janík a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Dále citováno jako I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*.

disponují robustním akademickým zázemím rozděleným do řady pracovišť. Filmová výchova nic takového nemá. Podhoubí pro rozvoj oborových didaktik u expresivních oborů lze často nacházet na půdě pedagogických fakult, ale také v prostředí umělecky orientovaných škol, jejíž hlavní doménou je daný expresivní obor v tvůrčí praxi. Na příkladu dramatické výchovy můžeme sledovat právě takovou strategii rozvoje.

Jak vlastně vymežit pojem oborové didaktiky? „Oborové didaktiky jsou vědními disciplínami zaměřenými na oborově specifickou dimenzi vyučování a učení ve škole i mimo ni. Jejich agenda v oblasti teorie, praxe a výzkumu sahá od vymezování a zdůvodňování cílů oborového vyučování a učení přes výběr, legitimizaci a didaktickou transformaci obsahů až k metodické strukturaci učebních procesů při zohledňování psychických, sociálních a dalších předpokladů na straně žáků i učitelů.“⁷²

V předešlé podkapitole jsem poukazoval na myšlenkovou mapu, ve které byla formulována potřeba odborného pracoviště, které by garantovalo vývoj původních didaktických metod a technik. Filmová výchova nedisponuje takovou rozvětveností a stabilitou, aby mohla situovat samostatné teoretické pracoviště. V jejím případě je spíše pravděpodobné vytvoření pracoviště zajišťujícího výchovu oborových pedagogů, přičemž teoretické zobecnění v podobě rozpracovávání podrobné oborové didaktiky bude doprovodným jevem celého procesu. Existuje přímá úměra mezi kvalitami pedagogů v praxi a stavem poznání v rámci oborových didaktik.

„Pokud jde o koncipování oborových didaktik, přístupy se pohybují v rozmezí od poměrně úzce pojímané metodiky (recepty na *správné* vyučování v určitém oboru) přes pojímání oborové didaktiky jakožto aplikace mateřského oboru na oblast edukace až po relativně autonomní vědu založenou na základním výzkumu edukační dimenze procesů oborové enkulturace, socializace apod. I tyto rozdíly jsou podmíněny zvláštnostmi rozvoje příslušné oborové didaktiky – obecně platí, že čím je rozvinutější, tím zřetelněji se utváří jako svébytná vědecká disciplína.“⁷³

Filmová výchova by měla cílit na první dva body tohoto spektra. Je potřeba si však uvědomit, že pokud chceme, aby oborová didaktika filmové výchovy produkovala praktická doporučení, aby formulovala oborové metody a techniky práce, tak se to neobejde bez teoretického zobecnění procesu aplikace

⁷² *Tamtéž*, s. 9.

⁷³ *Tamtéž*, s. 13.

mateřského oboru (filmu) do pedagogického procesu. Právě tato problematika figuruje v jádru mého badatelského záměru.

Jak pojmám *oborovost* v souvislosti s tématem této práce? Co znamená, když hovoříme o filmové výchově jako o *oboru*? Jak jsem již několikrát zmínil, filmovou výchovu není možné vnímat pouze prismatem Rámcových vzdělávacích programů, protože její působnost je podstatně širší. Spění k oborovému statutu chápu jako vědomý emancipační proces, ve kterém je zapotřebí, aby ustavující osobnosti daného oboru vytvořily základní oborovou infrastrukturu, která obnáší uplatnitelnost v praxi, možnosti financování, výzkumnou činnost, institucionální záštitu atp. V předešlé podkapitole jsem se pokoušel předloženými argumenty prokázat, že se v období posledních patnácti let podařilo potřebnou oborovou infrastrukturu vytvořit. Podle Evy Machkové⁷⁴ procházela dramatická výchova obdobným procesem v průběhu 60.–80. let dvacátého století, aby vše vyústilo ve vytvoření akademických pracovišť na počátku 90. let.

„V této souvislosti je na místě připomenout, že mnohé z dnes velmi uznávaných oborů před staletími anebo jen před několika desítkami let vůbec neexistovaly nebo byly pokládány za okrajové, neboť byly omezeny na izolované snahy svých průkopníků. Až s postupným rozvojem specializovaného odborného diskursu se utvářelo jejich specifické společenství myslí, které vytvořilo podmínky pro jejich kulturní úspěšnost, a tím mj. též pro jejich přítomnost v nejvyšším – univerzitním – stupni vzdělávání.“⁷⁵

Výrazným ukazatelem, ze kterého je možné vyvodit, že nějaká oblast lidského snažení dospěla k vlastní oborovosti, je fakt, že svými východisky vytváří novou hodnotu poznání tím, že danou oblast nahlédne z nového úhlu nebo že sloučením různých prvků přinese novou nepoznanou hodnotu, ke které by nebylo bez vzájemné synergie možné dospět. A tak filmová výchova slučuje umělecké a pedagogické aspekty svého profilu a dává nahlédnout filmové umění, kinematografii, audiovizi ve zcela nové perspektivě. Filmová výchova využívá výrazových prostředků filmu k tomu, aby dávala člověku do rukou nástroj ke zcela neotřelému nahlédnutí světa, který ho obklopuje. Filmový rozklad reality tak nemusí být napříště doménou filmařů.

Chtěl bych také zmínit praxi Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu, ve které jsou jednotlivé agendy věnující se amatérskému umění nebo estetickým aktivitám dětí a mládeže běžně označovány jako obory.

⁷⁴ Eva Machková. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2011, s. 7–9.

⁷⁵ I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*, s. 10.

Tak můžeme rozlišovat agendu výtvarného oboru, oboru filmové výchovy, oboru dramatické výchovy atp. Konsekvence této institucionální praxe významné příspěvkové organizace ministerstva kultury považují pro kontext svého výzkumu za normotvorné, představují pro mě významný argument k tomu, abych označoval filmovou výchovu jako obor.

1.3.3. Společné cíle uměleckých výchov

Ve studii kolegů z Masarykovy univerzity věnované oborovým didaktikám jsou esteticko-výchovné obory označovány jako *obory expresivní*. „Pod název expresivní obory (zkrácené označení pro expresivní vzdělávací obory) zahrnujeme vzdělávací disciplíny soustředěné na zvláštní typ symbolického vyjadřování a sdílení obsahu – expresi.“⁷⁶ Výtvarná, hudební, dramatická, literární a osobnostní a sociální výchova zde stojí po boku a v perspektivě badatelů disponují společnými oborovými východisky a do určité míry i hodnotami a cíli. Považuji za velmi nešťastné, že do této oblasti nezařazují filmovou výchovu, což můžeme přičítat pravděpodobně faktu, že se v době sepsání této publikace v roce 2015 zkrátka stále nepřihlásila o svou *oborovost*. Filmová výchova do této chvíle skutečně nedisponuje vlastním oborovým základem, který by vyplýval z procesu teoretického zobecnění praxe na pracovištích, která by se oborové didaktice věnovala.

Velmi často se považuje za slabinu, která filmové výchově brání dalšímu rozvoji, to, že nemá dostatečně vyargumentován svůj společenský přínos, vystavěné oborové základy. Při detailním studiu oborových základů zejména dramatické výchovy mi však často připadalo, že mnohé z argumentů, kterými disponují kolegové ze sesterského oboru, jsou uplatnitelné i pro situaci filmové výchovy. Expresivní obory vycházející skutečně ze stejných principů, totiž budují mosty mezi uměním a vzděláním. Odlišují se pouze tím, jaké umění si pro pedagogický proces volí, přínos takové počínání pro studenty a vůbec pro očistu vzdělávacího prostředí je pak často velmi podobný. Integrace uměleckých principů do vzdělávacího procesu je prověřena praxí sahající až do 18. století,⁷⁷ každý obor, který chce do této tradice vstoupit a přiřadit se po bok oborů již etablovaných, si musí tyto společné jmenovatele uvědomit a vystavit na jejich půdorysu své vlastní oborové základy. Pokud hovoříme o principech všeobecného

⁷⁶ I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*, s. 361.

⁷⁷ I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*, s. 363.

vzdělávání⁷⁸ a hodnot, které z něj vyplývají a jež mají být v naší společnosti sdílené a všeobecně přijímané, pak není podstatné, s jakým uměleckým druhem jsou studenti konfrontováni, každé umění s propracovanou oborovou didaktikou má potenciál působit na vnitřní proměnu a kultivaci studentů na základě obdobného schématu.

„Ze stručného přehledu vyplývá, že v historickém vývoji expresivních vzdělávacích oborů je mnoho odlišností. Přesto mají leckteré společné rysy i společné vývojové trendy. Typické pro ně je kolísání důrazů mezi didaktickým zaměřením na osobnost žáka, resp. sociální aspekty jeho rozvoje, nebo na kulturní znalosti či dovednosti. Tyto dva trendy byly již v antice rozlišovány terminologicky: na jedné straně *areté*, *neučitelná* ctnost, na straně druhé techné – naučitelná dovednost a znalost. Reálně nejde o vylučující se nebo jednoznačné polarity, ale s ohledem na ně lze rozumět historickému vývoji expresivních oborů. Pro české vzdělávací prostředí je příznačné, že na počátku devadesátých let 20. století byl vesměs posílen příklon k osobnosti žáků a sociálním aspektům výchovy, zatímco na přelomu milénia se zvyšuje důraz na kulturní kontexty reprezentovaný termínem gramotnost.“⁷⁹

Dramatické výchově se přitom podařilo etablovat jako obor v průběhu 90. let 20. století tedy v době, kdy byl ve vzdělávacím systému pokládán akcent na sociální aspekty rozvoje žáka. Filmová výchova přichází na scénu v první dekádě nového milénia, kdy byl důraz přenesen na oblast dovedností, se kterými přímo souvisí pojem *gramotnost*. Filmová gramotnost byla v evropském kontextu formulována ve studii realizovanou panevropským týmem pod patronátem British Film Institut následovně:

„Filmová gramotnost je úroveň porozumění filmovým dílům a obsahům, schopnost vědomého a zvědavého výběru filmových děl, schopnost kritického sledování a analýzy jejich obsahu, kinematografických a obsahových kvalit a technických aspektů. Je to také schopnost zacházet s jazykem filmové tvorby a s jejich technickými prostředky při samotné tvorbě pohyblivých obrazů.“⁸⁰

⁷⁸ Všeobecné vzdělávání je pojem, který není ukotven v legislativě. V praxi se jeho význam překrývá s oblastí formálního vzdělávání. Při využívání tohoto pojmu je vědomě akcentována role a význam celospolečensky sdílených znalostí a kompetencí.

⁷⁹ I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*, s. 437.

⁸⁰ Pavel Bednařík. *Modely filmového vzdělávání v Evropě a jejich implementace v českém prostředí*. Disertační práce [rukopis]. Praha: Filmová a televizní fakulta AMU, 2020. Bednařík zde prezentuje ve vlastním překladu definici filmové gramotnosti zastoupené v koncepci British Film Institute Framework of Film Education z roku 2015.

Nicméně akcent na gramotnost má své limity. Vzdělávací systém totiž v této perspektivě formuluje značné množství gramotností, které si vzájemně konkurují a bojují o své místo ve vztahu k časovým dotacím, kapacitám pedagogů i pozornosti žáků. Logicky se pak k určitým gramotnostem přistupuje z pozice udílení priorit. Pokud vedle sebe máme klást gramotnost filmovou, mediální, finanční, environmentální, a mnohé další, může z toho filmová gramotnost vycházet jako rovnocenný partner? Jednotlivé oblasti, které kolegové z BFI formulují, jako základní kameny filmové gramotnosti přitom nemají být cílem sami o sobě, jsou pouze orientačními body na cestě, elementy procesu, které velice zahuštěnou formou poukazují na možnosti, kterými může filmové umění přispívat pedagogickému procesu. Jak jsem již několikrát zmínil, filmová výchova se neomezuje pouze na působení ve formálním vzdělávání, důraz na formulování „oborové gramotnosti“ je z mého pohledu zveličován a přeceňován. Ve vzdělávacím procesu jsou jednotlivé expresivní obory prostupné a v rámci současného procesu revizí RVP v České republice je tento moment vzájemné synergie skutečně akcentován a promyšlen jako jedna z tras dalšího vývoje, totiž tendence k určitému zrovnoprávnění jednotlivým expresivním oborům.

Jak je možné, že k sobě mají tyto obory natolik blízko, jak mohou být tak snadno zaměnitelné? Je to dáno tím, že vycházejí ze stejných teoretických základů. Odlišuje je, že aplikují stejné principy na různá umění, která jim poskytují rozdílné metody a techniky oborové práce.

„Jak vystihnout fakt, že základem pro žákovské učení a poznávání v expresivních oborech jsou tvořivé a receptivní činnosti. Skrze tyto činnosti je symbolicky zprostředkováván obsah, jehož zvládnutí spojené s učením se však svým charakterem v některých důležitých rysech liší od prakticky či vědecky zaměřené komunikace. [...] Expresi můžeme [...] chápat jako dvojsměrnou symbolickou relaci, která spojuje obrazné předvedení (exemplifikaci) s metaforickým označením. Exprese je tedy pojata jako obsahové zprostředkování, které zahrnuje nejenom vyjádření, ale současně též vnímání obsahu (významů) při symbolické interakci mezi lidmi. Pro výchovu je důležité, že Croce, Goodman i další autoři chápou expresi jako jeden ze způsobů poznávání. Expresivní symbolizace není doslovná, ale metaforická a podle toho je nutné ji vnímat, interpretovat a didakticky s ní pracovat.“⁸¹

⁸¹ I. Stuchlíková a kol. *Oborové didaktiky*, s. 362.

Za druhou klíčovou složku expresivních disciplín označují kolegové z Masarykovy univerzity složku *reflektivní, respektive znalostní*⁸². Právě ta je klíčová pro přetavení expresivní činnosti do vzdělávacího rozměru. Navazuje na bezprostřední a tvořivý kontakt s dílem, ať již skrze jeho recepci nebo tvorbu, která doplňuje o znalosti o díle samém, společensko-historickým kontextem atp. Nabízí interpretační rámec a dává k dispozici pojmy, se kterými je možné o díle hovořit. „Tyto dvě složky – expresivní a reflektivní – tvoří didakticky podnětné napětí, které je přítomno v jakékoli kurikulární, historické či teoretické diskuzi o expresivních oborech.“⁸³

1.3.4. Produkce – recepce – reflexe – medialita

V úvodní části práce jsem se pokusil představit badatelské předpoklady, její strukturu, specifika mého výzkumného zaměření, nastínil jsem stav poznání, ukotvil jsem používání pojmu filmová výchova a předložil jsem argumenty k tomu, proč pojmám filmovou výchovu jako univerzální obor a ne pouze skrze jeho utilitární označení jako vyučovacího předmětu. Několikrát jsem poukázal na to, že výjimečnost filmové výchovy spočívá v kombinaci uměleckých a pedagogických aspektů.

Dalším argumentem, který zazněl v textu opakovaně, je absence specializovaného pracoviště, které by garantovalo vývoj oborových metod a technik, rozvíjelo by jednotlivé formy filmové výchovy, a ve výsledku se tak stalo vysokoškolským pracovištěm, které by vytvářelo oborovou didaktiku. V badatelské tezi této práce se pokouším na základě teoretického zobecnění vlastní dlouholeté oborové pedagogické zkušenosti a jejím zasazením do teoretického rámce nastínit možné cesty k rozvoji původních metod a technik filmové výchovy. Ta totiž nemůže v praxi dlouhodobě fungovat na prostém principu automatického přejímání výrobních a tvůrčích postupů z profesionální praxe, které jsou pouze zjednodušeny, aby byly následně zataveny do pedagogického procesu. Filmová výchova musí nalézt zrcadlově převrácený vztah ke svému mateřskému umění. Stejně jako dramatická výchova využívá divadelních postupů pro pedagogické cíle, je zapotřebí, aby se specifické výrazové možnosti filmu nestávaly konečnou stanicí pedagogického procesu, ale aby byly jeho iniciátory, průvodci, prostředníky.

⁸² *Tamtéž*, s. 363.

⁸³ *Tamtéž*, s. 363.

V jednotlivých kapitolách budu zkoumat možnosti těchto badatelských tezí ve čtyřech základních tematických okruzích, jejichž parcelace je vhodná pro zpřehlednění celé situace. Toto dělení není nahodilé, vyplývá z průběhu úvodní kapitoly. Těmi čtyřmi okruhy jsou: *Produkce, recepce, reflexe a medialita*. Každá z těchto kategorií představuje pomyslné řezy komplexem filmového univerza. Na základě těchto řezů můžeme jednotlivé oblasti prověřovat ve vztahu k didaktickému potenciálu prostředků, se kterými běžně disponují.

V oblasti *produkce* budu věnovat pozornost specifikám tvůrčího procesu. Pokusím se nahlédnout tvorbu jako didaktický proces, na který je třeba uplatňovat zcela odlišná kritéria na rozdíl od profesionálního, amatérského filmu nebo tvorby studentů filmových škol. V tomto ohledu pro nás bude důležité rozlišovat mezi *procesem tvorby* a jeho samotným *produktem*. Budu poukazovat na možnosti *průpravných a didaktických cvičení*, která můžeme z tvůrčích postupů odvozovat. Poukáži ale také na možnosti, ve kterých se mohou tvůrčí principy promítnout do samotné formy výuky. Cíleně pro vymezení této oblasti nepoužívám pojmu *tvorba*, protože produkce pojímá také organizační postupy tvůrčího procesu, které se do pedagogického procesu zapojují.

Recepti nahlédnu prostřednictvím úvah a metodických doporučení k možnostem strukturování filmové projekce ve prospěch didaktického procesu. Pro tento účel formuluji dvojici pojmů *imerzní a didaktická recepce*, kterými budu hodnotit míru diváckého pohroužení do filmového zážitku na úkor didaktického přínosu, a vzájemné přesahy mezi oběma polohami. Představím ale také sérii konkrétních doporučení vztahujících se k výběru filmů, zajištění vyhovujících projekčních podmínek, lektorským vstupům. Tuto oblast vztáhnu také k fenoménu *filmového rozboru*, který představím jako univerzální pedagogický nástroj, který může pedagogům a lektorům poskytnout nedocenitelný aparát pro obohacení pedagogického procesu.

Reflexi budu tematizovat v průběhu disertační práce v několika rovinách. Reflexe je významnou součástí té části pedagogického procesu, která je odvozována z oblasti *produkce*. Vedle toho ale můžeme reflexi vnímat také jako přirozenou součást filmového rozboru, a tedy *recepční složky*. V závěru předešlé podkapitoly jsme dospěli k poznání, že reflektivní složka se v pedagogickém procesu podílí na přetavení expresivních složek (produkce a recepce) do oblasti znalostí, dovedností a poznání. Okomentováním a zarámováním prožité tvůrčí či divácké zkušenosti je expresivní prožitek teprve dokončen, uzavřen, nachází své správné místo v myslích studentů.

Filmová výchova disponuje díky svému mateřskému umění ještě jednou oblastí, která ji do značné míry odlišuje od ostatních expresivních oborů. Je to vztah k její technologické, respektive mediální podstatě.

„Krátce řečeno: mezi uměním a technologií existuje pospolitost, která není jenom dílem příležitostných génů jako Leonardo da Vinci kombinujících kvalitní práci na obou polích a která je v rozporu s moderní koncepcí tvrdící, že tyto dvě oblasti jsou vzájemně antagonistické. Přesto můžeme studovat dějiny malířství, aniž bychom věděli něco o rozdílu mezi olejem a akrylem. Studenti literatury rozhodně mohou uspět při zvládnutí základů dějin literatury, aniž by studovali, jak funguje linotyp nebo ofsetový tisk. Toto ovšem není případ filmu. Velký umělecký přínos průmyslové éry, záznamová umění – film, záznam zvuku a fotografie – jsou niterně závislá na komplexní, důmyslné a stále komplikovanější technologii. Někdo nemůže doufat, že plně pochopí, jakým způsobem bylo dosaženo jejich efektů bez základních znalostí technologie, která jejich existenci umožnila, právě tak jako vědeckých objevů, z nichž vychází.“⁸⁴

Pro tento Monacův argument otevírá téma mediální podstaty filmového umění ve vztahu k pedagogickému procesu. Budu ilustrovat, jakým způsobem podmiňovala technologická základna podobu raných filmů a jak můžeme tyto postřehy transponovat do didaktické polohy. Myšlenky, které v průběhu jednotlivých kapitol předestřu, nepředstavují uzavřenou množinu, kterou by nebylo možné rozšiřovat o další poznatky. Mým záměrem je poukázat na způsob uvažování o vztahu filmové výchovy k jejímu mateřskému umění, přičemž jednotlivé postřehy a teze mohou být dále rozpracovávány a zpřesňovány.

Za velmi inspirativní ve vztahu k předložené čtveřici pojmů považuji úvahy „evropského nestora“ filmové výchovy Alaina Bergaly,⁸⁵ který k oboru filmové výchovy přispívá právě tím, že svou teoretickou práci soustředí na pojmenování myšlenkových konstruktů a procesů, které jsou z filmu jako umění i média transponovatelné do pedagogické práce. Bergala souzní s Čihákovou či Petříčkovou perspektivou, že film nabízí způsob nahlížení naší reality, filmový rozklad reality jako specifickou formu myšlení odpovídající současnému společenskému vývoji. Bergala se významně vyhýbá tomu, aby polopaticky přejímal realizační postupy, které jsou vlastní profesionální filmové tvorbě nebo amatérskému filmovému hnutí. Z těchto důvodů Bergalovy myšlenky rozprostřu do celé struktury disertační práce.

⁸⁴ J. Monaco. *Jak číst film*, s. 64–65.

⁸⁵ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*.

2. O vztahu filmové a dramatické výchovy: Mezioborová zkratka

Teoretický aparát dramatické výchovy považuji za referenční bod celého mého výzkumu. Jsem přesvědčen o tom, že transformační procesy, jejichž prostřednictvím dramatická výchova odvozuje své oborové metody, techniky a pedagogické strategie z divadelního umění, můžeme následovat a přejímat ve filmové výchově. Tento obor pro nás může být inspirací také ve vztahu ke svému institucionálnímu ukotvení v prostředí vysokých škol a úvah o profilu oborových pedagogů, ale v obecné rovině můžeme na příkladu dramatické výchovy sledovat celý proces spění k emancipované oborové identitě.

2.1. Motivace pro oborové srovnání

Zkušenosti pro formulaci této kapitoly čerpám z absolvování vybraných kurzů na Katedře výchovné dramatiky DAMU, průběžných konzultací s osobnostmi dramatické výchovy (Radek Marušák, Gabriela Sittová, Jakub Hulák, Irina Ulrychová), z realizované konference na téma O vztahu filmové a dramatické výchovy v roce 2017,⁸⁶ profesního působení v Národním informačním a poradenském středisku pro kulturu (iniciuji zde ze své pozice mezioborové projekty filmové a dramatické výchovy). Některé z badatelských tezí, na které poukážu, jsem výběrově shrnul v textu „O vztahu filmové a dramatické výchovy“, který byl v roce 2017 publikován v oborovém periodiku *Tvořivá dramatika*.⁸⁷

V českém kontextu považuji za velmi příhodné pokusit se o oborové srovnání s dramatickou výchovou, která má u nás to štěstí, že se jí podařilo robustně rozvinout a vyprofilovat své pole působnosti v průběhu 90. let. Srovnání je případné z několika důvodů. Oba obory musely překonávat stejná úskalí ve formálním vzdělávání (nezvratná pozice tradičních uměnovědných předmětů,⁸⁸ prioritizace exaktních předmětů), ve vztahu ke svému zdrojovému umění (film – divadlo), absenci oborové didaktiky, jasné formulace oborových východisek, cílů,

⁸⁶ „Festival Animánie: seznam pořádaných Kolokvií filmové výchovy“ [online]. *Animanie.cz* [cit. 30.1. 2022]. Dostupné z: <https://animanie.cz/festival2017/kolokvia/>.

⁸⁷ Jiří Forejt. „O vztahu filmové a dramatické výchovy“. *Tvořivá dramatika*. 2017, roč. 31, č. 3, s. 17. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2017-3.pdf.

⁸⁸ Rámcové vzdělávací programy MŠMT formulují pětici uměleckých výchov. Výtvarnou výchovu, hudební výchovu, dramatickou výchovu, filmovou a audiovizuální výchovu, pohybovou a taneční výchovu. Za tradiční obory se silným zastoupením ve vzdělávacím systému jsou pak považovány výchovy výtvarné a hudební.

etablování oborového periodika a zřízení akademických pracovišť. Rozdíl mezi oběma obory je takový, že dramatické výchově se tato úskalí podařilo překonat. Ač se oba obory odkazují ve své tradici k 60. letům (v případě filmu k Borisi Jachninovi, divadla k Evě Machkové), tak filmová výchova od té doby pokročila jen skrovně v řešení výše jmenovaných úkolů, bez nichž není hodnotný a průběžný rozvoj možný. Bodem zlomu v oboru dramatické výchovy se stalo vytvoření dvou akademických pracovišť, která v první fázi umožnila formalizovat oborové vzdělání lektorům a pedagogům, kteří do té doby působili zejména v oblasti neformálního vzdělávání, zároveň však také pedagogům s aprobací jiných předmětů (nejčastěji český jazyk, výtvarná výchova, dějepis, společenské vědy atp.). V další fázi pak obě pracoviště rozvinula plnohodnotné studijní programy bakalářského a magisterského stupně – s logickým odstupem získali možnost navázat doktorským studiem.⁸⁹ Tato akademická pracoviště vznikla na počátku devadesátých let. Na pražské DAMU vzniká pod kuratelou Evy Machkové Katedra výchovné dramatiky. Na brněnské JAMU pak Ateliér Divadlo – Výchova, který etablovala Silva Macková.

Rozhodnutí soustředit se v mezioborovém srovnání na dramatickou výchovu, a zdánlivě opomíjet hudební výchovu, výtvarný obor a pohybovou a taneční výchovu, které utváří pěťici uměleckých výchov, jež dospěly k vlastní oborovosti, bylo vědomé. Dramatická výchova je rozvíjena na sesterské fakultě DAMU jako specializační studium formulující původní metody a techniky pedagogické práce s přímou vazbou na zdrojové umění. Pedagogická příprava studentů v rámci Hudební a taneční fakulty má také svou bohatou tradici. Studenti hudebních oborů jsou nicméně vedeni spíše k osvojení základních pravidel obecné pedagogiky a didaktiky, aby tím získali formální aprobaci pro výuku „svého nástroje“ kupříkladu v prostředí základních uměleckých škol. Zajímavou případovou studii představuje ukotvení oborového pracoviště Pohybové a taneční výchovy ve struktuře HAMU ve formě emancipovaného studijního programu. V případě výtvarného oboru a hudební výchovy dochází k rozvoji oborové didaktiky v prostředí pedagogických fakult. Rozsah této práce neumožňuje soustředit se na potenciál mezioborových inspirací v plném rozsahu. Otevírá se zde prostor pro další návazný výzkum, který by zkoumal transformační procesy u dalších uměleckých druhů.

⁸⁹ Eva Machková – Jaroslav Provazník. *Dvacet let Katedry výchovné dramatiky DAMU*. Praha: NAMU, 2012, s. 50. Odpověď absolventky Dominiky Špalkové. Dále citováno jako E. Machková a kol. *Dvacet let Katedry výchovné dramatiky*.

„Klíčovou roli ve vývoji oboru (dramatické výchovy) a jeho pojetí měl vznik dvou specializovaných vysokoškolských pracovišť, katedry výchovné dramatiky na DAMU a ateliéru divadla a výchovy (původně ateliéru dramatické výchovy) na Divadelní fakultě JAMU. Od založení obou pracovišť v roce 1992 probíhá kromě výuky v bakalářském, magisterském a doktorském stupni studia soustředěný výzkum v oboru. V roce 2015 byl na DAMU akreditován samostatný doktorský program Teorie a praxe dramatické výchovy. Dramatická výchova se stala součástí studia i na některých pedagogických fakultách a vysokých školách, jejichž programy se zabývají studiem pedagogiky – tam nikoli jako obor, ale jako součást jiných programů (učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě v Praze, Plzni, Ostravě, pedagogika na MU v Brně). Mnohá témata oboru jsou zpracovávána v bakalářských a diplomových pracích a jsou předmětem výzkumu k disertačním pracím. Praktické aspekty oboru jsou prověřovány soustavnou praxí studentů a absolventskými projekty. Závěrečné práce vztahující se k oboru jsou uvedeny i v databázích dalších vysokoškolských pracovišť, např. na PedF UK lze pod klíčovým slovem dramatická výchova nalézt více než 60 obhájených závěrečných prací.“⁹⁰

Sled efektů pro obor dramatické výchovy:⁹¹

- Prvním efektem se stala možnost formalizace oborových specializací desítek pedagogů a lektorů dramatické výchovy, kteří do té doby působili zejména v neformálním vzdělávání.
- Podařilo se formulovat oborovou identitu a dát prostor uplatnění myšlenkovým východiskům oborových autorit (Machková, Valenta).
- V další fázi se postupně dařilo rozvíjet původní oborovou didaktiku a její hranice prostřednictvím absolventských projektů.
- Následně se otevřela cesta ke vstupu oboru na vysoké (i střední) pedagogické školy. Tento krok umožní dosáhnout (s největší pravděpodobností) podobného efektu také v oboru filmové výchovy.

⁹⁰ Radek Marušák – Silva Macková – Roman Černík – Olina Králová – Kateřina Šteidllová. *Podkladová studie: Dramatická výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 37.

⁹¹ *Tamtéž*, s. 37.

Tyto poznatky pak samozřejmě vyvolávají adekvátní napětí ve vztahu k absenci oborového pracoviště filmové výchovy. Jaký by byl oborový zisk, pokud by se nám ho podařilo také etablovat? Dozajista by byl tento efekt stejný jako v případě dramatické výchovy, proto můžeme k výčtu výše přidat ještě následujících několik bodů.

Akademické pracoviště může oboru filmové výchovy umožnit:

- formulaci vlastní oborové identity – oborové charakteristiky,
- formulaci oborových pedagogických cílů,
- vybudování oborové didaktiky: nastavení procesů pro vývoj pedagogických strategií, metod, technik, průpravných a didaktických cvičení a pomůcek,
- výchovu profesionálních filmových pedagogů.

Filmová výchova měla do této chvíle zastoupení pouze na Katedře výtvarné výchovy pražské pedagogické fakulty UK.⁹² Autor konceptu Filmové/Audiovizuální výchovy v RVP profesor Rudolf Adler usiloval o prosazení oboru na Pedagogické fakultě UK v Hradci Králové. To se nakonec nepodařilo. Od roku 2019 působím v týmu, který připravuje studijní program věnovaný našemu oboru na Filmové a televizní fakultě AMU.⁹³ Jsme přesvědčeni, že na základě oborové zkušenosti kolegů z dramatické výchovy musí prvotní impuls k rozvoji oboru vzejít ze strany „uměleckého světa“. Pedagogické fakulty se k participaci na procesu přidávají až v druhé vlně. Prvním zásadním poznatkem, který pro mě z oborového srovnání vychází, je tedy nevyhnutelná nutnost etablovat akademické pracoviště, které by se na rozvoji oboru dlouhodobě podílelo. Bez toho nebude další postup možný.

⁹² Výtvarný obor představuje logického partnera pro integraci metod a technik filmové výchovy na českých školách. Vzájemné přesahy obou oborů bude nutné zpracovat v samostatném výzkumu.

⁹³ Vizi oborového pracoviště při FAMU předložím v závěrečné kapitole této práce.

2.2. Oborová charakteristika – oborová východiska

Filmová výchova nemá důsledně formulovanou charakteristiku oboru. Bez ní je velmi komplikované stanovit obecné i dílčí pedagogické cíle a navázat je na kompetence studentů ve formálním vzdělávání. Síla zevrubné oborové charakteristiky tkví v tom, že se jejím prostřednictvím může argumentovat přínos daného oboru ve formálním vzdělávání. Na jejím základě si všichni účastníci vzdělávacího procesu uvědomují (učitelé i studenti), k jakým cílům spějí, jaké motivy a inspirace determinují podobu výuky. Pedagog může díky neprůstředné oborové charakteristice reagovat na případné a často oprávněné povzdechy studentů „ale k čemu mi to všechno bude?“.

Rámcové vzdělávací programy formulují teze týkající se oborové charakteristiky předmětu Filmové a audiovizuální výchovy velmi vágně. Dozvídáme se, že studenti se v rámci výuky seznámí s principy tvorby audiovizuálního díla, částečně by se měli setkat také s filmovou analýzou (tento rozměr je však upozaděno). Nepředkládají žádná mezioborová východiska, která by mohla neetablovanému oboru napomoci při hledání vlastní výsostné identity. V kapitole *Didaktická potence mediality* předložím argumenty pro to, že kinematografie v období hledání své mediální identity čerpala produkční i prezentační módy z etablovaných a tradičních vzorů. Obdobnou cestou by měl postupovat každý rodící se obor také v oblasti uměleckého vzdělávání, které je specifické v tom ohledu, že na rozdíl od exaktních oborů nedisponuje propracovaným metodologickým podhoubím, které by bylo derivováno z mateřských vědních disciplín.

V evropském kontextu můžeme pokus o charakterizaci oboru nalézt ve studii Framework for Film Education.⁹⁴ Studie rozlišuje *kompetence kritické, kreativní a kulturní*. Účastníci filmového vzdělávání by měli být vedeni k toleranci, spolupráci a k přípravě na budoucí zaměstnání.

V tento moment si dovolím přerušit text osobní úvahou. Ač sám celoživotní cinefil a filmař profesí, nejsem si jistý tím, že samotné universum filmové kultury je dostačujícím argumentem proto, abychom se snažili penetrovat systém formálního vzdělávání. Oborovou charakteristiku nemůžeme stavět na přesvědčení, že vychováváme budoucí filmaře, teoretiky, kritiky nebo fundované

⁹⁴ „A Framework for Film Education“ [online]. British Film Institute [cit. 20. 2. 2021].

Dostupné z: <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>.

Překlad celého dokumentu do češtiny in: Pavel Bednařík. *Modely filmového vzdělávání v Evropě a jejich implementace v českém prostředí*. Disertační práce. [rukopis] Praha: Filmová a televizní fakulta AMU, 2020.

diváky. Umělecký obor, který je ukotven ve vzdělávacím procesu, by měl aspirovat na vnitřní hodnotovou proměnu a kultivaci lidské bytosti. Oborová charakteristika musí nabízet dostatečně robustní základnu inspiračních zdrojů, ze které by bylo možné dále derivovat konkrétní pedagogické cíle, metody a techniky práce, didaktické postupy. Umělecké vzdělávání ze své vnitřní podstaty pracuje vedle rozumového aparátu s rozměrem estetického citění, vnitřním prožitkem, katarzí, aspekty, které není snadné pregnantně vtělit do podoby závazné oborové charakteristiky – přesto se o to musíme pokusit, a právě dramatická výchova nám k tomu může být inspirací.

„Dramatická výchova je obor interdisciplinární a vychází z poznatků, cílů i metod několika oborů. První skupinu zdrojů představují dramatická umění, teatrologie, druhou pedagogická teorie a praxe, třetí psychologie, zejména psychologie osobnosti, sociální psychologie a konečně čtvrtou tvoří umění a společenské vědy.“⁹⁵

„V současné době je tak obor (dramatická výchova) utvářen symbiózou rovin uměleckého rozvoje, osobnostně-sociálního a hodnotově-občanského rozvoje. Pojetí oboru tak dává možnost využívat v procesu takové typy práce, v nichž je drama a divadlo využíváno jako zásadní postup k rozvoji účastníků procesu, tvorbě a poznávání bez aspirace na jevištní tvarování, i ty, kdy práce směřuje k jevištnímu, divadelnímu tvaru.“⁹⁶

Machková ve svém Úvodu do studia dramatické výchovy⁹⁷ předkládá vhléd do svých *pedagogicko-psychologických východisek*. Obecnou pedagogickou inspirací je přitom holistický (celostní) přístup k pedagogické práci a inspirace v progresivních pedagogických proudech 20. století, které stojí v opozici vůči pedagogice transmisivní.

„Dramatická výchova je svou podstatou spojena s pedagogickou teorií, která se rozvíjí od přelomu 19.–20. století, původně jako pedagogika pragmatická. Ta také byla motivem a příčinou zrodu dramatické výchovy (Winifred Wardová). Ve svobodném světě se tento proud plynule rozvíjel po celé století, až dospěl ke svým současným podobám, reprezentovaným např. konstruktivní školou, jak o ní píše Francesco Tonucci. Tato pedagogika vychází z přesvědčení, že dítě není *prázdna nádoba*, kterou má znalý učitel naplnit

⁹⁵ Eva Machková. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018, s. 92.

⁹⁶ Radek Marušák – Silva Macková – Roman Černík – Olina Králová – Kateřina Šteidllová. *Podkladová studie Dramatická výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019, s. 28.

⁹⁷ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*.

vědění, nebo jinak řečeno *předat* dítěti vědění (*škola transmisivní*), ale že dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo."⁹⁸

Machková ve svém textu dále sumarizuje oborová *pedagogicko-psychologická východiska* následovně:⁹⁹

- důraz na činnostní princip ve výchově, tzv. „učení děláním“
- psychologie tvořivosti – otevřená řešení a princip divergentního myšlení
- partnerský vztah učitele a žáka
- výchovné klima a atmosféra ve výukovém procesu
- napodobení života

Určitou kuriozitou pro hledání referencí relevantních pro obor filmové výchovy může být důraz sesterského oboru na tzv. „hru na život“. Ústřední metodou dramaticko-výchovného procesu je hra v roli. Studenti mají mít, také díky aplikování této metody, možnost zkusit si prožít určité životní situace „nanečisto“. Díky tomu posilovat svou empatii pro životní osudy druhých lidí, stranit se patologických projevů ve svém vlastním jednání atp. Tento akcent však nemá v žádném případě suplovat terapeutickou práci. Nicméně tento rozměr prokazuje hloubku a skutečně fascinující flexibilitu dramaticko-výchovných metod, které tím získávají pro oborovou charakteristiku – vlastní identitu – značnou hybnou sílu. V myšlenkách, které jsem dokládal z textů Miroslava Petříčka a Martina Čiháka, bylo evidentní přesvědčení autorů, že právě film odpovídá povaze světa, který nás obklopuje. Možná tedy není dramatická výchova té filmové vzdálená ani v tomto rozměru. V základu každé oborové charakteristiky musí stát suma hodnot a cílů.

„Hodnoty dramatické výchovy jsou jí vlastní jakožto oboru a existují bez ohledu na to, zda a v jaké míře je jednotlivé instituce, formy či učitelé dramatické výchovy využívají, kdežto cíle jsou preferencí těch hodnot dramatické výchovy, které pro svou práci instituce či jednotlivý učitel v určité pedagogické situaci zvolí. Mnohdy ovšem se cíle a hodnoty kryjí a je těžko je od sebe odlišit.“¹⁰⁰

⁹⁸ *Tamtéž*, s. 42.

⁹⁹ *Tamtéž*, s. 42–49.

¹⁰⁰ *Tamtéž*, s. 51.

V oboru filmové výchovy se doposud nepodařilo nalézt schodu na základních oborových hodnotách, ze kterých by bylo možné derivovat dílčí cíle – v závislosti na kontextu užití. To má za následek neblahý postranní efekt, kdy neaktivnější oborové osobnosti, často zatíženy svým vlastním pedagogickým profilem a profesním kontextem (animovaný film, dokumentární film atp.) protežují určitý způsob vedení filmově-výchovných lekcí s přesvědčením, že formulují oborové jádro – podstatu. Jinak řečeno, každý aktivní oborový profesionál má pocit, že konstruuje oborové universum od nuly jaksi osamocen. To se projevuje i v charakteru závěrečných prací studentů VŠ, kteří se rozhodnou tématu filmové výchovy věnovat. Velmi často směřují k tomu, že cílem jejich práce je formulování osnov, sylabů filmových kurzů či seminářů z pocitu, že se nemají o co jiného opřít. Absence oborových hodnot, která by umožňovala integritu a sounáležitost jednotlivých filmově-výchovných projevů, je velkou překážkou pro další systémový rozvoj.

Eva Machková pojmenovává skupiny cílů a hodnot dramatické výchovy následovně:¹⁰¹

- sociální rozvoj
- vedení k empatii a toleranci
- rozvíjení komunikativních dovedností
- rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti
- schopnost kritického myšlení
- vedení k sebepoznání, sebekontroli a pozitivnímu sebepojetí

Můžeme si všimnout, že formulování některých skupin cílů a hodnot se nápadně podobají kompetencím, které British Film Institut formuloval ve studii „Screening Literacy“. Umělecké vzdělávání v každém své projevu působí na rozvoj empatie, tolerance, sociální interakce atp. Nicméně britská oborová studie nepředkládá oporu v konkrétně formulovaném pedagogicko-psychologickém základu, a nenabízí ani etablování oborových metod a technik práce, které by k naplnění jednotlivých cílů vedly. Z toho pohledu je daná studie souhrnem obecných konstatování, které mohou být relevantní pro oborovou lobby vůči evropským i národním institucím, nemohou však poskytnout oporu pro konkrétní pedagogickou práci.

¹⁰¹ *Tamtéž*, s. 51–57.

Nicméně možná právě to je jádrem problému. Nemusí být tak komplikované formulovat cíle a hodnoty filmové výchovy, protože se budou z velké části překrývat s oborovými cíli dalších uměleckých výchov. Pole, na kterém však bude nutné odvést velký podíl práce, je nezoraný lán s původními oborovými technikami a metodami, které by vycházely z mateřského umění oboru. Tímto procesem za nás nikdo neprojde.

Chtěl bych čtenářům nabídnout ještě definici dramatické výchovy, kterou předkládá další oborová kapacita Josef Valenta, který se po Evě Machkové stal druhým vedoucím Katedry výchovné dramatiky DAMU.

„Dodávám, že na sklonku 90. let 20. století jsem začal spolu s obecnou tendencí akcentovat obor jako estetickou výchovu (a neztotožňovat ji například s výchovou osobnostní a sociální nebo se sociálně-psychologickým výcvikem).“¹⁰²

Valenta nabízí toto členění:¹⁰³

Dramatická výchova je systémem řízeného aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeným na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem:

Na jedné straně:

- ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a
- pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a

Na druhé straně:

- k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).

Oborová charakteristika stojí jaksí nad Rámcovým vzdělávacím programem. Její existence by se neměla odvíjet od formulování v tomto školském dokumentu, ona by se do jeho znění měla promítat. Tím bych chtěl poukázat na proces, v rámci kterého profesionálové oboru filmové výchovy dlouhodobě usilují o formulování charakteristiky oboru na půdě Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu. Opět nám může posloužit vývoj sesterského oboru dramatické výchovy jako přímá inspirace, jelikož etablování akademických pracovišť na počátku devadesátých let předcházela desítky let neutuchající

¹⁰² Josef Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 40.

¹⁰³ *Tamtéž*, s. 40.

činnost na poli neformálního vzdělávání – v rámci vzdělávacích a rozborových seminářů, přehlídek dětského divadla atp. Tyto aktivity sloužily k akumulaci dostatečné sumy vědění, která se díky výjimečným osobnostem schopným teoretického zobecnění přetavila ve formulování oborové charakteristiky, potažmo oborové identity, která vedla k založení zmíněných akademických pracovišť. Na této platformě pak mohlo dojít k dalšímu teoretickému rozpracování oborových východisek, formulování technik a metod, didaktických postupů a pedagogických cílů.

Přehledná a transparentní formulace oborových východisek, vědomé přihlášení ke společným hodnotám, které sdílí daná oborová komunita, následně umožňují, aby daný obor dokázal integrovat svou identitu kupříkladu do RVP, který je závazným dokumentem pro formální vzdělávání, ale také do oblastí, které se vymykají školskému prostředí. Samu dramatickou výchovu je třeba vnímat jako široký proud tendencí a přístupů. Metody dramaticko-výchovné práce je možné využívat ve výuce dějepisu, literatury, v rámci samostatného předmětu, ale mimo půdu škol také v sociální práci, divadelním a galerijním lektorství atp. Pevná koncentrace oborového jádra pak v rámci dalšího vývoje logicky ústí v malý třesk, na základě kterého se obor rozpíná do dalších oblastí.

Pestrost tendencí dramatické výchovy v závislosti na prostředích, ve kterých je realizována, prokazuje také určitá nejednoznačnost, či lépe řečeno otevřenost v označování oboru jako takového. Eva Machková poukazuje na fakt, že využívání spojení *drama education* v anglosaském světě by pro české prostředí přinášelo velké množství parazitních významů.

„Protože by název drama, ať už v jakémkoliv spojení, vedl k častým omylům a záměnám (tyto obtíže se někdy vyskytují i v anglicky mluvících zemích), zvolili jsme v počátcích rozvoje oboru termín dramatická výchova jako pro češtinu vhodnější, protože koresponduje s vžitým školským názvoslovím (hudební, výtvarná, tělesná, literární výchova). Po roce 1990 se u nás začal ujímat termín tvořivá dramatika a se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU i název výchovná dramatika – důvody rozlišení jsou spíše vnější a jazykové, obsah je totožný a lze je užívat jako synonyma: termín dramatická výchova je vhodný spíše pro školu a školní využití dramatických aktivit, výchovná či tvořivá dramatika se může lépe hodit pro ty činnosti, které zahrnují i dětské divadlo a jiné typy veřejných produkcí.“¹⁰⁴

¹⁰⁴ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 33.

Uzavřeme tedy tento oddíl následujícím konstatováním: *oborová charakteristika* je sumou pedagogicko-psychologických východisek, *oborových hodnot a cílů*, každý obor musí projít procesem sebeuvědomění, který povede k formulování označení daného oboru a vytvoření základního názvosloví. Rozvoj oborové charakteristiky rodícího se oboru je možný na základě akumulování dostatečné sumy vědění, která je následně teoreticky zobecněna. Pro rozvoj oborové charakteristiky je nutné, aby daný obor našel zázemí v akademickém pracovišti. Na poli uměleckého vzdělávání je však nevyhnutelné konfrontovat – emancipovat identitu daného oboru od mateřského umění, od kterého se daná „umělecká výchova“ odvíjí.

2.3. Vztah k „mateřskému“ umění

Při formulování oborové charakteristiky filmové výchovy si musíme být vědomi toho, že se nemůžeme spokojit s odkazováním na zdrojové umění, které stojí v inspiračním základu naší „výchovy“. *Obsahem oboru není v žádném případě snaha o komplexní seznámení studentů s dějinami filmu, osvojení tvůrčích principů filmové tvorby, není jím ani kultivace filmového diváctví.* To jsou vedlejší produkty vzdělávacího procesu. Filmová výchova, stejně jako další umělecké výchovy včetně výchovy dramatické, musí zdrojové umění používat jako referenční bod, ke kterému se průběžně vztahují s vědomím dalších inspiračních zdrojů z oblasti pedagogiky, psychologie, společenských věd i dalších uměleckých oborů.

Výrazným soudobým trendem ve výuce umění je přitom fúze uměleckých forem, ve kterých se práce s jednotlivými uměleckými médii prolíná a doplňuje. Tento trend mohu sledovat díky mé profesní zkušenosti v Národním informačním a poradenském středisku pro kulturu, které v roce 2021 formalizovalo svou spolupráci s Národním pedagogickým institutem, jež je zodpovědný za tvorbu Rámcových vzdělávacích programů. V rámci probíhající revize RVP, která je sama o sobě zdlouhavým a náročným procesem, je patrná tendence akcentovat, alespoň z pozice NIPOS – ARTAMA, společný základ veškerých uměleckých výchov. Výše zmíněná pětice si vsutku konkuruje časovou dotací, která je svěřena jednotlivým vzdělávacím oblastem v rámci formálního vzdělávání, na druhou stranu výsledné působení a dopad výuky jakéhokoliv uměleckého předmětu na studenta, je-li tato výuka uskutečňována skutečně svědomitě, je smysluplná a hodnotná a napomáhá otevření daného studenta umělecké empatii

– citlivosti pro vnímání umění, bez ohledu na to, vzešel-li tento impulz z lekce dramatické výchovy, taneční lekce nebo výuky filmu.

Mateřské, tj. zdrojové umění ve vztahu ke své „dceřině“ výchově by mělo empaticky vnímat popularizační a kultivační hodnotu, kterým výchova a vzdělávání kultivuje potenciální diváckou obec i okruh aktivních autorů. Výchovné tendence podporují vnímání daného umění jako celospolečenského kulturního statku, který neomezuje svou působnost na pouhý zábavní rozměr. Právě na tento aspekt žehrá filmové umění, které je většinovou společností nahlíženo jako zdroj zábavy – nikoliv umělecké katarze, přitom oba tyto aspekty jsou vnitřně provázány, o to je jejich odlišení a akcent na umělecký rozměr filmu komplikovanější.

Dle mého názoru je možné docílit určitého posunu v jeho vnímání aktivní a dlouhodobou filmově-výchovnou činností, která by se etablovala do šíře emancipovaného oboru. Na druhou stranu je třeba bez iluzí přiznat, že by bylo bláhové, aby filmové prostředí pak zpětně ocenilo a přiznalo „svému“ výchovnému oboru patřičné zásluhy. Stručně řečeno filmově-výchovná činnost není světem „červených koberců“. Pro ilustraci můžeme využít vzpomínku jedné z absolventek Katedry výchovné dramatiky DAMU, a je třeba poznamenat, že tento typ konstatování se v jubilejní reflektivní publikaci Dvacet let Katedry výchovné dramatiky cyklicky opakuje:

„S odstupem času a díky současné praxi také přemýšlím o pozici a významu KVD v rámci DAMU i v širším kontextu vzdělávání. Jistá *nehostinnost* a nedůvěra, které panovaly v době mého studia k oboru výchovné dramatiky na DAMU ze strany studentů a pedagogů ostatních oborů, mi možná dávaly naopak silné podněty, abych se v rámci studia a samostudia dozvěděla o divadelní teorii o něco víc.“¹⁰⁵

Nyní se zaměřím na konkrétní podoby vztahu, kterým dramatická výchova vstupuje do dialogu se svým mateřským uměním. Pro pojmenování společných i mimoběžných veličin využiji úvahy, které formuloval Josef Valenta v kanonické knize *Metody a techniky dramatické výchovy*.¹⁰⁶ Na jejich základě usiluji o otevření prostoru k uvažování o rovině vztahů mezi filmovou výchovou a jejím zdrojovým uměním.

¹⁰⁵ E. Machková a kol. *Dvacet let Katedry výchovné dramatiky*, s. 50.

¹⁰⁶ J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 41–43.

Valenta vymezuje zdrojové umění a koncepční východiska, kořeny a zázemí dramatické výchovy dvojicí pojmů *drama* a *divadlo*. *Drama* po něj představuje převážně literární uměleckou reflexi světa, která obsahuje sdělení o určitém příběhu, události (fabule), které je uspořádáno do dějových sekvencí (syžet). Přičemž jádrem sdělení je konflikt a napětí, které v rámci daného příběhu nutí postavy k jednání. Od jiných syžetových forem drama odlišuje, že na rozdíl od nich drama nejčastěji volí jako formy vyjádření dialogy postav příběhu, vnitřní monology, promluvy k divákům atp.

Divadlo je pak Valentou definováno jako umění časoprostorové a fyzické. Jedná se o systém aktivit, který zajišťuje modelové zobrazení, jde o zastoupení určité skutečnosti – osob v prostoru a čase, což se děje formou hry. Tato hra pak vytváří fikci, která je možná díky nevyřčené úmluvě mezi diváky v hledišti a herci na jevišti. Herci vystupují v rolích, prostřednictvím kterých vytvářejí vlastním tělem, hlasem a pohybem fikci. Vše je prováděno se snahou o nabytí estetického a uměleckého charakteru daného jednání. Podle Valentovy definice žije divadlo v symbióze s dramatem a naopak. Drama se prostřednictvím divadla vyjevuje, a divadlo má u diváky největší šanci na úspěch, pokud vyjevuje drama.

Valenta pak přes tyto definice postuluje inspirační zdroje mateřského umění, které jsou pro metody¹⁰⁷ dramatické výchovy ustavující. Z této perspektivy nahlíží, že drama je tím, *CO má metoda dramatické výchovy ve hře vyjavit* (drama – obtíž) a *JAK to má udělat* (divadlo – hra v roli). Autor dále pojmenovává jevy, které mají dramatická výchova s dvojicí výše popsaných pojmů společné a jaké mezi nimi panují rozdíly.

Jevy společné:

- umění časoprostorové a fyzické
- systém aktivit zajišťující modelové zobrazení
- hra, která vytváří fikci
- hra v roli – utváření fikce prostřednictvím jednání
- hra se odehrává v daném prostoru a čase, za využití prostoru tak, aby diváci mohli participovat na fikčním světě
- herní aktivity i scénické prostředí mají pro diváky i herce svůj symbolický význam

¹⁰⁷ K pojmům *metoda* a *technika* dramatické výchovy se vztáhneme v nadcházející části této kapitoly.

Jevy rozdílné:

- dramatická výchova usiluje o katarzi hráčů (účastníků), divadlo pak o katarzi diváků – účel dramatické výchovy je primárně pedagogický
- cílem dramatické výchovy není produkt (produkce), ale proces (činnosti opřené o prvky divadla a dramatu)
- dramatická výchova se nejčastěji nerealizuje v klasickém divadelním prostoru, který by vymezoval místo pro hru a místo pro přihlížející diváky. Nicméně v průběhu dramaticko-výchovných aktivit často prostor (školní třída) určité parametry divadelního prostoru v symbolické rovině přejímá.
- Snaha o směřování k estetizované a stylizované divadelní formě odlišuje dramatickou výchovu od alternativních využití metody hry v roli v jiných oblastech – například v osobnostní a sociální výchově, psychologickém výcviku, atp.

Jakým způsobem vztáhnout Valentovy myšlenky k našemu oboru? Jak vytvořit síť vztahů mezi filmovým uměním a pedagogickým procesem, který by z něj měl vyvěrat. Zkusme si položit otázku, zdali můžeme nalézt nějaké významové ekvivalenty, implicitně obtěžkané takovým pedagogickým potenciálem, jako pojmy *drama* a *divadlo*. Podle mého názoru si v této optice vystačíme s pojmy *produkce* – *recepce* – *reflexe* – *medialita*, které jsem formuloval v předešlé kapitole. Ve věcné rovině je pak řada Valentových myšlenek platná i v případě, že je vztáhneme k filmovému umění a výchově jako takovým.

Další argument, který posiluje tezi, že film a potažmo filmová výchova jsou ideálním nástrojem, jakým se mohou mladí lidé vztahovat ke světu, je ten, že představují symbolickou strukturu, síť znaků, které se otiskly v naší každodennosti, takže je vnímáme jako zcela přirozené. Italský režisér, scénárista, básník, dramatik a esejista Pier Paolo Pasolini přichází s myšlenkou, že výzva, před kterou každý filmař stojí, není v prvním řádu umělecká, nýbrž lingvistická. Pasolini vytváří významovou rovnici následujících vztahů:¹⁰⁸

¹⁰⁸ Maurizio Viano. *Pier Paolo Pasolini a jeho filmy*. Přeložil Václav Žák. Praha: Casablanca, 2017.

Podle Pasoliniho spisovatel pracuje s estetickými volbami, komponováním slov, které čerpá z mluvené řeči, která obklopuje náš každodenní život od narození. Spisovatel usedá nad prázdný papír, na který nanáší slova. Filmař se však naproti tomu nemůže opřít o bezprostřední zkušenost, která by mu byla sociálně a kulturně natolik vlastní jako v případě mluveného slova. Pasolini tvrdí, že filmař musí vytvořit vlastní jazykový systém, který bude přepisovat a tvůrčím způsobem otiskovat realitu, která ho obklopuje. Povaha jeho práce je tedy především spíše jazykotvorná. Pasolini své myšlenky formuloval na přelomu 60. – 70. let. S odstupem takřka pěti dekad můžeme říci, že od té doby výrazové prostředky filmu skutečně konstituují naši každodennost ve větší míře, než tomu bylo dříve. Možná právě v tom spočívalo kouzlo velkých auteurských osobností šedesátých let, totiž že svými autorskými pokusy a experimenty s filmovým stylem podnikaly první kroky k tomu, aby se výrazové možnosti filmu propsaly do naší každodennosti. Dnes jsou však tak integrovány do našich životů, že je nejsme schopni vědomě využívat ve smysluplném kreativním procesu a vztahování se ke světu. Filmová výchova tomu může opět napomoci. Do určité míry může této každodennosti dodat opět punc výjimečnosti a exkluzivity.

2.4. Metody a techniky dramatické výchovy

V následujícím oddílu nejprve uvedu definice pojmů *metoda* a *technika*, jak je definují capacity oboru dramatické výchovy. Pokusím se výběrově představit nejrozšířenější metody a techniky, které dramatická výchova využívá. Budu usilovat o to, abych oborovou situaci dramatické výchovy průběžně vztahoval k možnostem, které se nabízí pro rozvoj obecných metod a technik v oboru filmové výchovy.

Etymologický rozklad slova *metoda* odkazuje k řeckým pojmům *meta* a *(h)odos*, což znamená „cesta k“. Josef Valenta metodu označuje jako konkrétní postup, z něž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka. Metoda je to, co je v hodině vidět, neboť je to promítnuto do činnosti všech přítomných. Metoda je zviditelněním určitého výchovného systému v praktické podobě.¹⁰⁹

¹⁰⁹ J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 46.

Nakonec Valenta přichází s definicí, která je však zobecnitelná i na další vzdělávací obory, tím pádem dobře využitelná i v případě filmové výchovy. „Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný *metoda* též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“¹¹⁰

Přejděme nyní k pojmu *technika*. V dramatické výchově je užití obou pojmů v praxi často zaměnitelné (metoda či technika živého obrazu atp.). Obecně se však dá říci, že je pro techniku platná definice metody, kterou jsme popsali výše s jistým dovětkem, totiž že *technika je konkretizací metody*. Technika je typ metody, vyžadující, aby učící člověk prakticky a osobně jednal.¹¹¹ Proto nás nepřekvapí, že je pojmu technika často využíváno v sociálně-psychologickém výcviku, psychoterapii, ale ve vzdělávací oblasti také z tělesné a hudební výchovy. Technika bývá v kontextu dramatické výchovy vnímána jako postup limitovaný z hlediska šíře záběru. Technikou se zaměřuje na konkrétní výukový cíl, získání konkrétní dovednosti atp.

Pojmy metoda a technika¹¹² nelze považovat za pouhé akademické zobecnování pedagogické praxe, které by nemělo žádné praktické důsledky pro fungování daného oboru, naopak: obor dramatické výchovy má mnoho podob a cest, které jsou často až zdánlivě protichůdné. Vedle oborových východisek jsou pak právě metody a techniky nástroji, které udržují integritu a sounáležitost celého oboru. Vytvářejí společnou významovou základnu, na jejímž základě je možné, aby pedagogové a lektori dramatické výchovy působící ve zcela odlišných oblastech oborového spektra nalézali společnou řeč.

V opozici vůči používání označení *metody dramatické výchovy* se nachází Silva Macková, která se podílí na rozvoji oboru z pozice vedoucí ateliéru Divadlo a výchova při brněnské JAMU. Přes její výhrady jsem se rozhodl tyto termíny pro případ mého výzkumu využívat. Ve svém stanovisku Silva Macková přehlíží základní rozdíl mezi obory dramatické výchovy a kupříkladu výtvarnou či hudební

¹¹⁰ *Tamtéž*, s. 47.

¹¹¹ *Tamtéž*, s. 48.

¹¹² Jsem si vědom toho, že pojmy metoda a technika jsou obecnou terminologickou dvojicí, která se zdaleka netýká pouze tohoto úzkého pedagogického hlediska (metoda a technika ve výtvarném umění, atp.). Nicméně pro potřeby této práce využívám oba pojmy k označení pedagogických postupů v oborech dramatické a filmové výchovy, které vyvěrají z procesu teoretického zobecnění praxe. Jedná se tedy o postupy (metody a techniky), které je možné na opakovaně používat v různých vzdělávacích kontextech.

výchovou, totiž že oborová didaktika dramatické výchovy je rozvíjena primárně v prostředí uměleckých vysokých škol. Výtvarná a hudební výchova se etabluje zejména na pedagogických fakultách. V tomto ohledu musí logicky docházet k vnitřnímu posunu významu daných pojmů.

„Co to jsou metody dramatické výchovy? V souladu s pedagogickou terminologií (analogicky s metodami výtvarné výchovy, hudební výchovy, atd.) se jedná o didaktické metody, jimiž chceme žáky a studenty učit specifickým obsahům toho kterého předmětu, toho kterého umění. Pokud tedy učitel prohlásí, že používá metody dramatické výchovy, mělo by to znamenat, že je v rámci svého vlastního vyučovacího předmětu ochoten vyučovat dramatickou výchovu včetně jejich specifických divadelních obsahů, což ovšem nečiní.“¹¹³

Filmová výchova takovým společným obecným až univerzálním základem nedisponuje. Celé oborové prostředí se z toho důvodu spíše segmentuje, dělí a tříští. Komplikuje se tím možnost vzájemného pedagogického obohacování uvnitř oboru i napříč obory, protože pedagogové filmové výchovy nejsou navyklí tomu, aby využívali standardizovaných postupů pro naplňování pedagogických cílů, které si pro svůj kolektiv zvolí. Z toho důvodu jsou pak často konfrontováni s vlastní bezradností, na kterou reagují omezením pedagogického procesu na frontální výklad na jedné straně, pouhou projekci filmů, anebo nereflektovanou praktickou činností v podobě natáčení filmu. Filmové umění se v drtivé většině případů nepodílí na inovaci vzdělávacího procesu. Nepromítá se do něj. Pedagogové filmové výchovy jsou tím pádem hozeni do stejné situace jako vysokoškolští pedagogové uměleckých oborů, kteří si často své techniky a metody připravují sami na základě reflexe vlastní umělecké zkušenosti. Pro pedagogy základních a středních škol však tudy cesta nevede, protože na takto zevrubnou přípravu nezbyvá v běhu školního roku dostatečný prostor.

V oboru filmové výchovy můžeme sledovat iniciativy organizací i jednotlivých pedagogů, kteří se důsledně věnují specifické oblasti filmové výchovy se snahou pojmenovat obecná východiska a postupy práce. Na tomto poli je velmi aktivní organizace Animácie ve vztahu k animovanému filmu nebo projekt Člověka v tísní Jeden svět na školách v oblasti dokumentárního filmu. Nicméně tyto bohubilé a kvalitní metodické iniciativy mají za důsledek další oborové tříštění, jelikož absence vědomí obecných metod a technik posiluje odstředivou

¹¹³ S. Macková. *Divadlo a výchova*, s. 21.

tendenci oboru.¹¹⁴ V takové situaci je velmi složité sdílení pedagogických zkušeností napříč jednotlivými oborovými segmenty. Přitom je třeba říci, že „vykrádání“, napodobování, přenášení metod a technik pedagogické práce do různých kontextů je základním kamenem pedagogického řemesla. Pokud má být ten který obor skutečně životaschopný, musí nabízet pedagogům dostatečně širokou inspirační základnu, kterou je možné snadno přejímat a aplikovat ve vlastní pedagogické činnosti.

Nyní se pokusím o zhuštěný náhled do metod a technik, kterými disponuje obor dramatické výchovy, abych tím hodil rukavici oborovým kapacitám filmové výchovy v zacílení jejich metodického úsilí v rozvinutí obdobné struktury pro náš obor. Není zde prostor k tomu, abych integroval celou sumu metod a technik do těla textu. Nabídnou tedy Valentovo základní členění s okomentováním několika technik, které považuji za inspirativní pro náš obor. Chtěl bych zdůraznit, že podle Valentova přesvědčení je klíčovou a základní metodou dramatické výchovy *hra v roli*, která může nabývat řadu podob a derivací. *Výchovné hraní rolí vychází z toho, že člověk může (v roli hráče) záměrně na sebe brát jisté role, které jsou mu ukládány nebo které si vybírá sám, a které mají výchovný potenciál.*¹¹⁵

Valenta k tomu dále poznamenává:

„Role je z pedagogického hlediska učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci. Hraní postavy, jejího jednání a skrze něj vyjevování situací a témat hry jsou obsahem role jako učebního úkolu. Ideálně tato herní akce vychází z psychosomatických zdrojů – tělových impulzů, navozených pocitů, představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním. [...] Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním

¹¹⁴ Výrazná integrace vzdělávacích programů *Jednoho světa na školách* zkresluje mezi učiteli povědomí o formách filmové výchovy, protože tento úspěšný vzdělávací projekt soustředí svou pozornost výhradně na dokumentární filmy s důrazem na mediálně-výchovná témata. Obdobně značná obliba animované tvorby na základních uměleckých školách, která vyplývá z aprobace výtvarných pedagogů působících v těchto institucích, vytváří přesvědčení, že filmová výchova vyvěrá výhradně z úzkého kontaktu s výtvarným oborem. Obě tyto roviny patří do spektra filmově-výchovných tendencí, nicméně pro absenci oborové identity a obecných metod a technik práce, zkreslují vnímání oboru v očích pedagogické i laické veřejnosti.

¹¹⁵ J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 53.

více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy atp.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého."¹¹⁶

Tuto Valentovu definici považují za přílehlavou ilustraci shrnutí fundamentální myšlenky Evy Machkové, totiž že *dramatická výchova využívá divadelní postupy pro pedagogické cíle*. Oproti oboru filmové výchovy vidíme jakési postoupení do další úrovně. Kdybychom měli tento inovativní přístup k aplikaci uměleckých postupů do pedagogického procesu vztáhnout k filmové výchově, museli bychom dosáhnout jakéhosi nadhledu, který by nám umožnil nahlédnout oborové možnosti v novém světle. Při formulování původních oborových metod a technik bychom se nesměli spokojit s tím, že aplikujeme metody filmového rozboru proto, abychom studentům poukázali na jednotlivé prvky filmové řeči. Museli bychom se zamýšlet nad tím, jak můžeme samotných specifik filmové řeči využít pro zkvalitnění, prohloubení, ztraktivnění výukového procesu.

Ponechme pro tuto chvíli hru v roli stranou, a přejděme *k typologickému členění obecných metod a technik dramatické výchovy*. Valenta rozděluje jejich typologii do tří řádů.¹¹⁷ Do prvního řádu spadá metody plné hry, bez které by se dramatická výchova nemohla obejít. Reprezentuje sumu postupů (práce s řečí, pohybem, psáním, manipulací s věcmi), které se sbíhají za cílem modelovat, inscenovat realitu života. Ve druhém řádu nalezneme metody a techniky práce, které mají divadelně-dramatický charakter. Jsou tedy pro dramatickou výchovu profilové – vycházejí ze specifik daného oboru. Na rozdíl od plné hry, která jich využívá, mohou být využívány fragmentárně bez ambice vytváření uceleného fikčního celku. Metody a techniky třetího řádu zahrnují postupy, které jsou přejímány z jiných oborů – důraz na práci s materiálem, výtvarné sdělení, písemné reflexe atp.

- a) Metoda plné hry (metoda prvního řádu)
- b) Metody pantomimicko-pohybové (metody druhého řádu)
- c) Metody verbálně-zvukové (metody druhého řádu)
- d) Metody graficko-písemné (metody třetího řádu)
- e) Metody materiálně věcné (metody třetího řádu)

¹¹⁶ *Tamtéž*, s. 53.

¹¹⁷ *Tamtéž*, s. 123.

Obecné typologické členění nám nemůže poskytnout konkrétní poukaz na metody a techniky, které mohou být využitelné v našem oboru. Pokusím se proto vybrat několik z nich, které by bylo dle mého názoru možné implementovat do oboru filmové výchovy 1:1. Opět se nebude jednat o vyčerpávající výčet technik a metod, kterými dramatická výchova disponuje. Mým záměrem bude spíše poukázat na uvažování o možnosti prolínání obou oborů na úrovni metod a technik. Jsem toho názoru, že tuto potenci je možné klasifikovat do dvou poloh: (a) *Rovina přejímání*; sem spadají metody a techniky, které je možné přejímat tzv. napřímo bez výrazných zásahů do principů dané metody, jelikož samy často nepřímo čerpají a přejímají vnitřní logiku z filmového univerza, (b) *Rovina didaktické inspirace*; to jsou metody a techniky, které mohou posloužit jako volná inspirace, pro potřeby využití ve výuce filmové výchovy však přímo nevyhovují, s nutností přenesení a transformace původního didaktického principu na realitu filmově-výchovné lekce.

Často využívají progresivní učitelé metod a technik dramatické výchovy pro obohacení výuky dalších předmětů – dějepisu, literatury, základů společenských věd, výtvarné výchovy atp. Nevidím důvod, proč by nemohla také filmová výchova některé z těchto inspirativních postupů přejímat pro svou práci. V této perspektivě se sice nebude jednat o metody původní, které by byly formulovány jako inovace, kterou do vzdělávacího procesu přináší filmová výchova – hovoříme spíše o přejímání osvědčených postupů ze zavedeného oboru. Přesto však metody, které nyní stručně popíši, kupodivu disponují určitým „filmovým“ výrazovým základem. Pro přehlednost uvádím techniky a metody, kterými se budeme zabírat, v přehledném soupisu:

- Živý (nehybný) obraz
- Zpomalený film
- Myšlenkový film
- Učitel v roli
- Mechanická pantomima
- Ozvučená pantomima
- Sekvenční pantomima
- Proxemické škály postojů

Živý (nehybný) obraz

V anglické odborné literatuře se pro tuto techniku (mimo mnoha dalších označení) využívá termín *tableau*, který můžeme ve filmovém kontextu znát ze studií věnujících se popisu výrazových možností raného filmu, těch které spočívají ve fixaci rámování snímané scény (tzv. *tableau postupy*).¹¹⁸ Živý obraz je sehráním určitého jevu, osoby, či situace jedním nebo více hráči beze slov a bez pohybů, tedy „ne-pohybem“, tichem, konfigurací těla a stabilním mimickým výrazem.¹¹⁹ Pro moment zmrazení se v českém kontextu využívá také termínu *štronzo*, který je však v praxi využíván často jako povel pro zastavení hráčů a nenadálé „zmrazení“ v určité situaci (zde by bylo možné hledat přílehlavou analogii ve filmovém termínu „mrtvolka“, „zamrzlý obraz“, „freeze frame“).

Živý obraz umožňuje různé variace a formy provedení. V lekcích strukturovaného dramatu bývá velmi hojně využíván ve formě *proměny*, respektive rozvedení do několika fází, které od sebe dělí určitá dějová výpustka. Pedagog může tuto metodu využít například pro zklidnění dramatické situace, ve které by mohla být kontinuální a plynulá akce nebezpečná. Tuto metodu jsem zažil jako externí posluchač lekcí Katedry výchovné dramatiky pod vedením Radka Muršáka. Fázované živé obrazy zde byly využity například pro rozmělnění scén šikany, násilí atp.

V neposlední řadě se živé obrazy stávají ideálním nástrojem pro „živý“ rozbor mizanscény. Pro každý živý obraz je zásadní rozmístění postav v rámci prostoru, jejich vzájemné pozice, pohledové rakursy atp. Živý obraz se tak může stát pro filmově-výchovnou lekci vítaným zpestřením rozboru filmové mizanscény, ale může dokonce vytvořit platformu pro úvahy nad rozzáběrováním dané scény – nikoliv pouze při reflexivní analýze daného filmu, ale také při přípravě storyboardu (obrazového scénáře) pro vlastní filmové dílo, jehož vytváření může být obsahem výukové lekce.

¹¹⁸ K této problematice se vrátíme v kapitole věnované vztahu raného filmu a filmové výchovy.

¹¹⁹ J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 130.

Zpomalený film

„Zpomalený film je patrně nejlepší charakterizační analogie této metody, při níž se veškerý pohyb odehrává pomalu, skutečně tak, jak jej vidíme při zpomalení filmu nebo při pohybu například kosmonautů na Měsíci apod. Funkce a cíle zcela klasicky míří do tréninku pohybu, do analytického přístupu k němu, do zkoumání, z čeho se vlastně skládají složité „kinemorfemické“ konstrukce, tedy celé pohybové věty, ale postup též cílí k sebeovládání, synchronizaci pohybů a temporytmického cvičení.“¹²⁰

Technika umožňuje zpomalením akcentovat klíčové či složité a komplexní situace. Soustředěním na formu umožní hráčům odstoupit od situace a získat si reflexivní nadhled. Využívá se pro inscenaci vzpomínkových sekvencí tzv. flashbacků, snových sekvencí, pedagog může za pedagogickými cíli režírovat celé slow-motion scény, realizovat didaktický rozklad zobrazeného výjevu. Derivovanou technikou je pak tzv. *zrychlená pantomima*, na kterou by bylo možné využívat ve vztahu k filmově-výchovným lekcím pro ilustraci režijního stylu v práci se zahušťováním děje nebo případně k žánrovému rozkladu výrazových prostředků němé grotesky, pro kterou byla typická nižší snímková rychlost projevující se při projekci právě zdánlivě zrychleným pohybem protagonistů.

Učitel v roli

O významu hry v roli jako metody určující pro identitu dramatické výchovy jsem se zmínil výše. Chtěl bych však zdůraznit významnou kategorii této královské disciplíny: učitel v roli. Pedagog během lekce vstupuje do *role*, a v „její kůži“ posouvá scénář strukturované lekce, aktivitu nebo společnou reflexi kupředu. Pedagog tím dosahuje posílení imerze studentů a jejich vcítění do probíraného tématu. Pokud přistoupíme na princip, že pedagog a nebo lektor může „převlékat kabáty“, a vztahovat se tím pádem k probírané látce odkudsi zevnitř, otevře se před námi ohromné pole didaktických figur využitelných v procesu výuky filmu. Radek Marušák, vedoucí Katedry výchovné dramatiky DAMU, v počátcích své pedagogické dráhy působil jako učitel dějepisu, přičemž metody a techniky dramatické výchovy začal nejprve využívat právě ve výuce tohoto předmětu na základní škole. Proč bychom nemohli postupovat stejně při výuce filmu?

¹²⁰ *Tamtéž*, s. 157.

Mechanická pantomima

„Podstata metody spočívá v tom, že pohyb, jimž hráč realizuje (rolový) úkol, je segmentovaný, rozdělený do dílčích pohybů, či přesněji řečeno do fází pohybu, které jsou výrazně odděleny kratičkým „nepohybem“ (může jít o zlomek sekundy, avšak zjevný). Vzniká tak dojem pohybu mechanismu, stroje, robota“¹²¹.

Valenta poukazuje na možné využití této techniky při cíleném rozkladu plynulého pohybu na jeho jednotlivé části, které nazývá *kinémy*. Vedle toho poukazuje na vlastní zkušenost ve využívání této techniky při závěrečné sekvenci lekce, ve které se studenty za pomoci mechanické pantomimy parodovali westernovou přestřelku cíleným zpomalením dramatické akce. Motivy pro využití této metody mohou spočívat v ilustraci pohybové charakteristiky strojů, činností i postav. Mohou sloužit také jako pohybové studie nebo coby nástroj pro pohybovou koordinaci širší skupiny studentů.

Ozvučená pantomima

Jejím principem je spojen pohybu ztvárňující postavu se zvukem. Vztah obou prvků může být proměnlivý. Vedoucí úlohu může zastupovat jak pohybový motiv – tak motiv zvukový. Daný zvuk může být vyluzován fonačním aparátem člověka (vzdechy, skřeky atp.), předměty denní potřeby (lavice, psací pomůcky atp.) nebo jednoduchými nástroji. Prolínání zvukové i pohybové složky může mít mnoho poloh. Cíle metody jsou pestré: od cvičení kooperace, přes koordinaci vlastního těla, vytváření stylizovaného výrazu až pro studii vztahu pohybu a zvuku. Metodou, kterou je možné samostatně vydělit, je *pantomimický dabing*. Podstata metody je založena na principu dabování: jeden z hráčů propůjčí postavě hlas a druhá pohyb. Podstata metody spočívá v různých formách interakce. Její cíle vedou k posilování empatie, vzájemné koordinace. Není bez zajímavosti, že Valenta v popisu této metody využívá pojmů z oblasti filmu jako dabing, postsynchron, ručaři atp. Využití této metody pro obor filmové výchovy se přímo nabízí ve vztahu k výrazovým možnostem němého filmu, poukázání na problematiku vztahu zvuku a obrazu, ilustraci specifík zvukové složky filmového díla, synchronizace obrazu a zvuku atp.

¹²¹ *Tamtéž*, s. 130.

Sekvenční pantomima

V rámci této metody učitel příběh dělí do několika (návazných) sekvencí. Tyto sekvence pak studenti rozpracovávají rozdělení do skupin. Práce vrcholí odehráním jednotlivých sekvencí společně. Cíle takového přístupu na jedné straně odkazují k běžné pantomimické průpravě. Druhý okruh učebních cílů směřuje k osvojení principů zkratky, výpustky, symbolického vyjádření, a v důsledku pak tematizace samotných principů výstavby příběhu. Dokáží si představit, že pro filmově-výchovnou realitu pedagog uzávorkuje pantomimické principy a zacílí na ty aspekty metody, které umožní skupinovou práci na rekonstrukci klíčových scén/sekvenčí zhlédnutého filmu.

Proxemické škály postojů

Jedná se o metody, kdy se hráč po vědomém vlastním rozhodnutí fyzicky umísťuje do určité části hracího prostoru. Klíčová je přitom vzdálenost, rakurz a případně forma gesta, které zaujímá ve vztahu k rekvizitě nebo postavě, jež v daném dramatu/situaci ilustrují nějaký problém, napětí atp. Metoda nabývá opět mnoha variant. Hráč může vystupovat za svou roli nebo sám za sebe. Může své postavení doprovázet verbální reflexí atp. Metoda umožňuje posilovat reflektivní a didaktické aspekty hraných situací, umožňuje studentům nenásilnou formou vyjadřovat své názory, pocity – reflektovat jejich proměnu v sekvenci dramatických situací. Za velmi zajímavé ve vztahu k filmové výchově považují významotvorné využití pohybu a rozmístění postav v rámci prostoru, doprovázené reflektivní složkou. Ve využití této metody můžeme nacházet přesahy k filmové mizanscéně, rozboru pohybu herců v prostoru, vytváření variant prostorových vztahů atp.

Metody a techniky dramatické výchovy nabízejí širokou paletu možností a přístupů. Na jedné straně můžeme za elementární projev považovat různé typy průpravných a rozehrávacích her,¹²² které jsou velmi často publikovány ve formě tzv. zásobníků her, jež může učitel velmi snadno integrovat do své práce. Na druhé straně figuruje z mého pohledu královská disciplína tzv. *strukturovaného dramatu*, přičemž každá taková lekce je komplexním autorsko-pedagogickým dílem, které se skládá z vědomé montáže značného množství technik a metod.

¹²² Nina Martínková. *Hra a divadlo*. Praha: NIPOS, 2018.

2.5. Případová studie I: Strukturované drama

Lekce *strukturovaného dramatu*¹²³ jsem absolvoval během návštěv hodin Radka Marušáka na Katedře dramatické výchovy DAMU. Vedle této osobní zkušenosti čerpám poznatky ze dvou publikací. *Literatura v akci*¹²⁴ je knihou Radka Marušáka, ve které poskytuje detailní vhled do náležitosti pedagogické přípravy a koncipování lekcí strukturovaného dramatu, které čerpají inspirační základnu z literárních děl. Inspiračním zdrojem pro takovou lekci strukturovaného dramatu může být mnohé. Od reflexe reálné situace, tzv. *hry na život*, ve které mohou studenti prověřovat svou morální integritu a zkoušet „nanečisto“ čelit různým situacím, až po ponor do uměleckého díla, ze kterého pedagog vybere interpretační roviny, které následně rozpracuje do samotné strukturované lekce.

Tento způsob výuky klade na pedagoga skutečně nadstandardní nároky v tom ohledu, že musí být schopný vtělit lekci vedle didaktických také kvality umělecké. Marušák ve své publikaci předkládá škálu metodologických postupů, které by takový učitel měl aplikovat při výběru látky (v tomto případě textu), hledání témat uvnitř nalezeného textu, výběru vhodných metod a technik dramaticko-výchovné práce, řízení skupiny, stanovení pedagogicko-výchovných cílů, hledání patřičné stylizace atp. Vedle toho učitel v lekci figuruje často v roli – tedy vstupuje do role herce, lépe řečeno ujímá se role průvodce daným příběhem. Marušák se v této knize zaměřuje na specifika práce s literárním dílem jako předobrazem lekce strukturovaného dramatu. Pro patřičnou transformaci původního textu do scénáře lekce formuluje určité interpretační roviny, klíče, kterými přejímá jednotlivé fragmenty a principy obsažené v původní látce, pro vlastní lekci. Analogie s touto formou transkripce využívané v oboru dramatické výchovy budeme na příkladu vztahu filmového rozboru a filmové výchovy dokládat v nadcházející kapitole.

Dalším významným svazkem na toto téma je kniha *Drama a příběh*¹²⁵ od jedné z klíčových osobností dramatické výchovy Iriny Ulrychové. Ta působila řadu let na Katedře dramatické výchovy po boku Radka Marušáka, kde se specializovala (mimo jiné) na výuku strukturovaného (příběhového) dramatu. Ulrychová v knize pohlíží na strukturované drama jinou perspektivou než Marušák. Nezaměřuje se výhradně na dramaticko-výchovné adaptace literárních

¹²³ Samotné okomentování terminologických možností tohoto pojmu by vystačilo na samostatnou kapitolu. Pro zachování rozumného rozsahu této kapitoly užití termínu *strukturované drama* dále neproblematizují.

¹²⁴ Radek Marušák. *Literatura v akci*. Praha: NAMU, 2017.

¹²⁵ Irina Ulrychová. *Drama a příběh*. Praha: NAMU, 2016.

děl. Podtitul knihy *Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*¹²⁶ napovídá, že se soustředí na zobecnitelné principy tvorby scénářů pedagogických lekcí.

Publikace věnované dramatické výchově často disponují inspiračními texty v podobě metodologických popisů různých cvičení, průpravných her nebo scénáři celých lekcí, jako tomu je v případě publikací Marušáka a Ulrychové. Můžeme říci, že takový postup je pro odborné publikace tohoto ražení ustálen a kodifikován. Opora proklamovaných tezí o konkrétní pedagogický počin, možnost kolegiálního a přátelského „převzetí“ těchto scénářů, stojí za značnou praktičností a v praxi dobrou využitelností těchto knih.

Nemám zde prostor pro rozsáhlejší exkurz do způsobů tvorby scénářů lekcí příběhového dramatu. Pokusím se však ilustrovat možnosti této formy pedagogické přípravy, které mohou být ve své formální podobě nabídkou pedagogům filmové výchovy, kteří by chtěli pro skladbu svých lekcí volit sofistikovanější nástroje pedagogického vyjádření. V případě, kdy se filmově-výchovná lekce bude skládat z vícero druhů filmově-výchovných metod a technik (až budou takovéto elementární základy kodifikovány), se beztak bez nějaké formy „pedagogicko-uměleckého zápisu“ neobejde.

Z vlastního pozorování usuzuji, že v případě, kdy pedagog směřuje se svými studenty k fixaci – nazkoušení – divadelního představení, volí logicky jako inspirační látku velmi často dramatický text. Pro lekce strukturovaného dramatu, ve kterém není cílem samotný proces fixace, nýbrž imerze studenta a jeho vnitřní participace na pedagogických cílech, je pak velmi často voleno nějaké literární dílo, které nemá povahu divadelní hry/dramatického textu. Můžeme se pouze dohadovat, proč se námětem strukturovaných dramát nestává častěji filmové dílo. Lekci *Lola a Manni* vytvořila Irina Ulrychová z filmové povídky Toma Tykwera *Lola běží o život*¹²⁷, která stála v základu stejnojmenného filmu. Inspiračním zdrojem této lekce je sice opět literární dílo, nicméně jedná se o vhodně zvolený „mezistupeň“. Povídka Toma Tykwera nese adjektivum *filmová*, a to vkládá do literárního díla určité výrazové prostředky, které mají valenci k vyjadřovacím postupům filmového díla. Tyto „dozvuky filmovosti“ jsou vysledovatelné v přiloženém scénáři lekce příběhového dramatu, který paní docentka Ulrychová s velkou laskavostí převedla ze svých pedagogických

¹²⁶ Příběhové drama je synonymem pro strukturované drama.

¹²⁷ Tom Tykwer. *Lola běží o život*. Přeložila Kateřina Selnerová. Praha: Maťa, 2000.

poznámek do podoby publikovatelného scénáře pro potřeby mé disertační práce. Scénář přikládám do těla práce v plném znění.

Střídání jednotlivých metod a technik vytváří dynamickou skladbu celé lekce. Zdůrazním nyní několik ustavujících principů, o které Irina Ulrychová opírá proces tvorby scénářů lekcí příběhového dramatu. Ulrychová ke specifikám této disciplíny poznamenává: „V dramatu příběh vzniká procesem hraní, založeném nejčastěji na předběžném plánu učitele (představa příběhu a postup jeho odhalování), dotvářeném a přetvářeném aktivitou účastníků v průběhu dramatické hry.“¹²⁸

Ulrychová zdůrazňuje, že příběhové drama předkládá děj „přetržitý“. Pauzy, které mezi jednotlivými sekvencemi vznikají, slouží k tomu, aby hráči mohli odstoupit od situace a role, nahlédnout „zvenčí“, okomentovat je, reflektovat dění, pocity a myšlenky své i postavy, poradit se, jakým směrem pokračovat, příp. situaci vrátit a vyzkoušet si, zda problém v ní obsažený nelze řešit jinak a účinněji.“¹²⁹ Střídání jednotlivých metod a technik umožňuje pedagogovi ovlivňovat dynamiku lekce úmyslným zklidněním situace nebo naopak akcelerací jednání. Přeryvy mezi jednotlivými technikami vytvářejí prostor pro reflexi, která může nabývat mnoha podob. V ukázkové lekci můžeme vysledovat důslednost při vytváření reflexivních pomlček, které umožňují studentům reflektovat děj v celém jeho průběhu. Všimněme si, ve kterých částech scénáře Ulrychová zařazuje prostor pro reflexy.

Ulrychová ve své knize dokládá, že situace v *dramatu nemusí být k sobě řazeny pouze prostřednictvím fabulačního principu (tj. vytvářením příběhu), ale i na základě principu montážního, kdy jejich spojnicí je právě jen společné téma, a řazeny jsou k sobě na základě gradace, kontrastu, paralely, analogie atp.*¹³⁰ Tato optika vytváří prostor pro využívání této královské techniky nikoliv pouze na látky „příběhové“, ale umožňuje zpracovat (ve vztahu k filmové výchově) třeba filmové principy, stylotvorné prvky filmového jazyka atp.

Nicméně jádrem příběhového dramatu je situace, který v sobě zahrnuje nějaký problém – více méně konfliktního rázu. Ulrychová využívá termínu *problémová situace*. Pokud se pedagogovi podaří formulovat dostatečně komplexní *problémovou situaci*, v případě našeho scénáře se jedná o moment vyloupení samoobsluhy, měl by v dalších krocích cizelovat témata, která

¹²⁸ I. Ulrychová. *Drama a příběh*, s. 10.

¹²⁹ *Tamtéž*, s. 11.

¹³⁰ *Tamtéž*, s. 12.

se v odlesku této situace nabízí k dalšímu rozpracování, a zvolit z nich ty, které budou pro lekci zásadní. Z *problémové situace* pak vyvěrá také konflikt, který je pro většinu dramatických děl zásadním. Opět v případě scénáře *Lola a Manni* můžeme sledovat stěžejní konflikt mezi protagonisty, ale také sérii dílčích konfliktů s vedlejšími postavami, které se všechny odvíjí v návaznosti na ústřední *problémovou situaci*.

Musíme mít na paměti, že příběhové drama je v prvním řádu pedagogickou disciplínou. Pedagog by si proto měl být vědom pedagogických a učebních cílů, které do lekce vkládá, a co od studentů očekává. Jaký jim dává prostor k tomu, aby se sami projevíli.

„Je-li (učebním cílem) spíše všeobecný rozvoj dětí, jejich dramatických schopností a dovedností, fantazie a tvořivosti, pak učitel může naprostou většinu dramatu ponechat v rukou hráčů a spokojit se s rolí inspirátora jejich hry a podněcovatele její reflexe, jde-li mu o zcela konkrétní téma a problém, ponechává si mnohem více pravomocí při utváření příběhu.“¹³¹

Za velmi inspirativní a návodné považuji úvahy paní docentky Ulrychové týkající se výstavby příběhového dramatu. Velmi volně vychází ze staletími prověřené aristotelovské struktury formulované v *Poetice*, nicméně adaptuje tyto univerzální zákonitosti na míru pedagogickému procesu. Ulrychová rozlišuje pro výstavbu příběhového dramatu následující schéma, do kterého se pokusím přiřadit jednotlivé části z ukázkového scénáře, abych doložil obecná tvrzení na konkrétních příkladech.

¹³¹ *Tamtéž*, s. 46.

Základní schéma výstavby dramatu

| <i>Obecná struktura</i> | <i>Lola a Manni</i> |
|------------------------------------|---|
| Startovací bod | Hry se zachraňováním |
| Budování víry a sběr informací | V supermarketu pár minut před polednem |
| Nastolení problémové situace | Přepadení I, Příchod Loly |
| Zkoumání problémové situace | Lola a Manni – kdo jsou ti dva, Telefonát – co přepadení předcházelo Na šikmé ploše |
| Řešení problémové situace | Shánění peněz, Lola a otec |
| Důsledky – nová problémová situace | Přepadení II |
| <i>Závěrečná reflexe</i> | |

Z předložené struktury vyplývají zobecnitelné postupy, které je možné následovat při tvorbě lekcí příběhové dramatu. Celý příběhový oblouk rámuje *rozehřívací aktivita* v úvodu lekce a společná reflexe v samotném závěru. Mezitím pedagog volí mezi různými technikami a metodami tak, aby sledoval předem stanovené pedagogické cíle a nabízel svým studentům komplexní přístup k řešení *problémové situace* a ohledání celého *tématu* pro vlastní lidské obohacení. Dovolím si zopakovat tvrzení, že se jedná o pedagogický nástroj, který lze využívat i v procesu výuky filmu. Přenesme se nyní k samotnému scénáři.

Námět: Tom Tykwer – Lola běží o život; filmovou povídku vydalo nakladatelství Maťa, Praha, r. 2000; překlad Kateřina Selnerová; Drama jsme realizovali se studenty KVD, tj. s lidmi, kteří už měli větší zkušenost s dramatickou prací. Pracovali jsme ve dvou (Radek Marušák, Irina Ulrychová).

Rozehrátí: Hry se zachraňováním

- *Kamenná baba (alias Mrazík):* baba se nepředává – koho se dotkne, zkamení s rozkročenýma nohama – někdo z ostatních hráčů ho může zachránit tím, že ho podleze, a tak vrátí do hry – hra končí v okamžiku, kdy zkamení všichni hráči.
 - Varianta, kdy jsou zachraňující hráči po dobu podlézání chráněni před babou.
 - Varianta, kdy nejsou chráněni.
 - Reflexe hry: bylo stejně snadné vysvobozovat v první i druhé variantě? Proměňovaly se nějak motivace k záchraně spoluhráče?

- *Baba s ochráncem:* Jeden z hráčů je ochránce, druhý má babu a snaží se chytit některého ze zbývajících hráčů, v čemž se mu snaží ochránce zabránit tím, že mu překáží v pohybu (nesmí ho ale držet) – jakmile se babě podaří ochránce překonat a někoho chytit, mění se role: nově chycený hráč se stává babou, baba se proměňuje v ochránce a původní ochránce se vrací mezi ostatní hráče. Zpočátku je lepší hru při této výměně na okamžik zastavit, aby si hráči ujasnili své role, později je možno hrát už bez přerušování.
 - Reflexe hry: co ochráncům komplikovalo jejich ochránářskou práci a co babám naopak pomáhalo (byla baba obratnější? - nezaspal někdy ochránce? – nevlezli někdy honění hráči sami babě do rány? – nespolehali příliš na svého ochránce?...)

¹³² Celý scénář uvádím bez zásahů v původním znění tak, jak mi ho poskytla paní Ulrychová.

V supermarketu pár minut před polednem

- Vytvořit *nabalovaný obraz*: jeden hráč po druhém vstupuje do herního prostoru, zaujme pozici a ohlásí, kým je (pojmenuje svoji roli). Všichni zatím zůstávají ve štronzu.
- Domluvit předem signály, které ožíví a naopak zastaví rozehrávání situace.
- Na zvolený signál bez další přípravy rozehrát *kolektivní improvizaci nakupování*.

Přepadení I

- Do rozehrané situace zasáhne *učitel v roli Manniho* s pistolí: „Všichni si lehněte na zem, ruce za hlavu a ani neceknete. Otevřít pokladny. Kdo mě naštvě, toho voddělám.“ Nechat krátkou chvíli na reakci hráčů ve svých rolích.
- Zastavit opět předem domluveným signálem. (*Tím se učitel v roli chrání proti možnosti, že by hráči – s vědomím toho, že je učitel ve skutečnosti nemůže zastřelit – Manniho společně napadli a zlikvidovali, čímž by drama nejspíš skončilo.*)
- *Zveřejňování myšlenek jednotlivých postav*: co jim běží hlavou v tento okamžik.

Příchod Loly

- Učitel vystoupí z role Manniho a do štronza ostatních postav *vypráví*:

V tu chvíli doběhne k supermarketu dívka. Přitiskne na sklo zpocený a vyděšený obličej.

„Ne...”

Zabuší na sklo.

„Manni!”

Manni se otočí. Z očí mu vyzařuje odhodlaný klid.

„Lolo, kdes byla?”

Lola přes sklo odpoví. „Rychlejc to nešlo.”

Mluví spolu klidně, téměř něžně, jako by byli blízko sebe, jako by mezi nimi nebylo žádné sklo.

„Pomůžeš mi, Lolo?”

- V tento okamžik učitel hru zastaví. Jsou-li učitelé dva, mají možnost si role Manniho a Loly rozdělit. Pak první z nich zůstává po celou dobu této aktivity v roli Manniho a druhý vstoupí do „stínové“ role, která kombinuje vyprávěcí prvek s postavou Loly. Další možností je využít na roli Manniho dobrovolníka z řad hráčů, předem se s ním domluvit, jak bude jednat a co bude říkat.
 - *Reflexe předcházející situace.* Jak ji *hráči* vnímali, jak se v ní cítili, jestli je něco překvapilo atd. Jaké informace jsme dostali o době a místě, kdy se to odehrává. (Učitel posléze upřesňuje, že jde o Berlín v poměrně nedávné minulosti, kdy ještě nebyly mobilní telefony, jen pevné linky a místo eura platily marky.) Víme už něco o postavách Manniho a Loly?

Lola a Manni – kdo jsou ti dva

- Je čas více se s nimi seznámit. Hráči se rozdělí do dvou skupin, každá dostane *list s informacemi* o své postavě (tak jak je charakterizoval sám T. Tykwer v knize). Mají *připravit a zahrát tři krátké situace*, kterými je představí. Jde o minulost, o dobu, kdy by ani jednoho z nich ještě nenapadlo, že by Manni mohl přepadnout obchod. Minimálně jedna ze situací by se měla týkat vzájemného vztahu těch dvou. (Skupiny mohou být početnější a po domluvě si jednotlivé situace rozdělit.)
- Shrnutí toho, co jsme se o Lole a Mannim dozvěděli. Zapisování těchto informací do a kolem *siluet postav* nakreslených na balicím papíře a vylepených na zdi. Přidat k nim i listy s charakteristikami od T. Tykwer, aby si je mohla přečíst i druhá skupina.

Telefonát – co přepadení předcházelo

- Hráči zůstávají ve skupinách „Loly“ a „Manniho“. Sednou si do dvou řad zády k sobě (nedotýkají se), na jedné straně „Loly“, proti „Manni“, takže na sebe vzájemně nevidí. Dvojice dostanou *část psaného dialogu z knihy*, který učitel rozdělí na tolik částí, kolik je dvojic (musí text mít vždy dvojmo). Postupně ho čtou nahlas, čtení přechází z dvojice na dvojici. (V telefonátu jde o to, že se Manni zúčastnil nelegální akce s prodejem aut a získané peníze /sto tisíc/ má odevzdat přesně v poledne šéfovi Ronniemu. Jenže tašku s penězi nechal

v metru, když utíkal před revizory. A Ronnie rozhodně není hodný šéf. Proto Manni potřebuje, aby mu Lola pomohla.)

- Po dočtení poslední části, stále ještě zády k sobě, hráči mohou *zveřejnit myšlenky své postavy* poté, co zavěsila sluchátko.
- *Reflexe mimo role*: co nového jsme se dozvěděli, proměnil se nám nějak obraz postav?... Bude-li třeba, dopsat to do siluet na zdi.

Na šikmé ploše

- Opět se vrátíme v čase zpět – zmapovat si, jak se Manni postupně zaplétal do nelegálních aktivit: od situací, které ještě byly na hraně mezi legálností a nelegálností, až po situace, kdy už byla tato hranice překročena (na pomyslném konci té řady stojí akce s auty). Učitel může připomenout část textu z charakterizace Loly od Toma Tykwera: „Manni... je na nejlepší cestě dostat se na šikmou plochu. Vlastně už na šikmé ploše je, jen Lola si to nechce přiznat.“ Je možno využít techniky *nabalovaného obrazu*: jeden z hráčů vstoupí do prostoru v roli Manniho, krátkou větou ozřejmí situaci a zaujme odpovídající pozici a výraz. Kdokoliv z dalších hráčů ho může doplnit (zveřejní, kdo je a také zaujme odpovídající pozici a výraz). Výsledný počet postav v obraze je dán potřebami zobrazované situace (možná tam bude Manni sám, možná tam bude jedna, dvě nebo více dalších osob). Je možno nechat obraz statický, nebo ho velmi krátce (např. pět vteřin) rozehrát. Takto by mělo vzniknout postupně více obrazů různých situací.
- Seřadit pak tyto „akce“ chronologicky (a významově) a zapsat je na *časovou osu* (nakreslenou šikmou čáru na třetím balicím papíru, který se umístí mezi siluety Loly a Manniho). Dopsat do siluet, pokud jsme se dozvěděli o postavách něco nového.

Shánění peněz

- *Manni a telefon – simultánní rozhovory dvojic*: zatímco čeká na Lolu, Manni zkouší obvolávat své známé a sehnat těch sto tisíc sám. Marně (hráči to vědí, protože jinak by Manni nepřepadl obchod, ale možná bude třeba jim to připomenout). Vytvořit dvojice, každá si ujasní, kdo z nich bude Manni a kdo jeho známý – a kdo to vlastně je. Pak se všichni hráči rozestaví po obvodu místnosti, tak aby partneři tvořící dvojici stáli každý na opačné straně. Rozhovory probíhají současně. Určitý zvukový chaos, který vznikne, odpovídá

tomu, že telefonní budka stojí na frekventovaném místě a doléhající hluk dopravy komplikuje slyšitelnost a může zvyšovat Manniho pocit marnosti.

- *Rekapitulace: představitelé Manniho* – dovolal se? – jak to probíhalo? – jaké důvody odmítnutí půjčky volání uváděli – věřil jim? – jak to na něj působilo?...
- *Představitelé „volaných“* – co si o Manniho žádosti mysleli? – věřili mu, že jeho důvody jsou naléhavé? – co mu řekli a proč?...

- *Lola a otec – učitel v roli otce, celá skupina jako kolektivní role Loly*: Nejprve je třeba zadat informace: otec pracuje v bance, je ředitel jedné pobočky. O nikom jiném Lola neví, že by mohl v tak krátké době sehnat takovou sumu peněz. Rozehrát dialog. Otec nemá moc času, čeká důležitého obchodního partnera. Začíná rozhovor („Lolo, co tu děláš?“). Chvíli mu trvá, než pochopí, co Lola chce a že to myslí vážně, že nejde o žert. Ale on takovou sumu peněz nemá. O tom, že Lola už rok chodí s Mannim, ví jen málo, ale tuší, že jde o poněkud pochybnou existenci. Nerozumí tomu, proč by měl Manni zemřít, když nebude ty peníze mít. Posílá Lolu domů. Možná to dokonce dojde do fáze, kdy řekne, že chce od rodiny odejít, protože konečně našel někoho, kdo z něj jen netahá peníze, kdo se o něj zajímá. „Takže ty teď půjdeš domů a řekneš matce, že dneska nepřijdu a zítra taky ne a potom taky ne... Protože je konec. Prostě šlus.“ A rozhovor ukončí pokynem pro (imaginární) bankovní ochranku: „Vyvedte ji, prosím, ven!“
- *Ulička myšlenek Loly*: Dobrovolník v roli Loly, ostatní hráči ze svých těl vytvoří uličku, kterou Lola poběží (ve zpomaleném pohybu). Vyslovují její myšlenky, zatímco ona se snaží dostat k Mannimu dřív, než bude poledne. Když doběhne na konec uličky, učitel ukončí sekvenci slovy o tom, co spatřila přes sklo výlohy. (Může využít citaci z úvodu.)

- Hráči se znovu vrací k úvodní scéně a instalují zatím nehybný okamžik těsně předtím, než byla hra přerušena. Učitel klade otázku: co udělá (může udělat) Lola, která před sklo vidí, co se v obchodě děje? Pro zmapování možností je využita technika *divadlo forum*, tj. v roli Loly se postupně může vystřídat několik dobrovolníků, pokud je napadne, jak jinak by se ještě mohla Lola zachovat. Ostatní hráči ve svých původních rolích reagují na vznikající situace. (Pokud hráči nemají odvahu vstoupit přímo do role Loly a jednat v ní, může se s nimi učitel domluvit, že určitým signálem přeruší hru a navrhnou představiteli Loly změnu, která se pak realizuje.)
 - *Reflexe*: Už mimo role zvažovat v rozhovoru důsledky jednotlivých řešení. Které z nich připadá hráčům jako nejpravděpodobnější (což nemusí být totéž co „nejlepší“). Co asi bude dál s Mannim, s Lolou, s jejich vztahem?
 - A dalo se vůbec v tu chvíli ještě něco dělat? Položit otázku, kdy by to celé ještě šlo zastavit, resp. předejít tomu. Měla Lola nějakou šanci to někdy ovlivnit? Vrátit se k časové ose, na které jsou zaznamenány Manniho „kroky po šikmé ploše“. Zvážit, jestli někdy nastal okamžik, kdy se ten „sešup“ dal ještě zastavit. Čím? Co pro to mohla udělat Lola? Co Manni?... Kdy má smysl pokoušet se někoho zachraňovat a kdy ne?...

2.6. Shrnutí kapitoly

Filmová výchova potřebuje ve svém oborovém vývoji dospět do určitého bodu (bodu zlomu, chcete-li), který by jí umožnil položit oborové základy, které by dokázaly sjednocovat pestrost filmově-výchovných snah pod křídla jakési oborové celistvosti. To se neobejde bez formulování oborových východisek a pedagogických cílů, bez nastínění původních oborových metod a technik práce, které by byly pro filmovou výchovu ve vzdělávacím procesu profilující a které by napomohly tomu, aby filmová výchova začala skutečně využívat *filmové řeči pro pedagogické cíle*. Formulování metod a technik, způsobů filmově-výchovné práce, by pedagogům umožnilo přejímat osvědčené postupy pro svou vlastní pedagogickou aktivitu, a zpětně tím stvrzovat oborovou identitu tím, že jsou její možnosti a nástroje využitelné v praxi.

Eva Machková ke specifickému přínosu dramatické výchovy pedagogice poznamenává: „Tato pedagogika v protikladu k pedagogice transmisivní, založené na převážně verbálním předávání hotových poznatků převážně zaměstnávajících rozum, staví ve stejné míře též na citu, intuici, tvořivosti, na estetickém prožitku a estetické tvorbě, na expresivnosti, na verbální i neverbální komunikaci. Namísto zaměření na pouhé profesionálně uživatelné vědomosti a dovednosti usiluje o širší výchovu k občanství a lidství.“¹³³

Jakým způsobem dosáhnout toho, aby také filmová výchova vybědla z postupů pedagogiky transmisivní a naplno rozvinula svých možností, které jí mateřské umění nabízí? Machková si ve své eseji o uměleckém vzdělávání v kontextu RVP všímá i našeho oboru, z pozice nadhledu rozkrývá náš oborový potenciál a jedinečné charakteristiky.

„V charakteristice vzdělávacího oboru Filmová/audiovizuální výchova¹³⁴ se zdůrazňuje vnímavost vůči těmto dílům a vlastní tvůrčí zkušenost, opakovaně se zdůrazňuje pojem *subjektivita*, tj. osobní pohled na věc, originalita, neopakovatelnost, jedinečnost. Píše se tu o smyslovém vnímání, fantazii, tvořivosti a citlivosti, které prohlubují komunikační schopnosti. Je tu uvedeno propojování a vztahy s ostatními obory umění a formulace *pochopit společný základ umění a jeho význam v životě člověka a společnosti*. A tomu odpovídají i další části. V očekávaných výstupech se uvádějí úkoly, jejichž základem je experiment, využívá se proces vzniku a učivo je rozděleno do tří skupin, z nichž první je Uplatnění subjektivity, pozorování, smyslového vnímání, na druhém místě Uplatnění kreativity, fantazie a senzibility a na třetím Komunikace, posilování a prohlubování komunikačních schopností. Je zřejmé, že tuto část RVP psal člověk tvořivý, tvorby a tvořivosti znalý a schopný charakterizovat umění a uměleckost. Přínosem je termín subjektivita“.¹³⁵

Machková za nás odkrývá vznešené cíle, kterými filmová výchova disponuje uvnitř své oborové identity. Problémem je to, že RVP nenabízejí konkrétní nástroje k tomu, aby těchto cílů dosáhla a prohloubila je. Celou tuto kapitolu jsme věnovali exkurzu do oborových základů dramatické výchovy. Předložil jsem tedy dostatek argumentů proto, abych poukázal na pestrost a členitost oborového kvasu a ustavujících myšlenek, které v oboru filmové

¹³³ Eva Machková. „Tvořivost a umění ve škole“. *Tvořivá dramatika*. 2021, roč. 32, č. 92, s. 9.

¹³⁴ „Filmová/Audiovizuální výchova“ [online]. RVP.cz [cit. 2. 3. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3761>.

¹³⁵ *Tamtéž*, s. 10.

výchovy zkrátka nenacházím. Prozatím. Podstatou pedagogické práce je, jak jsem již naznačil, umění „krást“ a přejímat funkční didaktické postupy.

Obor dramatické výchovy nám může posloužit jako vděčná a profilující tematická základna. Nastínil jsem již, že se přímo od dramatické výchovy můžeme inspirovat v (a) *rovině přímého přejímání metod a technik*,¹³⁶ které je možné po dílčím přizpůsobení využívat také v našem oboru, a v (b) *rovině aplikování transformačních procesů*. Tato druhá oblast je obzvláště důležitá, protože její naplnění by znamenalo, že budeme schopni na základě teoreticky podložených argumentů čerpat podněty z mateřského umění a transponovat je pro potřeby filmové výchovy. Pokud skutečně pochopíme, jakým způsobem tyto procesy zvládá dramatická výchova, může nám to významně napomoci v procesu oborové emancipace. V kapitolách, které budou nyní následovat, se pokusím naznačit tyto transformační procesy v tematických celcích, jakýchsi pomyslných hraničních přechodech mezi filmovým uměním a filmovou výchovou: produkcí – recepcí – reflexí – medialitou.

¹³⁶ V kapitole opakovaně zaznělo, že pro dramatickou výchovu je profilující metodou *hra v roli*. Tento důraz souvisí s katarzním zaměřením dramaticko-výchovných lekcí a provází celou profesní přípravu oborového pedagoga, který je školen v práci s vlastním tělem, hlasem, pohyby, gesty. Dostává se mu základní herecké přípravy, protože herecký projev je jedním z klíčových divadelních postupů, který je transformován pro pedagogické cíle. Měli bychom si ale uvědomit, že ve filmové výchově je skrze oborové metody a techniky položen důraz spíše na rozumové a analytické poznání podstaty daného díla, a případně jeho vztahu ke skutečnosti. Rolová hra je jistě v dílčích případech využitelná také pro obor filmové výchovy, pokud pedagog disponuje určitým expresivním talentem, nicméně vzhledem k tomu, že výrazové možnosti a filmu jsou od těch divadelních odlišné, musí se logicky různit i důraz ve využívání a transformování jednotlivých postupů odvozených z mateřského umění.

3. Tvorba jako didaktický proces

Zaměřím se na různé inspirační oblasti, které mohou posloužit k ukotvení oborového podhoubí pro další rozvoj metod a technik práce a v důsledku celé oborové didaktiky filmové výchovy. Tento proces však vyžaduje, abychom důsledně reflektovali didaktické možnosti našeho média. Síla oborů, které stojí na pomezí umělecké tvorby a vzdělávání, vyvěrá v okamžiku, pokud jsou jednotlivé aspekty umělecké praxe a její reflexe přetavovány do pedagogických situací. V takovém případě se přenáší akcent ze samotného produktu umělecké činnosti na proces, pedagog může na své žáky působit paletou didaktických nástrojů, která čerpá ze svého „mateřského umění“, a cílit tak na *vnitřní proměnu* svých svěřenců.

Jakým způsobem efektivně využívat uměleckých principů, technologických a organizačních náležitostí, se kterými je filmová tvorba svázána, pro pedagogickou praxi? Je dostačující, pokud je budeme pouze mechanicky přejímat? Můžou se tyto principy propsat do specifické struktury filmově-výchovných lekcí? Není mou ambicí předkládat kanonická pravidla, jakousi certifikovanou metodiku. V této kapitole postupuji obdobným způsobem jako ve zbytku práce. Snažím se synergicky propojit vlastní oborovou zkušenost, teoreticky ji zobecnit, nalézt metodologickou oporu v příbuzném oboru (v tomto případě opět v dramatické výchově) a doložit sérií inspirativních příkladů ve formě stručné případové studie.

Pokud se v této kapitole budeme věnovat tvorbě, je třeba brát v úvahu, že tvůrčí postupy jsou v případě filmového umění úzce provázány s produkčně-dramaturgickými a organizačními postupy, takže nelze tuto problematiku identifikovat s ryzím tvůrčím aktem jedince, nýbrž je na něj potřeba pohlížet ve větší komplexitě, která nám poskytuje širší paletu didaktických transformací. Důležitou úlohu zde budou sehrávat pojmy jako *individuální tvorba* a *kolektivní spolupráce*, vztah mezi *produktem tvorby* a *pedagogickým procesem* a všudy-přítomná *reflexe*. Alain Bergala opakovaně poukazuje na to, že filmová tvorba je v první řadě *duševní činnost*, která je teprve ve druhém sledu následována technickým aparátem a realizačními postupy. Oborový pedagog by si toho měl být vždy vědom, aby v procesu tvorby hájil dostatek prostoru pro kreativní volby svých studentů.¹³⁷

¹³⁷ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, s. 76.

3.1. Proces a produkt

Rozvinutý obor dramatické výchovy opět poslouží jako ilustrativní příklad při úvahách o možnostech strukturování samotných výukových lekcí. Znovu zopakují oborové motto dramatické výchovy, která využívá „*divadelních postupů pro pedagogické cíle*“. Jeho naplnění se ale odlišuje v kontextu akcentů položených na vztah mezi *procesem* a samotným *produktem* dramaticko-výchovné práce. Eva Machková¹³⁸ poukazuje na zásadní význam tohoto vztahu pro strukturování výuky. V dramatické výchově existují přístupy, které zcela odmítají produkt, tj. jakékoliv veřejné vystupování. Tento přístup je aplikován zejména v případech, kdy se využívá metod a technik dramatické výchovy v rámci jiných předmětů, oborů: při výuce jazyků, dějepisu, náboženství, občanské výchovy, ale také v situacích, kdy je dramatická výchova využívána jako nástroj speciální pedagogiky. Na základních školách se pak akcent dramatické výchovy velmi často pokládá na osobnostní rozvoj, *rolová hra* je využívána k tomu, aby mohl pedagog s žáky tematizovat různé životní situace, aby si je mohli studenti zakusit nanečisto. Dramatická výchova může v takovém pojetí přispívat k zdravému rozvoji skupinové dynamiky uvnitř třídy. Opět si můžeme všimnout, že Machková při formulování těchto východisek vůbec nepoukazuje na to, že by se mělo technik a metod dramatické výchovy využívat pro osvojování faktografie z oblasti dějin či teorie divadla. Těžištěm tohoto přístupu je strategie, že nejde o osvojení dílčích divadelních metod a technik, ale o jejich využití pro tvorbu a řízení cvičení s didaktickým potenciálem.

Jestliže se s produktem, tj. představením, od samého začátku počítá, pak je struktura činností odlišná a celý proces je přizpůsoben tomuto záměru.¹³⁹ To je podle Machkové nejčastěji případ zájmových skupin nebo základních uměleckých škol.

„Ani pak proces nesměřuje k produktu nejkratší, z hlediska představení nejefektivnější cestou, jak tomu zpravidla bývá v divadle, jehož smysl je produkovat pro publikum. I v těchto případech musí být proces plnohodnotný, umožňovat zúčastněným dětem plnou aktivitu, tvořivost, autentickou, vnitřní spoluúčast na vytváření inscenace, nabízet možnost uplatnění spontaneity, osobnosti, experimentace, emocionální účasti na práci, jejího prožitku. Divadelní

¹³⁸ E. Machková. *Metodika dramatické výchovy*, s. 13.

¹³⁹ *Tamtéž*, s. 14.

představení s dětmi tedy nelze jenom nacvičit. Má-li mít práce na něm význam, je třeba, aby vznikalo za spoluúčasti dětí."¹⁴⁰

Machková k tomu ještě dodává, že pracovní postupy a pojetí tvaru se u dětského divadla mnohdy podobají současným divadelním směrům (otevřené, autorské divadlo atp.). Machková téma uzavírá klasifikací klíčových součástí *procesu* v dramatické výchově na (a) *osobnostní (individuální) rozvoj*, (b) *rozvoj sociální*, (c) *dramatickou hru*. Výsostnou oblastí dramatické výchovy, která stojí jaksí na pomezí těchto dvou přístupů, je *strukturované drama*, jehož tvůrčí principy a mechanismy tvorby lekcí jsem tematizoval v předchozí kapitole.

Pokusím se nyní vztáhnout předložené poznatky z observace sesterského oboru na případ filmové výchovy. Předně je třeba si uvědomit, že pokud přeneseme ústřední motto dramatické výchovy do konstatování, že by filmové výchově mělo jít o *využívání filmových prostředků pro pedagogické cíle*, pak si musíme uvědomit mnohovrstevnatost takového konstatování. Ve vztahu k pedagogickému procesu disponuje filmová výchova, na rozdíl od dalších oborů pojímající umělecké výchovy, rozměrem své technologické podstaty, a vedle toho tím, že ve větší míře spoléhá na proces kultivace divácké zkušenosti, také nástrojem filmového rozboru. Nicméně proces filmové tvorby a spění k nějaké formě uměleckého produktu, který by byl výsledkem celého pedagogického procesu, patří v praxi asi k nejvýraznějším a nejvíce využívaným formám filmové výchovy.

Legendární pedagog a filmař Karel Vachek se mi poprvé do paměti nesmazatelně zapsal, když v průběhu adaptačního soustředění studentů prvních ročníků všech kateder FAMU v září 2009 v Poněšicích na první lekci, kterou jsme se spolužáky od nějakého pedagoga vůbec slyšeli, předstoupil a zapáleně obhajoval tezi, že „film je jenom jeden, dělení na druhy a žánry nemá vůbec žádný smysl, a už vůbec nemá smysl dělení na katedry, výrazový prostředky filmu jsou taky jedny, vy jste filmaři, a je úplně jedno, jestli jste na katedře dokumentární tvorby, nebo hrané režii“. Tato myšlenka mě fascinovala jako filmového eléva, ale ani po dekádě neztratila na své naléhavosti, protože skrývá zásadní ideový motiv pro obor filmové výchovy. V současné době totiž filmová výchova prochází velmi odstředivým vývojem, který vyplývá z absence jasně definované oborové podstaty. Experti, kteří se jí věnují, jsou v drtivé většině případů specializováni na určitý filmový druh, ať už je to silná linie animovaného filmu nebo filmově-výchovný proud orientovaný na dokumentární film. Je abso-

¹⁴⁰ *Tamtéž*, s. 14.

lutně v pořádku, že pedagog, lektor nebo filmově-výchovná organizace disponují nějakou specializací, na druhé straně takové počínání zkresluje identitu celého oboru. Animovaná tvorba má totiž tradičně silné zastoupení prostřednictvím základních uměleckých škol. Dokumentární film získal značnou pozornost prostřednictvím etablovaného projektu Jeden svět na školách.

Pokusím se nyní přijít s úvahou, která by transponovala Vachkovy myšlenky na náš obor. Zkusme přistoupit na to, že v oborovém základu není kladen důraz na dělení mezi jednotlivými filmovými druhy, protože výrazové prostředky, které jsou v tvorbě používány, se ve většině případů překrývají, to, co jednotlivé filmové druhy od sebe odlišuje, je spíše technologický rozměr a řemeslná složka, které se propisují do průběhu tvůrčí práce. Oborový pedagog a lektor by měl mezi jednotlivými filmovými druhy volit na základě svých pedagogických cílů. Neměl by postupovat výlučně a selektivně. Samozřejmě, že jiná situace nastává ve chvíli, kdy hovoříme o volnočasovém kurzu, který je věnován kupříkladu tvorbě hraných filmů, v takovém případě nebude lektor v procesu vývoje a realizace cítit potřebu věnovat se animovanému filmu. Účastníci vstupují do kurzu dobrovolně na základě svých preferencí. Filmová výchova však vzniká jako obor tzv. „odspoda“. To znamená, že míra popularity určitých postupů v praxi se pak následně projevuje při formulování komplexní oborové identity.

Stručný příklad: v praxi je velmi rozšířena tvorba animovaných filmů, která dosahuje popularity na základních uměleckých školách a mezi učiteli výtvarné výchovy. Během vývoje učebnice filmové výchovy pro základní školy, na které pracuje Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu s podporou Ministerstva kultury ČR od roku 2021, dochází k přirozené tendenci vystavět koncepci učebnice na přesazích k výtvarné výchově. Takový postup ale přeci zkresluje potenci celého oboru. Vachkovy myšlenky za mě odkazují k tomu, že je sice naprosto v pořádku, aby vznikaly úzce zaměřené a specializované kurzy, v oborové identitě ale musí být otisknuta univerzálnost, která by poskytovala pedagogům svobodu volby. *Princip univerzálnosti* je jedním z klíčových determinantů vyplývajících ze vztahu mezi pedagogickým procesem a spěním k produktu tvůrčí práce. Opět se zde před námi vyjevuje provázanost mezi *procesem* a *produktem*. Produkt pedagogického procesu je ve filmové výchově determinován dvěma veličinami. Podobně jako v dramatické výchově je to *způsob prezentace* výsledného produktu, protože z něho vyplývá forma reflexe realizované činnosti. Vedle toho je klíčová volba samotného filmového druhu,

kteřá by měla vycházet z pedagogických cílů dané lekce, respektive daného učebního celku. Volba mezi dokumentárním, hraným, experimentálním a animovaným filmem následně ustanovuje podobu a průběh celého procesu. Pedagog by si měl být vědom toho, že jednotlivé filmové druhy disponují určitou latentní valencí ve vztahu k potenciálním výukovým cílům.

Tvorbě hraného filmu je vlastní, že klade důraz na kolektivní kooperaci tvůrčího týmu, vedle toho jsou studenti vedeni ke konstrukci fikčního světa, který klade větší důraz na literární přípravu celého projektu. Neznamena to, že studenti musí zpracovávat témata odtržená od reality, nicméně jejich převedení do podoby hraného filmu vyžaduje ve větší míře, obzvláště v případě krátkého filmu, využití filmové zkratky a odhalení podstaty dramatické situace, která by byla vhodná pro filmové zpracování. Více zde studenti soustředí pozornost na charakterizaci postavy a naznačení její vnitřní proměny.

Experimentální film umožňuje naproti tomu upozadění významu příběhu a postav. Pedagog může studenty vést v průběhu realizace k průpravným cvičením tematizujícím samotnou identitu a možnosti filmového média. Experimentální tvorba směřuje mnohdy k abstrakci, symbolickému vyjádření. Důraz není položen na kolektivní kooperaci větší skupiny. Studenti mohou vytvářet komornější eseje, filmové básně v menších skupinách nebo individuálně. Studenti mohou své filmy vytvářet na základě abstraktnějších motivů, které mohou být často odvozeny z citlivé observace jiných uměleckých druhů nebo prostého okolí. Zásadní pro tvorbu experimentálních snímků je formulace jasného, smysluplného a vnitřně argumentačně podloženého tvůrčího konceptu.

Dokumentární film studenty primárně vede k reflexi reality, která je obklopuje. Přípravy vyžaduje důsledné seznámení s tématem, rešerše dané problematiky, získání důvěry protagonisty nebo instituce, ve které natáčíme. Dokumentární tvůrčí principy pak otevírají otázku přítomnosti samotného autora, respektive proporce mezi prostou observací a jeho aktivním zapojením. Tento tvůrčí přístup neklade důraz na kooperaci většího kolektivu autorů, ten může být opět užší. Na druhou stranu však oproti hranému filmu vyžaduje delší realizační období věnované samotnému natáčení. Natáčení dokumentárních filmů neprobíhá příliš často na koncentrovaném půdoryse. Práce na dokumentárním filmu může podpořit a přetavit aktivistické zaujetí studentů pro nějaké společenské téma do formy umělecké reflexe.

Animovaný film má ve svém základu výraznou tendenci k výtvarné stylizaci. Podstatou animace je rozhýbání neživých předmětů, kterého je možné docílit enormním množstvím animačních technik. Pedagog by si měl být při práci na animovaných filmech vědom toho, že bude muset po svých studentech vyžadovat disciplínu, trpělivost a osvojení dané animační techniky. Samotná animace je ve většině technik časově náročnou činností, která však umožňuje různý způsob zapojení studentů do přípravy jednotlivých složek. Výtvarné nadání je pro tvorbu animovaných filmů vždy výhodou, nicméně tvůrčí kolektiv musí disponovat také autory, kteří se budou věnovat příběhu, zvukové složce atp. Značnou výhodou animovaného filmu je fakt, že navazuje na přirozenou tendenci a touhu dětí po výtvarném vyjádření.

Výše předložené definice nemají v žádném případě poskytovat dogmatický kánon. To akcentuji v textu mé práce opakovaně. Chtěl jsem pouze naznačit, že volba jednotlivých filmových druhů (produktů) determinuje základní charakteristiky samotného pedagogického a tvůrčího procesu. Pohybujeme se zde přitom na škále mezi tvorbou s výraznými rysy kolektivního díla na jedné straně a individuálním až intimním přístupem k filmové práci. Mezi akcentem na přímou reflexi společenských jevů a abstrakcí na straně druhé. V kontextu Vachkových myšlenek musím ještě jednou upozornit na to, že v praxi profesionálního, neprofesionálního filmu i filmové výchovy, dochází velmi často ke stírání rozdílu mezi jednotlivými filmovými druhy a k jejich vzájemné prostupnosti. Je velmi časté, že v hraném filmu jsou využity realizační postupy dokumentárního filmu, dokumentární film velmi často, i v tvorbě studentů FAMU, inklinuje k abstraktním poetickým esejům, tzv. filmovým básním, animovaný film pak často přechází do dokumentární tvorby, a zde můžeme vedle úspěšných filmů studentek a studentů FAMU poukázat na praxi v oboru filmové výchovy.

Ve vztahu pedagogického procesu a tvůrčího produktu musíme rozlišit, podobně, jako je tomu v oboru dramatické výchovy, dvě základní roviny. Výukový proces se může celý odvíjet na půdorysu pedagogicky strukturované tvorby filmového díla, tomu bude nejčastěji odpovídat studijní zaměření základních uměleckých škol, ale také volnočasových iniciativ atp. Nicméně proces filmové tvorby může sloužit také jako inspirační základ průpravných cvičení, které si nekladou za cíl spění ke komplexnímu dílu. Výrazové prostředky filmu, organizační postupy, technologické aspekty filmové práce jsou v takovém případě využívány pouze jako didaktický nástroj, kterým pedagog působí na studenty.

Bergala k našemu tématu dodává, že oborový pedagog musí mít vždy na srdci, že hlavním cílem tvůrčího procesu ve filmové výchově není primárně dokončení hotového „produktu“, ale je jím samotný kreativní proces, který by měl obohatit studenty i vyučujícího na základě autorských voleb, které společně učinili a reflektovali během celého procesu tvorby.¹⁴¹

3.2. Formy reflexe tvůrčího procesu

Zkusme se na okamžik společně zamyslet nad dalším zcela zásadním pojmem, a tím je *reflexe*, která by měla být povinnou součástí každého plnohodnotného pedagogického procesu, o to více, pokud se zaobírá uměleckou oblastí. Pokud hovořím o reflexi, nemám na mysli „známkování“. „Reflexe je de facto učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce.“¹⁴² Psychologie zkušenostního učení a z ní vyplývající *Kolbův cyklus učení*¹⁴³ poukazují na to, že pokud zkušenost z činnosti (v našem případě z tvůrčího procesu) nepodrobíme reflexi, učení sice nastat může, ale nemusí. A pokud nastane, nemusí být vždy tak efektivní, jako když reflexe zkušenosti proběhne. Reflexe pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna.¹⁴⁴ V oboru filmové výchovy můžeme reflexi sledovat, jak v oblasti *produkce*, tak také v rámci *recepčních aktivit*.

Různé formy reflexe jsou v oboru dramatické výchovy velmi důsledně metodologicky rozpracovány. Pro filmovou výchovu však tato oblast představuje, na základě mé oborové zkušenosti, poměrně neprobádanou oblast. V drtivě většině případů se reflexivní složka soustředí na hodnocení řemeslné kvality jednotlivých složek filmového díla. V lepším případě pak na umělecké kvality v podobě originality zvoleného námětu, výraznou práci s filmovým stylem atp. Tato forma reflexe je typická zejména pro pedagogický proces, který spěje k realizaci krátkého filmu. Autoři se mohou s takto koncipovanou reflexí setkávat v prostředí přehlídek dětské a studentské filmové tvorby, které v českém prostředí vytváří poměrně robustní infrastrukturu. Na přehlídkách tohoto typu získávají autoři a tvůrčí týmy zpětnou vazbu od odborných porotců z řad

¹⁴¹ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, 97.

¹⁴² J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 288.

¹⁴³ David A. Kolb. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall, 1984.

¹⁴⁴ Geoff Petty. *Moderní vyučování*. Přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, s. 264.

pedagogů i filmařů ve formátu rozborových seminářů. Tuto reflexi můžeme označit jako *odbornou externí reflexi*. Forma *laické externí reflexe* je i samotné uvedení filmu před diváky, kteří nebyli přímými účastníky tvůrčího procesu. Po skončení projekce může být moderována reflexivní debata. Tato forma zpětné vazby však spíše motivuje autorské zadostiučinění z divácké recepce. Přesto však má svůj význam pro ověření srozumitelnosti tvůrčího záměru atp. Výjimku v této nedostatečnosti pak mohou tvořit případy pedagogicky vzdělaných odborníků, kteří se k oboru filmové výchovy vztahují z pozice jiné aprobace. „Profesionální“ pedagogové pak zapracovávají hodnotící a reflektivní mechanismy do své práce zcela přirozeně. Alain Bergala upozorňuje na situace, ve kterých jsou filmy zamýšlené jako součást didaktického procesu, prezentovány bez kontextu publiku, které na ně klade nenaplnitelná divácká očekávání.¹⁴⁵

Reflexe by měla být přítomná ve všech fázích tvůrčího procesu a měla by být vzájemná, tzn. měla by se odehrávat mezi studenty i pedagogem obousměrně. Určitou formou reflexe, v tomto případě zhlédnutého filmu, je i strukturovaná forma filmového rozboru, která však cílí na receptivní rozměr filmové výchovy. O filmovém rozboru referuji v samostatné kapitole. Jaké *reflexivní metody a techniky* využívat v procesu filmové tvorby s vědomím, že smyslem filmové výchovy není v první řadě řemeslné osvojení výrazových prostředků, ale spíše nárok na vnitřní proměnu studentů, který by byl motivován skrze působení specifických výrazových možností filmu na duše studentů? Výše nastíněné možnosti jsou navíc vztahovány k samotnému výslednému produktu, dílu. Přitom je třeba mít neustále na vědomí, že pro obor filmové výchovy je podstatnější samotný proces, výsledek tvůrčí činnosti sehrává spíše druhotnou úlohu. Jinak řečeno, pro studenty je podstatnější, aby se diskutovalo o chybách a kreativních volbách v průběhu procesu samotného více, než aby se po dokončení díla skládala kritická či pochvalná vysvědčení.

Opět si můžeme vypomoci příklady z praxe dramatické výchovy, která této oblasti věnuje značnou pozornost. Radek Marušák¹⁴⁶ dává do vztahu k reflexi pojem *exprese*, který je povaze dramatické výchovy vlastní. Pedagog filmové výchovy by si měl být vědom toho, že jednotlivé fáze příprav a realizace filmu jsou činnosti, které vytvářejí vzájemnou interakci studentů, tento proces by měl být patřičně didakticky řízen. Povaha této vzájemné interakce, využívání různých názorných situací, metod a technik pedagogické práce vytváří ze své podstaty

¹⁴⁵ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, s. 96.

¹⁴⁶ Radek Marušák. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: NAMU, 2017, s. 17. Dále citováno jako R. Marušák. *Literatura v akci*.

prostředí, které má také expresivní povahu. Expresivita a performativnost jsou navíc v identitě filmového umění ukotveny, jak se přesvědčíme v kapitole věnované vztahu raného filmu a filmové výchovy (*Didaktická potence mediality*). Nemůžeme tedy celé srovnání s dramatickou výchovou odbýt tím způsobem, že pro náš obor nemá smysl vycházet ze vztahu mezi expresí a reflexí. Pokud se otevřeme tomuto způsobu uvažování, rozprostrou se před námi nevídané možnosti vybízející k pestrým paletám reflexivních metod.

*Expresie*¹⁴⁷ zastává v kontextu lekce rovinu výrazovou, citovou, autentickou, individualizovanou, expresivní linie hledá v procesu výuky estetizované formy vyjádření. V linearitě lekce je exprese navazuje na podněty předložené pedagogem, svým významem však směřuje dopředu. Účastník lekce je posouván kupředu jak ve významu poznání, tak časovém. V případě uplatnění dramaticko-výchovných metod má pro expresi zásadní význam jednání celistvé osobnosti, přičemž verbální složka není jeho nutnou součástí. Expresie vyjevuje svůj význam zejména v rovině tvorby a její prezentace. *Reflexe* se naproti tomu v linearitě lekce, podle Marušáka, vrací zpět. Výrazněji v sobě obsahuje prvky narativní (expresie se „děje“, reflexe se „vypráví“), hodnocení postojové, obrací se k získané zkušenosti. V reflexi dominuje slovo. Reflexe dává expresi přesah, nadhled. Reflexe dává možnost na základě poznání minulého zhodnotit současné a dát směr aktivitám budoucím. Obě polohy spolu vzájemně souvisí a vzájemně se ovlivňují a doplňují. Takto těsný vztah mezi vedením filmově-výchovných lekcí a průběžnou reflexí tvůrčí činnosti či získaných poznatků není takřka vůbec v odborných kruzích akcentován a pojmenován. Přitom pro povahu umělecké výchovy, která nemá své těžiště v „běžném známkovacím procesu“, je to klíčové.

Marušák poukazuje také na to, že vztah mezi oběma pojmy je skutečně obousměrný. Expresie může být často iniciována reflexí; například po brainstormingu, myšlenkové mapě, úvodním motivačním rozhovoru; po všech těchto technikách reflektujících naši proběhlou aktivitu, zkušenost, může být iniciována další tvorba. Zajímavou kategorii pak představují smíšené, přechodové techniky v podobě expresivně-reflexivních postupů.

„Velmi často vycházejí z faktu nedostatečnosti verbalizovaných forem reflektování zkušenosti. Jejich zásadním znakem je omezení slova, hledání neverbalizovaných prostředků vyjádření jedinečnosti prožitku. Nedostatečnost slova je nahrazena gestem, postojem, brvou, zvukem, pohybem... Velmi často bývají tyto postupy mezistupněm mezi expresí a verbalizovanou formou reflexe,

¹⁴⁷ *Tamtéž*, s. 17.

někdy dokonce verbalizovanou reflexi nahradí (např. zážitek je vyjádřen obrazem, do něhož se volbou barev promítne hodnocení situace nebo hodnocení zážitku samotného).¹⁴⁸

Pro ilustraci si dovolím uvést příklad expresivně-reflektivní metody na lekci, kterou jsem u Radka Marušáka absolvoval jako externí posluchač na Katedře výchovné dramatiky DAMU. Lekci strukturoval na základě povídky Raye Bradburyho „Celé léto v jednom dni“. Tématem lekce je šikana.¹⁴⁹ Studenti dostávají v jeden okamžik za úkol rozpracovat etudy, které by reflektovali vztah postav – Margot, hlavní postavy, a jejích spolužáků. Z etud na základě předchozího vývoje lekce vyplývají nejčastěji etudy reflektující ústrky a drobné křivdy vůči spolužačce. Tvorba etud má povahu expresivní. Po etudách je zařazeno modelování vztahů. V kruhu je židle, která má představovat Margot. Studenti dostanou za úkol, aby se kolem ní rozmístili a zaujali k ní takový postoj, který by symbolizoval vztah žáků ke spolužačce. Pak se každý ze studentů postupně usadí na židli, aby se rozhlédl kolem sebe očima Margot. Tento moment je velmi silný. Metoda má prvky reflexivní, protože se obrací na předcházející zkušenost, nicméně je spolu s tím velmi emotivní, autentická a estetizovaná (stylizovaně se pracuje s mizanscénou, rozestavením postav v ní, užívá se stylizovaného výrazu – sochy), takže disponuje prvky expresivními. Ve struktuře lekce pak teprve po této aktivitě následovala verbalizovaná reflexe. Nevidím nejmenší důvod k tomu, proč by měla filmová výchova na takto invenční a interaktivní postupy rezignovat a spokojit se s frontální výukou, pasivním diváctvím nebo nereflektovaným tvůrčím postupem, jehož výsledkem může být nanejvýš nedokonalé osvojení řemeslných postupů.

¹⁴⁸ *Tamtéž*, s. 1.

¹⁴⁹ K využití metod dramatické výchovy pro kultivaci vztahů uvnitř školních tříd In: Andrea Vlasatá. *Využití metod a technik dramatické výchovy jako prevence rizikového chování ve třídě*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Učitelství pro 1. stupeň základní školy, 2014.

Radek Marušák pak přínos řízené a plánované reflexe shrnuje v následujících bodech.¹⁵⁰

Reflexe:

- napomáhá udržet tematickou linii lekce
- potvrzuje edukační potenciál realizovaných činností
- racionalizuje proces, žáci se učí argumentovat, pojmenovávat, hledat vztahy, souvislosti, analyzovat, strukturovat, hodnotit
- umožňuje sdělovat a sdílet
- motivuje studenty k dalším aktivitám
- pomáhá verbalizovat pocity a vnitřní stavy
- poskytuje zpětnou vazbu expresi – umožňuje posoudit sdělnost výrazových prostředků, jejich funkčnost, estetickou hodnotu
- pomáhá hodnocení a sebehodnocení

„Aby reflexe plnila svou funkci v procesu, musí být promyšlená. Reflexe není automatickým ukončením jakékoliv expresivní aktivity. V určitých fázích procesu by zpomalovala akci, spád příběhů, temporytmus lekce, její gradaci. Pravidelné, automatické zařazování reflexí a jejich ustálená podoba vytvářejí stereotypní model lekce. Časté uplatňování zejména verbálních metod reflexe může komplikovat činnostní ráz lekce.“¹⁵¹

Jaké metody a techniky využívají kolegové v oboru dramatické výchovy?¹⁵² Nejběžněji využívanou reflektivní metodou je *reflexe verbální mluvní*.¹⁵³ Marušák v jejím případě akcentuje organizační členění do *kruhu*, který umožňuje vzájemné vnímání všech aktérů reflexe. Pedagog musí tuto formu reflexe zvažovat s ohledem na fakt, že se jedná o výrazný zásah do temporytmu lekce, který je však vyvážen plnou pozorností studentů. Za variaci můžeme považovat *rozptýlenou formu* verbální reflexe, která je na rozdíl od té předchozí rychlá, bezprostřední, studenti se do ní zapojují z místa, kde se zrovna v prostoru nachází. Tato podoba umožňuje rychlý přechod do další aktivity a tvůrčí činnosti.

¹⁵⁰ *Tamtéž*, s. 20.

¹⁵¹ *Tamtéž*, s. 21.

¹⁵² Úplnou klasifikaci reflexivních metod a technik dramatické výchovy je možné dohledat in: J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 288–298.

¹⁵³ R. Marušák. *Literatura v akci*, s. 21.

Reflexe může být také *organizačně propojená s činností samou*. Studenti setrvávají v rozestavení, v jakém se odehrávala předchozí činnost – ve skupinách, dvojicích atp. Variantně mohou studenti dokonce pokračovat ve své činnostní aktivitě a do reflexe se zapojovat v jejím průběhu nebo mohou z od této aktivity po dobu reflexe vystoupit. Verbální reflexe může mít *formu písemnou*. Pro dramatickou výchovu je běžné, že je písemný projev reflexe opět obohacen motivačními aktivitami, než že by se jednalo o prosté textové shrnutí toho, co studenti prožili (jakousi písemnou evaluaci). Studenti mohou psát dopisy postavám, vzkazy do příběhu,¹⁵⁴ deníkové záznamy. V takovém případě se opět prolíná reflexe s expresí.

Marušák v neposlední řadě poukazuje na možnosti *neverbální* reflexe, která se může odehrávat skrze zvuk, hudbu, výtvarný artefakt, tvorbou a prezentací psychosomatického modelu, živým obrazem, postojovou škálou. Rozlišuje i různé typy reflexe v souvislosti s postavením pedagoga a studentů v procesu.

„Nejčastěji je to sám pedagog, kdo určuje otázky, náměty, problémy, témata. V případě velkého zaujetí hráčů však může pedagog volit i obrácený model reflexe – otázky a náměty nepokládá on, ale sami hráči, a to pedagogovi, nebo někomu ve skupině. Jiným typem reflexe je reflexe bez pedagoga: hráči se sami bez přítomnosti pedagoga vyjadřují k určitému tématu – individuálně (např. písemnou formou), ve dvojicích, skupinách, všichni společně. Pedagog dá jen prvotní impulz, reflektivní proces však sám už neřídí.“¹⁵⁵ Uzavírá konstatováním, že cílem reflexe ve skupině není hodnocení aktérů, ale pojmenování a hodnocení významů.

Valenta pak poukazuje na vnitřní provázanost mezi *reflexí* a *výukovými cíli*. „Čím konkrétněji formulujeme cíle, tím přesněji víme, o čem hovořit v reflexi, tím přesněji můžeme řídit průběh reflexe tak, aby cíl byl naplňován! Na druhé straně – nevyhýbáme se ani tomu, co se v reflexi objeví mimo náš záměr, ale žáky to zajímá a začnou o tom hovořit. Živé dramatické aktivity vždy vyžadují pružnou práci s cílem. To se odráží i ve vedení reflexí!“¹⁵⁶

¹⁵⁴ Součástí kapitoly věnované filmovému rozboru bude případové studie metodiky evropského projektu CinEd. Součástí pedagogických aktivit doporučených CinEdem je často zařazovaná tvorba dopisu postavám příběhu či autorům filmu. Také filmová výchova využívá sofistikovaných podob reflexe – nicméně nejčastěji se tak děje právě ve vztahu k divácké zkušenosti. Využívání reflektivních metod pak výrazně absentuje v samotné tvůrčí aktivitě.

¹⁵⁵ R. Marušák. *Literatura v akci*, s. 23.

¹⁵⁶ J. Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 291.

Pedagogové a lektori filmové výchovy by si měli být vědomi důležitosti této zdánlivě prosté teze s přesahem k našemu oboru. Absence univerzálních oborových cílů a východisek totiž v praxi způsobuje to, že charakterizace cílů na úrovni lekce bývá mnohdy nejednoznačná. Jaký záměr máme s našimi studenty ve chvíli, kdy je chceme provést celým realizačním cyklem krátkého filmu? Jde nám o to, aby se naučili ovládat řemeslné postupy? K čemu jim tyto dovednosti budou? Mají se tím připravit na dráhu budoucích filmařů, mají se stát pozornými diváky, kteří napříště docení náročnou práci filmových profesionálů? Filmová výchova stále nedospěla k vnitřní emancipaci od svého mateřského umění – jak to učinila v průběhu devadesátých let výchova dramatická. *Filmová výchova by měla využívat výrazových specifík filmového umění ke konstituování pedagogického procesu, který bude působit na vnitřní proměnu studentů.* Tato vnitřní proměna by přitom měla mít obdobné charakteristiky jako v případě dramatické výchovy, ale i dalších uměleckých výchov. Různé umělecké výchovy jsou pouze různými cestami k velmi podobnému cíli. Filmová výchova nemá v teoretické rovině adekvátně zformulovány metody a techniky reflexe učebního procesu, protože nemá patřičně formulovány ani oborové cíle. A právě z oborových cílů by měl pedagog odvozovat podobu svých vlastních pedagogických cílů na úrovni jednotlivých lekcí.

3.3. Proces formování lekce

Jak bylo řečeno výše, koncepce vzdělávacího oboru pojmenovaného v Rámcových vzdělávacích programech jako Filmová/Audiovizuální výchova se podílí na formování oborového diskurzu pouze jako součást mozaiky, širšího celku. Přesto je to jeden z formalizovaných textů, který se podílí na formování oborové identity značnou měrou. Nelze jej zcela přehlížet. Nicméně je třeba si přiznat, že pokud po více než dekádě od zavedení předmětu do rámce formálního vzdělávání se filmové výchově vyučuje jen na zlomku českých škol,¹⁵⁷ pak nelze přistupovat k této koncepci nekriticky a nereflektovat teze, se kterými přichází. Problémy s uplatněním filmové výchovy v realitě českých škol souvisí s nejasnou povahou didaktických možností oboru. Přitom propracovaný didaktický rámec ve výuce filmu ve formálním vzdělávání, by mohl ukázat cesty, možné pedagogické

¹⁵⁷ Tereza Czesany Dvořáková a kol. „Mapování realizace vzdělávacího oboru Filmová/Audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích.“ [online]. *Mkcr.cz*, 2016 [cit. 1. 6. 2021]. Dostupné z: file:///C:/Users/U%C5%BEivatel/Downloads/Studie_Mapovani_FAV_na_ceskych_skolach.pdf. Výzkum na omezeném počtu škol dospěl k tomu, že se obor vyučuje jako samostatná předmět na necelých 2 % základních škol a 13 % gymnázií. V roce 2022 bude publikována další vlna sociologické studie, která bude tentokrát realizována Asociací pro filmovou a audiovizuální výchovu.

přístupy, které by byly uplatnitelné i mimo prostor školy. Na jiných místech této práce jsem už poukazoval na univerzální povahu dramatické výchovy, která se ve variacích odvíjí napříč vzdělávacími kontexty za využití stejných metod a technik pedagogické práce.

Pokusím se nyní předložit vybrané myšlenky autora koncepce F/AV pro RVP, Rudolfa Adlera, a poukázat na didaktická doporučení, která mohou být platná pro proces formování výukových lekcí.

„V pedagogickém procesu je vhodné respektovat chronologické propojení jednotlivých fází činnostního schématu: produkce – recepce – reflexe. Již proto, že tento logický přístup nabízí rovněž základní fáze vývoje filmové řeči, jenž proběhl v historicky relativně krátké době. Postavit pedagogickou metodiku vzdělávacího oboru na kontinuitě a kauzalitě těchto základních vývojových fází se pro pochopení podstaty a možností oboru filmové/audiovizuální výchovy jeví jako nanejvýš efektivní a pro žáky může být poutavým dobrodružstvím, za předpokladu, že výuka oboru bude od samého začátku chápána především jako individuální tvůrčí zkušenost s výrazovým aparátem filmového jazyka.“¹⁵⁸

Tuto tezi považuji za nanejvýš platnou. Ze stejného přesvědčení vychází i struktura této práce, která se na ni snaží do určité míry navázat. Problém koncepce oboru v RVP totiž spočívá v absenci metodiky, která by rozpracovala konkrétní pedagogické postupy. Je formulována v rovině idejí, obecných tezí a myšlenek, přičemž tuto situaci zhoršuje absence aprobovaných oborových pedagogů pro neexistující vysokoškolské pracoviště, které by se vzdělávání učitelů systematicky věnovalo. Ponechám pro tuto chvíli poněkud stranou oblast *recepce* a *reflexe*, které zpracovávám v samostatných kapitolách detailněji. K *reflexi*, kterou zde profesor Adler zmiňuje v kontextu nástroje filmového rozboru, je však nutné vnímat ji také ve vztahu k reflektivním technikám tvůrčí činnosti studentů a průběhu lekce. Tomu jsem věnoval zvláštní pozornost právě v této kapitole.

V obecné rovině lze na základě Adlerových myšlenek skutečně souhlasit s tím, že struktura lekcí filmové výchovy, jejich didaktická povaha se bude ve výsledku odvíjet ze tří tematických okruhů: (a) *oblast tvůrčí činnosti*, (a) *strukturovaná forma recepce filmových děl* a (c) *důsledné uplatňování principů filmového rozboru*. Nad rámec Adlerových myšlenek a ve světle předložených

¹⁵⁸ R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 9.

argumentů se před námi vyjevuje ještě čtvrtá kategorie, a tou je oblast (d) *průběžné reflexe* jako integrální součásti pedagogického procesu.

I když si Adler uvědomuje význam receptivní a reflexivní složky pedagogického procesu, ve své koncepci, vzhledem k faktu, že ji formuloval z pozice uznávaného filmaře a pedagoga Filmové a televizní fakulty AMU a že se na ní podílel společně s dalším uznávaným pedagogem FAMU, kameramanem Jiřím Myslíkem, akcentuje oblast produkce, tvorby a význam praktických činnostních aktivit v celém vzdělávacím procesu. Z toho důvodu umísťuji zevrubnější komentář k Adlerovým myšlenkám právě do části, ve které se věnuji pedagogickému potenciálu přejímání realizačních postupů filmové tvorby. V následujících třech úryvcích kondenzuje Adler souhrn didaktických doporučení pro to, jak se má výuka filmu odvíjet na 1. a 2. stupni základních škol a gymnáziích.

„První fáze seznamování s filmovou/audiovizuální výchovou by měla již na prvním stupni (3. ročník) vycházet převážně ze spontaneity žáků a její podpory koncepčně zadávanými praktickými úkoly, spíše formou her, jež mají podnítit zájem o audiovizuální výraz a jeho komunikativní možnosti. Prostřednictvím společně vytvářených artefaktů při tvůrčích hrách žáci pochopí základní fyziologické a technické principy existence „pohyblivých obrázků“, jež předcházely objevu filmu. Zde je možné aplikovat některé postupy výtvarné výchovy, teorie her a některých speciálních metod, například „švédování“. Žáci by měli prakticky uchopit a pochopit princip skladebného vizuálního „vyprávění“. Podstatnou fází by měly být základní informace o principu fotografie (obraz v černé komoře – laterna magika apod.).“¹⁵⁹

Právě část věnovanou 1. stupni základních škol považuji v kontextu Adlerovy koncepce za nejinspirativnější. Vyplývá z ní totiž hned několik zásadních momentů. Výuka by se měla v předmětu odehrávat zejména formou *tvůrčích her* a *díličmi praktickými úkoly*. Objevuje se zde tedy potřeba nastínit možnost dopadu výrazových možností filmu na konstituování původních kreativních cvičení, která by podporovala zájem dětí o audiovizuální výraz. Poukazuje se na možnosti využití *didaktického potenciálu filmové archeologie* pro výuku filmu, opět se jedná o téma, kterému v této disertaci věnuji samostatnou kapitolu. Adler také přímo hovoří o potřebě mezioborových inspirací, přičemž zmiňuje postupy výtvarné výchovy. Musím vyjádřit absolutní podporu takovému náhledu, jelikož z vlastní pozice Adlerovo stanovisko rozšiřuji o akcent technik a metod

¹⁵⁹ R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 11.

dramatické výchovy. Jsem toho názoru, že filmová výchova může čerpat metodické inspirace ze všech uměleckých výchov, kterým se v českém vzdělávacím a kulturním prostředí podařilo dospět k vlastní oborové identitě. Za *speciální metodu* pak Adler považuje tzv. „švédování“.¹⁶⁰ Zcela jistě může nápodoba výrazných filmových stylů a výrazových prostředků představovat atraktivní a původní formu praktického vedení lekce. Příklady různých forem „švédování“ předložím v další části této kapitoly. Další z akcentů, *specifika vizuálního vyprávění a tematizace fenoménu fotografie*: pro tato témata si dokáží velmi dobře představit využití postupů strukturovaného dramatu tak, jak jsem je představil v předcházející kapitole. Zkrátka celou koncepci didaktických doporučení pro první stupeň považuji za velmi podnětnou s tím, že je na ni ve formálních dokumentech přidružených k RVP nenavazují další texty, které by didaktické možnosti rozvedly do většího detailu. Tohoto úkolu se musí chopit další autoři. Pokouším se o to i v této disertaci.

Přejdeme na druhý stupeň základních škol. „Druhá fáze by měla seznamovat žáky s jednotlivými výrazovými prostředky, formotvornými postupy audiovize a jejich možnostmi (obsah záběru, jeho velikost, kompozice, úhel pozorování, princip montáže a jeho složitější uplatnění, čas a prostor ve filmové skladbě). Žáci by se měli naučit užívat techniku kreativně a záměrně ovlivňovat její funkce v zájmu dosažení zamýšleného výsledku (manuální clonění a ostření, nastavení bílé ve vztahu k chromatickému pojetí výsledného obrazu). Vše je nutné bezprostředně ověřovat praktickými kroky a zadáváním kreativních úkolů vytvářejících prostor pro uplatnění individuálních přístupů jednotlivců. Žáci mají být vedeni ke schopnosti formulovat vlastní záměr a názor (základy dramaturgického myšlení).“¹⁶¹

Klíčovou myšlenkou, kterou zde Adler prezentuje, je zdůraznění *individuálního přístupu jednotlivců*, které by mělo předcházet důrazu na kolektivní kooperaci na gymnáziu. Vzhledem k marginálnímu zastoupení filmové výchovy na českých školách nesdílím toto poněkud mechanické dělení. Na druhou stranu se zde objevuje podstatné téma vztahu individuálního a kolektivního podílu na tvorbě filmového díla. V úvodu této kapitoly jsem naznačil, že určité filmové druhy tendují k individuálním formám tvůrčí práce, a jiné vyžadují větší míru tvůrčí kooperace. Nicméně v této části kurikula se objevuje

¹⁶⁰ „Švédování“ je fenomén, který je oblíbený v komunitách fanoušků různých kultovních filmových děl. Spočívá v amatérském přetáčení scén původních filmů, které mají za cíl v některých momentech původní dílo parodovat, ale také mu vzdát poctu. Fenomén je reflektován kupříkladu ve filmu *Be Kind Rewind*. Režie M. Gondryho. USA: New Line Cinema, 2008.

¹⁶¹ R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 11.

Adlerova tendence vyvažovat nedostatky oborového didaktického základu přejímáním a poněkud mechanickým transponováním výukových metod z prostředí FAMU. Bergala vztah individuální a kolektivní tvorby ve vztahu k filmové výchově komentuje upozorněním, aby si pedagogové neidealizovali kolektivní aspekty filmové práce.¹⁶² Strukturu filmových štábů považuje za vojensky organizované celky bez demokratického podílu na jednotlivých tvůrčích volbách. Pedagog nemůže tuto strukturu přejímat a vyzdvihovat v procesu tvorby studenty, kteří skrze své povahové rysy inklinují k vůdčí roli. Proto Bergala doporučuje, aby byla v procesu tvorby každému ze studentů vymezena chvíle, ve kterých budou mít tvůrčí proces naplno ve svých rukách, respektive rozhodnutích. Pro gymnaziální vzdělávání pak Adler formuluje didaktické priority následujícím způsobem.

„Středoškolské (zejména gymnaziální) vzdělávání by mělo přinést možnost individuální tvůrčí reflexe v rozsáhlejších a náročnějších audiovizuálních tvarech a formách. Při vytváření těchto prací by mělo posilovat vědomí důležitosti a schopnosti komunikace a práce v týmu, seznámit žáky s jednotlivými druhy audiovize (dokument, fabulace, výtvarno) a se základními filmovými žánry, cíleně podporovat zájem a individuální směřování jednotlivců v tomto ohledu, vhodnými odkazy poukazovat na vzájemné vazby a průniky různých druhů umělecké tvorby a motivovat tím hlubší zájem o ně.“¹⁶³

Adler také akcentuje ve větší míře význam recepce a reflexe zhlédnutých filmů. Neposkytuje však metodické vedení a metodická doporučené k tomu, jakým způsobem se těchto oblastí z pozice pedagoga zhostit.

Nyní uvedu myšlenky další významné pedagogické osobnosti filmové fakulty, Víta Janečka, který se sice na formulování Adlerovy koncepce přímo nepodílel, byl však v době konstituování oboru vyzván, aby esejistickou formou vyjádřil své názory na toto téma. Řadu jeho postřehů považuji za inspirativní a do určité míry prorocké. Některé z nich představím a stručně zasadím do aktuálního kontextu.

„Filmová výchova na nižších stupních škol podle mého názoru musí bezmála rezignovat na historickou dimenzi kinematografie jako celek (což neznamená, že by klasická díla neměla tvořit východisko divácké zkušenosti, naopak – viz níže) a měla by vytvářet prostor k pěstování citlivosti k různým aspektům filmu: vizualitě, audialitě, vztahu k ostatním uměním, vztahu k realitě

¹⁶² A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, s. 99.

¹⁶³ R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 11.

a vyprávění. K tomu je třeba vyvíjet jiné metodiky a zázemí, které se jen v něčem protínají s úsilím všech, kteří se filmem zabývají z hlediska vědy nebo cinefilie a snaží se jej zprostředkovat dospělým či skoro dospělým lidem.“¹⁶⁴

Janeček ve své argumentaci pokračuje tím, že na diváckou zkušenost (zejména s krátkými filmy) by měla navazovat vlastní tvorba žáků, nicméně v ní spatřuje úskalí ve směřování k amatérskému filmu.

„Amatérský film je fenomén v českém prostředí specifický, s dlouhou tradicí a ve většině svých projevů (až na čestné a o to intenzivnější a zajímavější výjimky) trpí závislostí na *velké kinematografii* a televizi tím, že se amatérskými prostředky snaží napodobovat jejich formy.“¹⁶⁵

Pro pedagogy bez filmového vzdělávání nemusí být samozřejmé, že by si byli vědomi toho, že mezi vnitřní strukturou krátkometrážní a celovečerní formy panují významné rozdíly. Sdílím Janečkovy obavy z toho, že aplikování Adlerových metodických doporučení, které směřují k osvojení řemeslného základu tvorby a motivace k jejich využívání může ve výsledku spět k pokusům o napodobování výrazových a stylotvorných prostředků celovečerních filmů. Tím získává na významu potřeba formulovat návodná didaktická cvičení, která by využívala realizačních postupů pro dílčí časově a tematicky ohraničená praktická cvičení.

V oboru dramatické výchovy je na tento aspekt položen důraz. Většina oborových publikací disponuje oddílem, který je věnovaný ukázkovým scénářům lekcí nebo přímo zásobníku průpravných her, dramatických her a improvizací. Tyto části přitom nejsou směřovány do přílohového aparátu, jsou integrální součástí samotného textu, což odpovídá jejich důležitosti a popularitě, jakou jsou tato doporučení přijímaná pedagogy v praxi. Toto pravidlo platí prakticky pro všechny dramaticko-výchovné publikace, se kterými jsem během disertačního výzkumu pracoval.¹⁶⁶ Oborový časopis *Tvořivá dramatika*¹⁶⁷ do každého vydání vkládá scénáře divadelních her adaptovaných pro práci s dětmi nebo ukázkové scénáře dramaticko-výchovných lekcí. Každé vydání pak obsahuje analytické studie, které se věnují reflexi a zhodnocení různého typu nově vyvíjených lekcí

¹⁶⁴ V. Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“.

¹⁶⁵ *Tamtéž*.

¹⁶⁶ Případně zájemce mohou odkázat na Zásobník dramatických her a improvizací (viz E. Machková. *Metodika dramatické výchovy*), kapitolu 12 – setkání s tvořivým dramatem (viz Nina Martínková. *Hra a divadlo*. Praha: NIPOS, 2018), oddíl Scénáře lekcí (viz R. Marušák. *Literatura v akci*) a sérii vzorových scénářů strukturovaných dramát (viz I. Ulrychová. *Drama a příběh*).

¹⁶⁷ „Tvořivá dramatika 1990–2021“ [online]. *Drama.cz* [cit. 10. 2. 2021]. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_obsah.html.

nebo i komplexnějších projektů. Dramatická výchova vytváří provázaný komplex vystavěný z dostatečně široké nabídky vzorových cvičení a didaktických postupů, jejich hojného využívání v praxi a následné odborné reflexi.

3.4. Případová studie II:

Ukázky ze Zásobníku didaktických cvičení

Představme si společně situaci, ve které se stalo běžnou praxí, že jsou průběžně doplňovány oborové Zásobníky didaktických cvičení, a co více, že jsou využívány a slouží rozvoji celého oboru, protože jejich prostřednictvím získávají pedagogové konkrétní základ lekcí, který může rozptýlit jejich nejistoty s médiem, uměním, které působí z mnoha důvodů jako nedostupné. Chtěl bych k tomu ještě doplnit, že oproti dramatické výchově je pro filmovou výchovu zásadní její technologická a technická stránka, která se odvíjí od charakteru mateřského umění. Mnohdy je právě tento fakt považovaný za překážku, nicméně lze to považovat také za výzvu. Technologická stránka filmové výchovy totiž nemusí spočívat pouze v tom, že dáme studentům k dispozici kameru, u které je naučíme ovládat základní technické parametry, a to ověříme tvorbou jednoduché etudy. Technologická podstata filmu se může otiskovat do tvorby didaktických pomůcek znázorňující různé filmové principy. Frapantní příklad takového přístupu předložím v případové studii o didaktickém projektu *Divadlo Činéma*, která bude součástí kapitoly „Didaktická potence mediality“. Martin Čihák poukazuje na potenciální přínos docenění didaktických pomůcek ve výuce filmu ve své studii věnované principům distanční montáže Artavazda Pelešjana.¹⁶⁸

„Didakticky nejnázornější se mi jeví demonstrovat základní principy distanční montáže na učební pomůcce označované jako *Pelešjanova koule*. Na tomto modelu je totiž žákům s očividnou zřejmostí nejen předestřena skutečnost, že: „čím dále něco od sebe oddálíme, tím pevnější vazba se vytvoří, nýbrž je možné zakusit toto silové působení i bezprostředně fyzicky – hmatem.“¹⁶⁹

Čihák posiluje, po vzoru Komenského, důraz kladený na využívání názorných pomůcek dokonce tím, že do studie vkládá fiktivní poznámku pod čarou odkazující na neexistující publikaci *Český špalíček filmozpytných didaktických pomůcek*, jejíž součástí je právě i model Pelešjanovy koule.

¹⁶⁸ Martin Čihák a kolektiv. *Distanční montáž Artavazda Pelešjana*. Praha: NAMU, 2016.

¹⁶⁹ *Tamtéž*, s. 81.

V této podkapitole se tedy pokusím usouvztažnit návrhy didaktických cvičení, která by měla prakticky ilustrovat výše formulované teze. V žádném případě se nebude jednat o vyčerpávající výčet, pouze o vytyčení směru, který budou muset oboroví didaktici v budoucnu detailně probádat a rozpracovat. Inspiraci budu čerpat z několika zdrojů. Obrátím k didaktickým doporučením Víta Janečka,¹⁷⁰ která zformuloval v eseji věnované možnostem filmové výchovy, ze které jsem citoval v předchozích částech textu. Janeček totiž včlenil do eseje návrhy konkrétních průpravných cvičení, která z mého pohledu dobře vystihují povahu celé problematiky. Několik příkladů pak využiji z pedagogických aktivit vybraných z metodických materiálů,¹⁷¹ kterými disponuje mezinárodní projekt CinEd. Celému projektu pak věnuji detailní pozornost v kapitole věnované filmovému rozboru („Filmová řeč pro pedagogické cíle“). Poukáži na kreativní nápady, které zpracovala kolegyně z doktorských studií FAMU a dlouholetá lektorka filmové výchovy Viktorie Rampal Dzurenko, pro potřeby Online kurzů filmové výchovy, které bude v průběhu roku 2022 publikovat Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu.¹⁷² V závěru se budu věnovat velmi specifickému a originálnímu přístupu k tvorbě didaktických cvičení. Popis cvičení „Montážní olovrant“ budu citovat z didaktických poznámek, které Martin Čihák zpětně formuloval pro potřeby mé disertační práce.¹⁷³ Cvičení využívá běžně ve výuce studentů prvních ročníků Katedry stříhové skladby. Rozsah citace je poměrně značný. Rozhodl jsem se zařadit ho v plném znění, protože považuji za podstatné, aby byl představen celý myšlenkový proces, který Čiháka ke zvolenému přístupu přivedl.

Každé cvičení uvedu názvem, jménem autora a přidám vlastní reflexivní komentář, který je následovaný stručným popisem aktivity. Cíleně k příkladům nezařadím vlastní didaktická cvičení. Svou badatelskou přítomnost dám najevo v komentářích ke každému z nich. Příklady volím tak, abych poukázal na pestrost přístupů. Od cvičení využívajících fotografii jako vstupní bránu do světa filmu, postupuji přes příklady práce s inspiracemi načerpanými z dějin filmu, postupů experimentální tvorby, a technologické podstaty filmového média až ke cvičení, která transponují výrazové možnosti filmu do kulinářské seance.¹⁷⁴

¹⁷⁰ V. Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“.

¹⁷¹ Francesca Veneziano. *Znovunalezená kinematografie – výukové materiály*. Přeložila Zuzana Šváblová. Paříž: CinEd, 2020. Dále citováno jako F. Veneziano. *Znovunalezená kinematografie*.

Michael Dacheux. *Z počátků kinematografie – výukové materiály*. Přeložila Aleš Burget – Sabina Poláková. Paříž: CinEd, 2020.

¹⁷² „Kurzy“ [online]. *Filmvychova.cz* [cit. 2. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/kurzy/>.

¹⁷³ Martin Čihák. *Montážní olovrant – hrudka nedotesaných poznámek pro Jiřího Forejta*. Rukopis. Praha, 2022.

¹⁷⁴ Ve vytváření paralel mezi postupy experimentálního filmu a kulinářským uměním je proslulý filmař, pedagog a kurátor Peter Kubelka.

Chtěl bych zdůraznit, že další badatelské úsilí by mělo být zaměřeno na metodologické rozčlenění průpravných a didaktických cvičení do tematických okruhů. Pro realizaci takového záměru je však nejprve zapotřebí shromáždit dostatečné množství reprezentativních příkladů.

Janeček ve svých doporučeních poukazuje na možnosti didaktického využití fotografie. Fotografické umění neprochází oborovou emancipací podobnou procesům uvnitř filmové výchovy. Integrace fotografie do našeho oboru může být oboustranně přínosná, o to více, že je Katedra fotografie součástí Filmové a televizní fakulty AMU.

„Žáci na základní škole by podle mého názoru neměli být vedeni k natáčení filmů (mohou příliš snadno padat do výše naznačených klišé), ale daleko spíše k hraní si s možnostmi fotografie a videa, vycházejícími z inspirace vlastní divácké zkušenosti (zejména s krátkými filmy) z téhož předmětu. Velká část filmového hraní si by navíc měla alespoň první půlrok probíhat za pomoci digitálního fotoaparátu a úkolů zaměřených – na rozdíl od klasického fotografického kroužku – k těm aspektům obrazu, které hrají roli ve vizualitě filmu a videa.“¹⁷⁵

Název cvičení: *Fotografie postav v dialogu*

Autor cvičení: Vít Janeček

Komentář: Janečkovo didaktické cvičení představuje variaci na tvorbu storyboardu (tj. obrazového scénáře), který představuje významnou součást vývoje filmu (po literním a technickém scénáři). Autor však v tomto případě rezignuje na přípravy komplexního filmového díla a tuto techniku převzatou z realizačního postupu transponuje do jednoduché didaktické situace, která může při správném vedení poskytnout studentům iniciační vhled do možností budování vztahu mezi záběry, tzv. rozzáběrování scény.

Popis cvičení: „Vyfotografujte mluvící postavy a vyberte několik fotografií, které vystihují prostorovost situace a charakter jejich dialogu. Zjistíme tím, jakou roli zde hrají detaily, polocelky, celky. Dále pak jednotlivá gesta, pohledy očí a umístění postavy či detailu tváře do plochy fotografie. V okamžiku, kdy vznikne série fotografií, s níž jste spokojeni, je možné ji dále převést do formátu videa. Při projekci je vhodné se zaměřit na to, zda v zaznamenaných situacích k dialogu dochází, případně o jakou komunikaci se jedná.“

¹⁷⁵ V. Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“.

Název cvičení: *Vyprávění fotografií*

Autor cvičení: Vít Janeček

Komentář: *Postup práce* je letité a takřka kultovní průpravné cvičení, které plní studenti prvních ročníků FAMU. Je pro něj typický pečlivý výběr momentů dané činnosti tak, aby byl prostřednictvím němých obrazů srozumitelně odvyprávěn smysl nějaké činnosti. Studenti FAMU cvičení realizují na filmový materiál, aby byla tato výlučnost volby posílena. Janeček postup cvičení zjednodušuje, nicméně smysl – výběr významotvorných záběrů, snaha o filmový rozklad reality, to vše zůstává zachováno.

Popis cvičení: „Vyfotografujte např. ranní čištění zubů a zkuste sestavit několik fotografií (nejlépe 3-5) tak, aby vystihovaly důležité fáze celého procesu a současně ukázaly jeho jedinečnost. Třeba to mohou být problémy, které nás každého i při tak každodenním úkonu provázejí. Většinu fotografických úkolů lze předvádět a prezentovat na počítači, tudíž jejich realizace není průběžně nijak nákladná. Nejzdařilejší pokusy lze potom vytisknout a vystavit jako soubor fotografií, v případě fotografií směřujících ke zřetězení je lze prezentovat jako film, respektive video.“

V další části Janeček přechází od fotografe k pohyblivým obrazům. „Malých filmových/video úkolů lze najít celou řadu a lze patrně i uvažovat o určitých doporučeních stran pořadí jejich realizace. Toto však opět považuji za příklad naznačující zamýšlený směr, což je myslím pro tyto výchozí teze dostačující.“¹⁷⁶

Název cvičení: *Událost vystupující z dění*

Autor cvičení: Vít Janeček

Komentář: Cvičení je možné vnímat jako průpravu k dokumentární tvorbě, nicméně je vhodné také pro ilustrace rozdílu mezi tím, jak se realita odvíjí ve své autentické podobě a jak je možné díky výrazovým prostředkům filmu budovat akcenty dílčích situací, které nakonec směřují k naplnění autorského záměru. Další z jednoduchých cvičení, které vede studenty k tomu, aby se učili svět kolem sebe nazírat optikou filmové kamery. Nejde přitom o to, aby se stali ve výsledku lepšími kameramany nebo dokumentaristy, ale *vědomými pozorovateli*.

¹⁷⁶ V. Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“.

Popis cvičení: „Postavte kameru na stativ do místa, kde se něco děje, snažte se obsáhnout v záběru potenciální celek tohoto dění (např. je-li místem tržnice, mějte v záběru jak prodavače, tak kupující). Nechte kameru natočit desetiminutový záznam. Pusťte si tento záznam opakovaně a objevte místa mikroskopických událostí a na pozadí nedějí, které bude převládat, objevte malé události. Může to být náhlý pohled do kamery, podání rukou dvou lidí, spadnutí jablka nebo kopnutí do stativu. Uvědomte si, co z celkového nedějí je jiné a v čem spočívá jeho jinakost. To je mikroskopická úroveň filmové situace.“

Název cvičení: *Postavení kamery*

Autor cvičení: Vít Janeček

Komentář: Další ze cvičení, které lze velmi dobře kombinovat s filmovým rozbohem – může sloužit jako praktická ilustrace poznatků, které byly do té doby představeny pouze v ukázkách. Tematizovat se studenty postavení kamery, poukázat na to, že její umístění by nemělo být nahodilé a že důsledná práce s tímto výrazovým prostředkem je zásadní pro budování filmového stylu daného díla. Realizace jednoduchých etud tohoto typu může posloužit jako krok k tvorbě náročnějších tvarů.

Popis cvičení: „Nechte své dva spolužáky stát proti sobě a říkat stejný krátký dialog. Natočte je vždy v jednom záběru zblízka z boku, zezadu z jedné i z druhé strany, z horního rohu místnosti a z podhledu. Pusťte si všechny záznamy a zkoumejte, jak se posouvá vnímání jejich významu. Uvažujte o tom, jestli by dávalo smysl kombinovat pasáže z jednotlivých úhlů, a případně to zkuste po dvojicích. Každá dvojice dojde patrně ke zcela jinému výsledku - srovnajte jednotlivé výsledky, které jsou "lepší" a které "horší" a proč?“

V následující dvojici didaktických cvičení Viktoria Rampal Dzurenko zohledňuje dynamiku skupinové práce a skromné realizační možnosti ve školním prostředí. Vedle toho vytváří prostor pro přesahy k dalším výukovým předmětům, respektive kompetencím, kterými studenti běžně disponují (rozbor literárních děl).

Název cvičení: *Jak funguje filmová elipsa?*

Autor cvičení: Viktorie Rampal Dzurenko

Komentář: Následující cvičení představuje velmi jednoduché kreativní zadání, které prakticky ilustruje problematiku konkrétního výrazového prostředku filmu. Obdobných zacílení je možné realizovat desítky. Pro takovou aktivitu je zásadní pedagogova základní obeznámenost s principy fungování filmové řeči, následovaná úvahou zohledňující realizační možnosti v závislosti na okolnostech probíhající výuky.

Popis cvičení: „Natočte se studenty na mobil příchod postavy do školy (od toho momentu, kdy vstoupí do dveří školy, až po moment, kdy usedá do lavice na hodinu). Nejprve scénu natočte v jednom záběru. Scéna bude velice dlouhá, protože bude sledovat spousty zdlouhavých činností, než student dojde ke skřínce, sundá si bundu, přezuje boty, po schodech vystoupá do své třídy, připraví si učebnice z aktovky na stůl, sedne si. Z toho důvodu využívá film elipsy, výpustky, aby mohl záměrně vypustit určitou část děje ve prospěch dramatickosti. Analyzujte se studenty natočenou scénu. Zkuste se studenty dojít k důležitým momentům, které jsou zásadní pro vyprávění. Natočte celou akci podruhé na základě společné diskuze. Student otevírá dveře do školy (střih), rovnou si přezouvá boty (střih), stoupá po schodech (střih), vykládá věci na lavici (střih), usedá do lavice. Následuje další projekce a srovnání oboru verzí.“

Název cvičení: *Lekce podle Tarkovského*

Autor cvičení: Viktoria Rampal Dzurenko

Komentář: Následující cvičení poukazuje na silný moment mezioborové inspirace, ve kterém může filmová výchova posloužit rozvoji kompetencí získaných z jiných vyučovacích předmětů, kterým se dostává ve formálním vzdělávání větší pozornosti. V tomto případě se jedná o literární rozbor, který pro náš obor může být inspirací jak ve vztahu k možnostem rozboru filmového, tak i stavebním kamenem pro tvorbu průpravných cvičení jako v tomto případě.

Popis cvičení: „Tarkovskij točil filmové básně. Jeho filmy mají krásnou metaforickou a symbolickou hloubku, až je někdy nemožné všechny metafory rozkrýt. Ale to vůbec nevadí, protože krása poezie spočívá i v její racionální neuchopitelnosti. Zkuste se se svými studenty zamyslet nad tím, co pro nich znamená poesie a co ji odlišuje od tradičně vyprávěných příběhů. Mají studenti

nějakou oblíbenou básničku či básníka? Od toho můžete pokračovat k zadání praktického úkolu, aby vybranou báseň přetavili do montáže filmových obrazů a zvuků. Jaké symbolické a metaforické obrazy/záběry využijí? Studenti se mohou inspirovat svými znalostmi z oblasti literárního rozboru. Co je to metafora (obrazné pojmenování), synekdocha (část na místo celku a naopak), symbol (jak přesně funguje jako dohodnutá významová konvence v určité společnosti), metonymie (odvozené pojmenování na základě vnitřní podobnosti a vztahu s objektem), eufemismus (zjemnění), personifikace (vdechnutí života neživým věcem)? Studenti mohou společně s pedagogem hledat realizační klíč, přiřazovat filmové obrazy a situace k jednotlivým pojmům. Studenti mohou své nápady zpracovávat na úrovni psaného konceptu, který zpracují individuálně, případně mohou na zadání pracovat ve skupinách a následně své nápady přednést a obhájit ostatním. Další možností je skupinová práce a natáčení jednotlivých obrazů na mobilní telefon a následná prezentace a společná diskuze s ostatními.“

Profesor Adler poukazuje na další inspirační oblast, která je pro tvorbu didaktických průpravných cvičení velmi vhodná. „Vývoj filmové řeči v nejdůležitějších fázích se může bezpochyby stát efektivní metodickou osou vyučovacího předmětu, zejména v jeho produkční části, tedy individuální tvůrčí zkušenosti žáků, jež je těžištěm filmového/audiovizuálního vzdělávání. Vzdělávací obsah pak ze své povahy může mimořádně přispět k chápání společného základu umělecké tvorby a jejího nezastupitelného místa v životě člověka.“¹⁷⁷ Touto cestou se vydávají také metodická doporučení projektu CinEd nebo lekce navržené Viktorií Rampal Dzurenko.

Název cvičení: *Méliés a stoptrik*

Autorka cvičení: Viktoria Rampal Dzurenko

Komentář: Popis následujícího cvičení obsahuje dokonce i metodologické pokyny pro koordinaci celého procesu a rozdělení dětí do skupin. Opět je zde využito prolnutí vybraného aspektu filmových dějin, dobových produkčních modů a z toho vyplývající výrazové prostředky média. V případě Méliés je však cvičení obohaceno o možnosti filmového triku, které lze variovat v mnoha variantách.

¹⁷⁷ R. Adler a kol. *Podkladová studie*, s. 8.

Popis cvičení: „Rozdělte se do skupin o 3 členech. Vymyslete krátký příběh, ve kterém dojde ke zmizení, proměně nebo náhlému objevení postavy či předmětu. Na základě vymyšleného příběhu a znalosti postupu si rozdělíte role kameramana, herce a režiséra, jehož úkolem bude i asistovat při natáčení. Kamera bude ve vašem videu statická (nepohyblivá), můžete ji předem tedy upevnit na stativ. Je dobré si na zem křídou nebo lepenkou vyznačit pole záběru, abyste věděli, kdy se objevíte na scéně. Točte video na jeden záběr, dokud se ve scénáři nedostanete do chvíle, kdy má dojít ke změně. Zde natáčení zastavte, scénu pozměňte a poté video znovu spusťte. Buďte opatrní, abyste scénu nezměnili i jinde, než je vaším záměrem. Pokud se vše povede, bude video rovnou hotové, a není tedy třeba dalších úprav. Po dokončení videí si udělejte promítání. Důležitá je také diskuze po projekci.“

Název cvičení: *Brightonská škola a první filmový střih*

Autor cvičení: Viktoria Rampal Dzurenko

Komentář: Popis cvičení obsahuje opět jednoduchá metodická doporučení pro vedení a technické zajištění lekce. Studenti jsou vedeni k prvnímu seznámení se specifiky stříhové skladby. Za výsostně didaktické, a zároveň s tím realizačně praktické, považují, že střih probíhá přímo v záznamovém zařízení. Žáci si tedy musí velmi pečlivě rozmyslet vztahy mezi záběry, protože nemají možnost natočit jich velké množství, a následně metodou pokus-omyl ověřovat v digitální střížně jejich funkčnost.

Popis cvičení: „Zkuste si spolu se studenty natočit na jednoduchou scénu na tři záběry. Například, jak si spolužák nasadí brýle a čte z knížky. Nebo jak jí svačinu a kousek jídla mu spadne na zem. Scénku můžete točit přímo na mobil. Nejdřív ten příběh natočte na jeden statický záběr, pak si stejnou scénu rozzáběrujte na tři záběry a natočte znovu. Důležité je přitom střídání velikosti záběrů. Natočíte jeden záběr, pak natáčení na mobilu neukončíte, ale pozastavíte, následně natočíte další kus scény z jiného úhlu pohledu, zase natáčení stopnete, změníte úhel pohledu mobilu a velikost záběru a pak dotočíte třetí záběr. V mobilu budete mít hotový krátký film o třech záběrech. Scénku z mobilu přesunete do počítače a pustíte si ji. Následuje diskuse se studenty. Porovnejte scénku natočenou na jeden záběr a scénku natočenou na tři záběry. Co se změnilo? Která se vám líbí víc a proč?“

Název cvičení: *Minutky bratří Lumièrů*

Autorka cvičení: Michael Dacheux, CinEd

Komentář: Tvůrčí omezení velmi často podporují kreativitu. Následující didaktické cvičení poukazuje na možnosti invenčních forem seznámení s raným filmem, do kterých se mohou promítnout produkční podmínky daného období, z toho vyplývající specifické výrazové prostředky, a k tomu všemu poměrně rychlý realizační cyklus, protože zde není využita stříhová skladba. V jedné z kapitol této práce budeme dané téma analyzovat podrobněji, přičemž rozvineme vedle produkčních modů také didaktický potenciál autentické prezentace raných filmů. Projekt CinEd svá didaktická doporučení pro kreativní filmovou práci kombinuje vždy s diváckou zkušeností a její reflexí. Omezení tvorby do jedné minuty platí pro množství natočeného tzv. hrubého materiálu, které odpovídá v poměru 1:1 délce výsledného filmu. Studenti si během projekce a reflexe uvědomí, že i „dokumentární“ záběry bratří Lumièrů musely být pečlivě komponovány a mizanscéna režírována. Pedagog může v dalším kroku přejít k zadání hraných etud se stejnými tvůrčími omezeními. Studenti budou muset dosáhnout pointy a katarze v omezené metráži do jedné minuty.

Popis cvičení: „Za pomoci přístroje, který nahrává video (telefon, fotoaparát...) mohou žáci natočit záběr po vzoru bratrů Lumièrových. Součástí zadání budou tvůrčí omezení odvozená od dobových produkčních postupů (záběr do jedné minuty, fixní postavení kamery, absence stříhové skladby, bez kamerových pohybů). Celá třída může natáčet stejný námět (cestou do školy, pohled z mého okna, místní obchůdek...). Je vhodné žákům vysvětlit, proč je důležité dodržet maximální délku záběru (1 minuta). Záběry pak může celá třída společně zhlédnout a komentovat.“

V následujícím příkladu uvádím průpravné cvičení odkazující k oblasti experimentálního filmu, který sám o sobě představuje nezměrné řečiště didaktických možností a inspirací.

„Experimentální film se prokazuje jako způsob myšlení filmem, a nikoli jako žánr, dává vizuální odpověď na otázku: Co je to film? Neskrývá svá výrobní tajemství, naopak je odhaluje. Experimentální filmy ukazují filmový pás zblízka – škrábance, perforace, intervaly / dělení mezi filmovými políčky (fotogramy) – aby připomněly, na jakém nosiči jsou obrazy zachyceny. Viditelné a přiznané nedokonalosti, chyby nebo nezdary občas připomínají, že člověk při tvorbě tohoto

filmu experimentoval, zkoušel. Upřednostňováním abstraktních forem, barev a jejich textur, originálními způsoby střihu tyto filmy navazují na výtvarné umění (tolik zásadní pro avantgardní filmaře z 20. let 20. století), malbu, fotografii, ale také hudbu a poezii, aby nás upozornily, že kinematografie se nezrodila jako narativní umění."¹⁷⁸

Název cvičení: *Hra se stíny a barevnými filtry*

Autorka cvičení: Francesca Veneziano, CinEd

Komentář: Průpravná cvičení v metodických materiálech CinEd jsou běžně komponována ve vztahu k promítaným filmům. V tomto případě autorka materiálu hledá didaktické přesahy k trojici filmů: *Notes on the Circus* (Poznámky k cirkusu),¹⁷⁹ *Rainbow Dance* (Tanec v duze)¹⁸⁰ a *Schatten* (Stíny).¹⁸¹ Cvičení je navrženo tak, aby bylo realizovatelné s běžně dostupnými technickými prostředky. Považuji za důležité, že se zde otevírá téma performativní prezence autora v průběhu samotné projekce. Rozměr díla, které vzniká až aktem projekční situace. Hravá a otevřená povaha cvičení přitom navazuje na běžné dětské hry, které transponuje do nového kontextu. Zajímavým prvkem je pak využívání různých předsádek vsazených před světelný zdroj a zkoumání proměny promítaného obrazu. Didaktický potenciál tohoto fenoménu budu reflektovat v nadcházející případové studii.

Popis cvičení: „Pokud nedisponujeme filmovými světly, postačí nám několik obyčejných baterek. Proti bílé zdi nebo plátnu (může to být prostěradlo, nejlépe bílé) děti hrají stíny svých rukou nebo celých těl (mohou používat různé předměty). Postupně mohou přecházet do abstrakce a vytvářet siluety zvířat, věcí, strojů. Se změnou vzdálenosti mezi rukama a projekční plochou stíny mění velikost. Do světelného paprsku je možné vložit lupu, filtry (barevnou fólii), sklenici, brýle. Prostřednictvím různých předsádek mohou děti ovlivňovat velikosti, barvu i celou světelnou atmosféru scény.“

¹⁷⁸ F. Veneziano. *Znovunalezená kinematografie*.

¹⁷⁹ *Notes on the Circus*. Režie Jonas Mekas. USA: Jonas Mekas, 1966.

¹⁸⁰ *Rainbow Dance*. Režie Len Lye. VB: GPO, 1936.

¹⁸¹ *Schatten*. Režie Hansjürgen Pohland. SRN: Hansjürgen Pohland, 1960.

Technologická podstata filmového média nabízí velmi pestré uplatnění při úvahách o integrování původních oborových didaktických pomůcek do pedagogického procesu. Cvičení Františka Týmala ilustruje tyto možnosti v praxi.

Název cvičení: *Živý projektor*

Autorka cvičení: František Týmal

Komentář: Následující cvičení tematizuje technologickou stránku filmového média a nabízí cestu k jejímu invenčnímu zapojení do didaktického procesu. Vedle toho zážitkovým způsobem seznamuje studenty s fenoménem filmové projekce. I když cvičení zpracovává podobné téma jako předcházející (Hra se stíny a barevnými filtry) přistupuje k němu ve strukturovanější podobě, která směřuje k jasně definovanému učebnímu cíli. Technologický rozměr filmového média může do výuky vstupovat v mnoha formách, následující cvičení je toho příkladem.

Popis cvičení: „Základem filmové projekce v kině je prosvícení obrazového políčka a zvětšení vrženého stínu dopadajícího na projekční plátno. Experiment nazvaný *Živý projektor* proměňuje jeho účastníky v jednotlivé komponenty aparátu a dává jim možnost tento princip ověřit. Každému z účastníků je svěřena jedna z propriet. Dva kusy spojené Fresnelovy čočky, obrazové pole na průhledné desce a světelný zdroj s reflektorem. Ke zdárnému provedení je rovněž nutné přítmí a projekční plocha. Úkolem kolektivu je najít vhodnou konstelaci všech prvků tak, aby na projekční ploše vznikl rozpoznatelný obraz předlohy na desce. Čočky vhodné pro tento pokus lze získat ze zpětných projektorů (např. Meotar), kde slouží jako světelný kondenzor. Obrazové pole by mělo být ideálně stejně velké jako obě Fresnelovy čočky, v praxi se nejlépe osvědčilo průhledné plexisklo, na které lze předlohu nakreslit lihovými fixami.“

Popis posledního cvičení je poměrně rozsáhlý, přejímám ho v nekrácené podobě, abych vytvořil prostor pro rozvinutí myšlenkové cesty, která Čiháka k formulaci takto originálního konceptu vedla.

Název cvičení: *Montážní olovrant*

Autor cvičení: Martin Čihák

Komentář: Následujícím cvičením Čihák posiloval komunitní charakter v kruhu svých studentů. Průpravné cvičení vytváří volnou paralelu mezi tvorbou salátu a montáží filmového díla. Studenti jsou motivováni k učení a chápání základních principů filmové stříhu zážitkovou formou a prostřednictvím zapojení dalších smyslů (chuti, hmatu). Cvičení nám ukazuje možný způsob uvažování ve vztahu k transponování filmových principů a postupů do pedagogického procesu.

Popis cvičení: „Jedná se o *didaktickou událost*, která klade důraz na společně sdílený život, prostřednictvím analogií mezi skladbou jídla (vařením) a skladbou filmovou. Slovenské označení odpolední svačiny – olovrant, je dle tvrzení Andreje Stankoviče výrazem, který přinesli slovenští dělníci, vracející se z námezdní práce ve Spojených státech, kde slýchávali od svých amerických druhů výzvu k společnému sesednutí kolem stolu: „all around“. Odkaz na koinos bios, tu zaznívá zcela očividně. Navíc záměrným spojením českého a slovenského slova do jednoho názvu se zpřítomňuje vnitřní obsah i metodologie této didaktické události. Jedním z konkrétních případů montážního olovrantu může být příprava *montážního salátu*. Kdysi jsem v bufetu na Filozofické fakultě UK, nazvaném „Bistro u Platóna“, viděl v nabídce za sklem talířek, na něm jedno rajče, papriku a kus okurky, pod talířkem se skvěl nápis „zeleninový salát“. Kdy se tři kusy zeleniny začnou měnit v salát? Existuje nějaká pevně daná hranice, kde začíná salát? Co ji určuje? A proč vůbec salát vytváříme? Příprava salátu nám zpřítomňuje jednu ze základních kinematografických operací, kterou je řez (stříh). Každý záběr je jistým výřezem reality před kamerou a stejně tak je i výřezem z toku času - má začátek a konec. Právě z těchto časoprostorových výřezků je pak vytvořena iluze celku. Salát má sice svůj vizuální vzhled, leč ten nebývá dominantní, ale je nám branou k jádru salátu, totiž k jeho chuti, která je výsledkem složitého montážního aktu, neboť jak praví stará lidová moudrost: „Jeden řez salát nedělá“. Jan Kučera ve své stěžejní práci *Střihová skladba ve filmu a televizi* (NAMU, Praha, 2002, s. 168) v kapitole *Morfologie záběru* uvádí: „Všechny složky záběru (tedy jak vizuální tak auditivní) jsou ve vzájemném vztahu. Tvoří předmětný *obsah* záběru. Ten je po dobu trvání záběru *stálý*, i když se složky mezi sebou vyměňují a přesouvají, i když vnikají do záběru nové a některé z něho mizí. Složky jsou do sebe zaklesnuty nebo se o sebe vzájemně opírají nebo jedna vzniká z jiné atd. Soustava těchto složek záběru tvoří *soujev*.“ V jednoduché verzi *montážního salátu* pracujeme pouze se třemi výchozími surovinami (např. rajče, paprika, okurka), přičemž koření zcela vyloučíme,

případně omezíme toliko na sůl (neboť sůl kuchyňská NaCl a hlavní světlochtivá látka filmu – bromid stříbrný AgBr – patří do skupiny halogenidů). Každý z účastníků si přinese předem dohodnuté suroviny. Jejich původ, tvar, velikost, barva i chuť budou dozajista rozdílné, i když to bude vždy např. rajče, paprika, okurka. Jistě nikdo nepostupuje tak, že by zmíněné zeleniny nejprve rozpůlil – smíchal, pak znovu rozpůlil – smíchal atd. Zpravidla přece krájíme každou ze složek již s nějakou předzjednanou představou. Co určuje toto naše dopředné porozumění pro budoucí salát? Když sním za sebou rajče, papriku a okurku, bude moje zkušenost zcela jiná, než když budu pojídat tyto tři komponenty rozprostraněné v salátu (byť výživové hodnoty, které vstoupí do těla, budou patrně stejné). Salát, a to právě díky rozřezání (rozstříhání, cutting) původní zeleniny na kousíčky, nám umožní, zároveň v jednom soustu salátu, přijímat chutě okurky, rajčete i papriky zároveň. Vystupuje zde zcela nová kvalita daná vzájemným uspořádáním, tedy *souchuť*. (Srovnej s výše uvedeným Kučerovým pojmem *soujev*). Tato *souchuť* je dána vzájemným *poměrem velikostí* jednotlivých složek. Úmyslně zdůrazňuji slovo *poměrem velikostí*, neboť způsob rozřezávání je vlastním nástrojem skladby. Řez se tu obnažuje ve své nahotě, jako základní skladebný čin, jehož cílem není oddělit, ale sjednotit prostřednictvím oddělování – stříhová skladba. Ve kterém momentu dochází k rozhodnutí v dalším krájení nepokračovat a jaký vliv má na výslednou *souchuť* proces míchání? Na základě čeho můžeme prohlásit salát za hotový? Účastníci olovrantu postupně ochutnávají hotové saláty a slovně analyzují různorodost *souchutí* každého z nich. Zde můžeme chápat salát jako jistou analogii k záběru. Je ovšem možné dále z takto vytvořených „záběrů – salátů“ vytvořit chuťový film. Jeden z účastníků zaujme roli „režiséra-střihače-dirigenta“ a určuje, v jakém pořadí mají být saláty pojídány. Následně všichni společně a naráz saláty pojídají – každý jen jednu lžičku z každého salátu v přesně určeném pořadí, dle pokynů „režiséra-střihače-dirigenta“. Právě rozdílná souslednost jednotlivých *souchutí* vytvoří chuťový film, ba několik různých chuťových filmů, daných nejen následností jednotlivých salátů, ale i temporytmickou strukturací jejich postupného pojídání. Možnosti obměny didaktické události *montážní salát* jsou širší. Je kupříkladu možné vytvářet salát ovocný, který může být, zejména v oblastech neformálního vzdělávání, obohacen o zálivku ze zkvašených hroznů či z tuzemského destilátu. Setkání tekutiny s pevnými kousky ovoce tak otevírá nové interpretační rámce ve vztahu ke třem látkovým skupenstvím: pevnému, kapalnému a plynnému. Ejhle, vůně salátu!“¹⁸²

¹⁸² Martin Čihák. Montážní olovrant: hrudka nedotesaných poznámek pro Jířího Forejta. Rukopis. Praha, 2022.

Závěrem bych chtěl k předloženým příkladům poznamenat, že popisy cvičení jsem přejímal v nezměněné podobě, snažil jsem se do nich velmi minimálně zasahovat, nerozepisoval jsem je, nepřizpůsoboval vlastnímu vkusu. Vlastní reflexi jsem pak obsáhl v příložených komentářích. Cílem této stručné případové studie nebyla v žádném případě snaha o vytvoření kanonického sborníku, to by bylo vzhledem ke stručnosti případové studie troufalé. Chtěl jsem poukázat na to, že je v oboru filmové výchovy fenomén průpravných cvičení již nyní přítomný a že čeká pouze na to, aby ho někdo uchoopil a koncepčně zpracoval. Za metodologické těžiště přístupu lze opět využít již několikrát akcentovaný příklad teoretické práce Evy Machkové. Ve své publikaci *Metodika dramatické výchovy*¹⁸³ v oddílu *Zásobník dramatických her a improvizací* klasifikuje jednotlivá průpravná cvičení do celků jako: *Charakterizace, hra v roli; Improvizace s dějem; Tvořivost; Objevování sebe a okolního světa; Pohyb a pantomima; Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění; Plynulost řeči a slovní komunikace; Cvičení pomocná*. Od sofistikovaných her rozdělených do několika fází přechází ke hrám zdánlivě prostým.¹⁸⁴

Na příkladech, které jsem pro tuto případovou studii volil, je přitom velmi zajímavé, že ač je od sebe dělí poměrně značný časový odstup (Janeček formuloval své teze na počátku procesu oborové obrody v roce 2007, Viktoria Rampal Dzurenko v roce 2021) i region vzniku (doporučení CinEdu formulovali kolegové z Francie a Itálie), přesto se od sebe ve svém přístupu ve vztahu didaktiky a výrazových prostředků filmu tolik neliší. Bez znalosti kontextu by je mohl čtenář považovat za práci stejného autora. To mě vede k přesvědčení, že sofistikovaná průpravná cvičení jsou v praxi filmové výchovy běžně využívána, zbývá však dospět k tomu, aby byla sesbírána (podobně jako lidová slovesnost) a koncentrována v podobě, ze které budou moci učitelé snadno přejímat inspiraci pro vlastní práci. Eva Machková také není autorkou veškerých dramatických her a improvizací, které popisuje ve své knize. Udělala však oboru tu nezměrnou službu, že je svedla na jedno místo a přehledně strukturovala.

¹⁸³ E. Machková. *Metodika dramatické výchovy*.

¹⁸⁴ Například: Hmatová cvičení – chodidla. Popis cvičení: Chodit po místnosti v měkké obuvi, bosí, chodidla vnímat vnitřek obuvi. Uvědomit si různé druhy povrchů, po nichž může člověk chodit, a to obutý nebo bos. Zkusit různé druhy chůze po různém povrchu, měnit dané okolnosti. *Tamtéž*.

3.5. Případová studie III: Skopofonická výuka Martina Čiháka

Do této chvíle jsme tvůrčí a organizační principy filmové tvorby uváděli do souvztahu k průpravným a didaktickým cvičením, abychom poukázali na to, že pro naplnění svého didaktického poslání musí projít určitou transpozicí. Obor filmové výchovy by totiž neměl usilovat pouze o prostou přípravu v řemeslných postupech, které jsou s filmovou tvorbou spjaty, on by měl prostřednictvím výrazových možností filmu usilovat o vnitřní proměnu studentů a žáků. Tento proces transpozice (jakéhosi „přeznačení“ významů) výrazových prostředků filmu vyžaduje od učitele, vedle vkladu didaktického, participaci tvůrčí, uměleckou. Tyto požadavky kladou na přípravu a založení učitele značné nároky a v praxi jim není snadné dostát, protože příprava průpravných cvičení a lekcí, která by tyto aspekty zohledňovala, vyžaduje komplexní přístup, který je srovnatelný s filmovou tvorbou. Obor filmové výchovy má potenciál ke kvalitativní proměně pedagogického procesu.

Následující stručnou případovou studii bych chtěl věnovat reflexi pedagogického přístupu, který rozpracoval Martin Čihák v reakci na přechod od prezenční k distanční výuce, vůči jejímž standardním projevům se vymezil, aby na tomto základě zformuloval sérii poměrně revolučních myšlenek, které ukazují cestu, jakou se může obor filmové výchovy propsat do samotné formy vedení pedagogického procesu. Pandemická omezení se v tomto případě prokázala jako motor pro inovaci a přehodnocení stádně následovaných postupů. Esej „Skopofonická výuka. Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“¹⁸⁵ vznikla, obdobně jako celá tato disertační práce, formou reflexe vlastního pedagogického působení. Čihák patří mezi nejvýraznější pedagogy Filmové a televizní fakulty AMU,¹⁸⁶ který na základě svého hodnotového ustrojení využívá didaktických možností filmu s absolutní samozřejmostí již mnoho let. Nutnost transpozice výrazových možností filmu pro potřeby pedagogického procesu, kterou akcentuji ve vztahu k filmové výchovy, je samozřejmě možné vysledovat i v prostředí filmové fakulty, kde nalezneme pedagogy, kteří při své práci inklinují k prostému předávání praktických znalostí, řemeslných postupů, bez toho aby využívali

¹⁸⁵ Martin Čihák. „Skopofonická výuka: Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“ [online]. *Filmvychova.cz*, 19. 5. 2021 [cit. 28. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2021/05/19/skopofonicka-vyuka-martina-ehaka/>.

¹⁸⁶ Čihákovy pedagogické principy, pro které je typická Komenského názornost, didaktická teatralnost, koncepční využívání didaktických pomůcek a svébytných průpravných cvičení, absolutní kreativní odevzdanost vzdělávacímu procesu, nazírání role pedagoga jako průvodce, který vytváří se studenty společenství přesahující rámec samotných lekcí, nároky na vnitřní proměnu studentů, které se projevují nesmiřitelným důrazem na detail, a svědomité odevzdání studentů vzdělávacímu procesu, všechny tyto roviny Čihákovy pedagogické práce jsou neopakovatelným způsobem zaznamenány ve studentském filmu *Ponorná řeka didaktiky*. Režie Tomáš Polenský. Česká republika: FAMU, 2013. Dostupné z: Dafilms.cz.

možnosti filmového umění při vedení samotné výuky. To ovšem není případ Martina Čiháka.

Čihák svou letitou praxí představuje krystalickou podobu filmově-výchovných metod a technik, které sice sám nemusí za filmově-výchovné považovat, ony však svou vnitřní energií a kreativním potenciálem přímo září, a vyzývají k dalšímu následování a rozpracování. *Skopofonická výuka*, o které budu nyní referovat v detailu, přitom představuje koncepci, jejíž principy, přestože vznikla v mezní situaci pandemických omezení, jsou univerzální povahy a můžeme je považovat za příklad, který je možné následovat i ve výuce běžné a prezenční – pokud přistoupíme na to, že výrazové možnosti filmu mohou skutečně proměnit a inovovat formu lekce a didaktické principy, které jsou v jejím průběhu uplatňovány. Fotografie, kterými budu ilustrovat jednotlivé teze, budou použity ze záznamu ukázkové lekce skopofonické výuky,¹⁸⁷ kterou Čihák realizoval v rámci odborného programu Celostátní přehlídky filmové tvorby České vize v červnu 2021.

V kontextu Čihákova textu je nutné přistoupit na následující perspektivu. Distanční výuka, a z ní vyplývající omezení, nezpůsobila devaluaci vzdělávacího procesu sama o sobě, ona pouze zvýraznila nedostatky, které nebyly za normálních okolností natolik zřetelné a patrné. Když Čihák k všeobecně sdíleným pocitům odcizení, apatie a frustrace z dlouhodobého setrvávání v distanční výuce expresivně poznamenává:

„Není ani divu, popatřme do onoho bezmezně nudného světa mluvících a civících hlav, kterým nepochopitelně trčí z hlavy lustr či kredenc, kterým mnohdy ani nevidíme do očí a jejichž poloha připomíná člověka, který sedí nakloněn nad mísou, do které se co nevidět chystá vyzvracet. Naše lidská těla, po tisíciletí uvyklá na dominanci vzpřímeného postoje, jsme ve světě distanční výuky výrazně ohnuli. Vertikála je zakřivena do vomitáry – tedy do křivky, která souvisí s předpokládaným směrem, kterým bude vržena naše šavle.“¹⁸⁸

Čihák se vůči frontálnímu stylu výuky, který využívá pro naplnění pedagogického procesu převážně mluveného slova, vymezuje dvěma argumenty. Prvním z nich je poukaz na základní Komenského didaktickou poučku, kterou uvozuje celou studii:

¹⁸⁷ Záznam lekce je dostupný (jako praktická ilustrace) v rámci eseje publikované na stránkách *Filmvychova.cz* z: <https://www.filmvychova.cz/2021/05/19/skopofonicka-vyuka-martina-kihaka/>.

¹⁸⁸ M. Čihák. „Skopofonická výuka. Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“.

„Skutečného vědění nabývá jenom ten, kdo se naučí nejen slovům, nýbrž když mu bude známa i věc, kterou slovo znamená. Není-li věc žákovi známa, má mu být předvedena názorně, tedy alespoň názorem zrakovým – tj. obrazem.“¹⁸⁹

Druhý argument spočívá v konstrukci původního pojmu *skopofon*, který zastřešuje následující tezí:

„Všeobecně užívané pojmy *iphone*, *youphone*, *shephone*, *smartphone* aj. jsou zavádějící zejména proto, že upřednostňují zvukovou stránku a zamlčují obraz. Samotným označením jsme tak začarováni do dominance zvukových vln, masírujících naše uši, přičemž obraz pro nás bývá při distanční výuce druhořadý. Proto je mnohem příhodnější označovat výše zmíněné aparáty souhrnným názvem *skopofony* (řec. *skopein* – vidět, *fon* – zvuk). Takové pojmenování totiž zrovnoprávňuje obě složky – obrazovou i zvukovou, a otevírá tak cestu k jejich využití jako nástrojů sdělování i skutečného sdílení.“¹⁹⁰

Jádrem teze, ze které se následně odvíjí veškerá Čihákova didaktická doporučení, je konstatování, že *skopofonické* nástroje nelze považovat za pouhý kanál překonávající vzdálenosti, v takovém případě míváme podstatu tohoto média, obrazy vytvářené *skopofony* je nutné vnímat jako záběry „a to se vším, co k záběru patří, tedy péčí o věcný obsah, jeho uspořádání (kompozici), světelné řešení i znakový charakter takového dvourozměrného obrazu. Stávající situace je přetížena řadou terminologických pokřiveností, které již od samého počátku zakrývají možnost jejího plnohodnotného uchopení z hlediska pedagogicko-didaktického.“¹⁹¹ Pedagog, který přistoupí na Čihákovu výzvu, zakusí zcela výjimečnou zkušenost, ve které se kloubí didaktické a umělecké volby v nevídané intenzitě. Musíme si uvědomit, že přejímá roli učitele, který sdílí *pospolitost*¹⁹² se svými žáky, *kameramana*, který může v reálném čase proměňovat kompozici i světelnou atmosféru záběru, *střihače*, *herce*, který by měl své pohyby důsledně podřizovat obrazovému rámu, a to vše s možností přímého pohledu do tváří diváků.

¹⁸⁹ Jan Amos Komenský. *Janua linguarum*. Praha: Unitaria, 1992, s. 45. Citováno v překladu Josefa Wolfa.

¹⁹⁰ M. Čihák. „*Skopofonická výuka*. Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“.

¹⁹¹ *Tamtéž*.

¹⁹² „*Nejjednodušší definice školy zní, že je to pospolitost učitelů a žáků*.“ Jan Amos Komenský. *Jak vyhnat ze školy lenost*. Praha: Unitaria, 1992, s. 44. Citováno v překladu Josefa Wolfa.

Přejděme k výrazovým prostředkům, které Čihák dává svými myšlenkami k dispozici pedagogům k didakticko-uměleckému strukturování, jež dalece přesahuje běžný standard, který byl v průběhu karanténních opatření naplňován.

Komunikační rámeček: Oko obrazovky – vytvořit společný prostor

První okruh didaktických doporučení nastavuje elementární pravidla směřující ke kultivaci vzájemné komunikace.

„Takže první podmínkou pro odstranění žaludečních nevolností je napřímit se a pohledět před sebe tak, jako když hledíme do tváře druhého při rozhovoru.“¹⁹³ Napřímit se. Může to působit při prvním čtení banálně, na druhou stranu bychom měli každý z nás upřímně reflektovat to, že nová forma komunikace by měla kodifikovat svá *základní pravidla slušnosti* a kultivovat svůj projev. Druhým krokem je srovnání *oka obrazovky*, kamery s rovinou našich očí. Opět je třeba vědomě zpřítomnit to, že sami jsme autory vlastního obrazu. Cílem tohoto základní nastavení by měla být centrální kompozice naší tváře zabírané webovou kamerou v detailu až polodetailu.

Čihák poukazuje na nutnost konstrukce *vizuálně-tematického ohniska*, „ke kterému mohou všichni účastníci se zájmem vztahovat své pohledy, a tak vytvářet společně zakoušený prostor. Jde v podstatě o pravěký úkol vytvořit ohniště, kolem kterého se může tlupa seskupit, ohřát a nasytit.“¹⁹⁴ Ve fyzicky sdíleném prostoru třídy, laboratoře, seminární učebny může student svou pozorností přirozeně migrovat, členit realitu do jednotlivých záběrů, a přesto neztrácet sounáležitost se společným bytím ve středu pedagogického procesu. Distanční výuka naproti tomu dává studentům a posluchačům mnohem větší příležitost k tomu, vymanit se z prezence pedagogického procesu. Každý jednotlivec disponuje fyzickým prostorem vlastním, který je od tématu výuky zcela odtržený, a proto mu nabízí svod k tomu, aby se zcela odpoutal.

„Namísto základních orientačních bodů, jako jsou lavice, tabule, okno či stůl s přednášejícím, se u distanční výuky setkáváme jen s bezbřeze rozkydlým rovnostářstvím obrazů, vyjevujících se na naší obrazovce.“¹⁹⁵

Právě konstrukce vizuálně-tematického ohniska může napomoci vytvoření společného prostoru. Jedná se o prvořadý pedagogický cíl, který spočívá v tom,

¹⁹³ M. Čihák. „Skopofonická výuka. Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“.

¹⁹⁴ *Tamtéž.*

¹⁹⁵ *Tamtéž.*

že by měl přednášející důsledně podřizovat organizace svého mikros scénického prostoru tématu přednášky. Tento akcent by se měl propisovat do volby pozadí, svícení, didaktických pomůcek atp. Čihák poukazuje také na emoční sílu detailu, která je pro skopofonickou výuku vlastní: „skopofonická výuka přináší nový typ blízkosti, která není ustavena metrickou vzdáleností, nýbrž způsobem oslovení, jímž se vztahujeme k druhému, skrze námi předkládaný dvojrozměrný obraz naší bytosti“.¹⁹⁶

Mikros scénický prostor – ohraničenost rámem

Čihák o konstrukci mikros scénického prostoru uvažuje skutečně v intencích *filmové mizanscény*. Jeho doporučení mají povahu praktickou, didaktickou, způsob využití jednotlivých výrazových prostředků však ve výsledku dociluje stylizovaného a esteticky podmanivého efektu. Pedagog by měl od kamery usedat na vzdálenost našeho rozpažení, což opět může působit zcela elementárně, na druhou stranu tato distance je zcela funkční a praktická s ohledem na možnosti střídat velikosti záběru od polodetailu „mluvící hlavy“ až k velkému detailu předmětu, který přednášející předsadí přímo před oko kamery. V tomto aspektu dochází k výraznému propsání výrazových možností filmu do vzdělávacího procesu, protože na rozdíl od tradiční výuky ve sdíleném fyzickém prostoru, kde jsou studenti rozesazeni v různých vzdálenostech, ve skopofonické výuce vede pedagog pozornost studentů proměnou velikostí záběrů, které přitom vycházejí z jeho vlastního fyzického gesta.

Další didaktické doporučení, které Čihák transponuje z oblasti výrazových prostředků filmů, se týkají *záběrového rámu*, přičemž by měl přednášející v reálném čase využívat *vnitrozáběrové režie* vlastních gest a pohybů:

„Zásadní odlišnost od tradiční výuky tkví v tom, že při skopofonické výuce má vyučující dán pouze prostor, vymezený úhlem záběru oka obrazovky, který vytváří ohraničenost rámem. Přítomnosti rámu si musíme být neustále vědomi a průběžně vůči němu korigovat veškeré své gestické projevy. První zásadou je *držet se v rámu*. Vyučující často složitě gestikuluje a vůbec si neuvědomuje, že tato gesta účastníci nevidí, což je pro ně frustrující. Musíme se soustředit na sdělovanou myšlenku a zároveň musíme být schopni zpětnovazebního pohledu na sebe sama, na každé naše gesto, na každý náš pohyb a dotahovat je do vhodné kompozice. Pozorujeme sebe sama během procesu výuky a toto vidění

¹⁹⁶ *Tamtéž.*

musí být korigujícím momentem našeho okamžitého jednání. Každé gesto, které není *dotazeno* do obrazu, vede k nesoustředěnosti účastníků a rozptyluje naše pedagogické úsilí. Zatímco vyučující, který veškeré své gestické projevy drží uvnitř obrazového rámu, vede účastníky k mnohem větší soustředěnosti, a tím i k vzájemné sounáležitosti.“¹⁹⁷

Pozadí – světelná situace

„Pro skopofonickou výuku je jedním z nejdůležitějších didaktických nástrojů pozadí. Stejně jako vyučující totiž zůstává před zraky zúčastněných po celou dobu přednášky. Pozadí by mělo nejen (nějak) souviset s obsahem, ale mělo by být přímo obrazově-grafickým znakem probíraného tématu. Pokud to není možné, je třeba, aby pozadí bylo alespoň významově neutrální. Již zmiňované pohledy na stropy, kredence či věšáky pocházejí vždy z dílny pekelníkovy.“¹⁹⁸

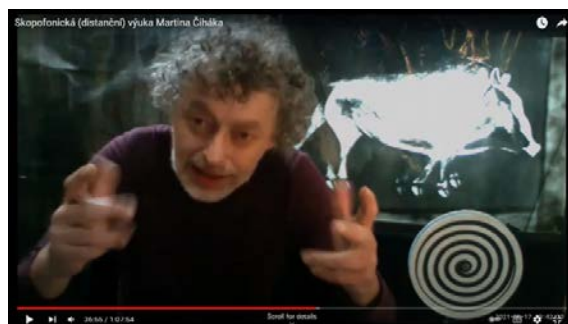
Pozadí Čihákových lekcí vytváří výtvarnou stylizaci hodnou přirovnání k animovanému filmu, přičemž jeho konstrukce není nikdy efektní, právě naopak, je promyšlena s ohledem na své didaktické funkce. Pozadí je dynamické, proměňuje se v čase lekce s ohledem na vývoj tématu rozpracovávaném v pedagogickém procesu. Čihák části pozadí v průběhu lekce zakrývá, odkrývá, mění jeho prvky, přidává, vrství, využití polopropustného pozadí umožňuje dokonce zadní projekci stínových obrazů. Významnou měrou se na didaktickém i estetickém vyznění (ve skopofonické výuce obě kategorie splývají v jedno) podílí *konstrukce světelné situace*. Způsob jeho práce se světelnými zdroji je přitom zcela fascinující. Opět jsme svědky zcela autentické transkripce výrazových prostředků filmového umění pro potřeby konstrukce didaktického procesu. Čihák se totiž nesmiřuje s využitím přirozeného světla nebo běžného osvětlení místnosti stropovým lustrem. *Mikroscénickému* prostoru vytváří ateliérové podmínky. Zhasíná veškeré parazitní světelné zdroje. „Scénu“ nasvětluje pečlivě umístěnými lampami. Zvláště pro dobrou viditelnost tváře a očí, zvláště pro pozadí, přičemž uvažuje o významotvorné práci se světly.

„Ale je-li to významonosné, můžeme využít i ostré protisvětlo, které nás výrazněji oddělí od pozadí a naši tvář zpravidla potemní. Velmi účinným nástrojem na udržení pozornosti je proměna světelné situace během přednášky. Můžeme mít kupříkladu jedno světlo, směřované toliko na pozadí, které když

¹⁹⁷ *Tamtéž.*

¹⁹⁸ *Tamtéž.*

zhasneme, přeneseme pozornost na tvář vyučujícího. Využití světelných zdrojů s nekontinuálním vyzařováním (např. stroboskopické světlo atp.) je další cestou, kudy lze proměnu světelné situace rozhojňovat.“¹⁹⁹



Printscreen Čihákových skopofonických lekcí. Ukázka vytváření vizuálně-tematického ohniska prostřednictvím didaktické stylizace pozadí a významotvorného využití světla.

Opticko-mechanické předsádky

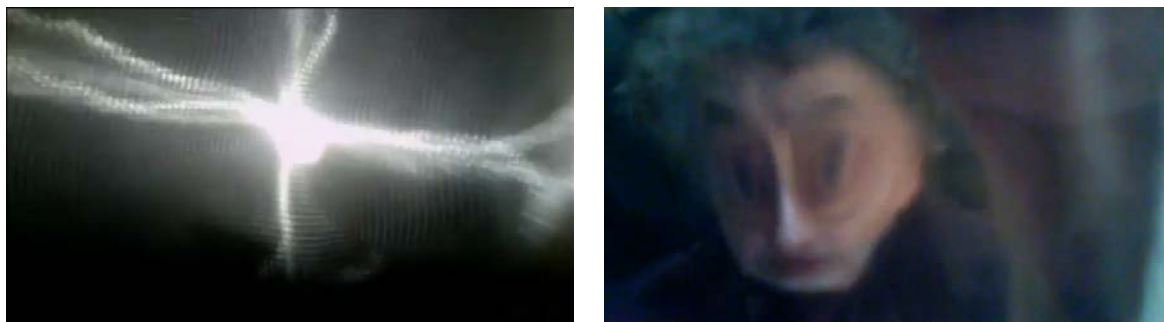
Výrazný a strhující výrazový prostředek pak představuje použití *opticko-mechanických předsádek*. „Světelně-optickou situaci můžeme rovněž změnit prostřednictvím opticko-mechanických předsádek, které umísťujeme do různých vzdáleností před oko obrazovky. Úlomek rozbité sklenice celý obraz, včetně nás samých, deformuje a potlačuje iluzi obrazové hloubky. Obdobně lze na straně jedné využít lupu či nejrůznější skleněné střepy, úlomky zrcadel, nádobky s kapalinami atp. a na straně druhé to mohou být poloprůhledné textilie či síťoviny nejrůznějšího typu, které vytvářejí pro účastníky zcela novou optickou situaci, při níž je vyučující přítomen, ale jsou tušit jen jeho hrubé obrysy. Tyto předsádky přetvářejí náš obraz do nové jakosti, a pokud je navíc uvedeme do pohybu (např. kývavý pohyb skleněného střepu), vytvoříme nový typ pohyblivého obrazu, který je při tradiční výuce v učebně zcela mimo naše možnosti.“²⁰⁰

Předsádkami Čihák dosahuje výsostně stylizovaného efektu, který je možné přirovnat k filmovým performancím, pro které je typická fyzická přítomnost autora, který audiovizuální dílo vytváří v reálném čase během projekce, a ze své povahy tím tematizuje samotné principy filmové projekce. Využití tohoto prostředku Čihák většinou kombinuje s tematickými citacemi, které expresivně a teatrálně předcítá skryt za předsádkou. Mnohdy tuto atrakci doplňuje hudbou, výraznými ruchy. Zvláštního efektu je pak možné dosáhnout, pokud nasměrujeme světelný zdroj skrze předsádky přímo do oka kamery.

¹⁹⁹ *Tamtéž.*

²⁰⁰ *Tamtéž.*

Odrazné plochy střepeň, textur látek a povrchů vytvářejí výsostně stylizovaný efekt. Předsádky jsou atrakcí, která osvěžuje pozornost studentů, ale zároveň vytváří novou hodnotu, jejímž prostřednictvím splývá umělecký výraz v rovině formy s didaktickým obsahem. Výsostná aplikace výrazových prostředků experimentálního filmu pro potřeby výuky.



Printscreen Čihákových skopofonických lekcí. Ukázka využití opticko-mechanických předsádek v průběhu výuky.

Začátek a konec

Čihák svou koncepci promýšlí skutečně v intencích výukové lekce, která dává celému teoretickému zobecnění patřičný rámec. Proto nepřekvapí, že věnuje pozornost koncipování úvodu (začátku přednášky) a následně i doporučením vztahujícím se k závěru lekce.

„Využití předsádek považuji za jeden z výchozích momentů skopofonické výuky. Namísto záběru s mluvící hlavou je na úvod přednášky mnohem silnější otevřít komunikační prostor velmi velkým detailem, často doplněným předsádkami, který navodí zcela zvláštní obrazový prostor, ve kterém jsme pozbaveni měřítka daného velikostí lidské postavy. Tato „vstupní očista“ od vnějších měřítek napomáhá všem zúčastněným se mnohem pevněji přimknout k průběhu výuky.“²⁰¹

Vůbec struktura a způsob začlenění jednotlivých výrazových prostředků, které Čihák formuluje, má velmi blízko k dramaturgickému způsobu uvažování (nebo s ohledem na Čihákovo zaměření montážním skladebným postupům), na které jsme přivyklí z oblasti filmové tvorby. Rozvaha o dynamice divácké pozornosti, střídání různých atrakčních stimulů, využívání různých velikostí záběrů, vědomí obrazového rámu, za jehož okrajem padá do propasti veškerá divácká vnímavost, významotvorná práce se světlem, šířka a hloubka těchto

²⁰¹ *Tamtéž.*

úvah podává důkaz skutečného prolnutí didaktických a uměleckých dispozic, které pedagog může vzájemně synergicky umocňovat. Výrazně se tím nabourává často proklamované a přitom mylné přesvědčení, že co je „didaktické“, nemůže být zábavné a naopak.



Printscreen Čihákových skopofonických lekcí. Naznačení didakticky a dramaturgicky odůvodněné proměny pozadí během lekce věnované tvorbě storyboardu.

Citlivě pak Čihák uzavírá sled svých postřehů zamyšlením o možnostech zakončení lekce samotné.

„Zatímco v reálném světě je ukončení komunikace změkčeno vzájemným oddalováním účastníků (odcházejí, odjíždějí, odlétají), u distanční výuky k němu dochází ostře, což pociťujeme mnohem intenzivněji jako ztrátu. Odpojit se znamená pro všechny malou náhlou smrt. Svět skopofonické výuky otevírá možnost vytvořit si vlastní opticko-akustické gesto jako určitou formu rozlučkového pozdravu, které okamžik odpojení výrazně změkčuje.“

Čihákova esej pak vrcholí úvahou, která nám poskytuje prostor k reflexi našeho pedagogického působení za mírových časů tradiční výuky. Zkušenosti nabyté během skopofonické výuky by neměly zůstat zapomenuty a odloženy stranou v situaci, kdy se všichni navrátíme k společné prezenci, která díky vzájemnému sdílení výukového prostoru a možnosti přirozených forem interakce, dává mnohdy sílu k toleranci triviální povahy frontální výuky. Obor filmové výchovy může proměně vzdělávacího procesu skutečně významným způsobem

napomoci, a to tím, že do samotné formy a struktury pedagogického procesu vnese výrazové prostředky filmového umění.

„Jak můžeme vůbec hovořit o neplnohodnotnosti skopofonické výuky vůči výuce tradiční? O neplnohodnotnosti můžeme mluvit jen tehdy, pokud porovnáváme oba tyto světy, ale takové porovnávání není na místě, jde o zcela odlišné pedagogicko-didaktické živly. Je snad voda méně hodnotná než vzduch? Skopofonická výuka otevírá zcela jiné pole možností. Napříště už nebude tradiční a skopofonická výuka stát proti sobě, ale budou tvořit jednotu nového pedagogicko-didaktického prostoru, ve kterém se už nebudeme podívat nad tím, že daným bodem lze k dané přímce vést nekonečně mnoho různých rovnoběžek. Zůstane na našem dobrovolném rozhodnutí, ve kterém z obou živlů budeme spolu obcovat. Návrat do učeben nesmí být naším jediným cílem. Až se „tam“ vrátíme, bylo by trestuhodné nepřinést si s sebou zkušenost, kterou jsme si osvojili či ji zakusili při skopofonické výuce. Pokud nyní pocítujeme, že nám „něco chybí“ (rozměr fyzického setkání), pak bychom si toto vědomí neúplnosti měli přenést i do světa tradiční výuky a se stejnou intenzitou, jakou nyní dychtíme po třetí dimenzi, bychom měli i ve světě vezdejším dychtit po dalších dimenzích našeho života.“²⁰²

3.6. Shrnutí kapitoly

Pokusím se nyní předložit základní souhrn východisek, které jsem v této kapitole předestřel. Didaktické možnosti filmové výchovy jsou velmi často marginalizovány povrchním přejímáním postupů z oblasti filmové tvorby bez jejich dodatečné proměny, transformace a uzpůsobení pedagogickému procesu. Pokud je ústředním mottem dramatické výchovy konstatování, že využívá *divadelních postupů pro pedagogické cíle*, pak by měl i obor filmové výchovy projít emancipací ve vztahu ke svému mateřskému umění. Principy a postupy filmové tvorby mohou poskytnout nástroje k *vnitřní proměně pedagogického procesu*. Neměli bychom zapomínat také na to, že součástí filmové tvorby nejsou pouze umělecké aspekty, ale celý *sled produkčních, dramaturgických a organizačních postupů* a voleb, které se mohou podílet na budování pedagogického procesu různými způsoby.

Velmi důležité je přitom tematizovat vztah *pedagogického procesu a produktu*, který z něho vychází. Principy filmové tvorby mohou poskytnout

²⁰² Tamtéž.

metodologická vodítka k tvorbě krátkých filmů různých filmových druhů. Na druhou stranu se mohou promítnout i do průpravných cvičení, která si nekladou za cíl dospět ke komplexnímu filmovému tvaru. Velmi podstatná je přitom pro celý pedagogický proces *reflexe*, která by měla prostupovat celou jeho strukturou, a neměla by se omezovat na hodnocení řemeslných a uměleckých kvalit vytvořených filmů v samotném závěru tvůrčího cyklu. Filmová tvorba není v pedagogickém procesu filmové výchovy cílem, nýbrž prostředkem pro vnitřní rozvoj studentů.

Poukázal jsem také na naplňování *principu univerzálnosti*. Jednotlivé filmové druhy disponují různými dispozicemi, které můžeme zúročovat v pedagogickém procesu. Pedagog, který využívá didaktického potenciálu výlučně jednoho z filmových druhů, ochuzuje svou práci o celou paletu didaktických prostředků. Mezi jednotlivými filmovými druhy přitom dochází k přirozené prostupnosti.

Pro další rozvoj filmové výchovy je důležité sdílení pedagogických zkušeností z procesu transponování principů filmové tvorby do podoby průpravných a didaktických cvičení. *Zásobníky dramatických her* jsou velmi důležitou součástí procesu budování oborové identity dramatické výchovy, čímž bychom se měli inspirovat. Filmová výchova se jako obor etabluje tzv. „odspoda“. To se projevuje tím, že v praxi působí řada zkušených pedagogů, kteří různá didaktická cvičení přirozeně vytvářejí, toto oborové know-how se však musí propsat do identity celého oboru tím, že se bude sdílet v praxi a teoreticky reflektovat. Oblast *průpravných a didaktických cvičení* přitom považuji za těžiště oboru, do kterého se mohou promítnout možnosti a potenciál vyvěrající z transpozice principů filmové tvorby do pedagogického procesu. Tvorba těchto cvičení dozajista souvisí s tématem, které jsme reflektovali v předchozí kapitole věnované vztahu filmové a dramatické výchovy. Totiž původní *metody a techniky filmově-výchovné práce* se mohou na skladbě cvičení podílet, ale spolu s tím mohou být právě z těchto cvičení odvozována.

Transpozice principů filmové tvorby, a výrazových prostředků filmu se může do strukturování pedagogického procesu promítat ve třech úrovních. Za základní jednotku považuji právě (a) *průpravná a didaktická cvičení*, které je možné vnímat jako univerzálněji využitelné „kostky stavebnice“ aplikovatelné v různých kontextech a fázích pedagogického procesu. Dále se mohou tyto principy a prostředky propisovat na úrovni (b) *lekce filmové výchovy*, která vyžaduje vrstvení a řetězení dílčích cvičení. Pedagog může na úrovni lekce

využívat synergického vztahu mezi *produkcí – reflexí a recepcí*, protože je důležité si uvědomit, že komplexní podoby filmové výchovy nemohou striktně oddělovat tvůrčí aspekty oboru od jeho receptivní podoby. A konečně se mohou tvůrčí a produkční principy filmové tvorby zohledňovat na úrovni (c) *koncepte kurzu filmové výchovy*. Souhlasím přitom s Klimešovou²⁰³ skepsí ohledně jednotných osnov, přičemž je realitě oboru podstatně bližší spíše idea jakési proměnné skládačky, ze které daný pedagog volí nástroje na základě specifických potřeb.

Zde bych se na okamžik pozastavil. Pokud pedagog buduje výukový proces na základě tvorby krátkých filmů, měl by přijmout za vlastní hodnotový rámec, na který upozorňuje Eva Machková v souvislosti s tvorbou inscenace jako náplně dramatické výchovy. V úvodu této kapitoly jsem doložil její citaci, ve které konstatuje, že by učitel neměl proces strukturovat na základě měřítek efektivity, které se praktikují v představeních produkovaných primárně pro publikum. Filmové výchově by nemělo jít o to, aby si studenti osvojili prosté a holé produkční principy, pedagogický proces musí být ve všech fázích pro studenty plnohodnotný, měl by dávat prostor k experimentování, uplatnění tvořivosti, spontaneity, k emocionální účasti na práci a jejím prožitku. Podle Machkové zkrátka nelze divadelní představení s dětmi „pouze nacvičit“. Analogicky je třeba tato zjištění promítnout do oboru filmové výchovy.

Nicméně přesto se můžou jednotlivé *realizační fáze filmové tvorby* promítnout do koncepte filmově-výchovného kurzu. V takovém případě bude pedagog postupovat se studenty přes fázi *literárního vývoje, přípravy realizace, samotného natáčení*, až po fázi *obrazové a zvukové postprodukce*. Každou z těchto realizačních fází je nutné transformovat pro pedagogický proces. Nedá se přejímat bezmyšlenkovitě kopírováním produkční praxe profesionálního filmu. Každá z těchto fází klade odlišné nároky na skupinovou dynamiku. Pedagog si musí být vědom toho, že filmová výchova neusiluje primárně o zvýhodnění asertivních a talentovaných studentů, ale o důsledné zapojení všech zúčastněných do pedagogického procesu podle jejich dispozic a aspirací. Tomu může napomáhat strukturování výuky prostřednictvím průpravných cvičení. Stejně tak, jak se promítá do podoby tohoto procesu volba jednotlivých filmových druhů, se proměňuje jeho povaha v závislosti na dané realizační fázi.

To znamená, že během literárního vývoje dostávají studenti prostor k formulování vlastních myšlenek a nápadů, dále je mohou vzájemně konfron-

²⁰³ I. Klimeš. „Idea filmové výchovy“.

tovat ve formě *pitchingu*. Pedagog by měl v průběhu lekcí tematizovat *tvůrčí složky*, jakými jsou *scénáristická práce a režie*. V dalším kroku mohou látky rozpracovávat v *konzultačních kruzích*, ve kterých jim poskytuje zpětnou vazbu pedagog, ale také studenti vzájemně. Přes literární tvary, jakými jsou *námět, treatment a scénosled*, se dá postoupit k *literárnímu scénáři*. Pedagog musí zvážit své realizační možnosti a případnou selekci studentských nápadů. Bude reálné realizovat všechny scénáře? Budou si na nich studenti vzájemně pomáhat? Budou z nich společně vybírat pouze některé? Realizaci samotnou pak mohou usnadnit *tvůrčí, respektive didaktická omezení*, kterými pedagog může ovlivnit délku připravovaných filmů, počet postav, omezení dialogů atp.²⁰⁴ Následuje fáze *příprav realizace*, ve které studenti zpracovávají *technický a obrazový scénář (storyboard)*, a spolu s tím by se měli seznámit s *technickými složkami* tvorby filmu jako s kamerou a zvukem. V této části tvorby by mělo dojít k profilaci studentů a jejich přirozené rozřazení mezi jednotlivé profese, které se budou podílet na samotné realizaci – *natáčení*. To představuje velmi intenzivní a dynamický proces, ve kterém se dá dobře pracovat s principy spolupráce a vzájemné komunikace. V *obrazové a zvukové postprodukci* se před námi otevírá oblast *filmové hudby, dramaturgické práce s ruchy a dialogy* a konečně *filmový střih*, který by měl prostupovat celým procesem filmové tvorby už od příprav obrazové scénáře.

Tento zahuštěný výčet kopíruje zejména realizační fáze hraných filmů, nicméně ve variacích je ho možné aplikovat na všechny filmové druhy. Předně je si však nutné uvědomit, že krátký film není ze své povahy zjednodušenou verzí celovečerního filmu. Studenti by neměli být vedeni k napodobování struktury celovečerních filmů, tomu se dá předejít zařazením referenčních projekcí krátkých filmů do výuky a jejich společným rozbořením.

Bergala principy filmové tvorby zjednodušuje na tři základní duševní, myšlenkové operace, které prostupují celým kreativním procesem.²⁰⁵ Všechny tři vycházejí z francouzského modelu uvažování o výrazových prostředcích filmu, které jsou nazírány skrze mizanscénu. Filmař by měl podle Bergaly v průběhu celého procesu: *Rozhodovat (Choose)*, *Umístovat (Place)* a *Nahlížet (Approach)*. *Rozhodovat* o volbě předmětů, které se z reality otisknou ve filmu. Během natáčení pak o volbě herců, barev, rytmu. Ve střihu o volbě záběrů. Další průřezovou myšlenkovou operací je *umístování* vybraných objektů, herců, barev

²⁰⁴ Téma práce s dramatickým textem a jeho adaptace do pedagogického procesu je zpracováno In: Eva Brhelová. *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace*. Disertační práce. Brno: JAMU, 2006.

²⁰⁵ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, s. 77.

do scény, a hlavně režie jejich vzájemného vztahu v rámci mizanscény. Ve fázi stříhu se pak tento proces promítá do hledání vztahu mezi záběry. *Nahlížení* pak Bergala chápe během natáčení jako volbu vzdálenosti kamery od snímané scény, volbu rakurzu, ve fázi stříhu se pak volba promítne kupříkladu do rozhodování o umístění prolínaček, roztmívaček atp. Zkrátka Bergalův přístup k filmové tvorbě a implementace těchto myšlenek do filmově-výchovného kontextu dává oborovému pedagogovi příležitost k tomu, aby se osvobodil od technicistního přístupu k filmové realizaci, který by byl zatížený přílišným důrazem na techniku a realizační okolnosti. Filmová tvorba je v prvním řádu komplexní myšlenkovou operací, což je hodnota, kterou by si měli studenti z filmově-výchovných lekcí odnést, spíše než to, že se naučí ovládat software nebo hardware, který je zastaralý patrně již ve chvíli, kdy se jeho zákonitostem učí.

Za velmi inspirativní pak považuji i následující Bergalovu myšlenku, která působí na první pohled poněkud buřičsky. Bergala tvrdí, že pro filmově-výchovnou praxi je příhodnější, aby studenti na místo tvorby krátkých filmů realizovali části filmů celovečerních.²⁰⁶ Krátké filmy podle jeho přesvědčení příliš svazují autorům ruce tím, že kladou velké nároky na propracovanost jednotlivých výrazových prostředků, tendují k výrazným pointám, postavy inklinují ke karikaturnímu zpracování. Podle Bergaly je „didaktičtější“, pokud studenti pracují na desetiminutovém výtahu z celovečerního filmu, protože vstoupí do rozehraného příběhu, nejsou nuceni ho za každou cenu uzavírat, mohou se s větší volností soustředit na samotný tvůrčí proces, na který nebudou kladeny nároky jako na uzavřené dílo.

Kapitolu bych chtěl uzavřít poukazem na případovou studii věnovanou skopofonické výuce Martina Čiháka, která před námi otevírá zcela neprobádaný horizont možností pro začlenění výrazových prostředků filmu běžně uplatňovaných ve filmové tvorbě, do forem a vnitřní struktury pedagogického procesu. Čihák svou koncepci formuloval v reakci na omezení tradičních možností výuky, nicméně distanční výuka pouze zостřila a obnažila realitu, ve které se vzdělávací proces většinou odvíjí skutečně ve stylu frontální výuky. Filmová výchova může z podstaty svého uměleckého profilu poskytnout kvalitativní proměnu pedagogickému procesu v rovině formy bez ohledu na vzdělávací obsah.

²⁰⁶ *Tamtéž*, s. 102–103.

4. Filmová řeč pro pedagogické cíle

Od úvah nad adaptací produkčních a tvůrčích principů na ruku pedagogickému procesu se nyní posuneme k další z oblastí, které jsem si v úvodu práce vytyčil. Filmový rozbor v sobě obsahuje jak aspekt recepce, tak reflexe. Nejenom z toho důvodu je třeba věnovat tomuto tématu patřičnou pozornost. V úvodu kapitoly se budu soustředit na okomentování literatury, kterou považuji pro transponování filmového rozboru do pedagogického procesu za zásadní. Následně přejdu k praktické ilustraci v podobě případové studie metodiky CinEd, která s filmovým rozbohem komplexně pracuje.

4.1. Filmový rozbor pro každého

Rozhodl jsem se do disertační práce zařadit kapitolu, která by oborovým pedagogům naznačovala, jakou cestou postupovat při koncipování lekcí využívajících principů filmového rozboru. *Filmový styl a vyprávění* jsou jedním z oken, průhledů, kterými můžeme nahlížet filmové umění ve snaze formulovat metody a techniky pedagogické práce. Styl i vyprávění jsou ve filmovém díle utvářeny prostřednictvím užití výrazových prostředků filmu, respektive filmovou řečí. Nástroj, který nám umožňuje analytický popis této oblasti, je označován jako *filmový rozbor*.²⁰⁷ V následující kapitole se tedy pokusíme vztahovat k tomuto výsostnému nástroji analytického uvažování ve vztahu k pedagogickému procesu. V názvu kapitoly parafrázuji ústřední motto dramatické výchovy z pera Evy Machkové, které hlásá, že dramatická výchova využívá *divadelní postupy pro pedagogické cíle*. Jak začít využívat potenciálu filmové řeči pro pedagogické cíle, tak abychom dospěli k nalezení skutečně inovativních způsobů výuky, které by zohledňovaly specifika filmového umění? Jsem přesvědčen o tom, že filmový rozbor může zastávat úlohu významné *oborové metody, respektive techniky pedagogické práce*.

Pokusím se zaměřit pozornost jednak na formy využití samotného filmového rozboru v pedagogické práci, ale také na transponování konkrétních elementů filmové řeči do pedagogického procesu ve formě původních technik a metod práce. Pro první z těchto dílčích cílů budu využívat reflexe vlastního

²⁰⁷ Termínu filmový rozbor dávám přednost před pojmem filmová analýza. Vycházím z koncepce formulované in: Radomír D. Kokeš. *Rozbor filmu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

pedagogického působení, pro druhý cíl se pokusím o syntetické zobecnění a naznačení potenciálu možného dalšího vývoje této oblasti.

Při koncipování této kapitoly vycházím z vlastní mnohaleté pedagogické zkušenosti v práci s různými věkovými kategoriemi studentů v prostředí základních, středních i vysokých škol. Od roku 2018 působím také na pozici tutora mezinárodního filmově-výchovného projektu CinEd, který je výjimečný tím, že sdružuje oborové experty z jedenácti evropských zemí.²⁰⁸ Klíčovým principem projektu je tvorba zevrubných metodických materiálů, které vytvářejí autoři z jednotlivých zemí na základě metodiky převzaté od Cinémathèque française. Pro absenci oborové učebnice se pro mě stává předložený metodologický základ reprezentativním až normotvorným příkladem využití filmového rozboru ve výuce, který je možné přejímat do reality českých škol.

Během studií na základních a středních školách procházejí všichni žáci poměrně pečlivou přípravou v oblasti rozboru literárního díla – od prozaických textů po básně. Od studentů se očekává, že budou v rámci státní maturitní zkoušky v didaktickém testu z českého jazyka schopni u básnického díla dokládat příklady tropů a figur, literární a historický kontext díla, motivy objevující se v básni, rýmové schéma a jeho pojmenování, literární druh, formu a žánr, ale také obsahové porozumění básni.²⁰⁹ Vést studenty k analytickému uvažování ve vztahu k literárnímu dílu považuji za podstatné, protože v dalších životních etapách, pokud se nerozhodnou pro studium humanitních oborů na vysoké škole, se patrně s rozboru literárních děl setkají pouze zřídka.

Vedle toho ale musíme připustit, že rozbor audiovizuálních děl je ve formálním vzdělání zcela přehlížen, a to navzdory faktu, že pohyblivé obrazy jsou naprosto přirozenou součástí životního prostoru současných studentů. Filmový rozbor představuje univerzální analytický nástroj, po jehož osvojení mohou studenti dané zákonitosti aplikovat na jakékoliv další filmové dílo. Aktivní znalost filmového rozboru přináší danému divákovi řadu benefitů. Stává se odolnější manipulaci, je schopný akceptovat různorodější a sofistikovanější filmové tvary. Každý člověk uvažuje a své myšlenky formuluje v pojmech. Filmový rozbor nabízí okruh pojmů, díky kterým můžeme analyticky promýšlet záměry užití jednotlivých prostředků filmové řeči. Filmové dílo je komplexní entita, která svou strukturou působí na neškoleného diváka jako pevně daný a interpretaci

²⁰⁸ V roce 2022 to jsou: Bulharsko, Česká republika, Finsko, Francie, Itálie, Portugalsko, Rumunsko, Španělsko a Litva, Německo a Chorvatsko.

²⁰⁹ Michal Martoch. *Maturita z českého jazyka a literatury*. Praha: Grada, 2018.

uzavřený celek. Interpretační mechanismy takového diváka se omezují na latentní vnímání jednotlivých prvků filmové řeči, přičemž je zpětně schopný rekonstruovat zejména emoční dopad díla. Diváci bez průpravy filmového rozboru omezují své komentáře na oblast příběhové srozumitelnosti a základní uvěřitelnosti a empatie s titulními protagonisty.

V této perspektivě se divákovi prakticky uzavírá cesta k poznání mnohých (a) významných děl z dějin filmu, které jsou v dnešní divácké zkušenosti považována za překonaná; může se jednat například o snímek exponovaný na černobílý film, o němž filmoch ani nemluví, (b) ale uzavírá se před nimi také vzhled do okrajových oblastí kinematografického panoramatu, cesta k filmům, které vědomě experimentují s formou a vědomě tematizují podstatu filmového média. Taková, dalo by se říci vyhraněná filmová díla, totiž nemohou na soudobého diváka působit standardními mechanismy divácké imerze – ponořením do fikčního světa, protože daný filmový styl zcizuje diváckou participaci archaickým způsobem filmové práce nebo nekonvenčním užitím výrazových prostředků filmové řeči. Emoční participace na příběhu a osudu postav často nepostačuje. Divák musí ve větší míře zapojit rozumový a kognitivní aparát, vědomě dešifrovat a svou vlastní poučeností doplňovat autorský záměr daného díla. Obeznamnost s principy filmového rozboru může tomuto procesu výraznou měrou napomoci. Diváci, kteří si osvojí základní terminologii a analytický způsob uvažování ve vztahu k filmovému dílu, mohou výraznou měrou prohloubit a obohatit svůj divácký zážitek a vkus.

V období mezi lety 2007–2009 byla vyvíjena koncepce Filmové/Audiovizuální výchovy pro implementaci do Rámcových vzdělávacích programů. V rámci tohoto procesu byly formulovány dvě koncepce, které se vůči sobě stavěly antagonicky. Kolektiv sdružený kolem filmového teoretika a historika Petra Bilíka²¹⁰ akcentoval recepční složku a význam analytického přístupu k filmovým dílům. Tým dokumentaristy Rudolfa Adlera prosazoval principy praktické tvorby filmových děl, které se měly stát ústřední půdorysem pro výuku filmu. Druhá z koncepcí se nakonec prosadila do finálního podoby dokumentu, přičemž byl do značné míry opomíjen fakt, že oba didaktické přístupy by neměly stát vůči sobě v opozici, měly by se doplňovat. Nicméně velmi sporadická přítomnost emancipovaného předmětu Filmová/Audiovizuální výchova na českých školách rozvoji filmové gramotnosti v oblasti filmového rozboru nijak nepřispívá.

²¹⁰ Celý proces „soustroje“ dvou koncepcí popisuje ve své závěrečné bakalářské práci: Alexandra F. Lipovská. *Soudobé snahy o prosazení filmové/audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012.

Dle mého názoru by se měl filmový rozbor integrovat do výuky českého jazyka po boku rozboru literárních děl, protože se jedná o kompetenci v kontextu formálního vzdělání natolik důležitou, že o ni studenti zkrátka nemohou být ochuzeni. To se nevyklučuje s důsledným využíváním filmového rozboru v lekcích oboru filmové výchovy.

4.2. Filmový rozbor jako univerzální pedagogický nástroj

Rozbor filmu je pojem, který v českém prostředí uvádí v praxi badatelské úsilí pedagoga Ústavu filmu a audiovizuální kultury Filozofické fakulty Masarykovy univerzity Radomíra D. Kokeše. V prologu ke své knize *Rozbor filmu*²¹¹ Kokeš uvádí:

„Proč se vlastně zabývat možnostmi systémového rozboru filmového díla? Zatímco totiž uvažovat o filmu jako o umění se zdá být součástí všeobecné kulturní vzdělanosti, slovní spojení *rozbor filmu* působí coby činnost, která je každodenní divácké zkušenosti vzdálená. Knížka, již čtete, by však ráda prokázala opak. Své čtenáře hodlá naučit klást si takové otázky, jejichž zodpovězení může vést k řešení problémů spojených s výstavbou filmových děl. Předpokládá přitom, že právě schopnost klást si správné otázky může onu každodenní diváckou zkušenost překvapivě obohatit.“²¹²

Alain Bergala rozlišuje mezi *analýzou klasickou, didaktickou a kreativní*. Přičemž podstata *klasické analýzy* spočívá v prostém dekódování výrazových prostředků, v „přečtení“ filmu. *Didaktická analýza* vedle toho aspiruje na názorné vysvětlení jednotlivých postupů a jejich zasazení do kontextu. Za nejpodstatnější pro filmově-výchovnou praxi však Bergala považuje *analýzu kreativní*. Kreativní analýza se podle Bergaly neuzavírá sama do sebe, není sama o sobě cílem cesty, ale prostředkem, místem přechodu do další oblasti. Kreativní analýza přenáší studenty do momentů, ve kterých filmaři, tvůrci filmu dělali klíčová autorská rozhodnutí, student se na tato místa přenáší s nimi a skrze pochopení skutečné povahy těchto autorských voleb se stává spolutvůrcem. Bergala považuje kreativní analýzu a samotný akt tvorby za vnitřně propojené disciplíny.²¹³

²¹¹ R. D. Kokeš. *Rozbor filmu*.

²¹² *Tamtéž*, s. 9.

²¹³ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis: Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*, s. 74.

Kokeš svou publikaci zamýšlí pro pět cílových skupin: (a) milovníky filmu, (b) zájemce (nejen) o hollywoodskou kinematografii, (c) začínající filmaře, (d) uchazeče o studium uměnovědných oborů, (e) studenty filmové vědy. V českém prostředí se přitom jedná o skutečně unikátní publikaci, která nabízí systematické členění pojmů vztahujících se k analytickému čtení filmového díla. Pro absenci oborové učebnice filmové gramatiky, která by byla využitelná v procesu filmově-výchovných snah v prostředí základních a středních škol, se Kokešova publikace stává relevantní také pro další okruh čtenářů – studenty základních a zejména středních škol a oborové pedagogy i lektory filmové výchovy. Pedagogové a lektoři filmové výchovy v ní mohou nalézt oporu při koncipování lekcí, které se orientují na rozbor filmového díla. Kokeš totiž rozbor filmu koncipuje jako univerzální nástroj, který je možné aplikovat ve vztahu prakticky k jakémukoliv filmovému dílu.

Je všeobecně známo, že Kokeš v českém prostředí do značné míry navazuje na práci významných filmových historiků a teoretiků Davida Bordwella a Kristin Thompsonové.²¹⁴ Publikace *Rozbor filmu* ve svém přístupu k analýze filmových děl pak do značné míry vychází z klíčové knihy této autorské dvojice *Umění filmu*.²¹⁵ Jiří Voráč z Masarykovy univerzity přínos knihy shrnul na jejím přebalu následovně:

„Umění filmu představuje klíčovou filmologickou propedeutiku sepsanou zřejmě nejvlivnějšími filmovými vědci (historiky) současnosti. Jde o základní, nejrozšířenější, nejužitečnější normotvornou učebnici filmových studií (alespoň v euroamerickém kulturním okruhu). Kniha vychází z nejnovějších historických poznatků a uvádí nové metodologické postupy. (První vydání vyšlo již roku 1979, všechna další vydání jsou pravidelně aktualizována.) Je velmi vhodná také jako příspěvek do zdejší diskuse o filmové (mediální) edukaci na středních školách, respektive jako vhodná nástroj k realizaci této filmové edukace.“

Konstatování Jiřího Voráče mluví za vše. Jsem přesvědčen o tom, že při detailním seznámení s oběma publikacemi (*Umění filmu*, *Rozbor filmu*) dostává oborový pedagog do rukou všechny potřebné informace a znalosti k tomu, aby mohl do své pedagogické práce zapracovat metodu rozboru filmu jako univerzální didaktický nástroj. Velkým přínosem obou knih je fakt, že dokládají svá tvrzení

²¹⁴ V českém prostředí jsou jejich publikace využívány jako základní literatura pro studium filmu na vysokých školách. Podle mého názoru mohou být využívány také jako „metodické příručky“ pro výuku filmu v oboru filmové výchovy. Vědomě tedy odkazují k českým překladům na místo anglicky psaných originálů.

²¹⁵ David Bordwell – Kristin Thompson. *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. Přeložili Petra Dominková – Jan Hanzlík – Václav Kofroň. Praha: NAMU, 2011.

na značném množství konkrétních příkladů, a docházejí tak daleko, že nabízejí strukturovaný návod pro psaní kritických filmových analýz.

Umění filmu je strukturováno do pěti tematických celků: (a) *filmové umění a natáčení filmu*, (b) *filmová forma*, (c) *filmový styl*, (d) *typy filmů*, (e) *kritické analýzy filmů*. Publikace zkrátka nabízí čtenáři cesty k tomu, jakým způsobem přistupovat ke komplexnímu filmovému dílu, které pro neškoleného diváka působí jako nedělitelný celek, analyticky ve vztahu k jeho jednotlivým složkám. *Umění filmu* pak vytváří velmi impozantní tandem s druhou významnou publikací autorské dvojice Bordwell – Thompsonová, totiž *Dějiny filmu*.²¹⁶ Představme si dvě osy. *Umění filmu* jako vertikální linii, která čtenáři umožní sestup do struktury konkrétního filmového díla. *Dějiny filmu* zastupují horizontálu, která poskytuje povědomí kauzálních vztahů ve vývoji filmového umění od formulování technologických předpokladů spadajících do oblasti archeologie médií, přes období raného filmu, celé dvacáté století, až po soudobé trendy.

Kokeš v *Rozboru filmu* vychází z obdobné struktury jako Bordwell a Thompsonová v *Umění filmu*, přičemž je v rozsahu textu úspornější a vedle toho pokládá důraz na témata, která přináší jako výsledek vlastního badatelského zájmu – jedná se zejména o fenomén *fikčních světů*, který povstává z Kokešovy fascinace analýzou narativní struktury filmových děl. Text je strukturován do tří oddílů: Pozorovat – Plánovat – Psát a číst / Číst a psát.

První z nich přitom považují za nejrelevantnější ve vztahu k oboru filmové výchovy, protože se soustředí na představení ústředních pojmů rozboru filmu. Oborové pedagogové filmové výchovy jsou často nuceni postupovat v případě filmových rozborů intuitivně bez znalosti odborných pojmů. Pojmy předkládané v knize přitom nejsou aplikovatelné pouze v oblasti akademického výzkumu – ony nabízejí cesty k tomu, jak se může k filmovému dílu vztahovat jakýkoliv divák. Jaké pojmy Kokeš v kontextu filmového rozboru ustanovuje? Na nadcházejících řádcích předložím jejich zahuštěný výčet. Na okraj bych chtěl doplnit, že pozornost uvedení základních pojmů vztahujících se k výrazovým prostředkům filmu věnuje i Barbora Holubová ve své disertační práci o didaktice filmové výchovy. Dodává k tomu: „Podobně jako studujeme tropy v hodinách literatury, je tedy třeba se pro filmovou gramotnost zabývat fungováním záběrů a vědět, že mezi detailem a celkem či polocelkem není jen jakýsi technický rozdíl.“²¹⁷

²¹⁶ David Bordwell – Kristin Thompson. *Dějiny filmu*. Praha: NAMU, 2007.

²¹⁷ B. Holubová. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*, s. 44.

V oblasti struktury *filmového vyprávění* je to klíčový vztah pojmů *syžet*, *fabule* a *narace*. *Syžetem* „je míněno vše, co ve filmu vidíme a slyšíme, a to v pořadí a podobě, v jaké to vidíme a slyšíme“.²¹⁸ Výklad pojmu *fabule* je o něco komplikovanější. „Ta je během sledování filmu divákem odvozována jak od událostí zobrazených syžetem, ta od těch událostí, které si divák na jeho základě pouze domýšlí.“²¹⁹ V tomto vzájemném vztahu tedy *fabule* představuje širší příběhový rámec, do kterého spadají i události, které se v samotném filmu neobjeví, ale divák je může na základě indicií předložených syžetem dovozovat a domýšlet. Tento proces divácké percepce autor filmu svými vědomími rozhodnutí formuje, využívá přirozeného pnutí mezi syžetem a fabulí. *Narace* spočívá tedy ve spolupůsobení syžetu a stylu tak, aby divák na základě předložených informací mohl rekonstruovat fabuli. *Naraci* tedy můžeme chápat jako autorskou strategii ve způsobu vyprávění daného filmového díla. Uvědomění si souvztahu těchto tří pojmů může pedagogovi nabízet pestré možnosti pro analýzu filmového vyprávění v rámci filmově-výchovných lekcí.

Druhou důležitou oblastí, o které Kokeš pojednává, jsou pojmy spadající do kategorie *filmového stylu*. Ten je možné definovat jako *systematické a rozpoznatelné užití technických prostředků a estetických postupů filmového média, které chce nějakým způsobem působit na diváka*.²²⁰ Kokeš k problematice *filmového stylu* dodává:

„Styl se tedy zaprvé vždycky nějak vztahuje k požadavkům systému konvencí a upřednostňovaných uměleckých voleb, v rámci něhož vzniká. Tyto systémy se napříč časem i napříč jednotlivými národními kinematografickými průmysly v řadě ohledů odlišují. Filmaři mohou být opakovaně stavěni před totožné problémy spojené s vyprávěním, prostorem, časem nebo významem: přestřelka, telefonní rozhovor, automobilová honička, rozprava postav u stolu, vzpomínání postavy na dávné události atp. Způsoby vypořádání se s nimi se přitom budou napříč obdobím a národními kinematografiemi nezdědka odlišovat, což může být zapříčiněno různorodými faktory.“²²¹

Stručně řečeno, poznáním skladebných postupů vyplývajících z produkčních kontextů, na jejichž základě se konstituuje filmový styl, můžeme docílit toho, že studentům otevřeme cestu k výkladu filmových děl, které působí v rámci jejich generační divácké zkušenosti archaicky.

²¹⁸ R. D. Kokeš. *Rozbor filmu*, s. 17.

²¹⁹ *Tamtéž*, s. 18.

²²⁰ David Bordwell. *On the History of Film Style*. Cambridge – London: Harvard University Press, 1997, s. 1–11.

²²¹ R. D. Kokeš. *Rozbor filmu*, s. 27.

Pod filmových styl Kokeš následně řadí několik oblastí: (a) mizanscénou, (b) práci kamery, (c) střih a (d) zvuk. Pod mizanscénou se rozumí všechno před kamerou, což znamená konkrétní prvky v prostředí, figury, rekvizity, kostýmy, barvy nebo osvětlování, ale i postupy práce s nimi. Filmaři s mizanscénou pracují především skrze inscenování figur v čase. Činí tak (a) v rámci hlubokého nebo mělkého prostoru z hlediska počtu plánů akce, (b) v interakci prvků mizanscény mezi sebou, pomocí jejího otevírání a zavírání, odkrývání a skrývání, osvětlování a zatmívání, skrze zapojování mimoobrazového prostoru.²²²

V oblasti, kterou Kokeš definuje jako *práce kamery*, filmaři pracují nikoliv pouze s tím, co natáčí, ale také jak to činí. Rozhodují o vlastnostech snímaného záběru manipulací se třemi oblastmi: (a) fotografickými aspekty záběru (ohnisková vzdálenost, volba objektivů, hloubka pole), (b) rámováním záběru (velikosti záběrů), (c) délkou záběru.

O *stříhu* Kokeš referuje se značnou mírou zjednodušení, což ovšem nemusí být na škodu, pokud text vztahujeme k oboru filmové výchovy. Předložená dichotomie dvou skladebných strategií vytváří půdorys, na kterém může pedagog založit reprezentativní didaktickou lekci. Kokeš představuje princip *kontinuální stříhové skladby*. Právě ona se podle výzkumu Davida Bordwella a Kristin Thompsonové ustavila jako klasická hollywoodská norma již v roce 1917, přičemž oba badatelé si navzdory tvrzení kolegů stojí za tím, že v základních rysech se využívá v hollywoodské kinematografii dodnes.²²³ Cílem *kontinuální stříhové skladby* je tah na absolutní srozumitelnost filmového díla ve vztahu k divákovi. Hollywood přichází s budováním této normy v době, kdy filmy dosahují delších metrů, které umožňují vyprávění komplexních příběhů, a také v situaci, kdy se stříhová skladba popisu do budování každé jednotlivé scény sestávající z jisté sumy záběrů. Tomuto momentu předcházelo vývoje období, ve kterém bylo stříhu využíváno pouze pro řazení jednotlivých scén, které však byly skládány z jediného fixního záběru. Za příklad takové přístupu může posloužit filmová groteska vytvořená v Praze roku 1911 *Rudí sportsmanem*²²⁴ – její rozbor předkládáme v kapitole *Didaktická potence mediality*. Kontinuální stříhová skladba na sebe neupoutává pozornost.

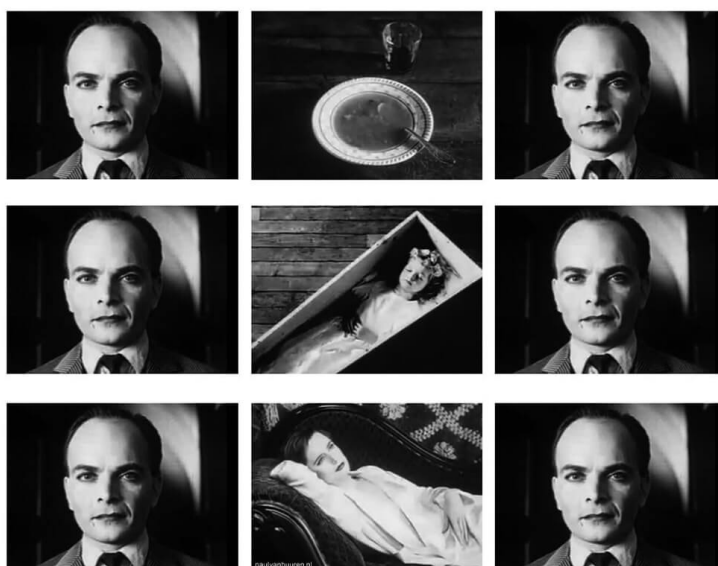
²²² *Tamtéž*, s. 28.

²²³ *Tamtéž*, s. 32.

²²⁴ *Rudí sportsman*. Režie Antonín Pech. Praha: Kinofa, 1911.

Pro dnešního diváka je přirozená, neviditelná, a to navzdory tomu, že její členění nijak neodpovídá lidské zkušenosti s vnímáním světa, je tedy uměle vytvořena. Tato klasická skladba dosahuje svých cílů užitím (a) *analytického střihu*, který se řídí pravidlem osy a důsledným využívání záběru/protizáběru, užíváním ustavujících záběrů; analytický střih rozkládá prostor do vzájemně se doplňujících částí, a (b) *důsledným lpěním na soudržném prostorovém uspořádání*.

Na opačném pólu výrazových možností střihu Kokeš nalézá *konstruktivní střih*, který můžeme identifikovat kupříkladu s postupy, které aplikovala sovětská škola montáže. Za didakticky návodný lze považovat v tomto ohledu Kulešovův efekt. Střihová skladba (montáž) nemusí totiž plnit pouze úlohu neviditelného průvodce příběhem filmu. Může sama usilovat o budování významů jako výrazná stylistická složka filmové řeči. Níže vidíme identický detailní záběr tváře ve třech variacích skladebné triády. V konečném efektu divák přisuzuje emoci hereckému projevu. Ona však vzniká prostým vztahem jednotlivých záběrů. Princip konstruktivního střihu spočívá v *uměnění počtu ustavujících záběrů a vytváření filmového prostoru skrze řadu jednotlivých záběrů propojených například pohybem, nebo mnohem častěji pohledem postavy*.²²⁵



Schématická ilustrace Kulešovova efektu

²²⁵ *Tamtéž*, s. 34.

A konečně Kokeš předkládá také pojmy související se *zvukovou složkou* filmového díla. Zvuk ve filmu je možné dělit na *mluvené slovo (dialogy)*, *hudbu a ruchy*. V rámci využití filmové hudby lze rozlišovat mezi hudbou *diegetickou* a *nediegetickou*. První z pojmů označuje situace, ve které je zdroj hudby obsažen přímo v obraze (hrající rádio, gramofon, juke-box atp.), druhý pojem využíváme pro filmovou hudbu, kterou vnímá divák – nikoliv však postava uvnitř filmového díla. Její zdroj stojí mimo realitu fikčního světa daného filmu.

Pro detailnější vhléd do problematiky odkáži čtenáře ke dvěma knihám, z nichž jsem vycházel při koncipování této části kapitoly: *Umění filmu* od Davida Bordwella a Kristin Thompsonové a *Rozbor filmu* Radomíra D. Kokeše. Definovali jsme si mantinely filmového rozboru jako univerzálního nástroje, který je potenciálně využitelný v praxi filmové výchovy. Ve zbytku této kapitoly se budu pokoušet naznačit konkrétní podoby jeho implementace do výukového procesu.

Ještě předtím bych chtěl poukázat na inspirativní studii²²⁶ teoretika a pedagoga Zdeňka Hudec, který poukazuje na paralely v uchopení filmového rozboru v teoretických pracích Jana Kučery²²⁷ a přístupu k tématu obsaženém v díle Davida Bordwella²²⁸. Hudec dokazuje, že Kučera, který své tvůrčí a pedagogické zkušenosti formuloval v dílech publikovaných mezi 40. a 70. lety 20. století, Bordwella do značné míry v mnohém předznamenával. Vědomí toho, že v českém vzdělávacím systému máme zastoupeného filmového pedagoga, který rozvíjel možnosti filmového rozboru právě ve vztahu k pedagogickému procesu, představují zásadní poznatky zasluhující další badatelské rozpracování.

„Bordwellova Poetika filmu je založena, podobně jako ta Kučerova, především na filmové analýze, která studuje nejrůznější výrazové vrstvy, kde se zejména uplatňují narativní a stylistické postupy. To vše ukotvuje na širším historickém pozadí a produkčním kontextu. Např. zahrnuje koncept konvencí a norem, které jsou specifické pro určitý produkční modus v daném historickém okamžiku a umožňují tak např. vysvětlit, v čem se nějaké filmové dílo vychýlilo od dané kinematografické normy nebo tradice. V oblasti analytické poetiky Bordwell nejvíce po vzoru ruského formalismu zohledňuje stylistiku filmu. [...] Kučerovo pojetí filmové poetiky minimálně sleduje několik stejných cílů, o které

²²⁶ Zdeněk Hudec. „Stručné srovnání významu stříhové skladby ve filmové poetice Jana Kučery a Davida Bordwella“. In: Michal Böhm – Adam Brothánek – Martin Čihák - Karolína Čejková - Alan Sýs - Zdeněk Hudec - Lucie Hecht - Aleš Odehnal - Libor Nemeškal - Ludovít Labík - Juan Mora Catlett. *Česká škola stříhové skladby: Sborník ze Symposia Česká škola stříhové skladby 8. prosince 2019*. Olomouc: PAF, 2022, s. 59–62.

²²⁷ Jan Kučera. *Knihy o filmu*. Praha: Orbis, 1941.
Jan Kučera. *Filmová poetika 1*. Praha: Čs. federace filmových klubů, 1973.
Jan Kučera. *Stříhová skladba ve filmu a televizi*. Praha: AMU, 2002.

²²⁸ David Bordwell. *Poetics of Cinema*. London – New York: Routledge, 2008.

jde i Bordwellovi: narativní formy, stylistické uspořádání, recepční aktivitu diváka i historický kontext, ve kterém daný filmař pracuje. [...] Kučera dále vymezuje poetiku jako součást filmové vědy coby nauku o prostředcích a postupech v uměleckém díle, jeho výstavbě a vývoji stavebních principů umělecké tvorby. Metodou této nauky je mu, stejně jako u Bordwella, stylová analýza, kterou ve své terminologii označuje pouze jako analýzu. Jejím účelem je najít cestu k odvození poetického systému či poetického principu díla toho, kterého filmového umělce. Zásadní roli zde má, stejně jako později u Bordwella, divák, jemuž je ostatně Kučerova poetika filmu jako celek určena svým primárním pedagogickým posláním: rozvíjet přirozenost živelného uměleckého vnímání, zdokonalovat laické analytické schopnosti a pěstovat cit pro ideový, morální a estetický postoj ke společnosti.“²²⁹

4.3. Případová studie IV: Metodika CinEd

CinEd²³⁰ je evropským projektem filmové výchovy, na kterém spolupracují organizace z jedenácti evropských zemí²³¹. Je vystavěn na jednoduchém principu. Disponuje katalogem filmů, které mají ošetřená práva k projekci pro všechny zapojené státy. Filmy jsou při splnění jednoduchých podmínek dostupné zdarma, a to prostřednictvím online platformy – takže odpadají logistické obtíže s distribucí nosičů. Filmy jsou do katalogu zařazovány po velmi detailních diskuzích všech zainteresovaných odborníků. Je pro ně typická pestrost, protože v katalogu naleznete snímky vybírané napříč dekádami, žánry i zeměmi původu. Filmy celovečerní i krátké. Hrané, animované, dokumentární i experimentální.

Výběr filmů zohledňují tři věkové kategorie: od šesti, jedenácti a patnácti let věku studentů. V dramaturgické linii klasických děl světové kinematografie nalezneme například snímky *Místo*²³², *Kat*²³³, *Duch úlu*²³⁴, *Bláznivý Petříček*²³⁵ nebo *Muž bez minulosti*²³⁶. Tato linie představuje díla, pro která je typická sofistikovaná a promyšlená forma využití výrazových prostředků filmové řeči, a

²²⁹ Z. Hudec. „Stručné srovnání významu stříhové skladby ve filmové poetice Jana Kučery a Davida Bordwella“, s. 60–61.

²³⁰ CinEd.eu [online]. 2022 [cit. 2. 1. 2022]. Dostupné z: www.cined.eu.

²³¹ Bulharsko, Česká republika, Finsko, Francie, Itálie, Portugalsko, Rumunsko, Španělsko a Litva, Německo a Chorvatsko

²³² *Il Posto*. Režie Ermanno Olmi. Itálie: Titanus S.P.A, 1961.

²³³ *El Verdugo*. Režie Luis García Berlanga. Španělsko: Naga Films S.A.. Itálie: Zebra Films S.P.A., 1963.

²³⁴ *El espíritu de la colmena*. Režie Víctor Erice. Španělsko: Elías Querejeta P.C., 1973.

²³⁵ *Pierrot le Fou*. Režie Jean-Luc Godard. Francie: Georges de Beauregard. Itálie: Dino De Laurentiis Cinematografica, 1965.

²³⁶ *Mies vailla menneisyttä*. Režie Aki Kaurismäki. Finsko: Sputnik Oy, 2002.

stávají se tak vhodným výchozím materiálem pro iniciaci zájmu studentů o umělecký rozměr kinematografie. Nejedná se o filmy v první řadě „divácké“, nicméně jejich promyšlená skladba je velmi vhodná z perspektivy názorné ukázky možností filmového rozboru a analýzy.

Další dramaturgickou linií, kterou kolekce disponuje, jsou snímky soudobé. Typickým prvkem, který většinu z nich spojuje, je fakt, že se mohou studenti identifikovat s protagonisty, kteří nejsou vzdáleni jejich věku. Kolekce tak akcentuje snímky, které nejsou kromě nabídky filmových festivalů v české distribuční realitě prakticky k vidění. Jsou to filmy pro děti a mládež, které však svými tématy reflektují podstatné a často konfliktní fenomény, které jsou součástí dospívání mladého člověka. Nevyhýbají se náročným tématům, nepodceňují mladé publikum – vnímají ho jako plnohodnotné. Mezi tyto snímky patří například bulharský film *Úkryt*²³⁷, rumunský film *Jak jsem strávil konec světa*²³⁸ nebo italský snímek *Mezičas*²³⁹.

Za klíčové ve vztahu k realitě školní výuky považují zařazení pásem krátkých filmů, kterých CinEd předkládá hned několik. Zařazování rozboru krátkých výuky je příhodné z pohledu omezené časové dotace jednotlivých učebních jednotek, kterými pedagog v běžné školní výuce, která není koncipována projektově, disponuje. Blok filmů *Z počátků filmu* nabízí dvě pásma raných filmů v délce 45 minut. Do dvou projekčních pásem je rozdělen také blok experimentálních filmů *Znovunalezená kinematografie*. V jednom projekčním bloku se pak představuje série krátkých litevských dokumentárních filmů.

CinEd se neomezuje na vytvoření bezplatné distribuční nabídky pro vzdělávací účely. On usiluje v jednotlivých partnerských zemích, které jsou do projektu zapojeni, o to, vzdělávat vzdělávat v metodickém přístupu k prezentaci a analýze filmu. Jak studenty na projekci připravit? Jakým způsobem komponovat projekci pásma krátkých filmů? Jak vést diskuzi a filmové rozboru následující po projekci? Jakými pedagogickými aktivitami projekci doplnit? Všechny tyto otázky projekt tematizuje prostřednictvím *školení pedagogů*, které probíhají ve formátu intenzivních až pětihodinových seminářů, ve kterém tutoři projektu promítnou účastníkům film, a následně představí možnosti pedagogické práce a rozboru daného díla. Na tato školení pak navazuje detailní tutoring, ve kterém tutor projektu metodicky vede vybraného pedagoga v průběhu několika

²³⁷ *Podslon*. Režie Dragomir Šolev. Bulharsko: Klas Film, 2010.

²³⁸ *Cum mi-am petrecut sfârșitul lumii*. Režie Cătălin Mitulescu. Rumunsko: Cătălin Mitulescu, Daniel Mitulescu, In-Ah Lee, Philippe Martin, David Thion, 2006.

²³⁹ *L'intervallo*. Režie Leonardo Di Costanzo. Itálie: Tempesta, Amka Films Productions, Rai Cinema, 2012.

měsíců, a snaží se mu napomoci v integraci CinEdu do jeho pedagogické a lektorské práce. Tento aspekt projektu považuji za velmi podstatný, protože pedagogové bez oborové aprobační, mohou získat metodickou podporu pro práci s filmovými díly, a to zejména ve vztahu k jejich rozboru a analytickému rozkladu v pedagogické práci.

Nejvýznamnějším přínosem projektu z pohledu tématu, které rozpracovávám v této kapitole, je struktura a obsah metodických materiálů, které vznikají ke každému filmu zařazeném do kolekce CinEd. Tyto materiály vytvářejí vždy odborníci z partnerské země, která do kolekce nominovala daný film. Ve většinu případů na nich pracuje kolektiv autorů, který je složen z filmového historika specializovaného na daného autora a lektor filmové výchovy, který do tandemu vnáší zkušenost v práci s dětským a mladým publikem. *Metodika pro pedagogy* je zevrubný a širěji koncipovaný materiál dosahující třiceti až padesáti normostran. Ten je doplněn stručným a kreativně koncipovaným *Pracovním listem pro studenty* v rozsahu od pěti do deseti normostran. I když na materiálech pracují vždy odborníci z dané země, přičemž jejich texty jsou následně překládány do národních jazyků dalších zemí, všichni vycházejí z jednotné struktury a metodického přístupu, který je odvozen od filmově-výchovné praxe prosazované etablovanou filmovou institucí *Cinémathèque française*.

Metodické materiály CinEdu a vůbec pedagogická perspektiva s jakou se přistupuje k fenoménu filmové projekce je díky koncentrované zkušenosti, na jejímž usazení se podíleli experti z mnoha evropských zemí, reprezentativní, a jak jsem naznačil výše, až normotvornou cestou, jakou můžeme aplikovat filmový rozbor jako pedagogickou techniku v praxi českých škol. Pojdme se tedy blíže zaměřit na strukturu metodických materiálů, které CinEd předkládá českým učitelům. Jakou roli v nich sehrává právě filmový rozbor? Jaká je struktura těchto materiálů? Jakým způsobem CinEd strukturuje samotnou filmovou projekci a jaký okruh pedagogických aktivit nad rámec frontální výuky pedagogům filmové výchovy nabízí?

Předně je třeba poznamenat, že mnoho učitelů bez zkušenosti s filmově-výchovnou praxí inklinuje k tomu (toto konstatování čerpám z dlouholeté tutejské zkušenosti), že teoreticky a historiograficky orientované lekce koncipují jako zhutněný přehled dějin světového filmu, vycházejí přitom z praxe výuky literatury v prostředí základních a středních škol. Při omezené časové dotaci a značném množství filmů, kterým se chtějí pedagogové věnovat, dochází z logiky

věci k povrchnímu seznámení se značným množstvím titulů a autorských zkušeností – bez jakékoliv hlubší participace studentů. Taková výuka se odehrává převážně frontálním způsobem. CinEd naproti tomu postupuje zcela opačně. Vychází z přesvědčení, že studenti nemusí mít vyčerpávající přehled o kauzálních souvislostech vývoje dějin filmu. Mnohem přínosnější pro ně je, pokud se naučí analyzovat jednotlivá filmová díla. Díky tomu si totiž osvojí univerzální nástroj, který pak mohou aplikovat na jakýkoliv další film. Tento způsob pedagogické práce vytváří prostor pro otevřené didaktické situace, ve kterých může pedagog studenty aktivně vtahovat do procesu výuky bez toho, aby zahlcoval jejich pozornost množstvím faktografických informací.

4.3.1. Intuitivní cesta k filmovému rozboru

Výjimečnost celého konceptu spočívá také v tom, že na studenty nejsou kladeny výrazné znalostní nároky (ve smyslu oborových predispozic) – *metodika CinEd postupuje intuitivně*. Jednoduše řečeno, pedagog je veden k tomu, aby vytvářel prostředí, ve kterém se studenti nebudou bát hovořit o svých pocitech, analytických postřezích, a sdílet je se svými spolužáky. Toho autoři metodiky dosahují mnoha dílčími postupy. Kupříkladu v úvodu každé projekce by měl být studentům představen nějaký artefakt z daného filmu, který nastolí atmosféru vhodnou pro divácké čtení daného díla. Může se jednat o filmový plakát, audio ukázkou z filmu, jednotlivý záběr.

Pedagog by měl studenty vyzvat k diskuzi nad daným artefaktem a (se znalostí metodiky) vést společnou diskuzi. Otázky by měly být kladeny otevřeně – neměly by být návodné. Za konkrétní příklad nám mohou posloužit metodická doporučení pro pedagogickou aktivitu před projekcí snímku *Modrý tygr*.²⁴⁰ Pedagogům je doporučen následující průběh lektorského úvodu k filmu:

- a) Filmové plakáty: K filmu vzniklo několik rozdílných filmových plakátů. Všechny mají spojující prvky (tygra, modrou barvu, filmografické údaje a loga). V čem jsou rozdílné a proč? Vyvolávají rozdílné pocity a nálady? A jakými konkrétními prvky je toho dosaženo?
- b) Zvuky ve filmu: Dětem pusťte krátkou ukázkou v původním znění ze začátku filmu (01:00-02:25 – zvuky skleníku a botanické zahrady

²⁴⁰ *Modrý tygr*. Režie Petr Oukropec. Česká republika: Negativ, 2012. Autorkou metodického materiálu pro pedagogy k filmu *Modrý tygr* je Mgr. et MgA. Tereza Czesany Dvořáková, Ph.D.

smíchané s hudbou, až po začátek Johančina rozhovoru s rybou). Zkuste se společně s dětmi zamyslet nad tím, co všechno slyšely: Zvuky přírody? Jaké? Exotická příroda a proč? Hlasy? Zvířata? Jaká? Hudba? Další typy ruchů? Jakým jazykem se ve filmu asi mluví? O čem film může být?

Celovečerní trikový film Petra Oukropce *Modrý tygr* je v kolekci CinEd zamýšlen pro cílovou skupinu dětí od šesti let. V případě starších diváků je samozřejmě možné v rámci lektorského úvodu představit větší množství kontextuálních informací o autorovi, produkčních okolnostech atp. Pro dětského diváka v avizované cílové skupině je však obzvláště důležité, aby nebyl zahlcen informacemi a aby lektorský úvod představoval skutečně spíše expozici do atmosféry daného filmu. Pokud pedagog děti motivuje k imaginaci a diskuzní participaci už před samotnou projekcí, budou dětští diváci přistupovat angažovaněji k samotnému průběhu promítaného filmu. Na každý pád intuitivní metodické vedení pedagogů je podstatným aspektem celého projektu, který může poskytnout oporu nejenom studentům, kteří nejsou často zvyklí o filmech veřejně promlouvat v sofistikovanější a ucelené podobě, ale také pedagogům, kterým nemusí být forma pedagogické přípravy na projekci a následného rozboru zcela vlastní.

Ve vztahu k filmové analýze chci vedle její otevřenosti a přístupnosti poukázat na další významný aspekt. Studenti by měli být vedeni k analyticky zdůvodněnému popisu. Konstatování co vidí, by mělo následovat zdůvodnění, úvaha o tom, proč filmař daný výrazový prostředek použil. To otevírá cestu ke společné diskuzi a konfrontaci názorů.

4.3.2. Struktura metodických materiálů

Metodické materiály jsou koncipovány, jak již bylo řečeno, jako poměrně rozsáhlé a detailní texty. Pedagog však nemusí využívat pro výuku všechny podněty, se kterými text přichází. Může si vybírat s ohledem na množství učebních jednotek, které chce danému tématu věnovat. Pracovní listy pro studenty mají strukturu a formu volnější. Metodické materiály pro pedagogickou přípravu jsou však koncipovány podle jednotné struktury, která se skládá z pěti tematických celků: *Úvod, Film, Analýza, Souvislosti, Nápady pro pedagogickou práci s filmem.*

V kapitole (a) *Úvod* jsou vždy stručně formulovány cíle projektu, dramaturgická explikace k zařazení filmu do kolekce, základní filmografické informace a naznačení klíčových témat, která budou v jednotlivých pedagogických aktivitách dále rozpracována. Pasáž (b) *Film* pak nabízí kontextuální informace, které by mohl pedagog využít nejčastěji v rámci přípravných hodin před projekcí nebo v rámci lektorského úvodu pro starší věkovou kategorii studentů, kteří nebudou množstvím faktografie zahlceni. Dozvíme se zde informace o dobovém kontextu, dostaneme základní přehled o režisérovi daného filmu včetně výběrové faktografie a inspiračních zdrojů při práci na daném filmu. Kapitola je nejčastěji uzavřena přímými svědectvími autorových spolupracovníků nebo úryvky rozhovorů samotného režiséra. Tyto části textu je pak vhodné využívat jaké přímé citace, které mohou dále zpestřit a zpřítomnit charakter přípravných lekcí.

Ve třetí části pak přecházíme k (c) *Analýze*, která dává pedagogovi metodické vedení pro aplikaci filmového rozboru ve výuce. Kapitola začíná vždy předložením obrazového scénosledu – rozdělení filmu na kapitoly, které usnadňují orientaci v podstatných momentech syžetu. Kapitola se uzavírá třemi ukázkovými rozbory: na úrovni filmového políčka, záběru a scény. Tomuto dělení filmového rozboru do tří jednotek budeme věnovat hlubší exkurz hned záhy.

Kapitola (d) *Souvislosti* nabízí vhled do interdisciplinárních přesahů k dalším uměleckým formám. Nejčastější bývají inspirace výtvarným uměním, které lze velmi efektně ilustrovat srovnáním vybraného výtvarného díla a patřičného filmového políčka, ve kterém se autoři dopustili citace v rámci zvolené kompozice, barevné palety atp. Časté přesahy jsou pak rozkrývány v souvislosti s hudbou a literaturou. (e) Závěrečný oddíl pak předkládá návrhy konkrétních pedagogických aktivit od diskuzních témat, přes kreativní dílny, až po projektová zadání. Tomuto okruhu věnujeme ještě samostatnou pozornost.

4.3.3. Filmové políčko, záběr, sekvence

Samotný filmový rozbor, který je nejčastěji koncipován jako součást pedagogických aktivit po projekci, by se měl odvíjet tak, že by studenti měli přesně (až návodně) popisovat vše, co v dané ukázce vidí, i zdánlivě banální pozorování, a pedagog sám by měl následně tyto postřehy vztahovat k odborným pojmům filmového rozboru. Studenti by si tak měli patřičné názvosloví osvojovat přímo v rámci samotného analytického pozorování, které je přímo navázáno na divácký

prožitek po projekci daného filmu. CinEd reflektuje svou iniciační a průkopnickou roli a předpokládá, že studenti nebudou mít výraznou zkušenost s filmovým rozбором a pojmy, které se vztahují ke kritické reflexi filmů. Proto klade důraz na intuitivní pozorování, přesný popis jednotlivých složek filmu, a následně společnou diskuzi.

Metodika CinEd stanovuje tři *didaktické jednotky*, ve kterých doporučuje pedagogům vést analytická pozorování tak, aby studenti postupovali od prostého ke komplexnímu. Rozbor by měl začínat od „statického“ *filmového políčka*, ve kterém se neproměňuje rámování, a nedochází k výraznému pohybu uvnitř mizanscény, přes složitější *záběr*, ve kterém dochází k proměně mizanscény bez využití stříhové skladby, až po komplexní *sekvenci*, která předkládá sérii stříhem spojených záběrů, které bychom mohli označit také jako *scénu*. Z těchto tří jednotek se následně odvíjí okruh pozorování, která mohou studenti pod vedením pedagoga realizovat.

Rozbor statického *filmového políčka* nutí studenty k velmi konkrétnímu popisu kompozice, způsobu snímání postavy, barev, nasvícení dané scény atp. Absence akce a dynamické proměny nedává jinou možnost, než se soustředit na detaily. Studenti mohou volit intuitivní výrazy, které pedagog doplní patřičnými pojmy vztahující se k popisu užitých výrazových prostředků filmové řeči. Student si díky tomu uvědomí, že i úhel snímání (kamerový rakurz), nese nějaké označení, které může k popisu využívat.

Pokud přejdeme k *záběru*, mohou studenti popisovat proměnu mizanscény, pohyb postav v obraze, hloubku pole, proměnu svícení atp. V případě *sekvence* může pozorovatel popisovat už celou sumu výrazových prostředků, od pojmů využitelných při popisu filmového políčka, záběru, ale také prostředků nových – jako stříhové skladby, role zvukové dramaturgie při spojování jednotlivých záběrů atp.

Pro ilustraci vhodného pedagogického vedení využijme této třívrstvé skladby, kterou Tereza Czesany Dvořáková aplikovala v metodickém materiálu k filmu *Modrý tygr*. Každý ze tří předložených rozborů v úvodu nejprve okomentuji. Následně si však dovolím převzít reprezentativní výtah z daného textu, protože považuji za velmi podstatné, aby tato kapitola předkládala názorné příklady aplikace filmového rozboru v praxi. Dvořáková přitom postupuje velmi důsledně v sepjetí s metodickým a ideovým ukotvením projektu, který je vědomě strukturován tak, že otevírá pedagogům i studentům cestu ke způsobu analytického uvažování, jež se dá pak v různých variacích uplatnit prakticky na jakémkoliv filmové dílo.

4.3.4. Ukázka rozboru filmového políčka: Johanka na písku

V rozboru filmového políčka Dvořáková přistupuje nejprve k uvedení *kontextu* daného výňatku v rámci syžetu celého filmu. Následně přechází k *popisu*, respektive vlastnímu rozboru, který se zaměřuje na velmi důsledné pozorování a přiléhavý popis daného obrazu. Dozajista můžeme při popisu filmového políčka nacházet paralely s analytickým pozorováním výtvarného díla, protože zde soustředíme pozornost na využití barevné palaty, práci se světlem, kompozici atp. Nicméně na rozdíl od výtvarného díla vstupují do rozboru další aspekty, jakými jsou hloubka ostroty, vztah záběrů, práce s časem. V dalších částech (*Přirozenost, Zastavení*) pak Dvořáková předkládá jakousi syntézu odvozenou z daného pozorování, ve které spojuje význam jednotlivých složek do motivů. Přirozenou cestou tak pojmenovává, jak se vědomá volba jednotlivých výrazových prostředků projevuje na formování filmového stylu, tj. tvůrčího záměru, který filmaři do daného obrazu vkládají. Otevírá se zde prostor pro interpretaci, která je vždy do určité míry subjektivní, proto ale dobře využitelná pro společnou diskuzi se studenty. Část věnovanou Kontextu z citace zcela vypouštím.



Johanka na písku [záběr z filmu]. *Modrý tygr*. Režie Petr Oukropec.
Česká republika: Negativ, 2012.

Popis: Obraz je nasnímán v americkém plánu (velikost záběru zachycující většinu postavy). Vidíme dítě – Johanku – ležící na písku. Leží jakoby hlavou dolů, což může působit zajímavě nebo překvapivě. V obraze převažují teplé tóny – odstíny hnědé, okrové a červené barvy. Mírné světlo a jemný stín vedle postavy posilují náš pocit, že obraz je natočen v exteriéru. Dominujícím prvkem je diagonála zleva nahoře směřující do pravého rohu. Kompozice ve standardním širokoúhlém formátu v poměru stran 1:1.85 je ladná a pracuje s intuitivním využitím zlatého řezu. Kamera je umístěna v nadhledu, na úrovni nezaujatého pozorovatele, který

stojí někde níže, například na úpatí hromady s pískem. Johanka leží, z její pozice máme pocit klidu. Směr jejího pohledu vytváří další pomyslnou diagonálu, tentokrát ve směru zleva dole mírně doprava nahoře. Dívka působí na první pohled zajímavě, z ručně nakreslených hodinek na ruce a kapsáře se staře vypadajícím sešitem a pastelkami vyvozujeme, že je kreativní a ráda kreslí. Ze samotného obrazu se ale dozvídáme poměrně málo o tom, kde a proč by mohla ležet. Zbývá nám dost prostoru pro naši fantazii.

Přirozenost: Dítě se chová přirozeně – lehne si do písku, i když to není ani praktické, ani hygienické. Její ruce se intenzivně dotýkají písku. Johanka je v tomto obraze silně spjata se zemí a s přírodou, i když je uprostřed civilizace. Pokud film neznáme, můžeme si myslet, že postava leží například na písčné duně v nedotčené přírodě. Přirozenost chování Johanky je také spojena s její svobodou. Nezávislý pohled, oblečení vzdálené ideálům značkové módy, místo mobilního telefonu sešit a pastelky, to vše odkazuje k tomu, že tato postava žije podle svých pravidel a nepodléhá tlakům svého okolí.

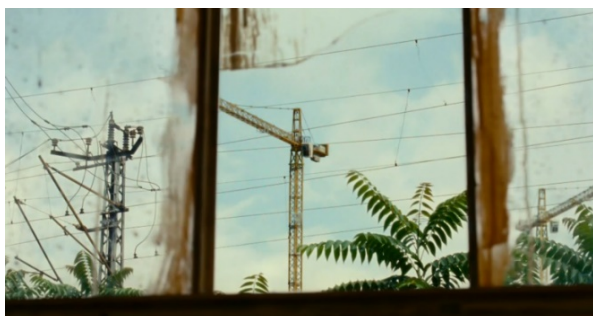
Zastavení: Obraz na nás působí velmi klidně, nelze z něj odvodit, že děti právě utekly ze školy a prožívají otřes. Johanka nepodlehla panice, ale vytrhla se z reality tím, že se zastavila. Soustředění na aktuální okamžik je důležitým prvkem tohoto obrazu i celého záběru. Máme pocit bezpečí a zamyšlení. Johancin pohled směřuje mimo obraz, což vytváří pocit tajemství. Nevíme, na co se dívá. Je zároveň pohledem (myslí?) mimo obraz, ale v tu samou chvíli tělesně velmi přítomna, spojena s pískem. Interpretovat různě můžeme Johancin pohled mimo obraz. Může na nás působit kauzálně – je možné, že se dívá na něco důležitého, co ji zaujalo. Je také možné, že symbolizuje její útěk do světa snů, její velmi silný vnitřní život. Zároveň ho můžeme možná vnímat také jako pohled vzdoru.²⁴¹

4.3.5. Ukázka rozboru filmového záběru: Zničení jeřábu

Rozbor záběru Dvořáková opět uvozuje *Kontextem*, v jakém se analyzovaný záběr nachází ve vztahu k předcházejícímu a následnému ději. Přechází k *Popisu*, u kterého si můžeme všimnout nového okruhu sledovaných výrazových prostředků, které se před námi otevírají vzhledem k většímu prostoru, který podrobujeme reflexi. Do hry vstupují různé plány akce, proměna mizanscény, význam zvukové složky umocňující tuto proměnu, využití trikových postupů.

²⁴¹ Tereza Czesany Dvořáková. *Modrý tygr – výukové materiály*. Paříž: CinEd, 2012, s. 17.

V další části *Poetický protest* Dvořáková opět nabízí klíč k interpretaci využitých filmových prostředků. Pro ilustraci přejímám opět původní rozbor, který Dvořáková zpracovala pro metodický materiál CinEd. Vzhledem k rozsahu textu však vybírám zejména reprezentativní úryvky. Místa, která z citace vypouštím, naznačuji přímo v textu. Část věnovanou Kontextu z citace opět zcela vypouštím.



Zničení jeřábu, obr. 1–2 [záběry z filmu]. *Modrý tygr*.



Zničení jeřábu, obr. 3–4 [záběry z filmu]. *Modrý tygr*.



Zničení jeřábu, obr. 5–6 [záběry z filmu]. *Modrý tygr*.

Popis: Velmi jednoduchý záběr je dlouhý jen deset sekund. Záběr je zajímavý už tím, že je trochu složitější určit jeho velikost. Pohled oknem směřuje do dálky – jde o velký celek. Pohled na okno ukazuje spíše na polodetail. Uprostřed záběru vidíme stavební jeřáb. Stojí v dálce, za železniční tratí, jejíž existenci nám prozrazují sloupy a elektrické vedení. Ještě blíže před železnicí vnímáme blízkost zeleně díky třem větvím listnatých stromů, které se do záběru dostaly. Scenérii spolu s kamerou pozorujeme zevnitř, za starým oknem. [...] Dolní část záběru

ohrazuje rám okna, který vytváří specifické rámování záběru na tři části. Kamera je stabilní a pozoruje jeřáb, který pomalu pohybuje ramenem (obr. 1). Přes velkou vzdálenost mezi jeřábem a místem pozorování jasně slyšíme táhlé kovové zvuky stroje. Zvuková stopa, která přechází z předchozího záběru ze stavby, je ale oživena nenápadnými zvuky ptačího zpěvu. Záběr je přesně v polovině, po páté sekundě, prostřižen jiným záběrem s obličejem Johanky (obr. 2). Díky tomu zjistíme, že analyzovaný záběr je její subjektivní pohled na stavbu, pravděpodobně z botanické zahrady. Vrátime se zpět do našeho záběru. Dívka natahuje ruku k jeřábu a palcem a ukazovákem si ho jakoby měří. Hraje si s perspektivou, protože vzdálený jeřáb je velký přesně tak, aby se jí vešel mezi palec a ukazovák. Přední plán záběru je neostrý (obr. 3). Dojde k nečekanému momentu, hra s perspektivou vstupuje do reality Johančina světa. Kamera rychle přeostrí na přední plán, jeřáb na horizontu zmizí a v ruce Johanky se objeví dokreslený měřený jeřáb i s jeřábníkem v kabině, vytvořený ve stejné dětské stylizaci, v jaké byly dokreslené části v předchozí scéně pomyslných atentátů na Rýpa (obr. 4). Do zvuků stavby se vmíchá nenápadný zvukový efekt, který podtrhuje hravost situace. Jeřáb je animován sice digitálně, ale ve stylu jednoduché ruční pookénkové animace. Zajatý jeřáb Johančině ruce se „nervózně“ chvěje. Johanka pohne rukou mírně nahoru a zpět a přibližuje ji ke kameře. Jeřáb reaguje výraznými pohyby svého ramene a také se ohýbá, čímž je zdůrazněna jeho bezmocnost (obr. 4–5). Zde záběr končí. V následujícím záběru se vrací k prostřihu na Johančin obličej, kdy dívka jeřáb pomalu rozmačká v prstech (animovaný jeřábník se stihne zachránit) a usměje se (obr. 6).

Poetický protest: Záběr je velmi klidný a kompozičně jednoduchý. Jde o nehybný pohled kamery. Podobně, jako v případě analyzovaného filmového políčka, ani zde nemáme pocit napětí nebo nervozity, která by mohla provázet konflikt mezi Johančinou láskou ke staré botanické zahradě a starostovým rozhodnutím postavit novou čtvrť. Jeřáb – symbol blížící se asanace – pozorujeme za sklem v bezpečí Johančina domova. Dívka proti situaci protestuje neagresivním způsobem, který se odehrává převážně v její fantazii. Způsob zajetí a likvidace jeřábu je velmi originální, kreativní a hravý. [...] Pasivní, poetický protest v Johančině představě na první dojem nemůže nic změnit, na stranu druhou jde samozřejmě o silný formativní zážitek, který by pro potenciální reálný život dítěte měl nepochybně mnoho důsledků. [...]. Johanka v boji s blížící se stavbou nového města pomohla vlastní fantazie a velmi staré animační metody, použité v hraném filmu už mnohokrát. Krásný filmový postup vnitrozáběrové montáže přeostrěním kamery z jednoho motivu na druhý se začal

systematičtěji používat již ve 40. letech. Film *Modrý tygr* se v mnoha momentech vrací k základním, velmi starým a jednoduchým filmovým postupům, k tradici starých dětských a animovaných filmů.²⁴²

4.3.6. Ukázka rozboru sekvence: Facka

Rozborem sekvence přecházíme do pomyslného třetího didaktického stupně v konceptu metodiky CinEd. Sekvence nám poskytuje dostatečnou plochu k tomu, abychom využili při analýze scény postřehy a postupy, které jsme aplikovali pro rozbor filmového políčka a záběru. Navíc můžeme popisovat způsoby fungování stříhové skladby, rytmus montáže, postupy, jakými je dramatická situace exponována a postupně gradována. Dvořáková opět postupuje přes *Kontext* (ten vypouštím), analytický *Popis*, až k interpretační rovině obsažené v částech *Kontrast a konflikt* a *Svět dětí a postavy dospělých*.

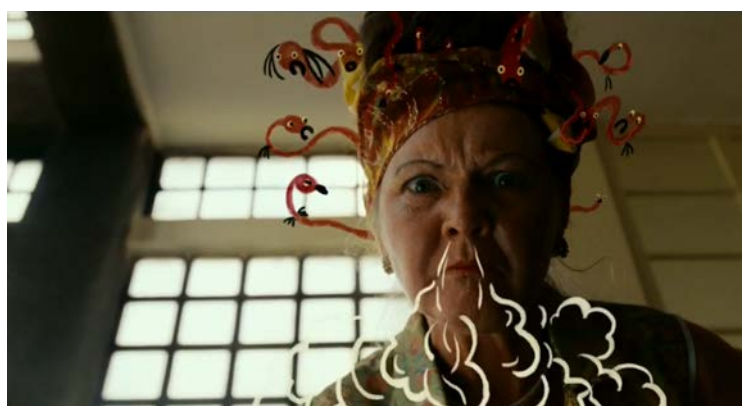


Facka, obr. 1–2 [záběry z filmu]. *Modrý tygr*.

²⁴² T. Czesany Dvořáková. *Modrý tygr – výukové materiály*, s. 18.



Facka, obr. 3-4 [záběry z filmu]. *Modrý tygr.*



Facka, obr. 5-6 [záběry z filmu]. *Modrý tygr.*



You're gonna wipe this mess up.
You're driving me insane.

Facka, obr. 7-8 [záběry z filmu]. *Modrý tygr.*



Facka, obr. 9-10 [záběry z filmu]. *Modrý tygr.*



Facka, obr. 11–12 [záběry z filmu]. *Modrý tygr*.

Popis: Ocitáme se ve škole. V prvním záběru Johanka sedí na toaletě a čte si, slyšíme přijít jiné osoby. Druhý záběr je snímán z nadhledu (obr. 1) – švenkem kamery přecházíme z kabinky do veřejného prostoru starých toalet, na jejichž kamennou podlahu dopadá výsek světla, díky kterému tušíme po pravé straně okno. Spolužáci Johanky si hrají s její botou a vysmívají se jí. Kamera se ocitá opět v nadhledu nad toaletami. [...] Zvoní na začátek hodiny a kluci utíkají do třídy. Stále zvoní, děti si hrají na chodbě a přísná školnice je rozhání. Následuje záběr dlouhý více než 20 sekund, v němž Johanka vychází ze tmy směrem od kamery do světla na chodbě a schodišti. Vidíme její tmavou siluetu. [...]. Záběru dominuje také kamenná podlaha, v níž se odrážejí stíny jednotlivých postav (obr. 2). Když Johanka zpozoruje blížící se školnici, znejistí a zpomalí. Děti a učitelé na chodbě se rozcházejí do tříd. Nekonečný a nepříjemný tón školního zvonku utichá až na konci záběru, kdy ve zvukové stopě začne dominovat klapání Johančiných dřeváků. V krátkém záběru vidíme Johanku se školnicí stát proti sobě u schodiště s pozadím prosklené zdi. Školnice působí oproti Johance velmi mohutně a dominantně (obr. 3). Školnice začíná Johance spílat kvůli jejím botám – nemá totiž povinné přezůvky. Následuje dialog postav snímáný střídavě na

Johanku z nadhledu s kamerou ve výši očí školnice (obr. 4) a na školnici z podhledu z výše očí Johanky. Pocit fyzické převahy školnice je tím ještě posílen. Johanka jí lže – vymýšlí si, že její dřeváky jsou ve skutečnosti přezuvkami, školnice jí však nevěří. Při výkřiku „Lžeš!“ školnici začnou z turbanu vylézat animované dračí hlavy. [...] Školnice na pochlebování nereaguje a dále se rozčiluje, její hlava se blíží ke kameře a Johance, k dračím hlavám přibývá i dokreslené zvířecí zafunění z nosu (obr. 5). Dialog končí a školnice bere Johanku násilně za ruku a odvádí ji z chodby pryč. Postavy zmizí ze záběru, slyšíme ještě klapání dřeváků a cinkání klíčů školnice. Ocitáme se v šatně, zřejmě v suterénu školy. [...] Johanka klečí a hledá boty. Je snímána přes síť z místa, kde stojí školnice, ale síť vnímáme jen jako rozmazané čmouhy, protože kamera je přeostrěna na dívku. Johanka pokračuje bez zaváhání ve lži, vybírá vhodné boty a školnici tvrdí, že jsou její (obr. 6). [...] Kamera se od obou postav vzdálí a zůstává venku v prostoru mimo šatnu. Školnice přechází do šatny, stoupne si naproti Johance a dá jí facku (obr. 7). Johanka si zakryje nos rukou, protože jí z něj začíná téct krev. Školnice pokračuje v agresivním chování, vezme Johanku za paži. V záběru na podlahu vidíme, že na linoleum dopadne kapka krve, objeví se nohy chůzi postav. Kamera se pomalu zvedá a sleduje odcházející školnici, která drží Johanku, pokračuje v nadávkách a nařizuje jí zaklonit hlavu. Postavy se vzdalují chodbou, obraz i zvuk se rozostřují (obr. 8). Ocitáme se v jakési provozní místnosti školy. Kamera je upřena ke stropu, na lustr, který dělá zajímavé kruhovitě stíny (obr. 9). Kamera sebou točí jako na kolotoči, ale neotočí se úplně, směry střídá. Hudba, ve které se objevují i zvuky moře, vytváří příjemný pocit soukromí, zastavení a odpočinku. Děje se nenápadná, ale velmi zvláštní věc – stíny světla se od sebe vzdalují. V dalším záběru zjišťujeme, že jsme se na strop dívali očima Johanky, která sedí na otočném křesle a točí se (obr. 10). V nose má tampon a dívá se ke stropu. V jednu chvíli se odrazí a židlí se zatočí dokola, kamera pozoruje dívku seshora z třetího místa vlevo od Johanky a vpravo od osvětlení hudba reaguje svým zdramatičtěním (obr. 11). Následuje poslední záběr této sekvence, opět se díváme Johančiným pohledem na strop, kamera se točí ve směru točící židle. Stíny stropního osvětlení se násobí a vzniká stín tygra, který skočí směrem k zavřenému oknu v místnosti (obr. 12).

Kontrast a konflikt: Důležitá scéna, v níž graduje rozdíl a konflikt mezi Johankou a světem dospělých, tematizuje kontrast na více úrovních. Velmi důležitou roli hrají přesné světelné kompozice, které důsledně pracují s výraznými kontrasty světlých a tmavých částí obrazu. Důraz je kladen na siluety v protisvětle a na stíny a odrazy. V sekvenci se opakuje motiv „mříže“ –

prosklená stěna u školního schodiště složená z malých skleněných kvádrů i kovová síť šatny zdůrazňují Johančin nepříjemný pocit ze školy, v níž se necítí svobodná a má pocit nesvobody, jemuž vzdoruje tím, že se nesnaží systému přizpůsobit. [...]

Svět dětí a postavy dospělých: Na sledované sekvenci můžeme také názorně ukázat, jak rozdílně pracuje režisér Petr Oukropec s dětskými a dospělými postavami. Zatímco u Johanky je kladen důraz na civilní herectví a jemné nuance jejího tělesného a hlasového projevu (například v zaváhání, když spatří na chodbě školnici), dospělá postava školnice je zobrazeny mnohem méně realisticky. Je přehnanou karikaturou přísných postav různých vychovatelek a pedagožek z doby našeho vlastního dětství. Nemůže být realistickou postavou, protože má v sobě hodně z pohádkové ježibaby [...] ²⁴³

4.4. Shrnutí kapitoly

Filmový rozbor jako nástroj pedagogické práce vzbuzuje v učitelích velmi často nejistotu a až posvátný respekt, jelikož necítí oporu ve specializované aprobaci, která by jim poskytovala metodologická vodítka pro jeho využívání. Jsem přesvědčen o tom, že pokud se pedagog seznámí se základními pojmy filmového rozboru, které jsou obsaženy v publikacích představených v úvodu kapitoly, a doplní je o rámcová metodická doporučení, které předkládá projekt CinEd (intuitivní a názorný popis, otevřené vedení diskuzí, aplikace rozboru ve třech didaktických stupních), mohou nabýt patřičného sebevědomí a začít filmového rozboru využívat v praxi.

Metodika CinEd však nabízí ještě jednu podstatnou polohu, perspektivu, kterou bych chtěl v kontextu pedagogického procesu zdůraznit. Předkládá pedagogická doporučení a inspirace, která nám umožní strukturování celých lekcí, ve kterých není samotná filmová projekce cílovou páskou, ale iniciačním momentem pro návaznou pedagogickou práci. Jakým způsobem využívat filmové projekce pro sofistikované pedagogické cíle?

Každý oborový pedagog by si měl být vědom toho, že frontální výklad a případně moderovaná kolektivní debata představují pouze pomyslnou „špičku ledovce“ z metod a technik, které mohou v rámci filmové výchovy využívat pro naplnění jednotlivých lekcí. *Filmový rozbor* je možné využívat jako pedagogický

²⁴³ T. Czesany Dvořáková. *Modrý tygr – výukové materiály*, s. 19.

nástroj pro rozkrývání výrazových prostředků daného filmového díla; může napomoci také při integrování filmových projekcí do procesu výuky prostřednictvím strukturování celého pedagogického procesu. Analytické „čtení“ filmového díla bude stát v pozadí našeho plánování průběhu lekcí. To vše bylo řečeno.

Považuji za velmi podstatné poukázat na potřebu využívání původních oborových metod a technik práce, které by byly částečně derivovány z interakce mezi filmovým rozbohem a jeho aplikováním na jednotlivé segmenty filmového díla. Pro objasnění mých pohnutek se musím uchýlit k teoretickému zobecnění. Radomír D. Kokeš v koncepci rozboru filmového vyprávění referuje o třech rovinách: syžetu, fabuli a naraci. Jsou to tři vrstvy, které můžeme zkoumat při aplikování filmového rozboru na narativní strukturu filmového díla.

Radek Marušák předkládá vhléd do způsobů transformace literárního díla (narativního textu) pro potřeby strukturovaného dramatu, který představuje významnou techniku dramaticko-výchovné práce. „Velmi zajímavý pro práci s narativním textem je generativní model pracující se čtyřmi narativními rovinami [...]“²⁴⁴ Čtyřrovinový model rozlišuje pojmy *dění, příběh, vyprávění a prezentace vyprávění*. Tzn. text je verbální prezentací vyprávění, jež nás odkazuje k příběhu a ten k dění. „Literární výchova v svém pojetí akcentuje text, tedy verbální v případě narativu epickou prezentaci vyprávění. Vyprávění je zprostředkováno především slovy, dominantní tak jsou obsahy jazykové (jak je to napsáno nebo vyprávěno) a obsahy opírající se o kompoziční a tematické skutečnosti textu.“²⁴⁵ V situaci, kdy jako pedagog filmové výchovy realizujeme jednotlivé fáze pedagogického procesu (lektorský úvod, doslov) formou frontální výuky a moderované diskuze, se pohybujeme stále v hájemství čtyřrovinového modelu – konkrétně v rovině prezentace vyprávění. S tím se dramatická výchova nechce spokojit.

„Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění, zásadně tak počítá s jiným způsobem zprostředkování narativu – základním výrazovým prostředkem je psychofyzické jednání. [...] Chceme-li uplatnit při práci s textem prostředky převzaté z dramatického umění či prostředky jimi inspirované, znamená to posoudit situační potenciál narativu, tedy i (ale nejen) textu, a jeho uchopitelnost ve zpřítomněné hře.“²⁴⁶

²⁴⁴ R. Marušák. *Literatura v akci*, s. 34.

²⁴⁵ *Tamtéž*, s. 36.

²⁴⁶ *Tamtéž*, s. 36–37.

Co tato analogie znamená pro filmově-výchovnou praxi? Pokud se pohybujeme v rámci běžně využívaných metod a technik, jakými jsou lektorský úvod a doslov – pociťujeme určitou oporu, protože využíváme opory v rovině *prezentace vyprávění* a v podstatě se jako pedagog vztahuje k filmovému dílu obdobně jako bychom postupovali vůči textu. V momentě, kdy začneme vědomě využívat *filmového rozboru*, začínáme poukazovat na specifika filmových vyjadřovacích prostředků. Skutečného přelomu a pedagogické invence dosáhneme však teprve v momentě, kdy se podobně jako kolegové z dramatické výchovy zamyslíme nad potenciálem daného filmového díla a nad formami výuky, ve kterých může filmová řeč přímo ovlivnit podobu a průběh dané lekce. Možnosti takového uvažování jsem nastínil v ukázce strukturovaného dramatu Iriny Ulrychové *Lola běží o život*.

Obor filmové výchovy se při formulaci původních metod a technik neobejde bez mezioborových výpůjček, které na nás mohou působit poněkud nepřírozeně. Zkusme si uvést zcela prostý příklad, ve kterém využijeme předložené optiky pro vytvoření neotřelé didaktické situace, která přitom čerpá z analytického čtení filmového díla a specifik výrazových možností filmového umění. V úvodní lekci k filmovému rozboru mým studentům představuji vždy možnosti jeho využití na příkladu raných filmů, které pro svou jednoduchou formu umožňují přiléhavou formulaci základních analytických východisek a postřehů. Využívám k tomu digitalizované filmy Jana Kříženeckého, které se dochovaly díky péči Národního filmového archivu do dnešních dnů a díky procesu digitálního restaurování je možné jejich digitální kopie využívat i pro filmově-výchovné účely.



Dostaveníčko ve mlýnici. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko, 1898.

Kříženecký inscenoval své první hrané filmy ve spolupráci s kabaretním umělcem Josefem Švábem Malostranským, který sehrával protagonistu a s největší pravděpodobností se podílel na koncipování samotného syžetu.

*Dostaveníčko ve mlýnici*²⁴⁷ je typickým produktem své doby a dává nám dobře nahlédnout vztah mezi rozvojem filmové řeči a technologickými možnostmi média. Jedná se o tzv. „jednocívkový film“, který vznikl tím, že Kříženecký zkrátka rozběhl kameru – a ve chvíli, kdy došel založený materiál, končil i syžet filmu. Celý děj tak museli tvůrci vtěsnat do necelé minuty. Bez využití stříhové skladby a vázání jednotlivých scén. Jediné postavení kamery s fixním obrazovým rámem. Pro jednocívkové filmy (nejenom) Jana Kříženeckého bylo velmi časté, že se interpreti pokoušeli zinscenovat závěrečnou gradaci ve formě všeobecné rvačky a zmatečné vřavy. To je případ také *Dostaveníčka ve mlýnici*, ve kterém po úvodním polibku Švába Malostranského s neznámou ženou vniká na scénu dav, který odvádí ženu mimo obraz, a Švábovi dává za vyučenou ránami holí.

Jakou metodu a techniku pedagogické práce volit, aby byla toto zdánlivě archaické téma pro dnešní studenty atraktivní? Není nic snazšího, než je samotné vtáhnout do inscenace. Filmový rozbor lze v tomto případě velmi obohatit o metodu využívanou v dramatické výchově – totiž tzv. *živé obrazy*. Studenti dostanou za úkol rozdělit syžet krátkého filmu do tří obrazů – situací. Následně předstoupí před třídu a po jednotlivých fázích je rozehrají. Pedagog může dané obrazy zastavovat a analyzovat je v samotném průběhu akce. Komentování akce může ilustrovat pozici komentátora oživilých obrazů, která byla v kinech přelomu století běžnou praxí. Další ze studentů mohou k předehrávané akci vytvářet rytmický hudební doprovod, který poukáže na další specifika období raného filmu – performativní aspekty při jeho uvádění. Hraný výjev je možné obohatit také o metodu tzv. *živého dabingu*.

O možnosti *volby pedagogických aktivit* prozrazuje mnoho i metodika projektu CinEd. Součástí filmově-výchovné výbavy každého filmu, který je zařazen v kolekci, je doporučení Aktivit pro pedagogickou práci s filmem. Kromě doporučení struktury pro vedení diskuzí nabízí tato metodika doporučení na kreativní filmové dílny, zadání projektové výuky, cestu pro ilustraci rozličných kinematografických principů za využití didaktických pomůcek v podobě prekinematografických aparátů atp. Některé z těchto aspektů budu rozvádět v dalších kapitolách.

²⁴⁷ *Dostaveníčko ve mlýnici*. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko, 1898.

5. Metodika strukturování filmové projekce

V závěru předchozí kapitoly jsme nastínili téma strukturování filmové projekce ve vztahu k pedagogickému procesu. Metodika CinEd dává svým lektorům také návodná doporučení, přičemž odlišuje situaci před projekcí a po ní. Myslím si, že tento přístup není důsledný, a proto se pokusím na nadcházejících stránkách možnosti lektorských vstupů navázaných na promítání filmů rozpracovat důkladněji. V této kapitole se budu věnovat *recepti* ve vztahu k pedagogickému procesu.

5.1. Koinos bios

Fenomén sdílené filmové projekce je částí diváků považován za „produkt vhodný ke zkonsumování“, jiná část publika k němu pak přistupuje jako k posvátnému rituálu zasvěcení. Pro obě tyto polohy je však společné, že nahlíží filmovou projekci jako rigidní útvar, proces, který je uvozen zhasnutím světel v sále, následovaným samotnou projekcí, a vše konče opětovným rozsvícením sálu. Chtěl bych vyjádřit přesvědčení, že pro pedagogické cíle je možné filmovou projekci strukturovat do členitého procesu, který se nemusí nechat za každou cenu svazovat zvyklostmi průmyslově standardizované projekce, které jsou typické pro distribuční praxi. V kapitole, ve které budu hovořit o vztahu filmové výchovy a raného filmu (*Didaktická potence mediality*), budu dále rozvádět performativní aspekty divácké recepce využitelné ve filmově-výchovné praxi. V této části textu se však pokusím vztáhnout k fenoménu filmové projekce z pozice *Průvodce* (tzn. pedagoga, lektora, či dramaturga), který hledá cesty pro začlenění pedagogických aktivit k promítanému filmu. Budu přitom částečně vycházet z metodického přístupu, který reprezentuje projekt CinEd, British Film Institute, z myšlenek Alaina Bergaly a reflexe vlastní praxe. Předložené podněty se pokusím zasadit do teoretického rámce podepřeného stručným exkurzem do vybraných recepčních teorií.

„V uplynulých více než sto letech bylo kino chápáno poněkud zkresleně, v bláhovém domnění, že je odvozeno z pojmu kinematografie. Je třeba se ale dobrat k přehodnocení samého pojmu kino, které není založeno v zápise pohybu, a usadit se v jeho prapůvodním tvaru společně sdíleného života.“²⁴⁸

Pokud se touto optikou přiblížíme etymologickému výkladu slova *kinematografie*, pak se posuneme od ustáleného *kinesis grafó* (píši pohyb) k řeckému *koinos bios* (společný život). Při vytyčování řečiště kinematografické identity se Čihák ve své *Ponorné řece kinematografie* uchyluje k položení důrazu na samu podstatu kina. Kino je tím, co kinematografii odlišuje od dalších audiovizuálních médií. Kino je v konečném důsledku prostorem, kde máme možnost setkání s *filmovým originálem*. Nikoliv ve smyslu materiální podstaty, ale podmínek, pro které bylo dané dílo stvořeno.

„U filmových děl není technická reprodukovatelnost vnější podmínkou jejich masového šíření, jako je tomu např. u děl literárních nebo malířských. Technická reprodukovatelnost filmových děl je přímo dána technikou jejich výroby. Ta umožňuje nejen co nejbezprostřednější způsob masového šíření děl, nýbrž si je rovnou vynucuje.“²⁴⁹

Význam prostoru kina pro celou kinematografii samozřejmě přechází i do klíčové role, kterou zaujímá v oboru filmové výchovy. Kino je prostorem setkávání, sdílení, místem, jehož prostorové dispozice, technické vybavení a mnohdy i *genius loci* dokáží v divácích motivovat natolik silné filmové zážitky, kterých lze v jiných projekčních situacích jen stěží dosáhnout. V přeneseném slova smyslu zastává kino ve vztahu k filmu podobnou úlohu jako kostel k víře.

Vybraná kina a filmové festivaly nabízejí k promítaným filmům lektorské vstupy v podobě úvodu a doslovu. Toto jsou zavedené dramaturgické tvary, pro které jsou typická určitá pravidla, a filmově-výchovná praxe těchto náležitostí mnohdy využívá. To, co je v běžné distribuční a festivalové realitě nahlíženo jako maximum možného – je v praxi filmově-výchovné práce považováno za nutné „pedagogické minimum“. Bez toho ztrácí filmová projekce zcela didaktický potenciál.

Pro nastínění záměru této kapitoly si dovolím popsat jednu konkrétní lektorskou zkušenost, kterou lze vnímat spíše jako anekdotu, která však poukazuje na podstatu této problematiky. Během mého dramaturgického

²⁴⁸ M. Čihák. *Ponorná řeka kinematografie*, s. 31.

²⁴⁹ Walter Benjamin. „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti.“ In: Týž. *Dílo a jeho zdroj*. Přeložila Věra Saudková. Praha: Odeon, 1979. s. 17–47.

a lektorského působení v pražském Kině Ponrepo jsem s kolegy rozvíjel programový cyklus Ponrepo dětem. Důraz byl kladen na projekci filmů z původních 35mm kopií, lektorské úvody, kreativní filmové dílny atp. Během projekce *Pohádky tisíce a jedné noci*²⁵⁰ promítaného z filmového pásu došlo k technickým potížím, a jeden ze dvou filmových projektorů se nepodařilo zapnout. Celovečerní film na 35mm je vždy rozdělen do několika projekčních kotoučů přibližně po 15 až 20 minutách. Pro plynulé promítání filmu je tedy zapotřebí mít k dispozici dva projekční stroje, aby mohl promítač jednotlivé části filmu prolnout, a divák nepoznal přepnutí mezi projektory. Protože se technické potíže s druhým projektorem projevily až po začátku projekce, kdy mělo dojít k prolnutí, rozhodli jsme se celý film odpromítat na jediném projektoru. Tím však vznikala každý dvacet minut několikaminutová technická prodleva nutná na založení další cívky filmového materiálu.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o dětské publikum, které bylo v našich programech navyklé na různé performativní vstupy, rozhodl jsem se v každé z technických přestávek vstoupit a interagovat s publikem. Tematizovali jsme projekční situaci a technologickou podstatu projekce z 35mm pásu, vtahoval jsem děti do improvizovaných pohybových a vědomostních aktivit na podium pod plátnem, předkládal jsem divákům další doplňující informace k filmu i osobnosti Karla Zemana. Technické okolnosti nás donutily k nemyslitelnému – zasahovat do integrity celovečerního filmu lektorskými vstupy, strukturovat projekci a dotvářet její vyznění v interakci s publikem v sále. Nechci na tomto místě tvrdit, že bychom měli pro pedagogické cíle zasahovat do samotného filmového díla, na druhou stranu celý program v takto komponované podobě sklidil u diváků značný úspěch a nadšení.

Vedle toho existují dramaturgické koncepty,²⁵¹ které jsou založené na principu tzv. *simultánního filmového rozboru*. Film je na několika místech zastaven, lektor analyzuje danou část film, a následně projekce pokračuje, nebo v jiném případě jsou lektorské vstupy odvíjeny formou komentářů v reálném čase. Chtěl bych připomenout, že zasahování do integrity filmového díla formou moderátorských vstupů bylo typické pro období raného filmu. Praxi *komentátorů živých obrazů* rozvádím v následující kapitole, ve které se budeme zabývat

²⁵⁰ *Pohádky tisíce a jedné noci*. Režie Karel Zeman. ČSR, 1974.

²⁵¹ V českém prostředí tuto formu filmových rozborů realizuje iniciativa Cinergy, která je primárně orientována na vzdělávání filmových profesionálů. Na svých webových stránkách www.cinergy.cz ke svému konceptu poznamenává: „Během takto komponovaného večera je promítaný film komentován dvěma odborníky, kteří se vyjadřují k jednotlivým filmovým složkám, rozebírají jeho jednotlivé aspekty a uvádí film nejen do kontextu režisérovy kinematografie, ale i do souvislostí s podobnými snímky v daném žánru či syžetu. Film je pro důslednější analýzu i několikrát během projekce zastaven a specifičtěji komentován.“

inspiracemi období raného filmu pro filmově-výchovnou praxi ve větším detailu. Pro tuto chvíli pouze dodám, že výstupy *komentátorů* vyvažovaly nedokonalost výrazových prostředků filmu, která mohla v určitých momentech dospět až k nerosrozumitelnosti sdělení pro dobového diváka. Tradice „do-vysvětlování“ je tedy ve filmovém prostředí přítomná již od samého počátku.

Za další příklad může posloužit konkrétní pedagogická zkušenost filmové lektorky a pedagožky Martiny Voráčkové, které působila několik let jako tutor a lektor projektu CinEd. Při projekci *Císařova slavička*²⁵² pro žáky 2. a 3. třídy základní školy, došlo k absolutní ztrátě pozornosti ze stran mladých diváků vlivem poměrně náročné struktury tohoto úžasného filmového díla, které přes svou celovečerní metráž nevyužívá dialogů. Voráčková se rozhodla projekci přerušit a vnést do ní interakci s publikem, diskuzi, dílčí pedagogické aktivity. Po chvíli získala pozornost diváků na svou stranu a mohli pokračovat s projekcí dalšího úryvku.

Nejsem neochvějným příznivcem zasahování do integrity filmového díla, na druhou stranu existují případy, kdy to může být skutečně oprávněné. Pedagogická intervence může být účelná skutečně v případech, kdy výrazové prostředky daného filmového díla pro svou archaičnost, experimentální charakter atp., naprosto minou divácká očekávání v sále. Přirozenou dynamiku vzdělávacího procesu ohrožujeme vždy, kdy vystavujeme naše studenty výraznému uměleckému zážitku bez předchozí strukturované přípravy. Přirozenou diváckou reakcí je nepochopení, a z toho vyplývající distanc a divácké zcizení. Jak takovým situacím předcházet? Buďto budeme studentům předkládat filmy, které jsou snadné na absorpci diváckého zážitku nebo je vystavíme dílům divácky náročnějším, avšak po důkladné pedagogické přípravě.

Můj názor sdílí také Alain Bergala, který k tématu poznamenává, že pro filmovou výchovu v kontextu nejmladších věkových kategorií by mělo být zcela přirozené promítat pouze ukázky z umělecky hodnotných filmů, aby se děti s těmito obrazy měly možnost konfrontovat, a postupem věku je seznámit s celým filmem. K lektorským zásahům do průběhu projekce je Bergala také vstřícný, s tím, že „nedělitelnost“ filmové projekce považuje za obsesi dospělých.²⁵³

²⁵² *Císařův slavík*. Režie Jiří Trnka. ČSR, 1948.

²⁵³ A. Bergala. *The Cinema Hypothesis*, s. 68–69.

Sdílená divácká zkušenost, ideálně prožitá v prostoru kina, představuje jeden z nejnápadnějších momentů filmově-výchovné práce. Gymnaziální pedagožka s dlouholetou praxí výuky filmové výchovy a tutorka projektu CinEd Ivana Lipovská k tomuto tématu poznamenává: „Společný filmový zážitek, společné bytí s filmem v prostoru kina, případně za účasti hostů, a následná práce s filmem ve škole, to představuje naprosto zásadní aspekt filmově-výchovné práce. Obzvláště v dnešní době, pro kterou je příznačná různá míra rezignace a frustrace. Sdílení filmových zážitků, pokud je doprovázeno pedagogickou přípravou, může mít zásadní terapeutický dopad.“²⁵⁴

V následujícím textu budu usilovat o stručnou systematizaci metod a technik filmově-výchovné práce, které lze využít pro strukturování filmové projekce do členitého pedagogického procesu. Zmínili jsme zde několik krajních příkladů, pro které byl typický improvizovaný charakter lektorského vstupu, kterým daný pedagog reagoval na situaci v publiku atp. Strukturování pedagogických aktivit, a využívání metod a technik vycházející z principu filmového rozboru by však mělo být promyšlené a vědomé.

5.2. Mody recepce: imerzní a didaktická

Filmové projekce jsou ve školním prostředí v drtivé většině případů považovány za volnočasovou aktivitu bez toho, aby se od nich očekával významný přínos pro vzdělávací proces. Nicméně pokud usilujeme o prezentaci filmu v takových intencích, aby se podílela na prohloubení pedagogického působení učitele na studenty či lektora na diváky, pak je třeba rozlišovat dvě úrovně recepčního přijetí. Pro potřeby práce s publikem ve filmově-výchovném kontextu ustanovuji dvojici binárních pojmů: (a) *Imerzní recepce* se vyznačuje tím, že je student vtažen do díla, které je mu prezentováno. Na základě této zkušenosti vzniká emoční pouto s dílem posilované příběhovou katarzí, kterou student při jeho sledování zakouší. Pro posílení tohoto rozměru je důležité a nezastupitelné, aby studenti film zhlédli v prostředí kina na velkém plátně – tedy v situaci, pro kterou bylo dané umělecké dílo konstruováno. Pokud chceme akcentovat tento rozměr filmového zážitku, pak může každé vytržení z koncentrace působit rušivým dojmem, může se stávat kontraproduktivním.

²⁵⁴ Ivana Lipovská. „Metodika audiovizuální výchovy“ [nepublikovaný příspěvek na odborném semináři]. *Odborný seminář k metodice audiovizuální výchovy*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. 6. prosince 2021.

Na druhou stranu je třeba si uvědomit, že pokud chceme studentům předkládat filmová díla, která nějakým způsobem vybočují z jejich divácké zkušenosti a mohou pro ně sehrávat iniciační roli v tom ohledu, že si díky nim uvědomí možnosti filmového umění, které jim doposavad připadaly skryté, pak musí pedagog sehrát roli Průvodce, který pojme filmovou projekci jako strukturovaný proces, který bude akcentovat kvality (b) *didaktické recepce*. Tímto pojmem chci naznačit, že v takovém případě získává pedagog či lektor určité právo, uměleckou licenci, vstupuje do struktury filmové projekce jako „hostující“ spoluautor, který spoluutváří vyznění filmového díla v myslích diváků. Pro didaktický rozměr recepce je typické, že připouští jistou dotknutelnost integrity filmového díla, do kterého může pedagog vstupovat před jeho začátkem ve výjimečných případech v jeho průběhu, a dozajista po jeho skončení. Pedagog to přitom činí proto, aby vytvořil prostor pro intelektuální pouto studentů s daným dílem, jinými slovy racionální katarzi, která může studentům pomoci překlenout nepochopení a odmítavý prostor k dílům, která přesahují jejich diváckou zkušenost. Nejlepších výsledků pak bude pedagog dosahovat, a v takovém případě může projekce daného filmu skutečně posloužit jako iniciační moment pro hlubší zájem studentů o oblast filmového umění, pokud se mu podaří kombinací výběru filmu, projekčního prostředí a pečlivě strukturovaných pedagogických aktivit sloučit kvality imerzní i didaktické recepce. Nechci tím naznačit, že v případě *imerzní recepce* je strukturování pedagogických aktivit zbytné. V případech, kdy je důraz položen na didaktickou perцепci, můžeme bez strukturování celého procesu riskovat ztrátu divácké pozornosti a zaujetí. V realitě pak dochází k tomu, že často divák mezi oběma formami recepce migruje i v průběhu jediného sledování.

Ustanovení původních pojmů se nemůže obejít bez zasazení do, byť velmi stručného a výběrového, kontextu recepčních teorií. Za přehledné panorama nám mohou posloužit myšlenky americké filmové teoretičky Janet Staigerové,²⁵⁵ která svou teorii *modů recepce* opírá o kritickou revizi tří významných recepčních teorií Toma Gunninga,²⁵⁶ Miriam Hansenové²⁵⁷ a Timothyho Corrigan.²⁵⁸ Přestože jsou všechny tyto koncepce vztahovány k americké kinematografii v historickém průřezu, jsou do určité míry platné univerzálně. Autoři v nich kladou proměnu

²⁵⁵ Janet Staiger. *Perverse Spectators: the Practices of Film Reception*. New York: NYU Press, 2000.

²⁵⁶ Tom Gunning. „Primitive's Cinema-A Frame-Up? Or the Trick's on Us“. *Cinema Journal*. 1989, č. 2, s. 3–12.

²⁵⁷ Miriam Hansen. „Early Cinema, Late Cinema: Permutations of the Public Sphere“. *Screen*. 1993, č. 1, s. 197–210.

²⁵⁸ Timothy Corrigan. *Cinema without Walls. Movies and Culture after Vietnam*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1991.

divácké zkušenosti na časovou osu vývoje výrazových, technologických a distribučních možností kinematografie, přičemž Staigerová jejich perspektivu hodnotí kriticky. Spekulativní teorie těchto tří kapacit totiž poukazují na provázanost diváckých návyků s danou historickou etapou, přičemž za významné mezníky v proměně divácké zkušenosti považují závěr období průkopnických počínů kolem roku 1906, nástup zvukového filmu v závěru 20. let atp. Staigerová poukazuje na potřeby proměny takto striktně formulovaného diskurzu, protože realita divácké zkušenosti je v praxi pestřejší a neodpovídá schematickým zjednodušením.

Za velmi podstatné pro naše téma považují, jakým způsobem se tyto teoretikové vztahují k procesu utváření recepční zkušenosti – *modu recepce*. Modus recepce můžeme číst jako „účinek na obecenstvo“, za jehož podobou stojí na jedné straně způsob *oslovení diváka* a na druhé *modus předvádění*. Z této rovnice kupříkladu podle Gunninga vyplývá, že před rokem 1906, což je období, které označuje jako *kinematografii atrakcí*, se divák identifikoval s kamerou, jejíž úhel snímání odkazoval k pozici usazeného diváka v sále, předkládané obrazy vyvolávaly a uspokojovaly vizuální zvědavost, divák byl oslovován napřímo, z toho vyplývá účinek na obecenstvo v podobě konfrontace, úžasu, divák se v takovém případě zapojuje a je kritický. V protikladu k tomu Gunning poukazuje na tzv. *kinematografii narativu*, která je dominantní po roce 1906. V této projekční situaci se divák identifikuje s kamerou za účelem vyprávění příběhu, fyzická přítomnost diváka v sále není tematizovaná, z toho vyplývá účinek na obecenstvo, které se stává pasivním pozorovatelem, je pohrouženo v iluzi při sledování dramatu. Chtěl bych zdůraznit ještě jeden podstatný aspekt celé problematiky. Participace diváků a jejich kritický, angažovaný podíl na průběhu filmové projekce, vycházel v období kinematografie atrakcí do značné míry z nedokonalosti výrazových prostředků filmu, jež byla vyvažována performativními aspekty představení: živý hudební doprovod, úloha komentátora, který mohl dokonce vysvětlovat obsah některých scén atp.

Tyto motivy je vhodné promýšlet také ve vztahu k soudobým filmovým projekcím, které si kladou pedagogické cíle. V takovém případě totiž budeme mnohdy divákům předkládat díla, která mohou působit dnešní optikou archaicky, zastarale, nebo naopak díla, která jsou po formální a výrazové stránce natolik výrazná, že vybočují z hranic běžné divácké zkušenosti. V takovém případě nabývá na významu potřeba důsledného strukturování celé projekční situace. Na druhou stranu u filmů, které diváka vtahují do příběhu, a nabourávají tím jeho

kritický odstup, je strukturování celého procesu také zapotřebí. V prvním případě bojujeme o divákovu pozornost a zaujetí, ve druhém případě se snažíme jeho přílišné emoční zaujetí vybalancovat intelektuální stimulací. Rozhodně je však důležité, aby pedagog či lektor promýšleli výběr filmu, projekční prostory, svou přípravu a proces strukturování celé projekce ve vzájemném souvztahu. Tomu může napomoci následující tabulka, ve které se snažím transponovat způsob uvažování Janet Staigerové a vztáhnout ho blíže k tématu této kapitoly.

Imerzní recepce / Didaktická recepce

Modus předvádění

| | |
|--|---|
| <p>Projekce celovečerních filmů, které akcentují identifikaci diváka s postavou a příběhem. Herecké hvězdy. Filmy, které odpovídají soudobé divácké zkušenosti a návykům. Filmy s výraznými tématy, které mají potenciál zasáhnout diváka po emoční stránce.</p> | <p>Projekce komponovaných pásem, raných filmů, experimentálních filmů, výrazných autorských filmů – zkrátka filmů, které neodpovídají standardům běžné zkušenosti soudobých diváků.</p> |
|--|---|

Oslovení diváka

| | |
|---------------------------------|--|
| <p>Divák je osloven emočně.</p> | <p>Divák je osloven zejména v intelektuální a kontemplační rovině.</p> |
|---------------------------------|--|

Účinek na obecenstvo

| | |
|--|--|
| <p>Pohroužení v iluzi, sledování dramatu, statický a pasivní pozorovatel, soustředění.</p> | <p>Divák se zapojuje, je kritický, kolísavá pozornost se střídá s kontemplací.</p> |
|--|--|

Úloha průvodce

| | |
|--|---|
| <p>Průvodce musí pracovat s přílišným diváckým pohroužením do sledovaného filmu, které znemožňuje zaujetí kritického odstupu. Pedagogické aktivity mohou ve větší míře tematizovat rovinu příběhu, tématu, postav. Reflexe se může soustředit na zpracování diváckých emocí a jejich rozvinutí v návazných aktivitách.</p> | <p>Průvodce by měl podpořit intelektuální přijetí promítaného filmu. Možnost přímých lektorských vstupů v průběhu projekce. Vhodný výběr projekčních prostor může výrazně napomoci posílení pozornosti a podpořit kontemplační sledování filmu. Průvodce může při strukturování pedagogických aktivit klást důraz na práci s výrazovými prostředky filmu.</p> |
|--|---|

Předně je třeba mít na paměti, že toto členění není dogmatické. Je zcela běžné, že během sledování stejného filmu různí diváci v sále zakoušejí různé emoce, někteří z nich se blíží k imerzní recepci, jiní jsou při sledování stejného filmu blíže recepci didaktické. Mnozí mohou i v průběhu filmu oscilovat mezi těmito kategoriemi. Přesto bychom neměli rezignovat na aparát teoretického zobecnění, protože bez něj nedospěje filmová výchova ke své emancipované oborovosti nikdy. Za podstatné sdělení této části považuji, že filmově-výchovná projekce se od běžného distribučního uvedení liší tím, že diváci disponují *Průvodcem*, který je filmovým zážitkem provází, a do značné míry formuje jeho podobu.

Měli bychom si být vědomi významu a zodpovědnosti, jaké máme ve vztahu k divákům při výběru filmů, projekčního prostředí i strukturování pedagogických aktivit s tím, že filmová projekce a okolnosti, které ji provází, jsou jednou z nejpodstatnějších oblastí, kterými obor filmové výchovy disponuje. Některé z těchto aspektů naznačím na následujících stranách. Pokud můžeme s kolektivem diváků pracovat dlouhodobě, tyto možnosti se před námi otevírají v případě školní skupiny, filmového klubu nebo návazného vzdělávacího kurzu, otevírají se před námi možnosti sofistikovanějšího pedagogického strukturování filmového zážitku.

5.3. Výběr filmu a projekčního prostředí

Volba filmu k filmově-výchovným cílům a prostředí, ve kterém bude film promítán, jsou spojené nádoby. Pokud pedagog zvolí hájemství školní třídy, učebny, prostoru mimo kino, otevírá se před ním větší svoboda ve volbě titulů, protože nebude tak striktně omezován autorsko-právními aspekty své volby. Na druhou stranu prostředí učebny oslabuje imerzní rozměr recepce, protože studenti film zhlédnou v nevyhovujících podmínkách. Dostáváme se tím do podobné situace, jako bychom studentům na místo návštěvy galerie ukázali vybraná výtvarná díla pouze prostřednictvím data projektu ve školní třídě.

Autorsko-právní legislativa pro uvádění filmů pro vzdělávací účely není v tomto ohledu zcela jednoznačná. V neoficiální rovině zastávám názor, že pokud je cílem učitele promítnout film studentům jako součást výuky bez přizvání veřejnosti, nemusí autorsko-právní otázky (tj. licenci pro projekci filmu) řešit. Takové stanovisko však není zcela bezproblémové. Za tímto účelem mohu doporučit institut Právní poradny, kterým disponuje oborový portál *Filmvychova.cz*,²⁵⁹ ve kterém je tato problematika osvětlena na základě fundovaného právního stanoviska. Nicméně přesto existují legální a oficiálně posvěcené cesty k tomu, jak film pro filmově-výchovné účely mimo prostor kina, zajisti. Průvodce se může obrátit na filmově-výchovné iniciativy jako Jeden svět na školách nebo v tomto textu akcentovaný projekt CinEd.

V případě, že se rozhodne pro realizaci projekce v prostředí kina, pak je situace jednoznačná – licence k projekci filmů by měla být za každých okolností zajištěna. Za těchto předpokladů je však volba filmů do značné míry omezena, protože Průvodce musí vycházet z dostupné distribuční nabídky titulů, které mají zajištěný monopol pro uvádění v České republice. Učitel má pro svou dramaturgickou volbu několik možností.

Dozajista může čerpat (a) z *aktuální distribuční nabídky tuzemských distributorů*. Kina s kvalitním dramaturgickým zázemím mnohdy disponují seznamy filmů, které skládá z aktuální distribuční nabídky s doporučením pro školní a vzdělávací projekce. Někteří osvícení distributoři pak vedle toho často disponují obdobnými seznamy, které skládají z vlastní kolekce filmů. Ve výjimečných případech jsou takto klasifikované filmy opatřeny metodickými materiály nebo pracovními listy. Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu do budoucna uvažuje o realizaci dlouhodobého projektu, který by poskytoval

²⁵⁹ „Právní poradna pro učitele a studenty“ [online]. *Filmvychova.cz* [cit. 3. 1. 2021]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/metodika/pravni-poradna-pro-ucitele-a-studenty/>.

jakýsi kurátorský klíč ke čtení aktuální distribuční nabídky, na jehož základě by byly filmy klasifikovány jako vhodné a doporučené pro vzdělávací účely.

Další praktickou možností pro zajištění kvalitních filmů pro vzdělávací účely je (b) *spolupráce s filmovými festivaly*, které ve většině případů zařazují do svého programu školní projekce. Výhodou takového postupu je, že mohou učitelé nabídnout svým studentům snímky, které se často do běžné distribuční nabídky nedostanou (dokumentární filmy, evropské animované filmy). Obzvláště patrná disproporce mezi kvalitou filmů a jejich následnou nedostupností mimo festivalové dění, je v případě filmů pro děti a mládež. Zlín Film Fest a Juniorfest jsou klíčové festivaly orientované na tvorbu pro děti a mládež. Do svých programů každoročně zařazují ty nejlepší evropské a světové filmy.

Dlouhodobým nedostatkem českého distribučního prostředí je fakt, že se tyto filmy prakticky nedostávají do běžné distribuční nabídky. Pro distributory představují obchodní riziko z několika důvodů. Zajištění dabingové výbavy, která je nutná pro mladší věkové kategorie, je finančně poměrně nákladné. Cílová skupina dospívajících diváků v pubertálním věku často ve vlastních diváckých návycích dává přednost blockbusterovým titulům, které jsou často určené pro dospělé publikum. Český divák není na kvalitní a umělecky hodnotné filmy pro děti a mládež přivyklý, protože mimo prostředí filmových festivalů nemá prakticky možnost se s nimi setkat, a na základě toho mají distributoři obavy, že tato divácká poptávka zkrátka neexistuje.

Třetí možností je pak spolupráce s institucemi a organizacemi, které disponují c) *kurátorovanými a autorsko-právně ošetřenými kolekcemi filmů* pro filmově-výchovné účely. V této kategorie musím opět zmínit evropský projekt CinEd, který vedle možnosti uvádění filmů přímo v prostoru škol nabízí jejich uvedení v místním kině. Výraznou výhodou programování filmů z této kolekce je dostupnost filmově-výchovné výbavy, tzn. metodických materiálů a pracovních listů. Filmy zařazené do kolekce procházejí selekcí, která zohledňuje filmově-výchovný potenciál i cílovou skupinu. Považuji za nešťastné, že do této oblasti v českém prostředí nepřispívá Národní filmový archiv²⁶⁰, který disponuje širokou filmovou sbírkou, jež je z významné části dostupná i na digitálních nosičích.

²⁶⁰ „Česká filmová klasika“ [online]. *Youtube.com*. [cit. 4. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/c/%C4%8Cesk%C3%A1filmov%C3%A1klasika>.

Národní filmový archiv disponuje YouTube kanálem Česká filmová klasika, na kterém jsou volně dostupné vybrané filmy z jeho sbírek. Jejich zpřístupnění však není doprovázeno tvorbou metodických materiálů, online lektorskými úvody, anebo sofistikovanějším kurátorským záměrem, který by vycházel z filmově-výchovných možností daného digitálního nástroje.

Při pohledu na výrazné posílení vlivu VOD a streamovacích platforem v celosvětovém kontextu musím konstatovat, že klasické distribuční prostředí spoléhající na infrastrukturu kin by mohlo obor filmové výchovy využít jako inovaci pro vlastní zatraktivnění v očích mladých diváků. V českém prostředí k tomu však nedochází. Na místo toho můžeme přihlížet, jak samotné digitální platformy přizpůsobují svá rozhraní na míru nejmladších diváků. Za výrazný počín v této oblasti lze považovat v českém prostředí projekt Dafilms Junior.²⁶¹

Jak se k tématu výběru filmů vhodných pro školní projekci staví filmově-výchovní experti v zahraničí? Jedním z výrazných hráčů na tomto poli je Danish Film Institute (DFI),²⁶² který věnuje výraznou část svých aktivit práci s dětmi a mládeží. Experti DFI publikovali v roce 2020 stručnou esej „Good Film for Film Education“,²⁶³ ve které abstrahují obecné hodnoty, kterými by měl disponovat film vhodný pro vzdělávací účely.

Dánští kolegové poukazují na fakt, že pro komerční úspěch filmu je často zásadní aktuálnost. Filmy vhodné pro vzdělávací účely naproti tomu mají ze své podstaty delší distribuční cyklus. Takové filmy by měly představovat *témata*, která jsou pro danou věkovou skupinu zásadní, do určité míry nadčasová a srozumitelná. Praktické je nacházet přesahy do školního kurikula. Z toho důvodu byly v minulosti v Dánsku velmi populární filmové adaptace významných literárních děl. Film by měl také nabízet *neotřelé způsoby využití filmového vyprávění a stylu*, které mají vstupovat do vzdělávacího procesu vedle tématu samotného.

V dánských školách jsou preferovaným filmovým žánrem *krátké hrané filmy*, které jsou praktické z pohledu časového rozvrhu školní výuky. Nicméně i svou dramaturgickou skladbou, která je v případě krátkého filmu nejčastěji rozvíjena jako hlubinný ponor do jednotlivého tématu, nabízí snazší a přístupnější cestu pro návaznou pedagogickou práci a přidružení dalších aktivit. Dánové také zohledňují vztah délky filmu k věku žáků. Pro nejmladší věkové kategorie nedoporučují filmy delší třiceti minut. Vedle krátkých filmů se samozřejmě využívají i *filmy celovečerní* – nejčastěji adaptace literárních děl nebo snímky otevírající témata spjatá s dětstvím a dospíváním. Výrazný prostor dostávají i *dokumentární filmy*, pro které je typická formální pestrost a autorská

²⁶¹ *Dafilms.cz* [online]. 2022 [cit. 4. 1. 2022]. Dostupné z: www.dafilms.cz.

²⁶² *Dfi.cz* [online]. 2022 [cit. 2. 2. 2021]. Dostupné z: www.dfi.dk.

²⁶³ „Film Education: A User’s Guide“ [webinář]. *Futurelearn.com*. [4. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.futurelearn.com/courses/film-education-a-user-s-guide>. Esej je součástí webináře Film Education: A User’s Guide, který v roce 2020 připravil a publikoval British Film Institute s institucionálními partnery i filmově-výchovnými experty z řady evropských zemí.

invence, ale také *nové formáty*, které reflektují zájem nejmladší generace o sociální média a způsob tvorby, která z této fascinace vyplývá.

V eseji zaznívá, že dánské školství udělalo v posledních dekadách určitý obrat od rigidní didaktické návodnosti k otevřenějším formám projektové výuky. Ve vztahu k filmové výchově pak poukazují na to, že tento obor může děti vést k toleranci díky kulturní diverzitě prezentované filmy z různých zemí. Výsostnou hodnotou filmové výchovy je pak fakt, že studenti sdílí svůj divácký zážitek v emoční rovině. Při správně vedené diskusi pak může pedagog se studenty probírat i určitá klíčová témata, která jim mohou být v osobní rovině nepříjemná, na základě jejich identifikace s fikčními postavami, se jim však mohou více otevřít.

5.4. Možnosti strukturování pedagogického procesu

Nyní se zaměřím na možnosti strukturování pedagogické práce tak, abychom předešli nutnosti improvizovaných intervencí do průběhu samotné projekce, které by byly motivovány absolutní ztrátou divácké pozornosti našich studentů. Samozřejmě výraznou úlohu v celém procesu, jak již bylo řečeno, sehrává vhodný výběr filmu. Pokud se studentům rozhodneme předložit dílo, které nějakým způsobem vybočuje z jejich běžné divácké zkušenosti, film, který vyčnívá pro své výrazné formální postupy, je nutné, aby na to byli připraveni. Výuka filmu nemusí spočívat v projekci celých cyklů, reprezentativního výběru celovečerních filmů napříč dějinami filmu. Pokud studenty na projekci kvalitně připravíme, můžeme studentům zajistit silný iniciační zážitek prostřednictvím projekce jediného filmu.

V roce 2018 jsem absolvoval na Katedře výchovné dramatiky DAMU intenzivní víkendový seminář pro pedagogy základních a středních škol, jehož obsahem byla právě sofistikovaná pedagogická příprava studentů na návštěvu divadelního představení. Seminářem provázeli studenti doktorského stupně KVD. Klíčové sdělení, kterým lektori apelovali na účastníky semináře v různých variacích, bylo přitom prosté. Žáci by měli vědět, na co do divadla jdou. V případě školou organizovaných návštěv kulturních představení, ať už studenti směřují do kina či divadla, bývá poměrně běžnou praxí, že studenti znají pouze titul daného filmu či představení, ale nic nevědí o důvodech a motivacích, proč by se zrovna s tímto dílem měli konfrontovat.

Při návštěvě divadla disponuje pedagog odlišnými nástroji – nemůže se ve většině případů spoléhat na lektorský úvod. Kolegové z DAMU v rámci semináře využívali jednotlivých metod a technik dramatické výchovy, jejichž prostřednictvím nabízeli učitelům cestu pro členění aktivit před samotnou návštěvou představení, ale také po jeho odeznění. Na druhou stranu mnohá divadla disponují ve svém týmu tzv. *divadelními lektory*, kteří mají na starosti právě aktivity přidružené k samotnému divadelnímu představení. Za pozornost stojí také důmyslný a mnohými institucemi propracovaný koncept galerijních lektorů²⁶⁴, kteří provázejí děti jejich prvními setkáními s výtvarným uměním. Galerijní lektoři často kombinují metody a techniky dramatické výchovy s výtvarnými a tvůrčími činnostmi vycházejících z možností a specifík výtvarného oboru. Kina pozici filmových lektorů či profilovaných dramaturgů obsazují velmi výjimečně. Nasměrujme naši pozornost zpět k filmově-výchovné praxi.

Z vlastní pedagogické a dramaturgické zkušenosti považuji za ideální *čtyřstupňové členění pedagogického procesu*. Toto členění je vzhledem ke své návazné vnitřní struktuře vhodné zejména pro pedagogy, kteří mohou se studenty pracovat dlouhodobě nad rámec samotné projekce. Zásadní úlohu přitom sehrává *nástroj filmového rozboru*. Před samotnou projekcí v odstupe několika dní (podle pravidelnosti výuky) doporučuji realizovat tzv. *přípravnou lekci*. Jejím ústředním pedagogickým cílem by mělo být zevrubné obeznámení studentů s filmem, který v nadcházející lekci zhlédnou. Učitel by měl zdůvodnit výběr daného filmu – „proč vám chci ze všech dostupných filmů ukázat zrovna tento?“.

Průvodce může v přípravné lekci tematizovat širší souvislosti a kontext daného filmu s ohledem na potřeby vlastní výuky (a studentů). Může akcentovat ústřední téma, což je obzvláště vhodné, pokud film zpracovává výrazná téma související s dospíváním či různými psychopatologickými jevy. Další možnost je vysvětlení kontextu dějinné epochy, do které je film situován. Může se soustředit i na ryze filmová témata. V případě kanonických snímků může studenty uvést do kontextu vybraných kapitol dějin světového filmu. S ohledem na omezené časové možnosti by však měl otevírat pouze takové otázky, které povedou k posílení *didaktické recepce* studentů. Prostřednictvím přípravné lekce si mohou uvědomit, že strategie filmového vyprávění a stylu daného filmu souvisí s produkčními

²⁶⁴ Na možnosti zpřístupňování výtvarného umění prostřednictvím pedagogického strukturování návštěvy galerijní instituce poukazují rozvětvené aktivity Národní galerie v Praze vtělené do projektu „Národní galerie dětem“ [online]. *Ngprague.cz* [cit. 5. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.ngprague.cz/vzdelavaci-programy/pro-deti>.

okolnostmi a technologickými možnostmi vývojové etapy, kterou filmové umění v daném historickém období dosáhlo.

*Lektorský úvod*²⁶⁵ je podstatná metoda/technika filmově-výchovné práce, která je využívána i mimo obor samotný (projekce filmového klubu, filmový festival, tematické cykly a filmové přehlídky). Úvod bezprostředně předchází filmové projekci. V oborové praxi se jeho délka pohybuje mezi deseti a patnácti minutami. Lektor může mít poznamenanou osnovu svých myšlenek na papíře, měl by se ale zcela jistě vyhnout pokušení, aby celý úvod tzv. „četl z papíru“.

Metodika shrnutá v projektu CinEd akcentuje, že úlohou lektorského/pedagogického vstupu před projekcí je motivace studentů k otevřenému čtení (didaktická recepce), vytvoření sdílné atmosféry. V typologii lektorských úvodů lze na základě jejich cílů definovat vedle funkce *motivační* také *informativní*, *iniciační* a *zábavnou*.²⁶⁶ V ideálním případě se jednotlivé funkce prolínají a doplňují.

„Úvod principiálně nesleduje vyprávění děje či zápletky filmu, zvláště pak by nemělo dojít k prozrazení nebo vysvětlení pointy či dramatického zvratu. Příhodnější je pro lektorský úvod zvolit nový, osobitý přístup k nějakému obecnějšímu tématu, jemuž se daný film věnuje. Ve spojitosti s analýzou je také třeba říci, že úvod by neměl být interpretací. Interpretace sklouzává k velké subjektivitě, kterou řada diváků v sále vůbec nechce slyšet. Zároveň subjektivní interpretace vede k tomu, že vysvětlujeme film z hlediska autora záměru, o němž si nikdy nemůžeme být jisti, že ho skutečně známe. Pořad musíme myslet na to, že pracujeme s uměleckou formou.“²⁶⁷

Průvodce by v lektorském úvodu neměl výrazným způsobem akcentovat konkrétní scény či situace, protože tím může diváky přehnaně motivovat k tomu, aby na konkrétní scénu při sledování čekali, a zbylé pasáže filmu z toho důvodu vnímali povrchově. Oproti přípravné lekci koncentrujeme naši pozornost na daný snímek na úkor upozadění kontextuálních informací, které bychom měli omezit na minimum. Pro mladší věkové kategorie by měl v úvodu převažovat rozměr *motivační*, *iniciační*, *zábavný*. U starších studentů je možné doplnit také

²⁶⁵ Natalija Něudačina – David Čeněk – Jiří Forejt. *Jak uvést film (dětem)?*. Praha: Free Cinema, Národní filmový archiv, 2016.

Skripta vznikla jako doprovodný materiál k vzdělávacímu cyklu pro dramaturgy kin „Jak uvést film (dětem)?“, který byl v roce 2016 finančně podpořen Státním fondem kinematografie a Odborem médií a audiovizu MK ČR. Projekt realizovala a skripta publikovala filmově-výchovná společnost Free Cinema ve spolupráci s Národním filmovým archivem.

²⁶⁶ *Tamtéž*, s. 9.

²⁶⁷ *Tamtéž*, s. 6.

informace související s hlavními tvůrci filmu, je možné přetlumočit jejich myšlenky, poukázat na zajímavé aspekty z realizace filmu, tematizovat přijetí filmu diváky i odbornou veřejností v době svého uvedení.

„Jednou z nejpodstatnějších věcí v úvodu je nadšení lektora pro daný film. Jedná se o problematický prvek úvodu, který je často obtížné vědomě ovlivnit, ale pokud diváci lektorovo nadšení zaznamenají, má téměř jistě vyhráno. Nadšení vyzdvihuje lidskost lektora, poukazuje na jeho osobní vztah k filmu, který musí být něčím zapříčiněn. Onen důvod k obdivování filmu si ale každý divák musí najít sám. Lektor se nad diváka nepovyšuje, nýbrž mu pouze naznačuje cestu, jakou se má k nalezení pozoruhodných kvalit filmu ubírat. Díky dobrému úvodu má divák po zhlednutí filmu pocit, že by ho nevnímal stejným způsobem, pokud by daný úvod neslyšel.“²⁶⁸

Lektorský doslov může probíhat formou *otevřené diskuze* se studenty, kteří by se měli motivovat k vyjádření a formulování vlastního názoru. Kolegové zabývající se filmovou výchovou v rámci British Film Institute vydávají dokonce metodická doporučení²⁶⁹ pro formulaci vhodných a patřičně otevřených otázek, které by měl učitel či lektor klást. Využívají proto model převzatý od britského spisovatele a pedagoga Aidana Chamberse. Metodika *Tell Me* byla původně koncipována pro vedení diskuze se studenty o knihách, které přečetli. Transponováním této metodiky na oblast filmové výchovy vznikla třífázová osnova postupující od základních a obecných otázek až po otázky úzce profilované.

Okruh základních otázek:

- Co se vám na filmu líbilo?
- Co přitahovalo vaši pozornost?
- Co se vám naopak nelíbilo?
- Bylo tam něco, čemu jste nerozuměli? Co jste ve filmu dříve neviděli?
- Byl ve filmu někdo, ke komu byste vzhlíželi?

²⁶⁸ *Tamtéž*, s. 7.

²⁶⁹ „Film Education: A User’s Guide“. Metodická doporučení byla publikována jako součást online webináře Film Education: A User’s Guide, který v roce 2020 připravil a publikoval British Film Institute s institucionálními partnery i filmově-výchovnými experty z řady evropských zemí.

Okruh obecných otázek:

- Viděli jste někdy předtím podobný film? V čem jsou si podobné? V čem rozdílné?
- V čem je tento film jiný oproti filmům, které jste viděli předtím?
- Potom, co jsme si o filmu povídali, změnili jste na něj názor? Vidíte teď něco jinak? Jste z toho překvapeni?

Okruh speciálních otázek:

- Kde se příběh odehrával? Mohl by se příběh odehrávat někde jinde? Znáte filmy, které by se odehrávaly ve stejném prostředí?
- Která postava vás nejvíce zaujala? Je postava pro film skutečně tou nejdůležitější? Je příběh skutečně o ní?
- Dozvěděli jsme se z filmu, jak se postavy cítí, co si myslí? Nebo byl příběh vyprávěn tím způsobem, že jsme hrdiny pozorovali zvenčí, a museli jsme si jejich pocity domýšlet?
- Rozlišovali jste ve filmu místa, na kterých vyprávění příběhu odvíjí pozvolna, a situace, ve kterých se vyprávění zrychlí?
- Jaké konkrétní výrazové prostředky filmu: kamera, zvuk, střih, vás zaujaly, a které se vám nelíbily?
- Kdybyste mohli do filmu zasáhnout, co byste udělali jinak nebo lépe?
- Odehrálo se ve filmu něco, s čím máte ve svém vlastním životě zkušenost?
- Co byste o filmu řekli lidem, kteří ho ještě neviděli?
- Dokázali byste ve filmu rozkrýt i další příběhy, o kterých by film mohl být, ale kterým filmaři nedali ve výsledném díle prostor?

Na souboru předložených otázek, které je samozřejmě možné variovat, je nejzajímavější, že se jedná o další z mnoha příkladů mezioborové inspirace, ze které může filmová výchova při promýšlení svých didaktických a metodických postupů čerpat, s jistotou sáhnout a adaptovat je na oborová specifika. Obor literární výchovy i literární teorie sama může nabízet cesty jednak k pro rozbor uměleckého díla i vedení reflexí ve formě důsledného strukturování otázek, které nebudou návodné, ale dostatečně otevřené interpretaci a zapojení diváků.

Lektorský doslov je podstatný zejména u snímků, které kladou větší nároky na diváckou vnímavost. Není nic horšího než ponechat studenty s jejich pochybami a případnými nedorozuměními. Ústředním pedagogickým cílem každého doslovu by mělo být to, aby si studenti uvědomili, že i v případě, že ztratili v průběhu filmu diváckou pozornost, a některé pasáže je mohly dokonce nudit, je to něco zcela přirozeného u typu filmů, které nejsou vytvářeny jako pouhé zábavní produkty. Porozumění náročnějšímu obsahu je zkrátka třeba pěstovat a kultivovat.

Doslov nemusí být veden pouze formou diskuze. V případě filmových tvůrkyň a tvůrců, kteří vědomě pracují s výrazovými prostředky filmu – pokud je v jejich práci patrný svébytný filmový styl, se může pedagog bezprostředně po projekci zaměřit na filmový rozbor vybraných pasáží filmů na úrovni filmového políčka/obrazu, záběru či sekvence. Pedagog může danou pasáž opětovně promítnout přímo v sále na velkém plátně a realizovat rozbor přímo se studenty.

V případě štědré časové dotace je možné rozboru jednotlivých částí filmu věnovat samostatnou výukovou hodinu – klidně s odstupem několika dní od samotné projekce. *Analytická lekce* může studentům poskytnout určitý odstup od zhlédnutého filmu. Pedagogovi pak větší prostor, ve kterém může pokrýt všechny tři úrovně filmového rozboru. V rámci tohoto typu lekce je vhodné pracovat s tištěnými pracovními listy, pokud jimi daný film disponuje, s dynamikou lekce dělením práce atp.

5.5. Specifika práce s krátkými filmy

Oboroví experti Danish Film Institute pokazují ve svých metodických doporučeních na praktické aspekty využívání krátkých filmů ve filmově-výchovné praxi. Krátké filmy snáze udrží diváckou pozornost studentů díky své délce. Americká filmová akademie²⁷⁰ definuje krátký film jako dílo do čtyřiceti minut. Z vlastní zkušenosti festivalového dramaturga k tomu pouze dodám, že se krátké filmy nejčastěji pohybují v délce mezi deseti a dvaceti minutami. Při uvádění krátkých filmů v kinech či na filmových festivalech je běžné, že jsou jednotlivé snímky programovány do celovečerních pásem, která dosahují šedesáti až devadesáti minut projekčního času. Dramaturgickým klíčem pro tvorbu projekčních bloků může být téma, žánr, autorská osobnost, filmové hnutí nebo projekční okolnosti – jsou filmy uváděny jako součást soutěžní festivalové sekce?

²⁷⁰ *Oscars.org* [online]. 2022 [cit. 3. 1. 2022]. Dostupné z: www.oscars.org.

Výhoda prezentace krátkých filmů ve vzdělávacím procesu spočívá v možnosti uvádění jednotlivých snímků a jejich snazšího zapracování do časového rámce výuky. Vedle toho je možné přistupovat k jejich prezentaci ve formě projekčních bloků, které jsou alternativou celovečerního filmu, nicméně disponují tou výhodou, že poskytují lektorovi možnost ilustrovat téma lekce na větším množství příkladů. Pedagog může navíc mezi jednotlivými filmy vystupovat se svými lektorskými vstupy, reflektovat rozpoložení divácké pozornosti, případně vkládat dílčí pedagogické aktivity. Krátké filmy nám navíc usnadňují přístup k filmovému rozboru, protože koncentrují své sdělení, jsou pro nás přehlednější. V tomto kontextu mě napadá paralela s literárním rozbohem románu na straně jedné a krátké povídky na straně druhé.

Předně je třeba si uvědomit, že krátký film nelze považovat za miniaturu – zjednodušenou strukturu – celovečerního filmu. V případě hraných filmů nedává krátká metráž prostor pro postupně budovaný vývoj hlavních postav, jejich gradovanou vnitřní proměnu, který by se odvíjela na základě překonávání dílčích překážek. Krátký film by měl v ideálním případě důsledně rozpracovat jedinou situaci – zachytit (pro film) podstatný „výsek života“ protagonistů. Krátké filmy neposkytují pohled do dálky a šíře, nabízejí však možnost pozorovat hloubku a dostat se pod povrch situací. Omezená metráž je často vyvažována výraznou pointou, ale také výrazným využíváním výrazových prostředků filmové řeči. Přes svou délku může krátký film nastolovat důležitá témata (stejně jako filmy celovečerní), která se mohou stát obsahem další výuky.

Na zbývajícím prostoru bych chtěl předložit příklady pedagogické práce s krátkými filmy, které poukáží na dva výrazné rysy jejich využití. Prvním příkladem je pedagogická situace, kterou zaznamenali odborníci British Film Institute ve svém oborovém webináři „Film Education: A User’s Guide.“ Daná kapitola online kurzu tematizovala způsob pedagogického vedení diskuze po zhlédnutém filmu. Diskuze se týkala šestiminutového filmu *Dangle* (Šňůra z nebe)²⁷¹ jehož syžet spočíval v jednoduché fantaskní situaci. Mladý muž uprostřed mrazivého dne vystoupá na kopec, pod kterým se rozprostírá město. Na jeho vrcholu objeví provaz, který visí kousek nad zemí a jeho druhý konec přitom je uchycen zcela v nedohlednu kdesi na nebi. Přistoupí k němu, zatáhne za něj. V ten okamžik se změní den v noc. Při dalším zatažení se celý svět opět rozsvítí do dne.

²⁷¹ *Dangle*. Režie Phil Traill. UK: Happy Trigger Productions, 2003.

Součástí online kurzu je záznam lekce, ve které je film pod vedením zkušené lektorky analyzován se žáky první třídy britské základní školy. Přes svůj nízký věk jsou žáci schopni velmi aktivně až fundovaně vstupovat do diskuze, analyzovat jednotlivé složky filmu: kamerovou práci, filmové triky, zvukovou dramaturgii. Záznam lekce prokazuje, že i nejmladší žáci jsou schopni zaujímat stanovisko nikoliv pouze k příběhu a postavám, ale jsou schopni reflektovat filmovou formu a styl. Koncentrace pozornosti na jednotlivé záběry a schopnost pojmut formu celého filmu byly umožněny díky krátké metráži i výrazné pointě, která tematizovala kreativní využití možností filmového média při konstrukci fikčního světa. Lekce se odehrávala ve školní třídě a film byl dětem promítán na interaktivní tabuli. Jednotlivé záběry jim lektorka připomínala opětovným přehráním dané pasáže.

Další vyprávějící příklad práce s krátkými filmy nalézám opět u projektu CinEd, který koncipuje ve svém dramaturgickém výběru hned tři kolekce krátkých filmů. Dvě z nich stojí za zvláštní pozornost díky kurátorské koncepci. Kolekce *Znovunalezená kinematografie*, která vznikala ve spolupráci kurátorů Cineteca di Bologna a Cinémathèque française, je reprezentativním výběrem experimentálních filmů rozkročených napříč dekadami a jednotlivými národními kinematografiemi. Je v ní uvedeno třináct filmů z rozmezí let 1897 a 2014. Celková metráž bloku dosahuje sedmdesáti minut, nicméně kurátoři doporučují jejich sledování dělit do dvou projekčních setkání po pětatřiceti minutách. Jednotčím tématem všech filmů je experimentování s možnostmi filmového média. V jednotlivých snímcích jsou uplatňovány výrazné stylistické postupy. Většina z těchto filmů (zejména ty soudobé) pak vědomě upozorňují na materialitu filmového média a fyzické zásahy do filmového pásu. Metodické materiály jsou koncipovány tak, aby mohl pedagog pracovat se zastřešujícími tématy, která jsou pro celou kolekci společná, ale i s jednotlivými filmy, protože každému z nich je věnován v metodice výrazný prostor, ve kterém je nastíněn klíč k jeho lektorskému uchopení.

Z počátků kinematografie je dalším pásmem, které vzešlo ze spolupráce výše zmíněných institucí, a zaměřuje se na představení raných filmů napříč evropskými kinematografiemi. Celková metráž pásma nepřesahuje padesát minut (s ohledem na krátké metráže jednotlivých snímků), přesto je děleno do dvou tematických částí. *Světlem křížem krážem* se zaměřuje na tzv. *lumièrskou linii rané filmové tvorby*, pro kterou byly typické převážně dokumentární záznamy vesměs autentických výjevů s takovými mírou zásahu do mizanscény,

kteřá neměla narušovat linii autenticity. *Imaginární světy* se naproti tomu soustředí na tzv. *méliésovskou tradici*, která využívala možností filmového média pro konstrukci výrazně stylizovaných fikčních světů. Pedagog disponuje opět volností, zdali bude téma ilustrovat na jediném filmu, nebo bude pracovat v návaznosti na celý projekční blok. Samotná povaha filmového pásma pak umožňuje, aby do projekce vkládal lektorské vstupy mezi postupně promítané filmy.

Obě kolekce ztělesňují zcela výjimečnou kurátorskou nadstavbu. Z členité povahy komponovaných pásem vyplývá, že jednotlivé fáze strukturovaného pedagogického procesu (přípravná lekce, lektorský úvod, doslov, analytická lekce) v tomto případě splývají a vzájemně se prostupují. Koncipování takto pestrých lekcí vyžaduje od pedagoga určitou oborovou jistotu. Pokud s ní disponuje, otevírá se mu cesta, jak studentům prezentovat takové oblasti filmových dějin, při nichž nemůžeme počítat s významným podílem tzv. *imerzní recepce*, která by studenty k tématu přirozeně přitahovala prostřednictvím emočního prožitku.

K tématu využívání krátkých filmů ve výuce se vyjádřil Vít Janeček formou esejistické úvahy reagující na proces začleňování filmové výchovy do formálního vzdělávání. „Jeví se mi též zřejmé, že až na výjimky není pro proces v rámci takového předmětu (až na výjimky) vhodným formátem celovečerní film. Naopak se zde otevírá velký prostor pro krátké formy (filmy a videa do cca 15 minut), jejichž formální i tematická pestrost předčí to, co můžeme nalézat v celovečerních filmech, umožňuje komponovat každou z hodin či schůzek tak, aby vedle promítání zbyl dostatek prostoru na diskusi a případně "srovnávací" prezentaci vlastní tvorby žáků. V krátkometrážní tvorbě se objevují jak nenarativní, tak narativní filmy, leží zde téměř kompletní a z dětského hlediska divácky přitažlivá oblast počátků kinematografie až do desátých let (přičemž zdůrazňuji, že komediální grotesky tvoří pouze fragment z celé různorodosti a bohatství tohoto období), experimentálního filmu a videoartu – tedy dvou podoblastí, které se tvůrčím či hravým způsobem obracejí často k médiu samotnému a jeho možnostem.“²⁷²

²⁷² V. Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“.

5.6. Shrnutí kapitoly

Fenomén filmové projekce není možné v kontextu oboru filmové výchovy omezit pouze na specifickou situaci školních projekcí, i když školní výuka nabízí výjimečnou příležitost pro důsledné strukturování pedagogických aktivit a prostor pro návaznou práci s diváky na základě zhlédnutého filmu. Já se však domnívám, že klíčem k oborovému uchopení tohoto fenoménu a jeho povznesení nad rámec běžné distribuční praxe je přítomnost *Průvodce*, který dává divákům příležitost k hlubšímu ponoru do sledovaného díla. V etymologickém významu je každý pedagog průvodcem jemu svěřených studentů (z řečtiny; *paidós*: dítě, *ágein*: vést, doprovázet). Ve vztahu k filmové projekci nabývá tento pojem nového významu.

Průvodcem může být učitel, který pro své studenty zajistí školní projekci, může to být specializovaný lektor, který si pro diváky připraví lektorský úvod a doprovodné aktivity, v této roli může vystupovat ale také angažovaný dramaturg kina, filmového klubu, filmového festivalu. Předně, pokud bere Průvodce svou roli svědomitě, měl by být s diváky u projekce přítomný po celou dobu v sále, a i když sám viděl film třeba již opakovaně, měl by diváckou zakusit společně se svými diváky.

Přítomnost Průvodce má ze své podstaty performativní charakter. Svým způsobem strukturování filmové projekce pro pedagogické účely v mnohém připomíná komponovanou podobu raných filmových projekcí z období kinematografie atrakcí. Znovu si tím připomínáme, že k identitě filmového média a k formám jeho prezentace před diváky živá přítomnost a interakce s publikem v sále neodmyslitelně patří. Forma lektorského angažmá má řadu podob a odstínů. V následující kapitole budu v případové studii referovat o čistě performativní podobě, která od tohoto prapůvodního odkazu dosahuje až k formám divadelní přítomnosti v průběhu samotného projekce. Od této krajní polohy nalezneme na druhé straně nejtypičtější podoby personifikovaného *průvodcovství* v postavách učitele nebo lektora zajišťujícího lektorský úvod a doslov. V praxi pak bývá velmi častá spolupráce těchto dvou odborníků, kteří společnými silami mohou zajistit čtyřstupňový pedagogický proces, který jsem nastínil v této kapitole. Za ideální rozvržení lze považovat situaci, ve které učitel zajistí *přípravnou a analytickou lekci*, lektor v přímé návaznosti na projekci pak *lektorský úvod a doslov s diskuzí*.

Zvláštní kategorii představují výjimeční dramaturgové kin. Princip tzv. *kontaktní dramaturgie* je neologismus, který vzešel ze strukturovaného rozhovoru s dramaturgem pražského kina Aero Jiřím Flígl, který byl hostem mého semináře *Filmová/Audiovizuální výchova* na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.²⁷³ *Kontaktní dramaturgie* spočívá v kurátorském přístupu, který se prolíná všemi organizačními fázemi tvorby a provedení programu. Flígl pro kino Aero připravuje dramaturgické cykly, ve kterých jsou uváděny filmy mimo běžnou distribuční nabídku, a to i přesto, že kino Aero organizačně kooperuje s významným tuzemským distributorem Aerofilms. Práva k těmto mnohdy kanonickým filmům světové kinematografie jsou tedy velmi často zajišťována pro unikátní uvedení. Dramaturg má v tomto přístupu na starosti koncepci celého dramaturgického cyklu, výběr jednotlivých filmů, zajištění práv, vedle toho připravuje anotace, připravuje propagační podklady a v neposlední řadě je přítomný u samotné projekce, pro kterou připraví lektorský úvod, a v drtivé většině případů zhlédne filmy s diváky v sále. Tento dramaturgický přístup je velmi ojedinělý, protože není strojový, technický, bere ohledy na diváka v každé fázi procesu programování, vstupuje s ním do interakce, podílí se na způsobu diváckého přijetí daného díla. Tento individualizovaný vztah k filmovému divákovi snese v mnohém srovnání s oborem filmové výchovy. V úvodních kapitolách, ve kterých jsem pojmenovával vztah filmové výchovy k filmovému prostředí v širších souvislostech, byla vyzdvihnuta určitá spřízněnost s oblastí tzv. audience development. Koncepční uchopení práce s publikem v prostoru kina lze z mého pohledu ztotožnit, identifikovat s vnitřní náplní oboru filmové výchovy.

V závěru této kapitoly jsem se pojmul jako kontaktní dramaturgie a práce s publikem dotkl cíleně, protože bych rád naznačil obrodný vliv, který může filmová výchova přinášet jak systému formálního vzdělávání, tak také samotnému svatostánku filmového umění, kinu. Není záměrem této práce analyzovat ekonomickou kondici českých, a už vůbec ne světových kin. Mohu však hovořit z pozice dlouholetého dramaturga, lektora a pedagoga, který s celou řadou tuzemských kin spolupracoval na různých filmově-výchovných programových formátech, a člověka, který zároveň sleduje určitou bezradnost „kinařů“ k tomu, jak čelit dopadům pandemické krize. Je možné, že ta bude za nějaký čas překonána, nicméně manévrovací prostor, který opanovaly streamovací a VOD platformy, nebude snadné, jestli to vůbec bude možné, získat zpět.

²⁷³ Seminář *Filmová/Audiovizuální výchova* probíhal na Univerzitě Tomáše Bati v akademickém roce 2020/2021. Jiří Flígl byl hostem semináře, který se odehrál 4. 12. 2020 formou strukturovaného rozhovoru s hostem. Ze semináře byl pořízen audiozáznam pro potřeby této disertační práce.

Kino je v optice soudobého filmového prostředí vnímáno primárně jako distribuční platforma. Tento aspekt však tváří v tvář reálnému rozložení distribučního trhu bude s největší pravděpodobností v čase slábnout.²⁷⁴ To, co však nemůže kinu nikdo vzít, je hodnota sdíleného diváctví, komunitní pospolitosti, přímý kontakt s publikem, kterému může být dramaturg, lektor nebo učitel, Průvodcem. Tyto dramaturgické možnosti je třeba rozvíjet a kultivovat. Jsem přesvědčen o tom, že obor filmové výchovy může kinům poskytnout množství podnětů, jejichž prostřednictvím bude moci posílit (a do určité míry redefinovat) svou roli kulturní instituce, která by doplnila pro tuto chvíli dominantní úlohu zábavního podniku. Jistě toho lze dosáhnout sofistikovanou spoluprací s místními školami, zavedením programových formátů s populárně-naučným či přímo vzdělávacím charakterem, ale zejména vyčleněním pozice specializovaného dramaturga (chcete-li Průvodce), který by na vývoj a následnou realizaci obdobných aktivit disponoval potřebnou průpravou a časovým prostorem.

²⁷⁴ Ze statistik celosvětových tržeb filmového průmyslu, které na počátku roku 2021 zveřejnila Motion Picture Association, vyplývá, že se podíl kin mezi lety 2016 a 2021 snížil z 39 % na 12 %. Online platformy pak posílily za stejné období z 24 % na 62 %. Dostupné z: www.motionpictures.org.

6. Didaktická potence mediality

James Monaco²⁷⁵ potvrzuje mé přesvědčení, když konstatuje, že pochopení principů filmového umění je neodlučitelné od technologické podstaty jeho mediálního charakteru. Benjamin²⁷⁶ k tomu dodává, že technická reprodukovatelnost filmu není dána požadavky na jeho masivní šíření, ale vychází už ze způsobů jeho produkce. V této kapitole bych se chtěl věnovat úvahám o možnosti využití technologické podstaty filmového umění pro pedagogický proces. Pro zúžení tématu nasměřuji badatelský záměr na období raného filmu v českých zemích. Filmová výchova nemusí využívat své technologické podstaty pouze ve vztahu k novým technologiím, právě naopak, může volit z velmi pestré palety filmových principů, které leží zdánlivě ztraceny v hloubi 20. století. Pokusím se dokázat, že filmová výchova může být cestou pro popularizaci těchto aspektů filmového umění a že je přitom dokáže využívat na etablování unikátních didaktických metod, technik a průpravných cvičení. Do kapitoly je vložena řada filmových rozborů, které mohou posloužit jako připomenutí „látky“ z kapitoly *Filmová řeč pro pedagogické cíle*, ve které jsme se tomuto tématu věnovali. Rozbor je skutečně univerzální pedagogický nástroj, který můžeme využívat ve vztahu k filmu z jakéhokoliv období.

6.1. Inspirace z oblasti filmové archeologie

Období raného filmu představuje další inspirační oblast, ze které můžeme čerpat nápady a postupy pro filmově-výchovnou činnost. Na jedné straně sama obsahová povaha tématu – průkopnické období nového média – je ze své podstaty osvětové. Pokud referujeme studentům a divákům o tomto období, dopouštíme se tím nevyhnutelně filmově-historického výkladu. Nicméně skutečný poklad s nesmírně silným osvětovým a didaktickým potenciálem objevíme ve chvíli, pokud se zaměříme na módy produkce a zejména prezentace filmů z období, které můžeme časově ohraničit tzv. *kinematografií atrakcí*. Sám Gunning přitom v rozhovoru pro Cinepur²⁷⁷ dokládá, že svou teorii formuloval ve snaze vzbudit v dalších badatelích zájem o rozjívění této optiky v dalších

²⁷⁵ J. Monaco. *Jak číst film*, s. 64–65.

²⁷⁶ W. Benjamin. „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti.“. s. 17–47.

²⁷⁷ Pavel Skopal. „Kino atrakcí“. *Cinepur*. 2001, roč. 2001, č. 18, s. 48.

aktualizací, které by se daly využít v praxi dnešních dnů. Osobně tedy Gunningovu optiku aplikuji v nalézání didaktických postupů, které by čerpaly ze zdánlivě překonané produkční a distribuční praxe. Nacházím zde příležitost pro objevování skutečně původních didaktických postupů, které by byly filmovému umění vlastní.

Chci zdůraznit, že samotný akt promítnutí raného filmu jako němé kulisy bez jakékoliv introdukce, či pokusu zinscenovat divákům v sále atmosféru raných projekcí, zanechá (dětské a adolescentní) publikum prakticky vždy chladné. Ivan Klimeš nahlíží označení „němý film“ z nové perspektivy, když k tomu poznamenává, že film promítaný do ticha by musel být vynalezen. Přirozeným způsobem prezentace dobovému publiku byly různé formy hudebních, ruchových a konferenciérských zásahů.²⁷⁸ Rigidní a konzervativní přístup k soudobým formám prezentace raných filmů odsuzuje diváckou zkušenost (nejenom) mladých lidí k frustraci, není ani autentická s ohledem na performativní aspekty raných filmových představení. Dramaturgové často volí „němou formu prezentace“ z toho důvodu, že není dochována autentická hudební partitura, kterou by bylo možné následovat.

Není to však pravidlem. Při obnovených premiérách restaurovaných verzí němých filmů, v českém prostředí můžeme tuto tendenci nacházet v aktivitách Národního filmového archivu a festivalových uvedeních, jsou mnohdy tato díla uváděna s aktuálním hudebním nastudováním a takové formy prezentace bývají u publika velmi žádané. Nicméně praxe filmové-výchovy nám může otevřít přístup k pestřejší paletě výrazových prostředků tohoto období. Zkrátka ve filmově-výchovných programech si může lektor, dramaturg anebo pedagog dovolit velmi často mnohem více, než je běžné v prostých distribučních uvedeních.

V letech 2013–2016 jsem byl součástí týmu, který v Národním filmovém archivu zakládal Oddělení filmové výchovy. Kino Ponrepo, se statusem národní cinemateky, se pak stalo prostorem – jakousi laboratoří, ve které jsme vyvíjeli projekční formáty, které by cílily právě na dětské a mladé publikum. Jednou z dramaturgických priorit pro nás byla snaha o přiblížení období raného filmu, materiální podstaty filmového média a předání základního povědomí o zakladatelských osobnostech české kinematografie.

²⁷⁸ Ivan Klimeš. *Kinematograf – věvec studií o raném filmu*. Praha: Casablanca, 2013, s. 40–62.

Obsah této kapitoly budu opírat o dva ustavující momenty. Prvním z nich je vlastní umělecko-pedagogická zkušenost, spočívající ve vývoji formátu tzv. didaktických inscenací, které jsme později s kolegy shrnuli pod název Divadlo Činéma. Didaktické inscenace, tj. naučné inscenace, byly určeny dětskému publiku a kladly si za cíl skloubit atrakční prvky přejímané z autentických modů prezentace raných filmů s populárně-naučným obsahem, který by děti seznámil s klíčovými osobnostmi a principy kinematografického universa. Divadlu Činéma věnuji samostatnou případovou studii v závěru kapitoly, která bude představovat frapantní příklad praktického využití teoretických znalostí v praxi filmové výchovy. Druhým opěrným bodem je pak dlouhodobý historiografický výzkum, který jsem zaměřil na hledání souvislostí a vlivů mezi kabaretním prostředím a rodícím se médiem filmu ve sledovaném období tzv. *kinematografie atrakcí*. Završením tohoto badatelského úsilí, které započalo mým působením v Národním filmovém archivu, bylo publikování studie „O vztahu filmové a kabaretní formy“,²⁷⁹ která se stala vedlejším produktem mého disertačního výzkumu. Z těchto dvou pramenů tedy slévám myšlenky do jednotící formy s cílem pokusit se poukázat na univerzálně pojmenovatelné didaktické figury a situace, které by se daly využívat pro filmově-výchovnou práci.

Běžně se usuzuje, že jedním z důvodů, proč kinematografický princip projekce exponované na plátno předčil Edisonův kinetoskopický stroj, který umožňoval přístup pouze jedinému divákovi pohledem do průzoru „hrací skříňky“, byl právě fenomén sdíleného diváctví. V naší historické epoše pak čelíme překotné proměně tohoto prakticky století trvajících paradigmatu, jak dokládá Ivan Klimeš:

„A když se pak opět na půdě devadesátých let sejde století se stoletím, masově nastupuje osobní počítač. Princip kinetokopu, přístroje produkujícího pohyblivé obrazy pro jediného diváka, je opět ve hře, jakkoliv v transformované podobě. Od filmového diváka ve veřejném prostoru se tak v této vývojové linii dostáváme až k osamění s přístrojem. [...] Veřejné se děje skrze privátní a privátní skrze veřejné.“²⁸⁰

Masový rozvoj streamovacích a VOD platforem akcelerovaný pandemickou situací prokázal, že filmový průmysl volí mezi kinematografickým a kinetoskopickým principem na základě technologických možností a ekonomické rentability. Ve zpětném ohlédnutí nemůžeme tvrdit, že jeden z principů neguje

²⁷⁹ Studie od prosince 2021 připravována editorkami časopisu *Arte Acta* pro recenzní řízení.

²⁸⁰ I. Klimeš. *Kinematograf – věvec studií o raném filmu*, s. 207.

ten druhý, že ho natrvalo upozadí. Ovšem můžeme s jistotou říci, že pro potřeby této práce a rozkrývání možných inspirací pro pedagogický proces je kinematografický princip zcela zásadní. Druhou polohou akcentující význam sdíleného diváctví pro období raného filmu, kterou rozvedu v dalším textu, je fakt, že do nástupu zvukového filmu byla skladba kinematografických programů do značné míry závislá na živém a aktivním kontaktu s publikem, čímž pořadatelé představení balancovali nedokonalosti dané technologickými omezeními své doby.

Každé rodící se médium v sobě zahrnuje část identity média, které dominovalo před ním. To je ovšem myšlenkový konstrukt, který nemusíme McLuhanovi²⁸¹ rozporovat. Právě naopak. Tato část textu se zabývá dílčí badatelskou otázkou, do jaké míry se na konstituování kinematografie jako svébytného a emancipovaného média podílelo kabaretní prostředí a tradice populárních lidových zábav, které se rozvíjely zejména v evropských metropolích od poslední třetiny 19. století. Jak můžeme tuto tendenci zužitkovat ve filmově-výchovné praxi?

Kabaretní formy se do podstaty filmové identity v době zrodu nového média propisovaly na úrovni (a) *výrazových prostředků využívaných uvnitř filmového díla*. Tuto oblast si pojmenujme jako *modus produkce*, protože výrazové možnosti raných filmů byly neodmyslitelně spjaty s produkčním a realizačním kontextem. Kabaretní formy se ale zrcadlily v samotné (b) komponované skladbě *celovečerního filmového programu*. V tomto případě budu hovořit o modech prezentace. Touto kapitolou chci prokázat, že proces hledání možností transponování *filmových prostředků pro pedagogické cíle* může zasahovat do hluboké historie. V průběhu disertačního výzkumu jsem věnoval velké úsilí studiu pramenů spjatých s tématem vlivu kabaretních umělců na profilování svébytné identity filmového média. Zvláštní pozornost jsem pak věnoval osobnosti Emila Artura Longena, právě jemu věnuji výše citovanou studii „O vztahu filmové a kabaretní formy.“ Syntézou mého historiograficky orientovaného výzkumu je konstatování, že v samotné podstatě mediální integrity filmového umění lze nalézt výrazné performativní vlivy, které můžeme z perspektivy oboru filmové výchovy využít pro vytváření původních a zcela originálních didaktických konceptů.

²⁸¹ Marshall McLuhan. *Jak rozumět médiím: Extense člověka*. Přeložil Miloš Calda. Praha: Odeon, 1991.

V textu této kapitoly čtenář objeví několik skic rozborů raných filmů, které do studie vkládám jako praktickou ilustraci tezí vztahujících se k modům produkce a prezentace. Rozhodl jsem se postupovat touto cestou, protože ji považuji za srozumitelnou a názornou. Čtenáři mohou díky tomu předložit další praktický příklad filmového rozboru, o kterém jsme referovali zevrubně v příslušné kapitole, nicméně v tomto případě může rozbor výrazových prostředků těchto dvou filmů poskytnout příležitost pro názorné rozkrytí dílčích aspektů *modů produkce i prezentace*. A právě do těchto dvou kategorií člením veškerou inspiraci, kterou následně zužitkovávám v *didaktickém konceptu naučných inscenací*, který detailně vysvětlím v případové studii v závěru kapitoly. Chtěl bych zdůraznit, že potenciál didaktického využití zdánlivě překonaných konceptů z filmových dějin je nezměrný. Tuto část studie lze vnímat jako okno otevřené do krajiny, předložení perspektivy, kterou je možné dále rozvíjet.

6.2. Modus produkce raného filmu

V roce 1898 ve spolupráci Kříženeckého, Pokorného a Švába Malostranského vznikají první původní hrané filmy realizované v Českých zemích.²⁸² Šváb²⁸³ (narozen 1860) je přitom generačně spjat s kupletisty staré Prahy a prostředím zpěvních síní, které si můžeme představit jako provizorní scény umístěné v restauračních zařízeních. Od té doby výrazněji do utváření filmové identity nezasáhl, i když ztvárnil řadu epizodních rolí, poslední z nich v roce 1932, kdy umírá. Kříženecký od průkopnického počínu v roce 1898²⁸⁴ do dalšího vývoje kinematografického oboru také výrazně nepromluvil. Naproti tomu angažmá Emila Artura Longena (narozen 1885) na produkci groteskní série pro filmovou společnost Kinofa v roce 1911 představuje generační posun, posunutí štafety na kabaretních scénách, která se pak v mnoha podobách otiskla zpětně do tváře filmového prostředí. Longenova generace kabaretiérů se podílela na směřování filmové produkce výraznou měrou po celá 10., 20. i 30. léta. Mezi tyto osobnosti můžeme řadit Vlastu Buriana, Ference Futuristu a mnohé další. Zaměřím se na

²⁸² V rámci rešerší Kříženeckého působení jsem analyzoval audiozáznam z archivu Českého rozhlasu, který byl pořízen s Vincencem Pokorným, bratrem Josefa Pokorného. Rozhovor se zaměřoval na okolnosti provozu Českého kinematografu.

²⁸³ Josef Šváb vedle hereckého působení ve fraškách byl také autorem a vydavatelem kupletů. Sborníky kupletů ve své době byly jakýmsi rezervoáry scének a čísel, které bylo možné libovolně zařazovat do kabaretních programů. Opět se nám zde vyjevuje jistá paralela mezi sborníky kupletů a ranými katalogy jednocívkových filmů v době utváření filmové distribuce na začátku 20. století. Ivan Klimeš v studii „Kinematograf – věnec studií o raném filmu“ (s. 72–75) podává příklad Švábovy autorské frašky *Nezdárný syn*, která nese podtitul *kinematografická parodie*. Komika této jednoaktové hry je založena na parodii projekčního principu.

²⁸⁴ I. Klimeš. *Kinematograf – věnec studií o raném filmu*, s. 24–40.

způsoby, jakými se kabaretní vlivy podílely na formování výrazových prostředků a skladebných postupů raných filmových děl v žánru filmové grotesky na našem území. Podkladem našich úvah bude jeden ze dvou dochovaných filmů Longenovy série s komickým charakterem Rudim: *Rudi sportsman*.²⁸⁵

Z ediční poznámky uvedené na odborném portálu *Filmový přehled* můžeme vyčíst, že ani jedna z Longenových grotesek nebyla ve své době uvedena do kin. Longen nedostal příležitost konfrontovat svůj komický typ s širším publikem. Série tedy nemohla dosáhnout divácké obliby, a generovat tak produkci dalších děl. I bez toho však můžeme podniknout ponor do výrazových prostředků Longenovy grotesky a podřídit ho optice našeho badatelského záměru. Jak se projevila Longenova kabaretní průprava a inscenační zkušenost v jeho filmové práci, a to v době, kdy v českém prostředí neexistovala cílevědomá a zavedená produkční linie specializující se na filmovou grotesku, což je žánr, který v zahraničních kinematografiích ustanovovaly právě osobnosti pocházející z varietního a kabaretního prostředí? Za všechny můžeme jmenovat Francouze M. Lindera, Brita Ch. Chaplina, Američana B. Keatona, Itala Leopolda Fregoliho a mnohé další.

Předtím než přejdeme k rozboru Longenovy grotesky, nasměrujme naši pozornost na poetologickou studii Radomíra D. Kokeše.²⁸⁶ Autor se zamýšlí nad výrazovými prostředky českých hraných filmů ve sledovaném období let 1911–1915. Longenovy grotesky z roku 1911 do tohoto období spadají. Konstatuje několik zásadních zjištění, která považuji za klíčová pro mou badatelskou pozici a hlavně samotný rozbor výrazových prostředků, který přijde vzápětí.

V první polovině desátých let působí průkopnická generace filmových režisérů, kteří se v drtivé většině případů po realizaci prvních filmů k filmové práci v dalším období nevrátili. Je jim společné také to, že pracují ve filmových výrobnách, které do konce roku 1915 skončily úpadkem (Kinofa, ASUM, Illusion, etc.). Pro nás však to nejpodstatnější: „[...] tito tvůrci byli současně společensky či přímo umělecky napojeni na kabaretní nebo divadelní komunitu: Stanislav Hlavsa, Karel Hašler, Longen, Jan Arnold Palouš, Andula Sedláčková nebo Max Urban. Představitelé tvůrčí generace nastupující po roce 1915 naopak s jevištními uměleckými formami výrazněji spojeni nebyli a od začátku kariéry se aktivně profilovali primárně v kinematografii (Kolár, Lamač, Machatý).“²⁸⁷

²⁸⁵ *Rudi sportsman*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, 1911.

²⁸⁶ Radomír D. Kokeš. „Styl a vyprávění kinematografie v českých zemích (1911–1915)“. In: R. D. Kokeš. *Rozbor filmu*.

²⁸⁷ *Tamtéž*, s. 190.

Tento výčet pouze prokazuje další možné okruhy, ve kterých by se dal průnik obou prostředí rozkrýt, ať už bychom hovořili o tak evidentních případech jako performativním kouzelnickém skeči *Ponrepovo kouzelnictví*²⁸⁸ anebo Hašlerových *Českých hradech a zámkách*,²⁸⁹ či dalších filmech, ve kterých vliv kabaretu není tak jednoznačně definovatelný. Nicméně v obou těchto případech můžeme dohledat přímý vliv kabaretní tradice skrze výrazové prostředky užitě uvnitř díla, ale také formy jejich uvádění v kině. Hašlerův honičkový skeč byl promítán v rámci kabaretní inscenace. O způsobu prezentace *Ponrepova Kouzelnictví* (kupříkladu přímo v Ponrepově kině) nemáme žádných pramenů, pouze řadu předpokladů. Kontext provozování Ponrepova kina popisuje ve své studii *Ponrepo* z roku 1957 Luboš Bartošek.²⁹⁰

Kokeš hovoří dokonce o jakési formě *skupinového tvůrčího stylu* v podání kolektivu sdruženém ve výrobě Kinofa. Z této průkopnické doby neexistují dostupné prameny, kterými bychom mohli důsledně rozkrýt detaily o tvůrčím workflow, či dokonce výčet složení filmového štábu. Jisti si můžeme být pouze významem Antonína Pecha v celém reži, který se snažil vyvažovat výrobní nedostatky angažováním kabaretních umělců a autorů, kteří byli navyklí improvizaci a spartánským podmínkám. Můžeme dedukovat, že Pech a jeho spolupracovníci dohlíželi na řádné exponování filmového materiálu a jeho kvalitní zpracování. Angažovaní kabaretiéři pak přejímali tvůrčí a kreativní roli jako v případě Longena.

Dalším zajímavým podnětem, který Kokeš předkládá, je důraz na tzv. *kabaretní poetiku*. Kokeš tak činí s vědomím, že termínu používá pro popis výhradně výrazových prostředků uvnitř filmového díla.

„[...] je třeba se pozastavit nad třetím aspektem skupinového stylu Kinofy, což je možný vliv kabaretní poetiky na volené filmařské postupy. S kabaretem byli nedílně spojeni představitelé Kinofy jako Josef Šváb-Malostranský nebo Emil Artur Longen. Moje předpoklady mají podobu velmi hrubých hypotéz, přičemž samotné téma rozsáhlého poetologického propojení kabaretní a filmové kultury v českých zemích ještě čeká na zpracování. Možný vliv kabaretu vidím ve třech aspektech tvorby Kinofy, které se v komediálních dílech objevovaly společně

²⁸⁸ *Ponrepovo kouzelnictví*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, 1911.

²⁸⁹ *České hrady a zámky*. Režie Karel Hašler. Rakousko-Uhersko: Josef Brabec, 1916. Rokoko bylo uvedeno do provozu v letech 1915–1916 Karlem Hašlerem. Z této doby pochází raný film *České hrady a zámky*, ve kterém Hašler inscenoval impozantní nástup do svého kabaretního programu. Toto filmové dílo, které se do naší doby zachovalo díky péči Národního filmového archivu, představuje reprezentativní příklad synergie mezi filmovou a kabaretní formou.

²⁹⁰ Luboš Bartošek. *Ponrepo: Od kouzelného divadla ke kinu*. Praha: Orbis, 1957.

a v nekomedialních zejména třetí z nich: a) struktura skeče, v níže je důraz na silnou pointu, která nemusí nutně vyplývat z logického plynutí dosavadních událostí, b) performativní herectví: obracení na diváka, narušování iluze uzavřeného časoprostoru, c) mediální performativnost: technické možnosti filmu, sebeuvědomělé funkce mezititulků.“²⁹¹

Zjednodušeně řečeno, mezi filmovým hercem a divákem neexistuje v období *kinematografie atrakcí* tzv. čtvrtá stěna. To má dopad na způsob zapojení a charakter reakcí dobového filmového publika. Nedokonalost, či lépe řečeno nedostatečnost výrazových prostředků filmu je jaksi nahrazována performativními aspekty uvnitř filmového díla, ale také ve způsobu a formách jeho prezentace. Tyto motivy lze aplikovat pro filmově-výchovnou praxi v mnoha ohledech. Diváci jako účastníci filmově-výchovného procesu mohou být k aktivnímu čtení a excentrické participaci motivováni. Můžeme je vtahovat do dění, přímo se na ně obracet, a přitom zůstaneme věrní výrazovým prostředkům té doby. Autoři i herci zkrátka počítali s tím, že výsledná podoba díla bude dotvořena, završena až v přímé interakci s publikem v sále.

6.2.1. Výstavní párkař a lepič plakátů: performativní filmový rozbor

Poskytnu nyní příklad z vlastní pedagogické praxe. Představme si situaci, ve které realizujeme se studenty filmový rozbor raného jednocívkového filmu Jana Kříženeckého *Výstavní párkař a lepič plakátů*.²⁹² Snímek má 32 vteřin, které odpovídají metráži jedné kamerové role, která se vešla do kinematografu, kterým Jan Kříženecký disponoval. Titul představuje jeden z prvních dokumentovaných pokusů o realizaci hrané scény na našem území. Nacházíme se v období, kdy se filmová řeč teprve ustanovovala. Neexistovala stříhová skladba na úrovni záběrů, ba ani scén. Kamera zaujímal fixní postavení, ve kterém rámovala hrací scénu do jediného celku v plné ostrosti celé mizanscény. Výchozí situace tedy způsobem snímání připomíná více než cokoli jiného půdorys jeviště. Pro srozumitelnost syžetu jednotlivých filmů využívali filmaři ve velké míře kabaretní poetiky. Tento trend posilovalo angažmá kabaretních herců. V případě tohoto filmu „ztvárnil“ roli výstavního párkaře již jmenovaný Josef Šváb.

²⁹¹ R. D. Kokeš. „Styl a vyprávění kinematografie v českých zemích (1911–1915)“, s. 197.

²⁹² *Výstavní párkař a lepič plakátů*. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko: Jan Kříženecký, 1898.

00:00–00:07: Na začátku filmu do prázdného záběru vchází z pravé strany obrazového rámu lepič (obr. 1), který dojde do středy záběru, aby na stěnu začal lepit plakát Českého kinematografu – což je vnitrozáběrové pomrknutí (či chcete-li reklama) Kříženeckého provizorního kina, v rámci kterého byl i tento film promítán. V druhém plánu po levé straně záběru si můžeme všimnout připravených komparzistů, kteří sledují (nešikovně) scénu na dvoře, aby nepromarnili znamení, na které mají přijít do záběru.



Příchod lepiče, obr.1 [záběr z filmu]. *Výstavní párkař a lepič plakátů*. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko: Jan Kříženecký, 1898.

00:0–00:12: Následně na scénu vchází z levé strany obrazového rámu párkař (obr. 2). Už samotná forma „příchodu na scénu“ odkazuje ke kabaretnímu způsobu prezence na jevišti. Josef Šváb v postavě párkaře od prvních momentů na scéně interaguje s pomyslným publikem v sále přímými pohledy do kamery. Již když vchází, zdraví se s publikem pokynutím hlavy. Následně odkládá nádobu s párky a vydává se za lepičem, aby mu nabídl svačinu. Opět pokyne směrem k publiku, aby ho upozornil na důležitost svého počínání. Herec pohledy do kamery/publika v podstatě nahrazuje kamerový detail – navádí pozornost diváků v sále na podstatnou hereckou akci, která by jinak mohla v celku zapadnout.



Příchod párkaře, obr. 2. [záběr z filmu] *Výstavní párkař a lepič plakátů*.

00:12–00:16: Dochází ke klíčové kolizi (obr. 3), protože lepič se naklání nad nádobu s párky s chutí jeden z nich si vybrat, omylem však u toho vylévá nádobu s lepidlem, které s sebou nese v mošně, přímo do středu hrnce. Párky jsou tedy ztraceny.



Ztracení párků, obr. 3. [záběr z filmu] *Výstavní párkař a lepič plakátů.*

00:16–00:30: Propuká rvačka (obr. 4), do které se v jednom okamžiku jako na povel zapojí i komparzisté, kteří čekali připraveni ve stavení od začátku filmu. Nekoordinované pohledy do kamery, respektive do publika, jako v případě chlapce na pravé straně záběru přiloženého printscreenu, vypovídají o tom, že „oční kontakt s publikem“ byl dodržován jak v rovině vědomé herecké akce, tak nechtěně vedlejšími postavami, které nebyly důsledně režijně vedeny. Příznačné (nejenom) pro Kříženeckého rané pokusy o rané filmy je fakt, že filmaři hledali na omezené metráži jediné cívky cestu k dosažení dějového vyvrcholení. Velmi často tak v syžetech sahaly k vrcholu ve formě všeobecné rvačky, která navázala bezprostředně po krátkém prologu situace. Takové vyústění totiž poskytovalo dostatečnou formu atrakce, která by byla pro dobové publikum atraktivní. O vnitřní psychologizaci hereckého projevu nemůže být v této době řeč.



Rvačka, obr. 4. [záběr z filmu] *Výstavní párkař a lepič plakátů.*

Jakou může mít toto poznání relevanci pro realizaci filmově-výchovné lekce? Zásadní. Filmový rozbor tohoto díla může už z podstaty své identity využívat různě odstíněných performativních poloh. Sám tedy v mé pedagogické praxi k tomuto filmu přistupuji tak, že využívám živých postsynchronů – vtahuji studenty do zpětného vytvoření dialogů, ale také nové ruchové stopy. Pozorný čtenář si může všimnout, že technika *živého postsynchronu* je v podstatě kodifikovanou výukovou metodou dramatické výchovy. Já však pozornost obracím k faktu, že se v kontextu našeho oboru můžeme k této technice stavět jako k postupu, který je filmové formě vlastní. Pedagogický přístup, který čerpá ze specifik výrazových možností filmů. Další technikou, kterou běžně při rozboru tohoto snímku využívám, jsou *živé obrazy*, což je další z metod dramatické výchovy, která v tomto případě umožní, aby studenti sami vstoupili do herecké akce a snažili se v omezené metráži jednocívkového filmu zinscenovat dramatickou situaci, která by kopírovala příběhovou křivku Kříženeckého filmu. Na základě tohoto jednoduchého cvičení získají studenti povědomí o zkreslené proporcii reálného plynutí času ve vztahu k času filmovému. Uvědomí si nutnost filmové zkratky a hyperboly, přičemž vědí, že si Kříženecký nemohl skrze dobová technická a realizační omezení usnadnit svou pozici střihem, detailem, změnou kamerové pozice.

Za jedno z klíčových sdělení této kapitoly lze považovat, že filmový rozbor může oproti běžným formám frontální výuky nabývat částečně performativního charakteru. Existují didaktické metody a techniky, které můžeme pro filmově-výchovné aktivity přejímat i na úrovni zdánlivě tak do slovního projevu pohrouženého nástroje, jakými je právě filmový rozbor. A co více, měli bychom si připustit, že tento způsob uvažování je samotné podstatě filmové identity vlastní.

6.2.2. Rudi sportsman: rozbor výrazových prostředků

Přejdu nyní k předložení dalších argumentů na podporu tvrzení o vlivu kabaretní, respektive performativní poetiky na úrovni výrazových prostředků uvnitř filmového díla. Tento rozbor lze vnímat také jako další názorný příklad aplikace analytického rozkladu, který mohou pedagogové přejímat pro práci se svými žáky. Za podklad si volím Longenovu filmovou grotesku natočenou v roce 1911 pro Kinofu, *Rudi sportsman*. Dílo vybírám také z toho důvodu, že jej velice často integruji do didaktických inscenací, kterým věnuji závěrečnou případovou studii. Řada postřehů, které jsem předestřel ke Kříženeckého filmu, lze vztáhnout také

na Longenovu grotesku. Zásadní rozdíl tkví z pohledu výrazových prostředků ve využití stříhové skladby na úrovni jednotlivých scén. Groteska je složena v podstatě ze série jednocívkových filmů, které jsou stříhovou skladbou komponovány do volného celku, který představuje jakousi férii kabaretních skečů, pro které je typická Longenova akrobatická průprava. Snímek má výraznou vypovídající hodnotu už samotným angažmá Emila Artura Longena, který patří mezi nejvýraznější zástupce trendu přejímání kabaretních forem do výrazových postupů filmu.

00:00–00:55: Titulková sekvence včetně dodatečně přidaných kurátorských titulků uvozující společnost Kinofa a osobnost E. A. Longena. Longenovi je prisuzováno autorství námětu a režie. V druhé hlavní roli se vedle Longena objevuje Rudolf Sůva (člen kabaretního souboru U Lhotků, ve kterém během natáčení Longen také vystupoval), který ztvárňuje postavu staré paní.



Úvod, obr. 1 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, 1911.

00:56–1:33: Úvodní scéna (obr. 1), ve které Rudi sedí v parku na lavičce po boku starší dámy, která plete. Film nás přenáší rovnou do vzájemné interakce, ve které Rudi s paní laškuje. Drbá ji pod bradou, načež ta se ohradí, aby ji nechal na pokoji. Rudi na ni vyplazuje jazyk, vytahuje cigaretu a zapaluje si. Dáma v reakci na to, že jí mládenec kouří do obličeje, uštědří Rudimu políček. Ten padá z lavičky. Otřepe se. Sedá si zpět. Opakovaně na ni vyplazuje jazyk. Otevírá noviny. Směje se čemusi v novinách. Dáma ho důrazným gestem vykáže z jejího sousedství. Rudi odchází se záběru. Herecká akce je snímána v celku. V prvním plánu máme usazenu dvojici. Za jejich zády vidíme ve druhém plánu skupinu lidí hrající na kurtech tenis. Kokeš považuje postavu starší dámy za Rudiho družku, která mu v úvodní scéně vyčítá rozmarný životný styl. Je-li tomu skutečně tak, je pro nás otevřená otázka, která je pro další rozvoj zápletky méně podstatná, než by se mohlo zdát.



Nasedání na koně, obr. 2 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

1:34–2:14: Ve druhé scéně (obr. 2) se Rudi za asistence tří mužů pokouší nasednout na koně, který je voltížován. Rudi dvakrát přepadá. Napotřetí se mu daří nasednout. Kůň však přechází do cvalu a Rudi opět padá k zemi. Tentokrát s naraženou kostrčí. Odchází ze scény, přičemž využívá ve svém hereckém projevu výrazných excentrických grimas ve tváři. Koulí očima i celou hlavou, nepřírozeným způsobem vychyluje sanici, vyplazuje jazyk. Celá scéna je koncipována v jediném celkovém záběru. Umístění akce do prostoru připomíná způsob kompozice, který Jan Kříženecký využil ve filmu *Voltýžování jízdního odboru Sokola pražského (1898)*.



Kolo, obr. 3 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

2:15–3:01: Ve třetí scéně vystupuje jako ústřední rekvizita, se kterou Rudi vstupuje do interakce, bicykl (obr. 3). Rudi vchází do záběru od kamery. Všimá si kola položeného na zemi. Chopí se ho. Zkouší se rozjet. Vzdaluje se od kamery. Vyjíždí ze záběru. V tu chvíli do něj vstupuje stará dáma z první scény. Z jejích gest můžeme vyčíst, že postrádá odložené kolo (nebo snad hledá svého přítele Rudiho?). Stojí čelem ke kameře. V tu chvíli se opět objevuje Rudi, který se k ní blíží zezadu. Nedokáže zastavit kolo a poráží ji. Dáma se chopí klacku, který po celou dobu akce ležel v prvním plánu, a začne ho bít přes záda. Pronásleduje ho. Oba vybíhají ze záběru směrem k postavení kamery. Celá herecká akce je opět

snímána bez změny postavení kamery, bez švenku. Kamera je statická. Herci však využívají hloubku mizanscény, která vyplývá z povahy situace.



Fotbal, obr. 4 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

3:02–3:48: Čtvrtá scéna (obr. 4) je opět komponována v celkovém záběru se smyslem pro efektní kompozici. Narativ konfrontaci se starší dámou opouští a nepokračuje v rozvoji této potenciální filmové honičky. Zdání hloubky záběru je docíleno umístěním linie městské zástavby ve druhém plánu. V popředí se před kamerou odehrává fotbalový trénink. Kamera zabírá výsek akce kolem jedné z fotbalových branek. Rudi do záběru opět vchází od postavení kamery. Rozkouká se. Načež vbíhá mezi hráče oblečené v pruhovaných dresech a pokouší se zapojit do hry. Jedná se o první scénu ve filmu, ve které kameraman Pech využívá kamerových švenkování. Rám obrazu kopíruje Rudiho pohyb napříč velkým vápnem. Švenky nejsou patrné na první pohled kvůli horizontálnímu neklidu filmového pásu. Rudi několikrát padá na zem. Plete se hráčům pod nohy. Scéna končí opět drobným zraněním v oblasti Rudiho kostrče. Vychází ze záběru směrem k postavení kamery. Celá scéna je podexponována. Nemůžeme však ověřit, zdali k podexponování došlo během kamerového záznamu, nebo při vytváření kopie.



Běh přes překážky, obr. 5 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

3:49–4:07: Pátá scéna (obr. 5) se od ostatních odlišuje svou délkou. Je výrazně kratší. Rozprostírá se před námi běžecká překážková dráha, která opět vytváří hloubku záběru. Sledujeme přeskoky jednoho běžce. Následně druhého. V danou chvíli opět vchází do záběru Rudi. Sleduje společně s námi běh třetího atleta. Vbíhá na dráhu a celou ji boří. Čtyřikrát padá na zem. Pohyb dvou přihlížejících postav a tří atletů v mizanscéně je zmatený a nenese znaky důsledné režie. Pád jednotlivých překážek není rytmizovanou s návaznou hereckou akcí přihlížejících postav. Celek situace proto působí nahodile. Kamera je po celou dobu statická. Scénu rámuje v jediném celku. Rudi ze záběru nevyhází na konci scény, jako v předchozích scénách. Záběr končí ve chvíli, kdy Rudi přeskakuje poslední překážku.



Tenis, obr. 6 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

4:08–4:45: Šestá scéna (obr. 6) nás přenáší na tenisový kurt. V prvním plánu kamera zabírá jednu polovinu kurtu. Sledujeme dva z hráčů při čtyřhře. Celému dění přihlíží hlouček diváků ve druhém plánu. Jsou to převážně děti. Pro tuto skupinu je typické, že se v průběhu celé scény její zástupci střídavě dívají do kamery. Na začátku scény hledí mimo rám záběru a anticipují svým pohledem následný vpád Rudiho ve třetí vteřině scény. Rudi vytrhává jednomu z hráčů raketu. Vybíhá ze záběru. Kamera ho nestíhá švenkovat. Do obrazu se vrací bez saka, poté, co si ho odložil mimo záběr. Sledujeme průběh hry, během kterého se Rudi netrefuje do míčku. Opakovaně padá. Kamera v průběhu scény švenkuje tak, aby se Rudiho pohyb po kurtu držel ve středu obrazu. Záběr postupně panorámuje celý kurt. V závěru scény je Rudi svým spoluhráčem udeřen raketou opět do kostrče, načež se kulhaje odebírá mimo záběr. Scéna končí.



Plavání, obr. 7 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

4:46–5:11: Sedmá scéna (obr. 7) nás přenáší z letenského exteriéru na vltavskou plovárnu. V popředí před kamerou vidíme uvázanou loďku. Ve druhém plánu pak horizont vymezuje dav přihlížejících diváků, kteří celé dění sledují a opět svým počínáním anticipují Rudiho hereckou akci. Rudi vniká do scény opět od kamery. Odvazuje loďku. Kamera švenkuje tak, aby zachovala hereckou akci ve zlatém řezu. Rudi se snaží pádlovat. Staví se na nohy. A nakonec padá do vody. Na tento povel se část přihlížejících diváků vrhá do vody za ním. Rudi je vytažen plavčím, který po celou dobu postával vedle kamery, na souš. Opět dostává výprask. Ostatní plavci plavou směrem ke kameře a nepolevují v tempu, i přesto, že je Rudi dávno zachráněn.



Závěr, obr. 8 [záběr z filmu]. *Rudi sportsman*.

5:12–5:22: Poslední, osmou scénou (obr. 8) se dramatický oblouk uzavírá. Patrně jsme stále na plovárně. Snímané postavy sedí u stěny prkenné boudy. Představuje se nám potřetí stará dáma z první scény (v kontextu scény patrně skutečně Rudiho družka). Vytahuje Rudiho za uši z předklonu, před divákem se tak postupně odhaluje zafačovaná tvář (pro vyostření pointy) pomláceného muže, ve které může poznat hlavní postavu. Stará dáma Rudimu spílá. Ten k ní vzpíná ruce a prosí za odpuštění. Patrně je mu odpuštěno, protože se postavy políbí. Film končí.

Radomír D. Kokeš ve své studii věnované rozboru výrazových možností raných filmů mezi lety 1911 až 1915²⁹³ sleduje tři výrazné aspekty, které lze sledovat napříč analyzovanými filmy. Jsou to (a) *vliv redundance na vyprávění*, (b) *uplatňování tzv. tableau postupů v mizanscéně*, a nakonec (c) *vliv kabaretní poetiky*. Longenův snímek do této kategorie přesně zapadá.

Redundantní narativní strukturu je třeba vnímat nikoliv jako předstupeň k lineárnímu stylu vyprávění, ale spíše jako jeho alternativu. Podstata tohoto narativního typu spočívá v zacykleném způsobu narace, která rozvíjí variace filmových skečů vázaných jednotou postavy, výchozí situace, nebo komického principu. Ve všeobecném povědomí panuje často představa, že tento druh zápletek dominoval v průkopnických dobách kinematografie, aby se pak při jejím dalším rozvoji vytratil. Do značné míry je takový filmový styl považován za primitivní v porovnání s lépe strukturovanými příběhovými zápletkami. Usuzuje se, že tento druh filmů vyvěrá z nedostatku zkušeností ze strany filmařů – z jejich neschopnosti komunikovat s divákem v delších na sobě navázaných logických celcích. Osobně považuji fakt, že si Kinofa tyto vyprávěcí strategie uchovala i v 10. letech, za příznak nikoliv pouze jejich tristní výrobní základny, ale za přímý vliv angažování kabaretních umělců.

Pokud vztáhneme tuto premisu k oboru filmové výchovy, může pro nás být podstatné zjištění, že formální podoba raných filmů a jejich vyprávěcí strategie nelze zcela přejít jako překonané a primitivní, nehodné našeho zájmu. Naopak filmy poznamenané angažmá kabaretních umělců, kteří do jejich vnitřního uspořádání vkládali performativní aspekty, mohou sehrát zásadní význam v nalézání didaktických postupů, které by pracovaly se studenty a diváky interaktivní formou. Nicméně nalezení realizačního klíče pro takový způsob metodologického uvažování se neobejde bez detailní znalosti problematiky a jejího teoretického zobecnění. Také z toho důvodu věnuji výrazný prostor detailní analýze výrazových prostředků, které mé teze prokazují.

Rudi sportsman poskytuje příležitost na konkrétním příkladu redundanci pojmenovat a popsat. Nebavme se přitom o obsahu filmu samotného – ale o struktuře v obecnější rovině. Rudi je v úvodní scéně motivován k akci – vhozen do děje – aby pak před diváky vzápětí exhiboval v několika variacích obdobného skeče, který vždy končí pádem a „naražením kostrče“. Příběh neopisuje dramatický oblouk, postava v podstatě celým krátkým filmem proběhne jako rovinkou překážkové dráhy. V závěru filmu předstupuje před diváky, kterým

²⁹³ R. D. Kokeš. „Styl a vyprávění kinematografie v českých zemích (1911–1915)“, s. 189–207.

skládá svůj účet, a narušuje přitom zdání časoprostorové autonomie filmového vyprávění.

Tento způsob vyprávění byl ve světové kinematografii převažující v prvních letech její existence. Nicméně „narativní redundance neposkytovala přiměřenou rozmanitost dostatečného počtu příběhů, které by zároveň publikum nenudily. Společnosti sice v období let 1908–1909 i nadále pokračovaly ve využívání jednoduchých příběhů a variací na jediný gag coby základ filmového narativu, ale bylo zřejmé, že je třeba přiklonit se k produkci komplexnějších příběhů.“²⁹⁴

Narativní strategie *Rudiho sportmana* tedy přímo koresponduje s charakterem kabaretních frašek inscenovaných na pražských malých scénách, přičemž během desátých let prošel tento žánr mocným rozvojem, doprovázeným jeho masovou oblibou. Tím, jak se kabaretní žánry vyvíjely v přímé konfrontaci s živým publikem, a získávaly díky tomu bezprostřední zpětnou vazbu, mohli se pak podílet na obohacování filmové formy opakováním osvědčených a funkčních schémat. Tato oblast by zasluhovala další badatelský ponor.

Způsob kamerového snímání v analyzovaném filmu se výrazně neliší od rámování obrazu v průkopnických filmech Jana Kříženeckého. Pecha od Kříženeckého přitom odlišuje zejména stříhová skladba, kterou Pech využívá v úrovni scén – nepracuje však se stříhem uvnitř scény samé. Tento postup umožňuje prodlužovat metráž filmu. Nicméně vzhledem k redundantnímu stylu vyprávění začíná každá scéna ve stejném výchozím bodě. A to doslova. Rudi vchází v každé scéně do záběru od postavení kamery, aby pak ve stejném místě na konci scény odešel. Pech tedy každou ze scén rozvrhuje do prostoru obdobným způsobem a styl práce s hloubkou prostoru můžeme po estetické stránce ke Kříženeckému směle přirovnat.



Voltyžování jízdního odboru Sokola pražského [záběr z filmu], (Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko: Jan Kříženecký, 1898) versus *Rudi sportman* [záběr z filmu].

²⁹⁴ Charles Musser. „Éra nickleodeonů začíná: vytváření podmínek pro hollywoodský modus reprezentace.“ In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 230.

Styl filmu tedy z povahy věci pracuje s rozvržením mizanscény. Pohyb herce v ní vede divákovu pozornost k začátku a konci každého gagu rámovaných jeho příchodem a odchodem (z jeviště). Inscenátoři pracují poměrně dovedně s hloubkou prostoru, které je docíleno plnou ostroží obrazu do značné hloubky pole, což je typickým rysem raných filmů.

V souvislosti s obrazovým stylem filmu můžeme hovořit o uplatňování tzv. *tableau postupů*, které vycházely z francouzského a dánského inscenačního stylu blízkého divadelním tradicím. Je pro něj typický pomalejší střih, statictější rámování a výrazné inscenační proměny pozic figur v hloubce záběrů.

Rudi je v úvodu filmu donucen vedlejší postavou staré dámy k akci. A všimněme si, jak různě lze tuto výchozí motivaci vykládat. Jedná se o starou dámu, které vadí kouř, a proto Rudiho vyžene? O jeho přítelkyni, která ho nutí, aby se sebou začal něco dělat (jak tvrdí Kokeš)? Film nebyl opatřen mezititulky, takže vyznění celého filmu mohl zásadní měrou ovlivňovat komentátor oživlých obrazů přímo při projekci v sálu. Toto je však pouze domněnka vyplývající z vlastní dramaturgické zkušenosti při promítání Longenových grotesek současným divákům, při které prvku živých komentářů využíváme.

Film samotný však poskytuje materiál pro předložení konkrétních argumentů o pronikání filmové a kabaretní poetiky na úrovni díla. Za jeden z nich můžeme považovat fakt, jakým způsobem filmaři inscenovali každou ze scén zasazenou do reálů pražských letenských sadů. Longen provádí režii, respektive mise en scène celého prostoru svou hereckou přítomností. Inscenuje filmové skeče v prostoru svou interakcí s dalšími postavami, které místy skutečně působí zdáním náhodných kolemjdoucích. Film si v sobě nese obdobnou poetiku jako Kříženeckého hrané skeče inscenované Švábem Malostranským. Tento styl do určité míry vyplývá také z technických předpokladů, jakými bylo kupříkladu omezené množství filmového materiálu, které neumožňovalo sérii opakování. Znamená to, že Longen musel každou ze scén nejprve nazkoušet? Nebo se jednalo o impulzivní improvizace, smluvené jen zběžně před začátkem každé klapky? Jedná se v každé scéně o skupiny lidí, kteří se do filmu dostali prakticky náhodně? Na tyto otázky není snadné najít uspokojivou odpověď. V průběhu sledování filmu si můžeme všimnout mnoha pohledů do kamer ze stran epizodních postav rozmístěných v různých plánech scény. Longenův herecký styl a jeho způsob pohybu v prostoru, pak často vyvolává dojem, jako by Longen hrál na scéně před živým publikem. Tento dojem jen posiluje rozvržení úvodní a závěrečné scény, ve které před kamerou sedí ústřední dvojice do obrazu

umístěná tak, jako by na nás shlížela z naživo hraného kupletu. Narušují tím zdání autonomie a iluzornosti filmového časoprostoru.

Jistě bych mohl rozkrýt další spojitosti v uplatňování kabaretní poetiky uvnitř tohoto filmového díla. Dá se poukázat na Longenovo herectví. Ve zvolené jednoduché redundantní struktuře geniálně využívá své cirkusové průpravy. Longen působil dokonce jako cirkusový klaun s akrobatickými sklony. A konečně samotná volba látky – zápletky, chcete-li – má své kořeny v kabaretních a cirkusových aktovkách a klauneriích. Jako diváci jsme svědky filmového přepisu scénické frašky a vlastně máme díky tomu poměrně výjimečnou příležitost sledovat a vnímat jeden z momentů, ve kterém filmaři za přispění kabaretních mistrů artikuluji první slova filmové řeči v její specifičnosti.

6.3. Modus prezentace

Pro průkopnické období rané kinematografie bylo příznačné, že upřednostňovala atrakční princip před dějovým.²⁹⁵ Vycházím z faktu, že divadelní prostředí začalo ve větší míře do utváření identity nového média promlouvat až později, zejména v době, kdy filmová díla dospěla v období před první světovou válkou k delším metrážím, a tudíž byla schopna nést určitou narativní linku – to souviselo s efektivním využíváním mezititulkových sekvencí a ustavením elementárních skladebních postupů filmového díla.²⁹⁶ Dramaturgická skladba komponovaného filmového programu do té doby korespondovala se zvyklostmi, které byly přejímány ze skladby kabaretních programů.

Další vlnu dominance narace nad redundancí je možné vysledovat při nástupu zvukového filmu, pro který je typické okleštění výrazových prostředků „němého“ filmu (v jejich specifičnosti), jež souviselo s těžkopádností zvukové záznamové techniky.²⁹⁷ A příchod zvuku neproměnil pouze výrazové prostředky filmových děl samotných. Zjednodušena byla sama podoba a průběh filmového představení. Mizí živý hudební doprovod, ruchové přístroje, moderátor, kouzelníci, akrobaté i zpěvačky. Filmová projekce se propadá do tmy a standardizovaného ticha.

²⁹⁵ Tom Gunning. „Estetika úžasu. Raný film a (ne)důvěřivý divák.“ In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 149–166.

²⁹⁶ Joseph Garncarz. „Od varieté ke kinematografii. Přímluva za rozšíření konceptu intermediality.“ In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 472.

²⁹⁷ Ilustrace problematického přechodu ke zvukovému filmu byla nesčetněkrát adaptována také pro filmová plátna. Za všechny můžeme jmenovat legendární filmový muzikál *Singin' in the Rain*. Režie Stanley Donen - Gene Kelly. USA: MGM, 1954.

Ivan Klimeš²⁹⁸ v reakci na kultovní esej Waltera Benjamina²⁹⁹ poznamenává:

„Je svým způsobem symbolické, že Benjaminův esej vznikl až v éře zvukového filmu, když už diváci v kině s reprodukováným dílem skutečně osaměli. Do příchodu zvuku byla ovšem situace přece jen poněkud odlišnější. Je totiž třeba brát v úvahu nikoliv *stereotyp* promítaného filmového díla, nýbrž prototyp filmového představení, v němž se v kuriózní celek spojoval kdykoliv opakovatelný, technicky reprodukováný obraz s živě produkovaným, vždy jedinečným zvukem. [...] Jestliže autentické zážitky z kontaktu s *originály* byly v každodenním životě moderní industriální společnosti stále více vytlačovány vjemy prostředkovanými různými médii, pak biograf němé éry dával ještě podstatnou měrou najevo své příbuzenství s živými zábavními produkcemi 19. století, mezi nimiž se ostatně vyvíjel, a od nichž se postupně odděloval.“

Dobové filmové publikum nelze vnímat jako abstraktní entitu, o které budeme uvažovat pouze ve vztahu k diváckým zvyklostem navázaným na reprezentaci kinematografických děl. Pražané přelomu století byli úplnými a komplexními osobnostmi, jako my dnes. Vývoj a mediální kultivace publika, jeho senzitivita pro akceptaci různých žánrových forem, se utvářela ruku v ruce s tím, jak diváci konzumovali různé typy zábavních forem od kabaretních představení, návštěv kina, restauračních zařízení, přičemž nemůže být řeč o tom, že by jedinec – zástupce dobového filmového publika – byl zcela věrný pouze jednomu z nich. Je pak logické, že se vzhledem ke koncentraci kulturního provozu a produkcí do hlavního města popularita jednotlivých umělců přenášela z jejich kabaretního působení na filmová plátna.

Nemohu opomenout ještě jeden aspekt vzájemné estetické výměny, na který poukazuje ve svých studiích Garncarz a mnoho dalších badatelů. Tato výměna totiž probíhala obousměrně. V době, kdy teprve vznikala první stálá kina, se filmová projekce stávala běžnou součástí varietních programů jako jedno z atrakčních čísel. Pečlivým studiem několika set dobových programů dochovaných v divadelním fondu Národního muzea mohu konstatovat, že prezenze kinematografu v průběhu 20. a 30. let byla převážně redukována na tzv. *reklamograf*, který formou diapozitivových slidů přenášel reklamní sdělení. Z toho vyvozují, že přítomnost kinematografu v programu kabaretních představení byla od 20. let sporadická s ohledem na rozšířenou existenci kin.

²⁹⁸ I. Klimeš. *Kinematograf – věnec studií o raném filmu*, s. 41.

²⁹⁹ W. Benjamin. „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti“.

Joseph Garncarz mé argumenty sdílí:

„Vycházím ze základního předpokladu, že konstituování kulturní identity kinematografie v jejím raném období můžeme vysvětlit prostřednictvím analýzy způsobů interakce nového média s už etablovanými formami zábavy. Robert C. Allen³⁰⁰ v různých studiích přesvědčivě ukázal, že kinematografie v USA vznikla z vaudevillu, instituce populárního divadla přelomu století, jež je srovnatelná s německými varieté. Nejenže se ve vaudevillech filmy promítaly; z jejich tradice vycházela rovněž forma filmů a struktura filmového programu. V návaznosti na zmíněný výzkum formuluje pro německou situaci následující tezi: Formou zábavy, která v Německu až do 10. let kinematografii v rozhodující míře kulturně determinovala, bylo varietní divadlo přelomu století. Teprve od roku 1905 zesílil v druhé instanci rovněž vliv literárně orientovaného divadla na kulturní identitu nového média.“³⁰¹

Mějme na paměti, že před začátkem první světové války byly běžné jednocívkové filmy trvající několik minut (viz podkapitola Mody produkce). Celovečerní filmový program tak nabýval komponovaný charakter³⁰² „varietního rázu“. Představení se skládalo ze série až dvaceti žánrově rozmanitých titulů, které byly kompilovány s určitým dramaturgickým záměrem. Německý časopis *Lichtbild-Bühne*³⁰³ v roce 1910 dokonce popisuje „běžný vzorec pro sestavení programu“ ve formátu „Hudební předehra, aktualita, humoristický film, drama, komický film. Přestávka. Přírodní film, komický film, velká atrakce, vědecký film, fraška.“ V dramaturgickém konceptu spatřuji touhu po zavděčení se všem segmentům filmového publika. Vedle toho ale sledovat pnutí dramatického oblouku, vědomou manipulaci s diváckými emocemi. Zkrátka to, co přinesou do kinematografického universa později scenáristé v rámci kompaktního celku narativního díla delší metráže. V období kinematografie atrakcí tuto úlohu zastávají sami provozovatelé prvních kin. Mějme na paměti, že v období před ustálením distribuční praxe bylo běžné, že filmy nenesly umělecké názvy, ale provozovatelé kinematografických licencí nakupovali z „distribučních katalogů“ v podstatě cívky s jednotlivými záběry, které uváděly do skladebných vztahů s dalšími záběry až v rámci samotné filmové projekce.

³⁰⁰ Robert C. Allen. *Vaudeville and Film 1895–1915: A Study in Media Interaction*. New York: Arno Press, 1980.

³⁰¹ J. Garncarz. „Od varieté ke kinematografii. Přímluva za rozšíření konceptu intermediality“, s. 473.

³⁰² I. Klimeš. *Kinematograf – věnec studií o raném filmu*, s. 43.

³⁰³ „Grundregeln für Programm-Zusammenstellung“. *Lichtbild-Bühne*. 1910, roč. 3, č. 116, s. 2–3.

Pro srovnání můžeme sáhnout k dramaturgické praxi kabaretních podniků. Principál Eugenio Averino³⁰⁴ v kabaretním podniku Teatro Italiano, který fungoval v Praze na Vinohradské ulici v dočasně zřízené dřevěné stavbě v letech 1875–1880, uváděl komplexní program složený z hudebních čísel, akrobatických výstupů, komických scén – aktovek a výpravných pantomim. Atrakční charakter Averinových programů do určité míry koresponduje s členěním pozdějších kinematografických projekcí, které představovaly sled patnácti až dvaceti žánrově rozličných čísel. Dramaturgie takových programů díky své žánrově členitosti umožňovala inscenátorům pracovat s publikem na poměrně sofistikované úrovni vedením jeho očekávání.

Pro kabaretní dramaturgii byla nepostradatelná postava konferenciéra, který provázel diváky programem a stavěl mosty mezi jednotlivými čísly. V kontextu filmových produkcí můžeme nacházet jeho ekvivalent. S jistou nadsázkou můžeme říci, že konferenciér zastával úlohu zpřítomněného střihače, který živým střihem propojoval jednotlivé části programu.

„Komentátoři tak bezpochyby mohli překlenout období, kdy se filmaři teprve začínali učit vyprávět obrazem a diváci se učili film číst. Hledat příčiny zrodu této praxe v nedostatečné srozumitelnosti filmů by však bylo jistě chybné. Přítomnost vysvětlovačů obrazů v kině vyplynula spontánně z praxe zábavních podniků na přelomu století. Úkolem těchto vypravěčů a moderátorů v jedné osobě bylo vysvětlovat děj filmu, tlumočit cizojazyčné mezititulky, propojovat jednotlivé části programu a navazovat tak s diváky přímý kontakt, na jaký byli zvyklí z varieté, šantánů či kabaretů.“³⁰⁵

Poslední oblastí, které bych se chtěl v souvislosti s performativními aspekty raných filmových představení věnovat, je hudební a ruchový doprovod promítání v sále. Předně je třeba, abychom si uvědomili, že filmy se nikdy nepromítaly bez nějaké formy zvukového doprovodu. Pokud jsme v archivních sání dneška svědky projekcí, během kterých jsou filmy promítány do ticha, jedná se o kurátorský purismus, který však nemá nic společného s původní projekční situací. Dramaturgové k takovému kroku mnohdy sahají, aby zamezili nepůvodním interpretacím daného díla z důvodu absence původní partitury. Nicméně i v Národním filmovém archivu (a je to trend všech pokrokových institucí stejného typu) jsou v současné době němé filmy mnohdy uváděny se zcela soudobými partiturami interpretovanými naživo. Výmluvným příkladem

³⁰⁴ Hana Tillmanová. *Teatro Italiano v Praze 1875–1880*. Praha: IDU, 2017.

³⁰⁵ I. Klimeš. *Kinematograf – věvec studií o raném filmu*, s. 45.

může být spolupráce NFA s hudební formací Tria Nekonečno, která stála za novými (často improvizními) kompozicemi pro řadu digitálně restaurovaných němých filmů.

Od teoretických prací Kurta Londona z poloviny třicátých let panuje ve filmové historiografii mýtus, že vznik hudebních doprovodů souvisí v němém éře s hlučností filmového projektoru, který sdílel v počátcích s diváky stejný prostor. Pragmatictější teorie pak poukazují na situace, za které byla pro zábavní a vizuální produkce všeho druhu určitá forma hudebního doprovodu naprostou samozřejmostí po celé 19. století. Jak lakonicky poznamenává Ivan Klimeš, spíše by muselo být „vynalezeno“ filmové promítání bez zvukového doprovodu.³⁰⁶

Hudební čísla mohla být součástí živých výstupů mezi jednotlivými filmy. Podkreslovala promítané filmy jako takové – akcentovala nálady daného žánru, připravovala diváky na vyvrcholení děje, nástup pointy. Nemáme prostor k tomu, abychom skutečně důsledně pojmenovali všechny formy a systémy, které byly k tomu účelu do roku 1930 a nástupu synchronního zvuku v obraze, představeny. Ve zcela hrubých obrysech lze říci, že v menších kinech obstarávaly hudební doprovod mechanismy (fonografy, později gramofony), ve větších kinech živí hudebníci a v premiérových kinech celé komorní orchestry. Pro inspiraci oboru filmové výchovy můžeme pak zvláště akcentovat přítomnost herců skrytých za plátnem, kteří obstarávali divákům jistou formu „živých postsynchronů“. Zcela fascinující kapitolu pak představují sofistikovaná ručařská zařízení, která mohli „kinaři“ objednávat z nabídkových katalogů, aby pak „ručaři“, opět skryti za plátnem, mohli simultánně dotvářet zvukovou kulisu promítaného filmu.³⁰⁷

Mody prezentace raných filmů poskytují inscenační a dramaturgickou strukturu, která se stala klíčovou inspirací pro koncept tzv. *naučných inscenací*, který představím v případové studii v závěru kapitoly. Jsem ale přesvědčen o tom, že vědomí performativního, komunitního, interaktivního rozměru filmových projekcí v období raného filmu je hodnotou univerzální, která je pro obor filmové výchovy potenciálně využitelná v mnoha různých formách.

³⁰⁶ *Tamtéž*, s. 47.

³⁰⁷ *Tamtéž*, s. 48.

6.3.1. Ponrepovo kouzelnictví: rozbor performativních aspektů

V prostředí prvního stálého pražského kina Ponrepo zastával úlohu „komentátora ožvlých obrazů“ herec, zpěvák a imitátor, sám bratr Viktora Ponrepa, Karel Šlambor.³⁰⁸ Herec byl svými slovními doprovody a komentáři k českým filmům v Praze proslulý. Umně parodoval hlasy herců, které sám dobře znal. V této době bylo poměrně časté, že se hlavním programovým lákadlem nestávaly filmy jako takové, ale výrazná osobnost komentátora, která se podílela na celkové atmosféře a dojmu z představení.³⁰⁹

Pokud zmiňujeme osobnost Viktora Ponrepa, nemůžeme opomenout další tradiční prvek, kterými se první kina blížila kabaretní poetice. Ponrepo (vl. jm. Dismas Šlambor) byl původně salonní kouzelník, přičemž taková výchozí zkušenost je u průkopnických osobností kinematografie poměrně častá. Také z toho důvodu provozovatelé kin do svých programů zařazovali vedle filmových děl živá kabaretní čísla a různé formy živých vystoupení, a to nejen v počátečních obdobích, kdy se biograf teprve odděloval od kabaretních produkcí. Ještě v závěru dvacátých let vynakládala některá berlínská kina až desetinu svého provozního rozpočtu na zajištění varietních programů, která cílila na větší diváckou návštěvu.³¹⁰ Sám Viktor Ponrepo ještě v roce 1924 požádal úřady o znovu udělení licence na eskamotérská a kouzelnická vystoupení, aby mohl čelit divácké krizi zpestřením programu o vlastní vystoupení.³¹¹

Z dramaturgie Ponrepova biografu nemáme dochovanou zprávu o komponované podobě filmového programu, respektive poměr mezi živými čísly a promítanými filmy. Nicméně zajímavou zprávu o dobové atmosféře mohou poskytnout dva snímky natočené na začátku desátých let Antonínem Pechem. *Ponrepovo kouzelnictví*³¹² je v podstatě filmovým přepisem Ponrepova kouzelnického vystoupení, na kterém je po formální stránce zajímavý způsob, jakým kombinuje kamerové a scénické triky k dosažení „kouzelného efektu“. Podle dochovaných záznamů byl snímek běžně uváděn na začátku filmového programu.³¹³ Závěr filmového programu Ponrepo zakončoval předtočenou

³⁰⁸ L. Bartošek. *Ponrepo: Od kouzelného divadla ke kinu*, 73.

³⁰⁹ I. Klimeš. *Kinematograf – věvec studií o raném filmu*, s. 46.

³¹⁰ Friedrich P. Kahlenberg. *Der wirtschaftliche Faktor „Musik“ im Theaterbetrieb der UFA in den Jahren 1927–1930*. Berlin, 1979, s. 56.

³¹¹ L. Bartošek. *Ponrepo: Od kouzelného divadla ke kinu*, s. 73.

³¹² *Ponrepovo kouzelnictví*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1911.

³¹³ Portál *Filmový přehled* v kartě filmu uvádí: „Kouzelnické vystoupení Viktora Ponrepa, kterým občas zahajoval představení ve svém biografu.“ [cit. 3. 2. 2021].

Dostupné z: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/film/401994/pan-ponrepo-se-klani>.

zdravicí, ve které předstupuje pod plátno před diváky, klaní se, odchází, načež se s diváky loučí titulek lakonickým „přeji dobrou noc“. *Pan Ponrepo se klaní*³¹⁴ je tedy snímkem, který byl opět určen pro navození atmosféry bezprostřední a přímé komunikace s divákem.³¹⁵



Pan Ponrepo se klaní [záběr z filmu]. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1910.

Tyto artefakty mohou na první pohled působit úsměvným dojmem zastřeným nostalgickou atmosférou. Nicméně poselství, které tato snaha o průběžnou komunikaci s divákem s sebou nese, je možné s odstupem více než století aktualizovat a promýšlet v souvislosti s redefinicí identity a vůbec úlohy kina v kontextu moderních diváckých návyků. Pokud začne prostředí kina vtahovat diváka do individualizovaných vztahů a komunitní spolupráce, získá prostor kina nezastupitelnou výhodu oproti jiným formám divácké recepce.

Ponořme se společně do posledního rozboru této kapitoly. *Ponrepovo kouzelnictví* pro nás představuje další z příkladů průsaku kabaretní poetiky do výrazových prostředků filmového díla. Svým tématem nám však poskytuje příležitost k setkání s podobou živých čísel, která byla pro komponované filmové programy období raného filmu typická. Nicméně na rozdíl od filmů nemáme tyto živé performance v drtivě většině případů zaznamenány. Tento film tvoří výjimku.

Ze zhlédnutí filmu můžeme usuzovat, že Ponrepo svůj výstup natáčel přímo v kině na forbině před zataženou oponou. Celé kouzelnické číslo odehrává s asistentem anfas ke kameře, jako by filmový divák byl přímo účasten dění v sále. Sledujeme tedy identickou absenci „čtvrté stěny“, která by umožnila divákům fikční odstup – stejně jako v případě Longenovy grotesky s Rudim nebo Kříženeckého snímku s Josefem Švábem. Pohyb postav v mizanscéně opět

³¹⁴ *Pan Ponrepo se klaní*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1910.

³¹⁵ Portál Filmový přehled opět potvrzuje fakt, že byl snímek určen pro oslovení Ponrepova publika: „Úklony pana Viktora Ponrepa, určené obecnstvu v jeho biografu.“

odpovídá scénické přítomnosti – snímáný záběr je uvažován jako pódium, do které musí postava vstoupit, a po odehrání akce z něj zase odejít. Na konci filmu se protagonisté klaní. Po celou dobu takřka třiminutového snímku Ponrepo se svým asistentem interagují s filmovým publikem. Na rozdíl od předchozích rozborů, ve kterých byla kabaretní poetika přítomná jaks implicitně, Ponrepovo kouzelnictví tyto principy akcentuje už volbou výchozího tématu. Střihové skladby je ve snímku využíváno na úrovni spojení několika vytočených kamerových cívek – střih tedy není opět využíván pro rozzáběrování jednotlivých scén. Kamera po celou dobu herecké akce nemění úhel snímání.

Za zajímavý výrazový prostředek považuji, že Ponrepo kombinuje kouzelnické triky v reálném čase s využitím triků kamerových – jako v případě stop-triku, kdy nechává zmizet malého chlapce, aby se na jeho místě vzápětí objevil pes. Zaměříme se ještě v krátkosti na pojmenování těchto „trikových variací“.

00:10–00:40: První trik, který pan Ponrepo předvádí (obr. 1), je klasickým eskamotérským číslem probíhajícím v reálném čase. Kouzelník vytahuje z úst asistenta několik vajec.



Vytahování vajec, obr. 1. [záběr z filmu]. *Ponrepovo kouzelnictví*. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1911.

01:08–01:30: Následuje využití prvního kamerového triku, respektive stop-triku (obr. 2.1, 2.2). Ponrepo smíchá mouku s vejci a vloží je do formy. Následně nad formou pronese kouzelnou formuli za požití hůlky. Vzápětí si může pozorný divák povšimnout drobného skoku v obrazu, protože autoři na okamžik zastavili kameru, mezitím vyměnili pečící formu s neforemnou kaší za nádobu s koláčky. Tento kamerový trik podporuje vyznění samotné kouzelnické techniky bez toho, aby poutal pozornost na svou filmově-trikovou podstatu.



Stop trik, obr. 2.1, 2.2 [záběry z filmu]. *Ponrepovo kouzelnictví.*

01:35–01:45: Třetím trikem (obr. 3) čísla je opět klasický výstup salonní magie, který se obejde bez výrazových možností kinematografie. Kamera zde slouží pouze jako pasivní záznamový nástroj. Viktor Ponrepo svému asistentovi vytahuje „dlouhou tyč až z žaludku“.



Tyč, obr. 3 [záběr z filmu]. *Ponrepovo kouzelnictví.*

01:45–02:10: Čtvrtý trik (obr. 4) vtahuje do hry výrazové možnosti filmu, i když poněkud překvapivou formou. Ponrepo se obrací na diváky v sále, aby mu někdo z přítomných zapůjčil klobouk. V prvním plánu sledujeme hlavy a zdvižené ruce zájemců. Dochází zde k zajímavé hře s perspektivou divácké participace. Celé vystoupení je totiž opět sehrané bez pomyslné čtvrté stěny, který by oddělovala fikční svět od diváka. Zde je tento moment posílen ještě přítomností diváckého hlediska přímo v obraze. Nicméně, kouzelník bere jeden z klobouků, vidí, že je prázdný. Evidentně si je vědom umístění obrazového rámu, za kterým končí záběr. S kloboukem totiž na zlomek vteřiny vychází ze záběru, aby se vzápětí vrátil zpět a odhalil před diváky panenku, která se v něm jako zázrakem objevila. Opět se jedná o vědomé využití filmových prostředků pro umocnění performativního rozměru celého díla, i když poněkud v naivní formě.



Klobouk, obr. 4 [záběry z filmu]. *Ponrepovo kouzelnictví*.

02:12–02:28: Páté kouzelnické číslo (obr. 5) je klasickým využitím kamerového stop-triku, díky kterému Viktor Ponrepo vykouzlí na prázdnou židli nejprve psa, následně ho nechá zmizet, aby se na jeho místě objevil malý chlapec. Je to vrchol celého představení, a zároveň nejsofistikovanější způsob integrování výrazových prostředků filmu do kouzelnické performance.



Mizení, obr. 5 [záběry z filmu]. *Ponrepovo kouzelnictví*.

Ponrepovo kouzelnictví je dalším z filmů, který dlouhodobě programuji do filmově-výchovných lekcí v mnoha různých situacích a polohách. Síla tohoto snímku pro pedagogickou práci spočívá v otevřenosti k využívání různých performativních a interaktivních prvků, které však nejsou zdaleka vázány pouze na tento konkrétní film. V mé pedagogické praxi se stal tento snímek jedním z mezníků, který mi otevřel cestu směrem k zamyšlení nad výrazovými specifiky filmového umění, která by bylo možné využívat pro pedagogickou práci a zaujetí mladšího dětského publika ve vztahu – kupříkladu raným filmům. Případovou studii, která bude nyní následovat, čtete prosím jako strukturovanou reflexi jedné oblasti mé pedagogicko-tvůrčí aktivity v oblasti filmové výchovy. Projekt Divadlo Činéma jsem vždy považoval v rámci profesní průpravy skutečně za zásadní, protože otevíral cesty k aktivnímu zapojení diváků do struktury filmové projekce, což je v drtivé většině projekčních situací zcela nepředstavitelné. I když postupem času projekt narazil na realizační limity a neochotu regionálních dramaturgů k uvádění netradičně strukturovaných formátů, poskytuje úžasnou možnost pro synergii mezi teoretickým poznáním a samotnou filmově-výchovnou praxí.

6.4. Případová studie V: Divadlo Činema

V této části kapitoly přejdu od poznatků načerpaných během historiografického výzkumu, spočívajícího v práci s archivními fondy, odbornou literaturou a rozborem raných filmů, k reflexi vlastního umělecko-pedagogické činnosti, které odstartovalo mým působením v Oddělení filmové výchovy při Národním filmovém archivu. Divadlo Činema je populárně-naučným formátem určeným pro dětské publikum do 12 let. Během mnohaletého vývoje jsme hledali s kolegy cesty, jakými zpřístupnit období „vynálezu filmu“ a prvních průkopnických let dětskému publiku. Odpověď přitom ležela přímo před námi. Atrakční principy, módy produkce a prezentace raných filmů, entusiasmus filmových průkopníků a vynálezců samy o sobě nabízejí poutavý základ, který je zapotřebí pouze dramaturgicky uchopit a dotvořit.

Symbolickou spojnici mezi badatelským klidem a eskamotérským zápallem se stal inscenační pokus Ivana Klimeše, který v roce vydání své knihy *Kinematograf – věnec studií o raném filmu* v roce 2013 nazkoušel a několikrát uvedl představení *Kinematograf*, které v ochotnickém pojetí ztvárnilo badatelské teze předestřené v knize samotné. Diváci mohli díky tomu zažít atmosféru raného filmového představení včetně konferenciérského uvádění, palety krátkých filmů různých žánrů a živých vystoupení, které lemovaly celý program.

Mezi lety 2013–2019 jsem s kolegy vytvořil a v desítkách uvedení představil sérii naučných inscenací, které jsme v první fázi uváděli v programu kina Ponrepo³¹⁶ a následně také v programech dalších kin a kulturních institucí. Premiérové uvedení každé inscenace bylo nejčastěji směřováno na filmové festivaly (Festival Animánie, Letní filmová škola ad.). *Dramaturgická struktura inscenací* byla ve všech případech obdobná. Jednalo se o přibližně devadesátiminutové útvary, ve kterých třetinu prostoru zaujímal herecká akce, ve druhé třetině projekce filmů a ve třetí tvůrčí dílny, do kterých se zapojovalo publikum. Tyto tři dramaturgické linie se neustále prolínaly.

Lunapark filmových vynálezů zpracovával téma „vynálezu filmu“ na půdorysu improvizované interakce dvou komických typů – bratří Lumièrů. Inscenace měla v podstatě formu interaktivní přednášky, během které bylo publikum seznámeno s exkurzem do mediální archeologie a technologickými mezníky,

³¹⁶ Kino Ponrepo má v českém filmovém prostředí specifické postavení, protože se jedná o cinematéku Národního filmového archivu. Diváci zde mohou zhlédnout díla, která nedisponují distribučním monopolem pro Českou republiku – pokud k nim Národní filmový archiv vlastní filmovou kopii uloženou v depozitářích. Ponrepo je posledním kinem v České republice, které profílovou část svého programu promítá z 35mm kopií. Kino je výjimečné svou dramaturgickou koncepcí a přístupem k archivním fondům. Ideální podmínky pro vývoj natolik vyhraněného konceptu, jakým Divadlo Činema bezesporu je.

které vedly k „vynálezu filmu“. Na místo digitálního prezentačního zařízení inscenaci posloužila jako hrací rekvizita dokreslující celkové scénografické vyznění scény *laterna magika* převíjející 35mm film, na kterém byly ruční kresbou zaneseny jednotlivé neuralgické body přednášky. Bratři každý z bodů komentovali a vtahovali děti z publika do jednotlivých aktivit, které se v průběhu hry rozvíjely – děti se kupříkladu zapojovaly do improvizované stínohry atp. Závěr představení završila skutečná filmová projekce – film byl vynalezen společnými silami.

Chacha Chichi byla další inscenací, která se zaměřila na okolnosti vzniku prvních českých hraných filmů a tematizovala setkání Josefa Švába Malostranského a Jana Kříženeckého. Tato inscenace patří mezi dramaturgicky nejčlenitější projekty Divadla Činéma. Ve hře vystupuje Šváb, který se ujímá role kabaretního konferenciéra komentujícího celé dění a přímo interagujícího s dětským publikem po celou dobu inscenace. Další postavy jsou plně položeny do fikčního světa: Jan Kříženecký a další tři asistenti, kteří v průběhu inscenace plní roli univerzálních komických typů. Inscenace kombinuje prvky klaunerie a akrobacie. Publikum se formou inscenovaných mikro situací seznamuje s okolnostmi stavby Českého kinematografu, principy vyvolávání filmové suroviny, i natáčením prvních českých filmů. Pro potřeby inscenace byly dokonce natočeny dva krátké filmy, které kopírovaly módy produkce i prezentace raných filmů. Tyto jsou v průběhu inscenace doplněny původními filmy Jana Kříženeckého a Josefa Švába (včetně analyzovaného snímku *Výstavní párkař a lepič plakátů*).

Fenomén Dismas zprostředkovával dětskému publiku atmosféru raných filmových projekcí v podání Viktora Ponrepa a jeho bratra Karla Šlambora. V úvodu obě postavy překotně vpadají do potemnělého sálu plného diváků. Přelézají jednotlivé řady, brodí se mezi diváky. Překotně zjišťují, že projekce stále nezačala, protože nemohla začít bez nich – kočovných kinematografistů. Během celé inscenace se následně střídají promítané rané filmy s živými výstupy obou bratří: kouzelnickými čísly, akrobacií, žonglováním, tanečními výstupy atd. Díky živému hudebnímu doprovodu a interakci s klavíristou, který v této inscenaci sehrává třetí charakter, dochází k nastolení bezprostřední atmosféry, která může také díky přímé interakci s publikem přenést diváky do atmosféry raných projekcí.

Inspirace pro inscenační postupy projektu Divadlo Činéma jsou poměrně pestré. V popředí stojí zejména produkční a prezentační módy raných filmu, dalším východiskem jsou *principy klaunerie*,³¹⁷ *divadelní improvizace*,³¹⁸ *kabaretní disciplíny od salonního kouzelnictví, akrobacie až po taneční čísla*. Pro inscenace byla typická minimalistická scénografie, využívání specifík prostoru kina i názorných didaktických pomůcek. Příprava každé inscenace musela projít fází tvorby libreta a následným zkušebním procesem. V další části textu se pokusím v tematických celcích zobecnit a reflektovat tvůrčí zkušenosti, které jsem při tvorbě výše zmíněných tří inscenací se svým týmem načerpal.

Tvůrčím východiskem pro tvorbu každé inscenace byl *minimalismus*, který do značné míry odpovídal mnoha aspektům *produkčních i prezentačních modů* popisovaných v rozborech, které byly součástí této kapitoly. Na rozdíl od divadelních inscenací pro dětské publikum, které jsou realizovány s divadelním zázemím (kostýmní fundus, světelný park, scénografické řešení atp.), byl pro uvádění našich inscenací vždy primárně uvažován prostor kina. Vedle uvádění v kině Ponrepo, díky čemuž bylo možné sehrát některé dramatické prvky přímo na míru prostoru, byly naše hry často vyváženy do okresních kin po celé republice, přičemž při kočovných výjezdech měli herci často velmi krátký čas na adaptaci daného prostoru v podstatě s nulovými scénografickými možnostmi.

Z pragmatických důvodů se proto do inscenačních postupů otiskla potřeba úspornosti ve všech realizačních rovinách. *Scénografické řešení* počítalo v každé inscenaci s prostorovým půdorysem kina. Filmové plátno bylo vždy zapracováno jako součást dramatické akce – na plátno se promítaly filmy, stínohry, slidy interaktivní přednášky bratří Lumièrů. Za scénu posloužila každé inscenaci forbína před filmovým plátnem, přičemž drtivá většina kina takovým prostorem disponuje. Inscenační prostor se reálně velmi podobal přístupu Viktora Ponrepa z analyzovaného snímku *Ponrepovo kouzelnictví*. Herci pak pravidelně vstupovali do prostoru mezi diváky a často se dopouštěli improvizace za využití prostorových specifík daného místa. Velmi populárním a efektním prvkem se stala primitivní hra se světlem. Postavy často využívaly příruční svítilny a různé typy zdrojů světla, nasvěcovaly v průběhu hry určité části kina stíny různých předmětů, do hry vstupovalo také světlo vyzařované projektorem nad hlavami diváků.

³¹⁷ Ondřej Cihlář – Hanuš Jordan. *Orbis Cirkus*. Praha: NAMU, 2014.

³¹⁸ Keith Johnstone. *IMPRO: improvizace a divadlo*. Překlad a předmluva Julius Neumann. Praha: NAMU, 2014.



Lunapark filmových vynálezů – využití příruční baterky pro vytvoření „intimní“ atmosféry. Foto: Free Cinema.



Fenomén Dismas – plátno jako hlavní scénický prvek. Foto: Free Cinema.

V mnoha případech byl do hry začleněn také místní promítač, se kterým postavy v průběhu celé hry interagovaly. Inscenace totiž nedisponovaly vlastním divadelním technikem, jak je to jinak u podobných projektů běžné. Interakce s promítačem byla tedy produkční nutnost, ze které se postupem času stal vědomý stylotvorný prvek. Promítač musel v určitých částech promítnout film, často bez předchozího nacvičení a v situaci, kdy se vlivem improvizace příběh často mnohdy posunul do nových rovin. Postavy tak běžně vyzývaly dětské publikum, aby se obrátilo na projekční kabinu a zamáváním či jinou formou výrazné gestikulace dalo promítači znamení ke spuštění projekce.

Kostýmy byly kvůli dlouhodobé udržitelnosti fundusu sjednoceny pro všechny inscenace. Postavy se oblékaly do často nepadnoucích a pestrobarevných sak, vest, košilí a krátkých manšestrových kalhot. Často byly využívány klobouky, umělé kníry, klaunské nosy a v některých případech také silné bílé líčení odkazující na cirkusové a varietní prostředí.



Univerzální kostým pro inscenace Divadla Činéma. Foto: Free Cinema.



Fenomén Dismas – Viktor Ponrepo a Karel Šlambor mají při příchodu na scénu plné ruce hracích rekvizit. Foto: Free Cinema.

Předmětů, se kterými postavy během hry manipulovaly, bylo minimum. Všechny *rekvizity* byly hrací – disponovaly dramatickým potenciálem pro děj hry. Rekvizity plnily zároveň úlohu tzv. *didaktických pomůcek*, prostřednictvím kterých byly často ilustrovány populárně-naučné cíle dané hry. V inscenaci *Fenomén Dismas* přijdou postavy na scénu obtěžkány dvěma kufry, filmovými kotouči a kulečnickým tágem. Množství věcí, které přinášejí bez ladu a skladu na scénu, má za cíl ilustrovat lopotný osud kočovných kinematografistů ve své době. Hned v úvodu přitom z jednoho kufru vybalují projekční zařízení – laternu magiku, na které ilustrují projekční principy. Ve druhém kufru jsou pak skryté dílčí hrací rekvizity, které jsou v průběhu představení využity pro jednotlivé kabaretní scény. Kulečnickové tágo je využito jako ukazovátka při komentování němého filmu „komentátorem oživlých obrazů“.

6.4.1. Didaktické aparáty

Vnitřní motivací celého projektu nebyla nikdy snaha o tvorbu dokonalého uměleckého díla, nýbrž osvětový, didaktický efekt dopadající na naše publikum. Z toho důvodu sehrával velmi podstatnou úlohu – spíše než kostýmní fundus – arzenál didaktických aparátů a pomůcek, které byly využívány jako hrací rekvizity pro hereckou akci i nástroje využitelné v tvůrčích dílnách. Právě konstrukce aparátů pro inscenace Divadla Činéma nasměrovala mou pozornost k jejich využití v rámci civilně koncipovaných výukových lekcí. Oblast *didaktických aparátů a pomůcek* ilustrující filmové principy by zasluhovala výraznou badatelskou pozornost, která by se mohla opřít jednak o aktivity realizované v praxi filmové výchovy a o historiografický výzkum nasměrovaný k vybraným fenoménům spadající do filmové historiografie, ale také mediální archeologie v širším kontextu. V přeneseném slova smyslu můžeme hovořit i o vysloužilém diaprojektoru, nebo 16mm projektoru jako o didaktické pomůcce. Filmová výchova má dar vdechovat nový život předmětům, které ztratily svůj původní účel. Kinematografie je neodmyslitelně spjata se svou technologickou podstatou, takže pokud v této práci hledám cesty k sofistikovanému využívání výrazových možností filmu pro pedagogické účely, je to vše neodmyslitelně spjaté s nástroji, kterými kinematografie disponovala napříč desetiletími své existence – ale neopomíjeme ani dobu před jejím samotným „vznikem“. Technické nároky jsou často akcentovány v prostředí českých škol jako překážky pro širší výuku filmové výchovy. Z perspektivy projektu Divadlo Činéma je přitom technologická podstata kinematografie, která umožňuje názorné ilustrace mnohých z jejích principů, naopak velkou výhodou a pokladem. Pro tuto chvíli se můžeme spokojit s klasifikací aparátů do tří kategorií, která vychází ze zkušeností projektu Divadlo Činéma.

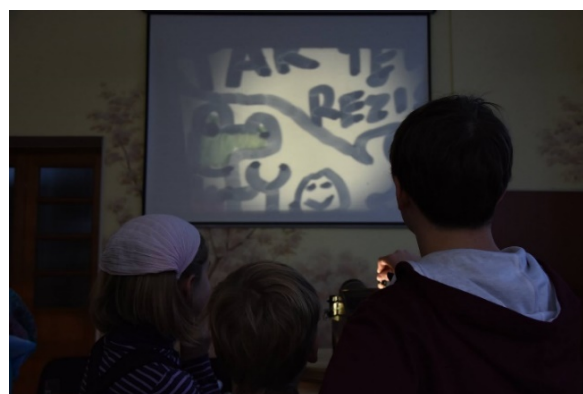


Lunapark filmových vynálezů – arzenál didaktických pomůcek na scéně.
Foto: Free Cinema.

Arzenál didaktických pomůcek sestával (a) z *nově konstruovaných historicky autentických zařízení*, případně (b) *aparátů*, u kterých byl pozměněn primární způsob použití, (c) či zcela nových *prototypů ilustrujících vybraný filmový princip*. Do první kategorie lze zařadit praxinoskop, zoetrop, phorolyt a další prekinematografické aparáty. Do druhé kategorie spadá naše nejčastěji využívaná didaktická pomůcka – diaprojektor, který byl instalací jednoduchého převíjecího zařízení na 35mm film přetvořen na laternu magiku, která umožňovala dětem vlastní rukou promítat filmové obrazy, na kterých pracovaly samy výtvarnými zásahy do čirých blanků 35mm filmu. Do třetí kategorie pak zařazují kupříkladu některé z ručových desek, které představím v další části textu věnovaném zvukovému doprovodu.



Lunapark filmových vynálezů
– praxinoskop. Foto: Free Cinema.



Lunapark filmových vynálezů – laterna magika vytvořená z diaprojektoru. Foto: Free Cinema.

6.4.2. Metody a techniky interakce s publikem

Divadlo Činema ilustruje možnosti, které filmová výchova nabízí pro zatraktivnění běžné a standardizované distribuční nabídky. V historiografické části této kapitoly jsem mnohokrát akcentoval, že pro filmová představení z období tzv. kinematografie atrakcí byla typická interakce publika s konferencíérem daného programu. Z toho důvodu byly všechny inscenace Divadla Činema po formální stránce sehrávány v přímé interakci s publikem, které pravidelně vstupovalo a zasahovalo do děje. Postavy se zapouzdřovaly do hávu fikční reality, která by je od publika oddělovala pomyslnou „čtvrtou stěnou“, jen velmi zřídka. Tyto motivy jsem velice důsledně rozváděl v rámci rozborů vybraných raných filmů v předchozí části kapitoly. Didakticky koncept Divadla Činema, i přes jeho relevantní vyhraněnost a performativnost, je nutné vnímat jako z vnitřní podstaty „kinematografický“. Spolupráce s publikem probíhala na mnoha úrovních. Musíme si přitom uvědomit, že cílovou skupinou inscenací byla vždy dětské publikum – často s dospělým doprovodem svých rodičů. Nesehrávala jakousi doplňkovou roli k nazkoušené příběhové linii, ba právě naopak, jelikož inscenační libreto se často omezovala na formu bodového scénáře, u kterého bylo potřeba k dotvoření díla diváky přímo zapojit.



Lunapark filmových vynálezů – zapojení diváků do stínohry. Foto: Free Cinema.



Lunapark filmových vynálezů – děti z publika vytvářejí živý projektor jako součást inscenace. Foto: Free Cinema.

Postavy často vstupovaly v určitých fázích inscenace do prostoru určeného publiku. V úvodu hry diváci často osaměly v setmělém sále, následně se rozletěly dveře v zadní části sálu a herci se na jeviště dopravovali přelézáním jednotlivých řad určených k sezení. Děti byly často dotazovány a vyzývány k tomu, aby pomohly interpretům vyřešit dramatickou situaci, která byla nejčastěji napasována na zprovoznění nějakého didaktického aparátu nebo ilustraci filmového principu. Tak si mohly děti zkusit na vlastní kůži *stínohru*,

zprovoznit tzv. *živý projektor* atp. Jak jsem zmínil v úvodu případové studie, inscenované party se v průběhu naučné inscenace pravidelně střídaly s kreativními částmi (dílnami), které byly vždy zapracovány do příběhu.

U *živého projektoru* bych se na okamžik zastavil, protože tato etuda představuje svébytnou didaktickou metodu, která je vhodná k zapracování i do civilně orientovaných lekcí. To se ovšem dá říci o většině metod a technik, které se nám s kolegy podařilo během inscenační práce na projektu, rozpracovat. Cvičení s *živým projektorem*³¹⁹ umožňuje názorné objasnění principu filmové projekce po její elementární technologické stránce. Studenti dostanou k dispozici jednotlivé komponenty promítacího zařízení v separátní podobě. Jsou to světelný zdroj, Fresnelova čočka a plexisklo, na které je možné nanést fixami obraz. Studenti či diváci musí přijít na správné pořadí jednotlivých komponentů, ale i optimální vzdálenosti mezi nimi tak, aby došlo k zaostření namalovaného obrazu (a jeho promítnutí) na plátno. Obdobných názorných cvičení je možné v interaktivní a zážitkové podobě inscenovat desítky, je přitom ale nutné z pozice lektora či pedagoga, chápat, že performativní rozměr lekce, členité formy interakce se studenty či publikem, jsou součástí identity filmového umění. Není to tedy něco cizího, co bychom implementovali do oboru filmové výchovy násilně.

Až zpětně jsem zjistil, že řada postupů, které jsme využívali pro didaktické účely, jsou kodifikovány jako metody a techniky dramatické výchovy. Opět se jedná o názornou ukázkou toho, jak je možné, v tomto případě, *prezentační mody* raného filmu přetavit do didaktické polohy. Za všechny průniky s dramatickou výchovou mohu zmínit variaci na *pantomimický dabing*.³²⁰ *Živé postsynchrony* lze označit za potenciální didaktickou metodu filmové výchovy, přičemž se jedná o autentickou prezentační praxi raných filmů. Spočívá v tom, že jsou herci na plátně naživo dabováni, interpretem nebo přímo vybranými diváky. Sdělení filmu se přitom může dotvářet a jeho význam posouvat oproti původním záměrům autorů. Bezprostřední atmosféra, která díky tomuto jednoduchému postupu v sále vzniká, je nenahraditelná.

Zvuková složka je v obecné rovině jedním z nejpodstatnějších nástrojů pro dotváření interaktivní atmosféry a poutavého charakteru *naučných inscenací*, samozřejmě zejména těch, které si za svou tematickou základnu volí období raného filmu. Z počátku jsme v projektu angažovali klavíristu pouze pro „pasivní“ doprovod němých filmů, které byly promítány v rámci inscenací. Postupem času

³¹⁹ Viz Podkapitola této práce „Případová studie II: Ukázky ze zásobníku didaktických cvičení.“

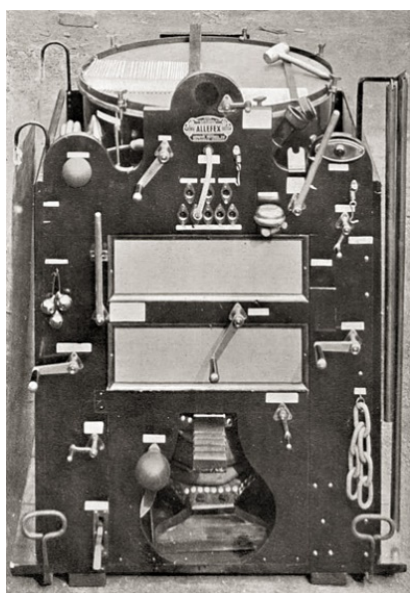
³²⁰ Viz kapitola této práce „O vztahu filmové a dramatické výchovy.“

se z hudebníka stal plnohodnotný člen herecké skupiny, který vstupoval, stejně jako promítač i diváci, do permanentní interakce s hereckým duem.



Arzenál didaktických pomůcek – ozvučování filmů. Foto: Free Cinema.

Promítané němé filmy byly doprovázeny zvukovými efekty v různých formách: (a) *klavírním doprovodem našeho hudebníka*, (b) *ruchovými deskami*, které byly zkonstruovány na základě našich rešerší v dobových katalozích ruchových pomůcek pro kina z 10. a 20. let 20. století., (c) *soudobými hudebními pomůckami* (činely, kazu atp.), (d) *živými postsynchrony*, které realizovali naši herci formou přímého komentování dění ve filmu. Do ozvučování němých filmů bylo vtahováno dětské publikum, které se mohlo zapojit manipulací s ruchovými deskami i jednoduchými hudebními nástroji, které byly k dispozici.



Ruchová deska Alleflex, 1912.



Didaktický aparát Divadla Činema, 2014.
Foto: Free Cinema.

Minimalismus se promítal do dramatické struktury celé inscenace a množství obsazených postav. Každá z inscenací byla vystavěna na základě

interakce dvou ústředních protagonistů. Auguste a Louis Lumièrové, bratři Karel Šlambor a Viktor Ponrepo, Šváb a Jan Kříženecký. Postavy měly záměrně hyperbolizované a protichůdné charaktery – jeden zkušenější, vážnější, druhý rozverný popleta a zmatkař. Styl herectví a vůbec strukturování postav, které pak v rámci svého naturelu interagovaly volně s publikem, vycházely z principů moderní klaunerie tak, jak je rozvíjena v prostředí nového cirkusu. Ideovým inspirátorem takového přístupu byl jeden z významných tvůrčích spolupracovníků Lukáš Houdek, sám vystudovaný dokumentarista, který však svůj profesní život spojil s prostředím nového cirkusu a organizací Zdravotní klaun, pro kterou realizoval hereckou a klaunskou přípravu budoucích lékařů s červenými nosy. Klaunské etudy nacházely však také přímou filmovou inspiraci – totiž v estetice grotesek a výstavbě gagu,³²¹ který byl standardní pro jednocívkové příběhy raných filmů. Opět zde volně navazujeme na metody a techniky dramatické výchovy, protože formu herecké přítomnosti interpretů Divadla Činéma by šlo nejlépe charakterizovat jako *učitele v roli*, což je jedna z nejpodstatnějších didaktických technik dramatické výchovy.



Akrobatické prvky během inscenace Divadlo Činéma. Foto: Free Cinema.

Dalším významným požadavkem na přípravu herců byly základní akrobatické dovednosti, které se do inscenací propisovaly jako atrakční prvky inspirované Gunningovou estetikou úžasu.³²² Vedle akrobacie interpreti využívali také kouzelnických triků, žonglování a dalších kabaretních disciplín. Velmi komplikovaným požadavkem na interprety pak bylo základní obeznámení s filmovou historií a filmovými principy, jelikož podstatou všech inscenací byl didaktický rozměr, interpreti vstupovali s publikem do neustálé interakce, děti se doptávaly na to, čemu nerozuměly – herci tedy skutečně museli být zorientováni

³²¹ Petr Král. *Groteska čili Morálka šlehačkového dortu*. Národní filmový archiv, 1998.

³²² T. Gunning. „Estetika úžasu. Raný film a (ne)důvěřivý divák“, s. 149–166.

v tématu, o kterém hráli. Z pozice dramaturga jsem se dostával do komplikovaného postavení při obsazování jednotlivých rolí, a nakonec jsem dospěl k tomu, že jsem často musel vystupovat sám s tím, že jsem se vzdělával v metodách klaunerie, akrobacii atd. Vedle toho jsem si vychovával, díky pedagogickému působení na Vyšší odborné škole herecké v Praze, okruh mladých herců, kterým jsem předával základní povědomí o filmových dějinách a filmových principech.

Nesnadná výchozí situace při skládání hereckého souboru mi často připomínala období, ve kterém se na začátku milénia rodila generace nového cirkusu v českém prostředí. Rostá Novák v Cirku Laputyka potřeboval herce a akrobaty v jedné osobě – herci přitom neuměli akrobacii na takové úrovni, které bylo třeba dosáhnout. Akrobaté, respektive gymnasté a atleti, zase neovládali herecké řemeslo. V průběhu celé studie používám pro označení herců různých výrazů – v našem projektovém týmu se pro specifické požadavky na profil účinkujících vžilo označení, které dobře vystihovalo situaci, totiž kinoklauni.

6.4.3. Fenomén projekce

Inscenačním prostorem Divadla Činéma je kino, a to se všemi klady i zápory, které se k němu vztahují. V jednotlivých kapitolách se k prostoru kina průběžně vztahují z různých perspektiv. Digitální věk determinuje naši běžnou diváckou zkušenost tím, že divácký zážitek z návštěvy kina kompletujeme a dotváříme, velmi často, až prostřednictvím digitálních platforem, na kterých sdílíme své názory, hodnotíme zhlédnutý film, čteme reakce dalších diváků i recenzentů. Prostá návštěva kina a zhlédnutí filmů je v této perspektivě aktem jaksi nekompletním. Obor filmové výchovy a jemu podřízené aktivity mohou pro kino vydobýt do určité míry zpět jeho exkluzivitu a jedinečnost. V projektu Divadlo Činéma jsme se pokoušeli o takový krok ve vztahu k dětskému publiku tím, že jsme pasivní a ztišené sledování filmu proměnili na interaktivní podívanou, do které mohou diváci vstupovat, a podílet se na celkovém vyznění sdíleného filmového zážitku.

Prostor kina se propisoval do scénografického řešení, průběhu herecké akce i didaktických vstupů, které zohledňovaly specifika takového prostoru. Na místo výpravných kulis a kostýmů byl důraz vždy položen spíše na hru světla a stínů, a středobod divácké pozornosti, filmové plátno. Z toho důvodu byl vždy podstatný výběr filmů, které korespondovaly s tématem inscenace. Během

působení v Národním filmovém archivu jsme realizovali ke každé inscenaci pečlivé rešerše ve spolupráce s kurátory sbírek. Snímky, které jsem v této kapitole podrobil filmovému rozboru, byly pravidelně zařazovány do skladby projekčního pásma. To se vždy skládalo ze čtyř až sedmi filmů v celkové metráži do třiceti minut. Mezi jednotlivými projekcemi se odvíjela samotná inscenovaná akce. Dramaturgickou skladbu zařazovaných filmů je možné tematicky rozčlenit do tří kategorií. Zařazovali jsme (a) *autentické rané filmy*, (b) *filmy pro potřeby inscenace natočené, takové, které ctily estetiku raných filmů, aktualizovali ji a dále rozvíjeli s vědomím soudobých diváckých nároků, a konečně (c) studentské animované filmy*, které mohly dětskému publiku ukázat sílu animovaného filmu z perspektivy, kterou do té doby nemuselo mít s filmovým uměním vůbec spojenou.

Zakončení této stručné případové studie, jejíž záměrem není nic menšího než vyhloubení didaktického řečiště dalším kinematografickým inspiracím využitelným pro filmově-výchovné účely, by mohl být poslední stručný rozbor filmu, který jsem natočil se studenty Vyšší odborné školy herecké v Praze v rámci semináře věnovaného filmové výchově. Dalo by se říci, že jsem studenty během celého akademického roku velmi detailně seznamoval se všemi tématy, která jsem nastínil čtenářům v této kapitole. Usiloval jsem o to, aby byli základním způsobem obeznámeni s mody produkce a prezentace raných filmů, s osobnostmi Josefa Švába a Jana Kříženeckého, které měli v inscenaci ztvárnit, s estetikou raných filmů, a zejména s vlivem kabaretní poetiky na prezentační i produkční mody raných filmů. Nakonec jsme se studenty vytvořili dva filmy, které byly i součástí samotné inscenace. *Švábův úprk* byl variací na Hašlerovy *České hrady a zámky*³²³ (Karel Hašler, 1916). Jednalo se o vstupní film, kterým začínalo samotné představení. Protagonistka Švába Malostranského ve filmu během pití kávy na letenských terasách zjistila, že má být na představení. V krátkém snímku tedy sledujeme její úprk vstříc divadlu. Na konci filmu vchází do sálu a její příchod na plátně, které v té době sledují diváci, je prolnut s reálným vpádem protagonistky do sálu.

³²³ Situační žert, natočený jako vstupní část k divadelní hře Pán bez bytu (*Der Herr ohne Wohnung*, autoři Rudolf Oesterreicher a Bela Jenbach, hráli Karel Hašler, Anna Steimarová, Antonín Marek a další), provozované v karlínském Varietě od 16. prosince 1916. Před zahájením představení bylo obecnstvu oznámeno, že Karel Hašler dosud nepřišel do divadla. Diváci sledovali film, který začínal jako běžný přírodní snímek, až do okamžiku, kdy se Karel Hašler spustil ze střechy divadla přímo na jeviště. S koncem filmu začalo divadelní představení. Film byl původně chybně datován rokem 1914, natáčení však proběhlo v září 1916. Zdroj: *Filmovyprehled.cz*. [online]. [cit. 1.2. 2021]. Dostupné z: <https://www.filmovyprehled.cz/cs/film/395146/ceske-hrady-a-zamky>.

„Jan staví kino“ je fiktivním záznamem stavby Českého kinematografu³²⁴ v žánru filmové grotesky. Ve snímku se promítá několik úrovní filmově-výchovných inspirací a zároveň je zde patřičně tematizován performativní rozměr filmové projekce, moment prolnutí mizanscény zobrazené na plátně s živou akcí v sále.

V úvodu filmu postava Jana Kříženeckého ukáže před kamerou náčrt boudy, do jejíž stavby se vzápětí pustí. Náčrt vychází z původního kresby dochované ve sbírkách Technického muzea v Praze. To je typický motiv, který provází celý koncept Divadla Činéma, totiž využívat autentických faktů a postřehů v jako základu pro komickou situaci.



Jan staví kino [záběry z filmu]. Česká republika: Free Cinema, 2018.

Celý film byl natočený s vědomím produkčních modů a znalosti dobových výrazových prostředků. Od metráže, která nepřekročila délku jednocívkového filmu, simulace černobílého filmu, fixního postavení kamery, až po absenci stříhové skladby. Rozzáběrování bylo nahrazeno, stejně jako v případě celé řady raných filmů, pohybem postav v rámci mizanscény, jejich přibližováním k postavení kamery atp. Skeč byl natáčen na Letenské pláni – lokaci, kterou pro svá natáčení opakovaně využíval přímo Jan Kříženecký.³²⁵

³²⁴ Český kinematograf bylo provizorní kino, které bylo vystavěno u příležitosti Výstavy architektury a inženýrství v roce 1898 na pražském Výstavišti. Náčrtky využití ve filmu vychází z kresby účastníka projektu Vincence Pokorného, kterou pořídil v roce 1953. Viz I. Klimeš. *Kinematograf, věnec studií o raném filmu*, s. 27.

³²⁵ *Voltýžování jízdního odboru Sokola pražského (1898)*.



Jan staví kino [záběry z filmu]. Česká republika: Free Cinema, 2018.

Vyústění snímku spočívá v tom, že Kříženecký má k dispozici dva neschopné pomocníky, kteří mu stavbu znemožní. Ti nakonec přicházejí s bílou plachtou. Zakrývají jí zhrouceného Jana, pak směřují ke kameře, aby překryli celou šíři záběru.



Jan staví kino [záběry z filmu]. Česká republika: Free Cinema, 2018.

Když pak plachtu odstraní, prostřednictvím stoptriku zmizí všechno nářadí a Janovi se na hlavně objeví na místo klobouku budka jako náhražka za prostor kina. V závěru snímku se Jan pyšně vydá vstříc kameře, pohled upřený do ní. Tento moment se pak v průběhu samotného představení přímo prolul s vykročením postavy z plátna do živé herecké akce.



Jan staví kino [záběry z filmu]. Česká republika: Free Cinema, 2018.

Fenomén filmové projekce je v optice Divadla Činéma pojímán jako interaktivní prostor, ve kterém je zkrátka možné všechno. Nicméně žádná z *didaktických atrakcí* by neměla být samoučelná. Vždy by měla vycházet z touhy seznámit dětské publikum s vybraným filmovým principem, výrazovým prostředkem, produkčním nebo prezentačním modelem.

6.5. Shrnutí kapitoly

V završené kapitole jsem sledoval několik cílů. Předně jsem chtěl poukázat na performativní rozměr kinematografie, který je přítomný v jeho identitě od průkopnických počátků přelomu 19. a 20. století. Výrazný podíl na formulování tohoto performativního odkazu měl vliv *kabaretní poetiky*, která se do kinematografického kontextu propisovala jak v *produkčních*, tak *prezentačních modech* raných filmů. Fenomén sdíleného diváctví, který je pro kinematografii klíčový, je přitom odvozen právě od této performativní identity. On-line platformy, které individualizují filmové diváctví, mají blíže k Edisonovu kinetoskopickému principu. Toto vědomí musí směřovat naše kroky a uvažování v soudobé kinematografické praxi. Považuji za pokračovatele performativní tradice kinematografického universa zdánlivě okrajové segmenty filmové kultury, jakými jsou obor filmové výchovy i experimentální film, které rozšiřují spektrum možností pro interaktivní práci s publikem. Banálně řečeno – i prostý lektorský úvod představuje hodnotu, kterou bychom neměli vnímat jako pouhý moment vyrušení před začátkem filmu, nýbrž jako přímou a integrální součást filmového představení, která si v sobě zachovává cosi z konferenciérských moderací filmových programů. Obdobným způsobem bychom mohli revidovanou podobu kinematografické identity vztáhnout k současné distribuční praxi, novým formátům inklinujícím k proaktivní práci s publikem, prostředí filmových festivalů i jakési ideální formě živé prezence dramaturgů v sálech kin bez toho, aby se skrývali za sterilním závojem komerčních programovacích softwarů a distribučních schémat.

Jsem přesvědčen o tom, že důsledné rozkrytí těchto inspiračních vlivů může posloužit k rozpracování nových možností při vývoji původních technik a metod filmově-výchovné práce. Musíme si, jako pedagogové a lektori, uvědomit, že průběh filmové lekce, projekce i tvůrčí práce na krátkém filmu vytváří řadu příležitostí pro interakci s diváky, studenty, jejichž povaha však může vycházet přímo ze specifik filmového umění, lépe řečeno, z jeho výrazových prostředků

uzpůsobených pro pedagogické cíle. Akcentem na performativní rozměr integrovaný v jádru výrazových prostředků filmu chci poukázat na výrazný potenciál v přejímání a adaptování metod a technik dramatické výchovy. Oborová didaktika výuky filmu nemusí ani zdaleka spoléhat pouze na pasivní diváctví a frontální styl výuky. Filmová výchova může kvalitativně přispět celému vzdělávacímu systému, zejména v oblasti výuky umění a kultury, transformací jedinečných a výlučných specifik filmového umění.

Případová studie oborového projektu *Divadlo Činema* měla posloužit jako moment prolnutí teoretických znalostí získaných při badatelských rešerších s filmově-výchovnou praxí. Tento projekt představuje poměrně vyhraněný přístup, který se pokouší redefinovat podobu filmového představení pro dětské publikum s akcentem na prezentaci raných filmů. Usiloval jsem o vytvoření prostoru, který by byl prolnut interakcí, který by kombinoval projekci původních filmů s naživo inscenovanými pasážemi, který by integroval filmově-výchovné aspekty do diváckého prožitku. Při této práci jsem se nesměle ohlížel po běžné praxi dětských divadel, jakými jsou *Minor*, *Drak*, *Alfa*, pro jejichž inscenační praxi je kumulace různých uměleckých druhů zcela běžná. *Divadlo Činema* je možné vnímat také jako pokus o myšlení tzv. *out of the box*, mimo zavedený rámec. Myslím si, že obdobných badatelských ponorů a argumentačních horizontů je možné vytyčit opravdu značné množství, pokud jim otevřeme naše myšlení. V obecné rovině považuji mediální archeologii a vůbec historiografický diskurz a obeznámení se základními teoretickými koncepty filmových studií za zcela zásadní pro metodologické podchycení oborových základů filmové výchovy. V případě této kapitoly za výchozí moment považuji Gunningova teoretická zjištění týkající se *kinematografie atrakcí a estetiky úžasu*, která jsem v zásadě pouze aktualizoval a převzal pro potřeby filmově-výchovného kontextu.

7. Úvod do oborového hledání

V závěru práce budu usilovat o shrnutí nejdůležitějších poznatků, vyhodnocení badatelského záměru a doporučení pro další výzkum. V rámci jednotlivých kapitol jsem věnoval pozornost různým metodám a technikám filmové výchovy, pedagogicko-dramaturgickým strategiím. Z toho důvodu považuji za logické, že ještě předtím než celý text uzavřu, věnuji několik stran úvaze o profesním a hodnotovém profilu oborových pedagogů a stručně představím koncepci studijního programu věnovaného filmové výchově, jehož vznik se snažím dlouhodobě iniciovat na Filmové a televizní fakultě AMU. Tuto organizační snahu považuji za praktický výstup mého disertačního výzkumu a celého doktorského působení na půdě fakulty.

7.1. Vyhodnocení badatelského záměru a shrnutí základních východisek práce

S mou výzkumnou aktivitou usiluji o nastartování teoretické činnosti a reflexe uvnitř oboru filmové výchovy, který byl dosud orientován zejména na samotnou praxi. „Teorie je zobecněním praxe a jejím účelem a cílem je opět na praxi působit. Pokud tomu tak není, nejde o teorii, ale o plané řeči. Zobecnění praxe znamená, že z velkého množství konkrétních, jednotlivých příkladů jsou vyvozovány obecné závěry a principy, týkající se společných rysů, případně zákonitostí, tj. jevů, které nastávají za jistých okolností pravidelně.“³²⁶ Netvrdím přitom, že jsem disertační práci obsáhl všechny oblasti, které obor nabízí k teoretické reflexi. Do určité míry jsem postupoval výběrově s ohledem na vlastní pedagogickou zkušenost. Na druhou stranu jsem si vědom toho, že budování teoretického pole nového oboru je dlouhodobý proces, na němž participuji pouze jako „jedno z kol složitého mechanického soukolí“.

S určitou nadsázkou mohu směle tvrdit, že pro obor jako celek je podstatnější než samotná povaha jednotlivých badatelských zjištění to, že mou aktivitou započínám novou etapu v oborovém rozvoji – totiž proces teoretické reflexe dosavadních oborových zkušeností a jejich zobecnění. Nejsem v tomto úsilí zcela osamocen. Disertační výzkumy spjaté s filmovou výchovou souběžně

³²⁶ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 194.

se mnou finalizují Barbora Holubová, Lucie Hlavicová, Pavla Sobotová, Pavel Bednařík. Pracují na různých tématech, vystupují za různé fakulty, tento trend však viditelně poukazuje na zlom, ke kterému obor v posledních několika letech dospěl. K tomu připočtíme oborové výzkumy, které jsem popisoval v úvodní kapitole. Je jisté, že celý tento proces budeme moci objektivně zhodnotit a docenit až z určitého odstupu. Eva Machková tímto způsobem popisuje tři etapy oborového vývoje dramatické výchovy.

„První etapa vývoje dramatické výchovy byla založena na tvořivé práci praktiků s různorodou kvalifikací, tj. s různým školním vzděláním i předchozí praxí. Byli to herci, někdy i režiséři nebo dramaturgové, učitelé češtiny a dalších humanitních nebo estetickovýchovných předmětů, mnohdy i předmětů odlehlých (např. matematika, fyzika), absolventi výtvarných škol, hudebníci.“³²⁷ Jedním dechem můžeme k postřehům Machkové dodat, že stejnou vývojovou etapou procházela také filmová výchova, pro kterou byla typická pestrost profesních pozadí oborových pedagogů, lektorů, dramaturgů a organizátorů.

Druhou etapu Machková pojmenovává jako „druhou generaci“³²⁸ a považuje za ni absolventy vzdělávacích seminářů a dlouhodobých kurzů. Tito lidé disponovali zkušeností s dramatickou výchovou často z dětských let. Mohli vystupovat v dětských divadelních souborech, docházet na literárně-dramatický obor do lidové školy umění, atp. Podle mého názoru filmová výchova nyní završuje tuto etapu, protože se jí v posledních letech podařilo koncentrovat a sdílet značnou míru oborových znalostí prostřednictvím různých vzdělávacích kurzů, seminářů, konferencí, výzkumných projektů atp. Nicméně na rozdíl od dramatické výchovy, u které první dvě etapy byly rozkročeny do třiceti let, tak filmová výchova prošla stejným cyklem prakticky v posledních patnácti letech. V případě filmové výchovy tedy nelze hovořit o dvou generacích. Jednotlivé vývojové etapy byly naloženy na bedra generace jediné.

Nyní stojíme na prahu třetí etapy, která musí směřovat k tvorbě oborového teoretického aparátu a založení specializovaného akademického pracoviště. Dramatické výchově se podařilo do třetí etapy přejít na počátku 90. let 20. století. „V první polovině 90. let byl položen základ třetí generace – absolventů dálkového a denního specializačního studia dramatické výchovy a vedle toho i učitelů různých specializací procházejících dramatickou výchovou během studia. Tím se zvýšily nároky na komplexnost a vyváženost přípravy učitele dramatické

³²⁷ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 184.

³²⁸ *Tamtéž*, s. 184.

výchovy, na její zvládnutí jako celku, ve všech jejích složkách.“³²⁹ Právě na prahu této etapy stojíme. Proto budu věnovat v závěru práce pozornost profilu oborového pedagoga a vizi akademického pracoviště. Ve třetí fázi oborového vývoje se podaří díky propracování teoretického aparátu a komplexní průpravě pedagogů během specializačního studia, překlenout odstředivé tendence, se kterými se filmová výchova potýká dnes, protože mnozí úzce zaměření učitelé jí dávají prostor a naplnění pouze ve vztahu ke své původní aprobaci nebo profesnímu zázemí bez toho, aby uplatňovali obecné metody a techniky filmově-výchovné práce.

Jeden z klíčových závěrů, který ve výzkumu rozvádím, spočívá v tom, že pokud budeme rigidně přejímat okleštěné a zjednodušené realizační a organizační postupy profesionální filmové praxe, ochudíme tím náš obor o jeho skutečnou sílu, které spočívá v synergii a syntéze uměleckých a pedagogických aspektů, ta může vyplynout pouze na základě jejich vzájemného prolnutí. Proto jsem v jednotlivých kapitolách usiloval o *nastínění a zobecnění procesů, kterými se filmová výchova vztahuje ke svému mateřskému umění, aby z něj transponovala původní metody a techniky práce, průpravná a didaktická cvičení, didaktické pomůcky i pedagogické strategie*. Pokud tedy mohu troufale mému badatelskému úsilí nějaký přínos přiznat, spočíval by právě v důsledném rozpracování těchto transformačních procesů na značném množství konkrétních příkladů, které jsem čerpal z vlastní pedagogické praxe, ale také z práce mých oborových kolegů. Pokud jsou jednou tyto procesy popsány, je možné využívat je jako univerzální matici, díky které budeme postupem času doplňovat další pedagogické postupy a strategie.

Filmová výchova není stále teoreticky usazena, proto jsem musel pro teoretický aparát velmi často sahat k mezioborovým výpůjčkám. V některých momentech mohou tyto pokusy působit nedokonale, nebo snad až troufale, činil jsem tak v dobré víře, abych dostal parametrům univerzitního výzkumu. Chtěl bych na tomto místě zdůraznit, že svůj výzkum neformuluji z pozice pedagogických věd. Mnohokrát jsem na různých místech textu zmínil, že filmová výchova kombinuje svět umění a pedagogiky, já se k tématu vztahuji jako filmař s dlouholetou pedagogickou praxí.

Významnou pozici v celé struktuře práce zaujímá dramatická výchova, které jsem věnoval jednu z úvodních kapitol, odkazuji k ní ale také v dalších oddílech. *Dramatická výchova* je velmi vhodná jako referenční obor, protože má

³²⁹ *Tamtéž*, s. 184.

perfektně rozpracovány transformační procesy ve vztahu ke svému mateřskému umění, a díky tomu disponuje robustní základnou metod, technik, cvičení, vedle toho pak dává naplno vyniknout síle této kultivované kohabitaci kupříkladu *strukturovaným dramatem*, který osobně považuji za královskou disciplínu dramatické výchovy. Sama existence strukturovaného dramatu podává důkaz o tom, že tyto transformační procesy disponují určitými zákonitostmi a pravidly, které dokáží na základě kultivovaného dialogu uvnitř oboru a průběžné reflexi praxe, poskytnout nástroj pro komponování složitých umělecko-pedagogických struktur.

Kapitolu *Tvorba jako didaktický proces* jsem zařadil do první třetiny textu, protože v praxi filmové výchovy bývají právě produkční aspekty filmové práce a tvorba, nejčastějšími způsoby jakými je obor mezi studenty uplatňován. Nicméně velmi často zde dochází k automatickému přejímání realizačních postupů, kterými disponuje profesionální film, či v lepším případě, který je uplatňován na specializovaných filmových školách, jež připravují filmaře na výkon jejich budoucího povolání. Ve většině pedagogických situací tak dochází k pouhému zjednodušení ustálených profesních vzorců, filmová výchova se tak stává spíše „školou amatérského filmu“. Nemám nic proti amatérskému filmu. Od roku 2018 zastávám v *NIPOS* pozici odborného pracovníka pro amatérský film. Měl jsem své důvody, které mě vedly k tomu, že jsem v rámci této organizace obor filmové výchovy z amatérského filmu vyčlenil a emancipoval. Amatérský film má s filmovou výchovou mnoho společného. To, co je zásadně odlišuje, a co je zároveň tématem této disertační práce je fakt, že filmová výchova usiluje o *využití výrazových možností filmu pro pedagogické cíle*. Proces tvorby dominuje nad produktem. Velmi důležitou úlohu pak sehrává *moment reflexe* tvorby studentů, která se nemůže omezovat na zhodnocení hotového díla, jak vídáme právě u přehlídek amatérských filmů, reflexe musí prostupovat celým procesem tvorby. Vědomí těchto náležitostí společně s citlivým využíváním filmově-výchovného potenciálu různých filmových druhů, pak může vést ke skutečně smysluplnému prolnutí principů filmové tvorby do vzdělávací praxe. V kapitole se pokouším pojmenovat základní mantinely těchto transformačních procesů, a předložit cestu k jejich integraci do pedagogické práce. Tomu slouží dvě případové studie, které jsou součástí oddílu.

V kapitole „Filmová řeč pro pedagogické cíle“ rozvádím tyto myšlenky ve vztahu k filmovému rozboru, který ve filmové kultuře nejčastěji vnímáme z filmových kritik a recenzí, v dnešní době také formou různých vlogů, atp.

Nechci vrstvit nepodložené předsudky o tom, že praktikující filmaři si filmového rozboru váží akorát ve chvílích, kdy vyzdvihuje kvality a genialitu jejich práce, a že současná filmová kritika velmi často plní spíše informační a marketingovou úlohu. Nicméně v dokonalém světě by měla být filmová praxe s kritikou vnitřně propojena na té úrovni, že filmaři vědomě volí strukturu a způsob použití jednotlivých výrazových prostředků filmu, a kritici jim nastavují zrcadlo a reflektují jejich funkčnost, motivují praktiky k případnému přehodnocení a reflexi. Kritika je pro filmovou tvorbu velmi podstatná skrze spletitou síť vazeb, které není možné bez patřičné reflexe prohlédnout. To znamená, že obě tyto hemisféry pracují se stejnými pojmy, výrazy, aby se byli schopni mezi sebou domluvit ti, kteří filmy točí, i ti, kteří na kameru nikdy nesáhli, ale pokud jsou obeznámeni s pojmoslovím filmové řeči a základními strategiemi filmového rozboru, mohou si vzájemně porozumět.³³⁰

Tím chci říci pouze to, že filmový rozbor je mocný nástroj v rukách pedagogického procesu, protože může umožnit do té doby pasivním divákům, studentům, aby aktivně vstoupili do struktury filmového díla, a pokud jsou v tomto procesu vedeni zkušeným oborovým pedagogem, může být taková lekce skutečně iniciačním momentem na cestě emočního a intelektuálního zrání jednotlivce. Proto jsem se pokusil v této kapitole poukázat na publikace, ze kterých na poli filmového rozboru ve vlastní pedagogické praxi dlouhodobě čerpám, doprovodil jsem je přitom vlastními komentáři, a následně pak přesel k případové studii představující normotvorný projekt využití filmového rozboru v pedagogickém procesu (*CinEd*). V této oblasti je však zapotřebí vykonat ještě mnoho teoretické práce s vědomím toho, jaké míry teoretického poznání se dostává kupříkladu rozboru literárních děl a následné transformaci těchto procesů do pedagogického kontextu. Nicméně pokusil jsem se tento horizont naznačit poněkud dostředivěji ke struktuře celé práce tím, že jsem poukázal na transformační strategie, které využívá dramatická výchova při práci s literaturou. Filmový rozbor nám může v pedagogickém procesu otevřít dveře k sofistikované práci s filmovým příběhem na jedné straně, ale zároveň i cestu k pochopení děl, které na klasická vyprávěcí schémata naprosto rezignují.

³³⁰ Požadavky na propojení teorie s praxí kladl Kučera i na teoretiky filmu: „Nepatřím mezi ty, kteří chtějí od kritiků a teoretiků, aby se vyznali v řemesle, jehož umělecké zplodiny posuzují, tak virtuosně, jako řemeslník nebo umělec, o němž píší. [...] Požaduji však od kritiků a teoretiků vzdělanost ve věcech kinematografických a smysl pro praxi, pro stroje, pro chemii, pro tu rukodílnou složku kinematografie, ze které všechno dobré i zlé pramení.“ Jan Kučera. *Kniha o filmu*. Praha: Čs. filmové nakladatelství 1946, s. 215.

V kapitole „Metodika strukturování filmové projekce“ přesouvám téma předchozího oddílu do poněkud praktičtější polohy, jelikož se pokouším nastínit soubor doporučení, které mohou pomoci implementovat do fenoménu filmové projekce určité pedagogické rysy. Pro recepci platí v současné oborové praxi to stejné, co pro oblast tvorby. Často je bezmyšlenkovitě napodobován model běžné distribuční návštěvy kina, kam vejde jako diváci, a po projekci si v lepším případě prohodíme pár slov o postavách a příběhu někde u nápoje v kavárně. Obor filmové výchovy ale musí nabízet více, protože promítnou studentům film, a po projekci se jich zeptat, jestli se jim film líbil, zkrátka nestačí. Z toho důvodu jsem se pokusil svá intuitivní zjištění z praxe podepřít pojmy *imerzní* a *didaktická recepce*, a provázat je s postupy pro strukturování projekce. Historicky je obor zatížen debatami o tom, zdali se má etablovat filmový kánon na principu povinné školní četby, či nikoliv. Z mého pohledu nikoliv. Mnohem podstatnější je, aby pedagogové a lektori měli k dispozici vodítka pro průběžnou práci se svými studenty před projekcí samotnou, v krajních případech i během ní, bezprostředně po projekci a také s delším odstupem v rámci analytických lekcí. V každém z těchto časových úseků je pak zapotřebí volit odlišné pedagogické strategie.

Didaktická potence mediality je částí mého výzkumu, ve které jsem se snažil poukázat na klíčovou provázanost techniky, organizačních postupů a výrazových možností filmu, a jejich společné proměny v čase. Nemám přitom na mysli to, že bychom měli dětem a mladým lidem přednášet dějiny filmu z této perspektivy („němý film je němý, protože“), ale že technologická podstata našeho média poskytuje obrovský prostor pro invenci na poli didaktických pomůcek, průpravných cvičení a různých výukových konceptů, které mohou velmi názorným způsobem tematizovat momenty filmových dějin, které by mohly zůstat dnešním mladým lidem jinak zcela uzavřeny. Konkrétně jsem se ve svém výzkumu zaměřoval na období raného filmu a osobnosti E. A. Longena, Jana Kříženeckého, Josefa Švába Malostranského a Viktora Ponrepa. Pokoušel jsem se poukázat na performativní rysy obsažené jak v produkčních aspektech filmů tohoto období, tak ve způsobech jejich prezentace. Tato teoretická zjištění doprovázená sérií konkrétních rozborů, následuje případová studie filmově-výchovného projektu, který byl svého času mým pokusem o praktické ověření badatelských hypotéz.

Celou disertaci provází přesvědčení, že mohu mému oboru přispět právě tím, že se mu pokusím pomoci vybědnout ze slepých uliček, do kterých zapadal pod tíhou mnoha neúspěšných pokusů a etablování vlastní oborové identity.

Jak mu mohu pomoci? Badatelským úsilím, které se pokusí alespoň částečně izolovat, popsat a dostatečně zobecnit, transformační procesy, kterými může filmová výchova čerpat podněty ze svého mateřského umění, a to vše ve čtyřech oblastech, které považují za jakousi oborovou mantru, kterou bychom si měli často připomínat: *produkce – recepce – reflexe – medialita*. Velmi důležité je uvědomění si vzájemné prostupnosti těchto oblastí, protože v praxi filmové výchovy se prolínají mnohdy i na úrovni jednotlivých cvičení a lekcí.

Badatelská zjištění mého disertačního výzkumu by měla nalézt uplatnění jak v dalším *detailním teoretickém rozpracování jednotlivých transformačních procesů*, tak v *přetavení do praxe ve formě vývoje oborových metod a technik, vytvoření půdorysu pro zásobník didaktických a průpravných cvičení, metodologických zobecnění pro tvorbu didaktických pomůcek*. Pro koncepční a koncentrovaný oborový rozvoj je zapotřebí vytvořit akademické pracoviště, na kterém by byla vyvíjena oborová didaktika prostřednictvím interakce pedagogů, oborových expertů a posluchačů daného studijního programu.

7.2. Role pedagoga filmové výchovy

Eva Machková poukázala na velmi zajímavý moment v historii oboru dramatické výchovy, který spočíval v pestré profesní přípravě pedagogů a lektorů, kteří se dramatickou výchovou zabírali v prvních dvou generacích. „Dovolovalo to však také poměrně rychle rozvíjet jednotlivé dílčí metodiky a obohacovat série her a cvičení, a koneckonců i utvářet teorii oboru.“³³¹ Paralelně s tím lze sledovat oborový kvas filmové výchovy, pro kterou bylo právě v poslední dekádě typické, že se dařilo velmi detailně rozpracovávat dílčí a specializované metodiky pedagogické práce; ovšem na úkor pojmání oboru v komplexnosti a plné šíři.

Toto se může změnit, alespoň v kontextu vývoje dramatické výchovy k takovému efektu došlo, onou třetí vývojovou etapou odstartovanou založením specializovaného akademického pracoviště.

„Prvním předpokladem posunu k třetí generaci učitelů je výběr uchazečů o studium podle osobnostních předpokladů. [...] To na učitele dramatické výchovy klade vyšší požadavky, jejichž alfou a omegou je komplexnost a vyváženost přípravy, zvládnutí oboru jako celku, ve všech složkách. Konkretizace učebních plánů na jednotlivých učilištích může být různá, mohou se lišit i metody

³³¹ E. Machková. *Metodika dramatické výchovy*, s. 47.

jednotlivých škol a pedagogů. Je však několik základních společných principů daných podstatou věci.“³³²

Machková formuluje tři principy, které se mají podílet na jednotném oborovém základu budoucích učitelů. První z nich spočívá právě ve *výběrovém procesu frekventantů*, přičemž v otevřených formách vzdělávacích kurzů není možná kvalitativní selekce uchazečů. Z toho důvodu jsou velmi podstatné úvahy o charakteru, založení a klíčových vlastnostech budoucích uchazečů o specializované studium. Absolventi tohoto oboru budou do budoucna svým působením normotvorní pro celý oborový diskurz. Druhým obecně platným principem je *důraz na praktický rozměr výuky*, která by se měla odvíjet zejména formou metodických komentářů k praktickým cvičením a reflexi vlastní práce studentů. Právě v prakticky orientované a průběžně reflektované výuce vznikne prostor pro postupné utváření oborové didaktiky, kterou budou vyvíjet společně studenti i pedagogové daného studijního programu. Třetí princip podle Machkové spočívá ve *vyjasnění postavení, vztahu dramatické výchovy s mateřským uměním*. Podle mého názoru je možné všechny tři principy paralelně převzít pro obor filmové výchovy.

„Dvojpólovost dramatické výchovy, daná vztahem výchova-divadlo, se promítá i do otázky vzájemného vztahu mezi hlavním předmětem studia (ať už se nazývá dramatické hry a improvizace, praktikum dramatické výchovy, metodika dramatické výchovy či jakkoli jinak) a výchovou hereckou. Původní divadelní kvalifikace vede mnohé pedagogy k tomu, že hereckou výchovu zařazují jako první v časovém rozvržení studia i jako nejdůležitější v hierarchii, vlastní dramatickou výchovu pak chápou jako její nadstavbu, aplikaci. To však vede k nadřazování produktu nad proces. Vztah dramatické výchovy k divadlu je právě opačný.“³³³

Tyto myšlenky považuji za zcela zásadní zejména v situaci, kdy budeme usilovat o vytvoření specializovaného oboru na Filmové a televizní fakultě AMU. Nesmíme připustit, aby se pod vlivem kmenového profilu fakulty, nechala filmová výchova strhnout k prostému přejímání realizačních postupů studentských respektive profesionálních filmů a přenesení důrazu z procesu tvorby na samotný produkt a výsledné dílo.

³³² *Tamtéž*, s. 47.

³³³ *Tamtéž*, s. 49.

Machková k osobnosti a profilu učitele předkládá sérii poznámek, které můžeme opět reflektovat v úvahách o našem oboru, jelikož filmovou i dramatickou výchovu spojuje umělecký, expresivní základ identity mateřského umění i charakter a kontext akademického prostředí, ve kterém by mohly být oba obory po svém boku rozvíjeny (AMU). Poukazuje na rozdíl "mezi učitelem kladoucím důraz na transmisi – předávání poznatků, dovedností, postojů, názorů na jedné straně, a učitelem postupujícím konstruktivním způsobem, tj. předpokládajícím, že žák ví, vytvářejícím podmínky k aktivnímu získávání téhož na straně druhé."³³⁴ Pro reflexi a teoretické rozpracování těchto dvou pedagogických přístupů mohu doporučit publikace Francesca Tonucci.³³⁵

„Zatímco v prvním případě podobu vzdělávání určuje pyšná, nařizující, jindy přátelská a chápající, ale vždy jednoznačná autorita dospělosti, který určuje hodnoty dětství, v druhém případě autorita dospělosti sice zůstává, ale je partnerskou, respektuje autoritu dětství a podává jí pomocnou ruku při hledání hodnot.“³³⁶

V systému formálního vzdělávání stále převažuje tendence transmisivní pedagogiky, přičemž je evidentní, že přínos filmové výchovy může spočívat právě v promítnutí principů druhého modelu do samotného oborového základu a výukových metod a technik.

V jiném schématu typů učitelů Machková rozlišuje ty, kteří jsou zaměřeni více k dítěti, žákovi (paidotropové) a těmi, kteří své pedagogické působení opírají o důraz na látku, obor, předmět studia (logotropové).³³⁷ *Paidotropové* jsou typičtí v práci s malými dětmi v prostředí mateřských a základních škol. *Logotropové* pak imponují teenagerům a nacházejí uplatnění v prostředí středních škol a odborné výuce. Oba tyto principy jsou vzájemně prostupné. Nevede mezi nimi zcela striktní hranice. Filmová výchova jako obor bude s ohledem na prostředí svého uplatnění a profil oborových učitelů přirozeně směřovat k logotropickému přístupu. Na druhou stranu právě rozpracování metod a technik, pedagogických strategií, které by se více otevíraly osobnosti žáka a paidotropickému přístupu k výuce, jsou velkými výzvami pro vývoj oborové didaktiky i proces vzdělávání budoucích učitelů.

³³⁴ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 184.

³³⁵ Francesco Tonucci. *Vyučovat nebo naučit*. Praha: Pedagogická fakulta, středisko vědeckých informací, 1991.

³³⁶ Josef Valenta. *Učitelství pod zorným úhlem historie*. Plzeň: PdF ZU, 1994, s. 2–3.

³³⁷ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 185.

Závěrem bych chtěl z myšlenek Evy Machkové zmínit dvojici pojmů³³⁸ popisující profesní kvality učitelů: *pedagogický takt*, *postřeh* je schopnost registrovat reakce žáků a přizpůsobit jim svoje chování i učební postup, *pedagogická expresivnost*, je pak schopnost vyjadřovat se srozumitelně, být pro žáky zajímavý. Ač mohou působit právě tyto dvě vlastnosti jako nahodilé příklady z nezměrného množství možností, opak je pravdou. Osobně považuji právě *pedagogický akt a expresivnost* za zcela klíčové vlastnosti pedagoga, přičemž jsem si jejich význam ověřil ve vlastní pedagogické praxi. Učitel zkrátka musí být schopný korigovat svou přípravu s přijetím látky u studentů, průběžně reagovat a vnímat výuku jako proměnlivý proces, plynoucí řeku. Učitel musí umět zaujmout, být srozumitelný, slyšitelný, měl by vědomě pracovat s vlastním hlasem, střídat klidné a soustředěné pasáže s dramatickými akcenty. Pro změnu tempa a rytmu pedagogického procesu může oborový učitel nepřímo využívat citu a intuice získaného detailním pochopením principů filmové montáže.

Oborový pedagog filmové výchovy musí ovládat *základní tvůrčí principy v oblasti jednotlivých filmových druhů*, měl by ovládat *filmový rozbor ve vztahu k pedagogickému procesu*, vedle toho by měl disponovat *znalostmi oborových metod a technik*, schopností jejich dalšího *rozvíjení a integrace* do vlastní pedagogické práce. Oborový pedagog se pohybuje na pomezí umělecké a pedagogické praxe. V tomto ohledu by se tedy nemělo zapomínat na jeho obeznámenost s didaktickými principy, tj. aplikací obecných principů filmové výchovy na různé věkové skupiny a výchovné situace.

Filmová výchova klade na profil oborových učitelů enormní nároky, které spočívají zejména v tom, že každý učitel musí nalézt vnitřní oporu a cit pro transformování, přejímání výrazových prostředků a organizačních postupů filmu do pedagogického procesu. Filmové učitelství je nutné považovat za plnohodnotný tvůrčí akt, pokud přijmeme za své nároky, které na filmovou výchovu nakládají pedagogické osobnosti jako Čihák, Petříček, Janeček, ad. „Považuji za nezbytné vztáhnout nárok na vnitřní proměnu na oba základní póly výchovného procesu, tedy žáka i pedagoga.“³³⁹

³³⁸ *Tamtéž*, s. 185.

³³⁹ M. Čihák. „Filmová výchova“.

7.3. Věcný záměr studijního programu

Filmová a audiovizuální výchova na FAMU

V letech 2017–2018 jsem na základě grantové podpory udělené Odborem médií a audiovize MK ČR a Státním fondem kinematografie uspořádal sérii konferencí, které tematizovaly klíčové otázky budoucího směřování celého oboru. *Kolokvium Filmař – Pedagog* se odehrálo 1. prosince 2017 na půdě AMU. Jeho záměrem bylo poukázat na studijní programy nabízející pedagogickou přípravu v rámci umělecky orientovaných fakult, a ve společné diskusi zástupců různých uměleckých oborů diskutovat možnosti ukotvení vzdělávání pedagogů filmové výchovy na vysokoškolském pracovišti. Tímto okamžikem započal dlouhodobý proces etablování studijního programu filmové výchovy v rámci *Filmové a televizní fakulty AMU*. Jeho klíčovou hybatelkou se stala Alice Růžičková, která z pozice kmenové pedagožky FAMU a vedoucí katedry dokumentární tvorby, prosazuje myšlenku, že má pedagogická příprava studentů na filmové fakultě své nezastupitelné místo. Od roku 2021 se na rozvoji této myšlenky podílejí z pozice proděkanů FAMU také Petr Vlček a David Čeněk.

Za dílčí vyvrcholení tohoto procesu lze považovat formální projednání a schválení Věcného záměru studijního programu *Filmová a audiovizuální výchova* Kolegiem děkanky FAMU, které se odehrálo 5. května 2021. V této podkapitole představím nejdůležitější momenty tohoto dokumentu, které uvedu do kontextu s úvahami, jež stály u tvorby specializovaného vysokoškolského programu dramatické výchovy na pražské DAMU. Motivace celého procesu je poměrně pregnančně formulována v samotném úvodu dokumentu.

„V prosinci 2017 byla na AMU zorganizována konference s kulatým stolem na téma *Filmař – Pedagog*. V rámci jednotlivých panelů vystoupili zástupci uměleckých vysokých škol, které nabízejí svým studentům rámec pedagogické přípravy (UMPRUM, AVU, JAMU, DAMU). Na základě této události došlo k navázání spolupráce s Katedrou výchovné dramatiky DAMU, jejíž existence dokazuje, že vytvoření podmínek k rozvoji pedagogicky orientovaného oboru v prostředí umělecké vysoké školy, napomohlo vzniku celého odvětví, s výrazně pozitivními dopady na vnímání divadla širší veřejností. Pokud umožníme studentům naší fakulty vzdělání v pedagogických vědách, podpoříme tím kvalitativní posun ve vývoji celého oboru filmové výchovy. Vytvoření vysokoškolského pracoviště na FAMU totiž napomůže k řešení dvou handicapů pro její rozvoj na českých školách: absenci oborových pedagogů i oborové didaktiky. Zkušenost příbuzných oborů (dramatická výchova, pohybová a taneční

výchova) dává jasné argumenty k tomu, že výchovu aprobovaných učitelů musí iniciovat umělecké vysoké školy.“³⁴⁰

Z pozice autorů koncepce jsme formulovali předpoklady pro zohlednění pedagogické průpravy v profilu fakulty. Považuji za velmi důležité, že filmová výchova v tomto dokumentu vystupuje jako sebevědomý obor s širokou paletou uplatnění, a že tato konstatování, která prezentují přínos filmové výchovy celému filmovému prostředí, byla stvrzena Kolegiem děkanky, které se skládá z vedoucích všech kateder fakulty. Tímto aktem byl položen základ pro přijetí filmové výchovy do rodiny oborů vyučovaných na FAMU.

„V rámci AMU je FAMU jedinou fakultou, která zatím nenabízí svým studentům žádnou formu vzdělání v oblasti pedagogických věd, které by mohlo umožnit další profesní uplatnění našich absolventů, a spolu s tím významnou měrou napomoci rozvoji audiovizuální gramotnosti v české společnosti. Přípravovaný studijní program *Filmová a audiovizuální výchova* reflektuje dynamický rozvoj oboru filmové výchovy v českém i evropském prostředí. Filmová výchova zasahuje do mnoha oblastí. Realizuje se ve formálním vzdělávání formou ukotvení doplňujícího vzdělávacího oboru Filmové/Audiovizuální výchovy v RVP. Na základních uměleckých školách je vyučován obor multimediální tvorby. Významné uplatnění našla filmová výchova v oblasti neformálního vzdělávání – vznikl nový typ specializovaných filmových společností, které se soustředí výhradně na oblast filmové výchovy. Nalézají uplatnění v prostředí filmových festivalů, distribuci, v prostředí kina, v galeriích a muzeích, atp. Může napomoci také rozvoji populárně-naučné filmové tvorby pro děti a mládež. Přípravovaný studijní program *Filmová a audiovizuální výchova* je strukturován s ohledem na výše popsaný kontext, ze kterého filmová výchova vychází jako poměrně univerzální obor s pestrou paletou využití. Podpora kinematografie jako uměleckého druhu skrze expresivní výukové předměty vždy vede ke zvýšení návštěvnosti kin a prohloubení zájmu o národní kinematografii a posílení vnímání filmu jako umění.“³⁴¹

V návaznosti na teze předchozí podkapitoly, která se věnovala profilu oborových pedagogů, je vhodné zmínit také profil absolventů připravovaného studijního programu, který se s poznatky mé disertace překrývá a doplňuje.

³⁴⁰ Jiří Forejt – Alice Růžičková – David Čeněk – Petr Vlček. *Věcný záměr studijního programu Filmová a audiovizuální výchova*. Praha: FAMU, 2021. Dále citováno jako J. Forejt a kol. *Věcný záměr studijního programu Filmová a audiovizuální výchova*.

³⁴¹ *Tamtéž*, s. 2.

„Absolvent získá v průběhu studia zevrubnou pedagogickou průpravu. Studium má status oficiální aprobace pro výkon učitelského povolání na základních a středních školách. Absolvent se orientuje ve vývojové psychologii a zásadách obecné didaktiky. Je schopen stanovovat si pedagogické cíle, vytvářet studijní plán a obsah výuky, reflektovat své pedagogické působení, a průběžně zpracovávat inovace. Absolvent nemusí omezovat svou působnost na formální vzdělávání. V průběhu studia získá základní profesní kompetence v oblastech práce s publikem, v lektorské činnosti festivalové a kino dramaturgie, dokáže dokonce vyvíjet a realizovat vlastní kulturní a umělecké projekty, jejichž cílem je osvětová, popularizační a vzdělávací činnost. Dokáže vytvářet původní metodické a výukové texty, které by soužily k filmově-výchovným záměrům. Studium si klade za cíl vzdělávat filmaře, kteří dokáží svůj řemeslný a profesní základ přetavit v pedagogické, osvětové a popularizační úsilí. Studenti budou vedeni k tomu, aby se naučili využívat specifika filmové řeči pro pedagogické cíle.“³⁴²

Nyní bych chtěl načrtnout úvahy vztahující se ke struktuře připravovaného studijního programu, a zároveň naznačit rozdíly, které ho odlišují od ukotvení dramatické výchovy na Divadelní fakultě AMU. Katedra výchovné dramatiky je koncipována jako plnohodnotná katedra. Její studenti absolvují specializační studium bez vztahu k dalším „umělecky orientovaným katedrám“. Z toho důvodu jsou v rámci studia kladeny nároky na jejich seznámení se základními způsoby divadelní práce. Studijní program Filmová a audiovizuální výchova budou naproti tomu absolvovat studenti, kteří absolvují bakalářské studium některé z kateder. Filmovou výchovu si pak budou moci volit jako nadstavbu ke svému navazujícímu magisterskému studiu. Ve střednědobém horizontu pak vzniká prostor pro otevření výuky také absolventům fakulty a studentům doktorského studia. Formální vymezení studia je ve Věcném záměru popsáno následovně:

„Navrhujeme, aby FAMU do svého profilu integrovala vzdělávání v oblasti pedagogických věd ve formě programu celoživotního vzdělávání v souladu se zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a s vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Cílem studia v oblasti pedagogických věd je získání kvalifikace učitele 2. stupně základní školy a střední školy (tzv. doplňujícího pedagogického studia – DPS), smyslem studia je především snaha o zkva-

³⁴² *Tamtéž*, s. 3.

litnění tohoto typu studia jako alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace rovnocenné s magisterským studiem v oblasti pedagogických věd.“³⁴³

Machková vymezuje strukturu studia dramatické výchovy na DAMU do čtyř základních okruhů.³⁴⁴ Hlavním předmětem je *Praktikum dramatické výchovy*. Tento páteřní předmět má podle Machkové dvojí funkci.

„Jedna z nich je obrácena k osobnosti posluchače, spočívá v rozvíjení jeho schopností a osobní způsobilosti pro tento obor a poskytuje mu vlastní živou zkušenost s dramatickou výchovou. V tomto smyslu je posluchač hráčem. Druhá jej vybavuje metodami a pracovními postupy i obsahy a látkami pro uplatnění v učitelské práci s dětmi a mládeží. V tomto smyslu posluchač získává nadhled nad aktivitami, jichž se účastní, reflektuje je a zapracovává z pozice učitele, který proces řídí. Proto jsou důležitou součástí výuky v hlavním předmětu výstupy posluchačů [...].“³⁴⁵

Právě v rámci páteřního předmětu se posluchači seznamují s transformačními procesy, kterými dramatická výchova přetváří divadelní postupy pro pedagogické cíle³⁴⁶. Seznamují se s metodami a technikami oboru v roli účastníků, sami je vytvářejí, učí se metodologickým náležitostem, a společně s pedagogem tento proces reflektují. Z těchto důvodů bude i pro studijní obor na FAMU spočívát klíčová úloha na páteřním předmětu *Oborové didaktiky*, v jehož struktuře bych chtěl zužitkovat veškerá badatelská zjištění, ke kterým jsem dospěl během mého disertačního výzkumu. Konstatování, že učitel se učí od studentů stejnou měrou, jakou se učí student od svého pedagoga, působí často jako klišé. V kontextu geneze našeho oboru a procesu vývoje původních oborových metod a technik bude toto zlaté pravidlo skutečně naplněno. Studentům bude předkládána metoda filmově-výchovné práce, na jejím základě pak budou sami vytvářet dílčí průpravná cvičení, didaktické pomůcky, formulovat vlastní učební postupy. V tento moment začne vznikat oborová didaktika filmové výchovy z pevného oborového základu.

Nicméně jak jsem zmínil výše v textu, situace studijního programu na FAMU je poněkud odlišná, protože studenti budou k oboru filmové výchovy přicházet se základní znalostí tvůrčích a organizačních postupů filmové tvorby.

³⁴³ *Tamtéž*, s. 2.

³⁴⁴ E. Machková. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 188–190.

³⁴⁵ *Tamtéž*.

³⁴⁶ V průběhu doktorského výzkumu jsem v akademickém roce 2017/2018 pravidelně docházel na páteřní seminář Katedry dramatické výchovy DAMU *Praktikum dramatické výchovy*, který vyučuje vedoucí katedry Radek Marušák.

Těchto poznatkům se studentům dramatické výchovy dostává až po jejich vstupu na katedru. Vysokoškolské specializační studium dramatické výchovy proto kromě páteřního předmětu disponuje dalšími čtyřmi výukovými celky: (a) *průpravou osobnostní a psychosomatické vybavenosti*, (b) *učitelskou průpravou*, (c) *divadelní průpravou*. Poslední skupinu tvoří (d) *volitelné předměty*, které mají charakter různých oborových specializací a případně interdisciplinárních přesahů.

Studijní program Filmové a audiovizuální výchovy bude na FAMU ukotven ve čtyřech oblastech: (a) *pedagogicko-psychologickém základu* (učitelská příprava), (b) *oborové didaktice*, která bude naplňována výukou páteřního předmětu, (c) *pedagogické praxí*, která je pro profil celého studia zcela zásadní, a nakonec (d) *volitelnými předměty*, které budou mít charakter specializačních exkurzů realizovaných prostřednictvím modulové výuky. Ze srovnání obou koncepcí vyvozují, že členění připravovaného studijního programu na FAMU je ve strukturální rovině správné, a že zohledňuje odlišné potřeby filmové výchovy ve vztahu k jejímu institucionálnímu ukotvení v kontextu Filmové a televizní fakulty.

V profilu studia je položen akcent na oborovou pedagogickou praxi. V prvním ročníku dvouletého studia studenti projdou průpravou v oblasti pedagogických předpokladů a oborové didaktiky. Ve druhém ročníku se budou seznamovat s jednotlivými specializacemi, ale hlavně budou pracovat na vlastních filmově-výchovných projektech, aby si mohli ověřit funkčnost jednotlivých metod a technik v praxi.

„Druhý ročník bude naplněn řízenou pedagogickou praxí. Studenti budou po celou dobu realizace praxe docházet do jedné z oborových dílen. Studenti projdou nejprve náslechy v oblasti formálního i neformálního vzdělávání. Následně budou vedeni k realizaci vlastních výukových konceptů. Studium završí vývojem, realizací a reflexí vlastního filmově-výchovného projektu, který budou muset obhájit v rámci závěrečné zkoušky. Součástí obhajoby bude student předkládat také textovou reflexi svého projektu. [...] Na zajištění oborových praxí budeme spolupracovat s vybranými pražskými základními školami a gymnázii. Vedle toho budou studenti realizovat praxi také ve filmově-výchovných organizacích, distribučních společnostech, v kinech a na festivalech.“³⁴⁷

Posledním aspektem, který bych chtěl s ohledem na připravovaný studijní program zdůraznit, je jeho návaznost na institucionální podhoubí oboru. V celé práci akcentuji význam, který bude mít založení specializovaného akademického

³⁴⁷ J. Forejt a kol. *Věcný záměr studijního programu Filmová a audiovizuální výchova*, s. 3.

pracoviště pro vývoj celého oboru. Ve Věcném záměru je úzká spolupráce s normotvornými institucemi považována za velmi podstatnou.

„Na zajištění a dalším rozvoji studia chceme v odborné rovině spolupracovat s významnými akademickými a oborovými partnery. *Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu*, jejíž je FAMU od roku 2019 institucionálním členem, nám bude napomáhat se zajištěním oborových praxí i modulovou výukou. Na úrovni konzultací i zajištění vybraných předmětů budeme spolupracovat s *Katedrou výchovné dramatiky DAMU*. V úzkém kontaktu jsme zejména s vedoucím katedry Radkem Marušákem a pedagožkou Gabrielou Zelenou Sittovou. Za významného metodického partnera považujeme *Národní informační a poradenské středisko pro kulturu*, které je příspěvkovou organizací Ministerstva kultury ČR, přičemž obor filmové výchovy rozvíjí dlouhodobě. Budeme usilovat o to, aby se studenti orientovali také v didaktických postupech reprezentovaných různými evropskými projekty. Počítáme s navázáním spolupráce s *evropským filmově-výchovným projektem CinEd*, který představuje vzdělávací a distribuční platformu evropských filmů.“³⁴⁸

Podle projektového harmonogramu bude studijní program akcelerován ve dvou fázích. V akademickém roce 2022/2023 chceme ve formě pilotního provozu otevřít první studentům (zatím bez řádného přijímacího řízení) páteční seminář oborové didaktiky, ve kterém bychom ověřili možnosti výuky metod a technik filmové výchovy. Budeme usilovat o aktivní zapojení studentů do jednotlivých průpravných cvičení. Výuka projde pečlivou evaluací, na jejímž základě budeme formulovat metodologická zobecnění a hlavní principy naplňované při výuce oborového základu. Studenti budou sami zpracovávat dílčí didaktická cvičení, torza lekcí, případně návrhy elementárních didaktických pomůcek. V semináři budou moci svá zjištění ověřit v praxi, a ve společenství svých spolužáků dospět ke vzájemné reflexi a zobecnění oborových principů. Dvojpolovost výuky pátečního semináře, na jejíž specifika poukazuje Eva Machková, je klíčovým principem, jehož fungování a zákonitosti budeme muset ověřit v praxi. Během stejného akademického roku dojde k přípravě akreditačního spisu. První studenti se do řádného přijímacího řízení budou moci přihlásit v akademickém roce 2023/2024.

³⁴⁸ *Tamtéž*, s. 5.

Epilog: Vnitřní proměna II

Pokud bych završil mé badatelské úsilí slovy poslední kapitoly, měl bych z pozice diváka pocit, že jsem zhlédl film bez poslední scény. Ba co více, že se film zpřetrhal v půli věty, a hlavní protagonista nestihl pronést svou závěrečnou repliku, která by divákovi utkvěla v paměti. V tomto ohledu má můj text blíže k experimentálnímu filmu, než k produktu narativní kinematografie, protože nezáleží na poslední replice, na tom jak to dopadlo, ale na celém průběhu a myšlenkovém rakursu, který jsem se pokoušel obsáhnout na každé stránce. Nemohu zapřít mou lásku ke klasickým filmovým příběhům, proto si dovolím, po závěrečných titulcích, přidat jistou katarzi.

„Filmová výchova je záměrné setkávání učitele a žáka s cílem vnitřní proměny obou. Nic menšího si za cíl filmová výchova nesmí klást!“³⁴⁹ Dopsal jsem disertační práci a zaslal ji mému školiteli Martinovi k pročtení. Nebyl jsem si jistý, jestli text dává ve svém celku smysl, zdali se mi podařilo vtělit do slov veškeré myšlenky, které jsem měl na srdci. Sešli jsme se v Martinově pracovně na Katedře stříhové skladby, abychom stránku po stránce prošli celým textem a prodiskutovali mentorovi poznámky. Text k Martinovi promluvil. Mou práci docenil. Mezi jednotlivými praktickými poznámkami pronesl myšlenku, ke které dospěl potom, co si můj text přečetl. Jak jsem si pak uvědomil s odstupem několika dnů, ta prostá konstatování obnášela koncentrovanou esenci mého výzkumného snažení. Připadal jsem si, jako bych musel sklidit celý lán levandule, slisovat ji, abych dostal tu kýženou malou lahvičku vonné esence, ve které je obsaženo vše.

Pokud je podstatou dramatu (dramatické výchovy) jednání osob, pak podstatu filmu (filmové výchovy) můžeme nacházet ve *sdílení stavu* (rituálu), který zažíváme při filmové projekci, každý sám za sebe, ale společně. Jestliže je v základu dramatické výchovy položen akcent na emoční katarzi účastníků pedagogického procesu, v případě filmové výchovy katarzi nahrazuje *anagnórise*, tj. rozumové, myšlenkové, intelektuální rozpoznání pravé podstaty věcí. Ve filmové výchově se žáci nezmocňují učiva, nýbrž *metody k nahlížení*, a to nejen filmu, ale potažmo celého světa. „Anagnórise je, jak to již naznačuje sám název, přeměna neznalosti v poznání.“³⁵⁰

³⁴⁹ M. Čihák. „Filmová výchova“.

³⁵⁰ Aristotelés. *Poetika*. Přeložil Milan Mráz. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1996, s. 78.

Zdroje a literatura

Monografie a studie

Abrhánová, Boca. *Kopec plný kouzel*. Praha: Čs. filmový ústav, 1988.

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

Adler, Rudolf – Pastorová, Markéta – Holubová, Barbora – Myslík, Jiří – Šlaisová, Jarmila. *Podkladová studie: Filmová/audiovizuální výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.

Allen, Robert C. *Vaudeville and Film 1895–1915: A Study in Media Interaction*. New York: Arno Press, 1980.

Bachtin, Michail Michajlovič. *François Rebails a lidová kultura středověku a renesance*. Praha: Argo, 2007.

Barnouw, Erik. *The Magician and the Cinema*. Londýn: Oxford University, 1981.

Bartošek, Luboš. *Ponrepo: Od kouzelného divadla ke kinu*. Praha: Orbis, 1957.

Bednařík, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2014*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA/NFA 2014.

Bednařík, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2016*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA 2016.

Bednařík, Pavel (ed.). *Filmová/audiovizuální výchova v ČR 2017*. Praha: Kreativní Evropa-MEDIA 2017.

Benjamin, Walter. „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti.“ In: Týž. *Dílo a jeho zdroj*. Přeložila Věra Saudková. Praha: Odeon, 1979. s. 17–47.

Bergala, Alain. *The Cinema Hypothesis: Teaching Cinema in the Classroom and Beyond*. Wien: Synema, 2016.

Bordwell, David – Thompson, Kristin. *Dějiny filmu*. Přeložili Helena Bendová et. al. Praha: NAMU, 2007.

– *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. Přeložili Petra Dominková – Jan Hanzlík – Václav Kofroň. Praha: NAMU, 2011.

Bordwell, David. *On the History of Film Style*. Cambridge – London: Harvard University Press, 1997.

- *Poetics of Cinema*. London – New York: Routledge, 2008.
- Boušová, Kateřina. *Než film promluvil*. Praha: Nakladatelství XYZ, 2012.
- Blažičková, Eva – Bartošová, Zdeňka – Hlaváčková Plachá, Lucie – Petáková, Adéla – Tuháčková, Hana. *Podkladová studie: Taneční a pohybová výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
- Cibula, Václav. *Pražské figurky*. Praha: Panorama, 1985.
- Cieslar, Jiří. *Kočky na Atalantě*. Praha: NAMU, 2003.
- Cihlář, Ondřej – Jordan, Hanuš. *Orbis Cirkus*. Praha: NAMU, 2014.
- Colagreco, Luigi. „Il cinema negli spettacoli di Leopoldo Fregoli.“ *Bianco e Nero*. 2002, č. 3, s. 23–48.
- Czesany Dvořáková, Tereza – Beránek, Ondřej – Čížková, Karolína – Nikkarin. *Jak se dělá film*. Praha: Argo, 2019.
- Czesany Dvořáková, Tereza – Týmal, František – Nikkarin. *Jak vznikl film*. Praha: Argo, 2017.
- Czesany Dvořáková, Tereza – Záhorová, Lucie – Melkus, René – Bradáč, Vladimír – Nikkarin. *Co byla a co je televize*. Praha: Argo, 2020.
- Czesany Dvořáková, Tereza a kol. *Mapování realizace vzdělávacího oboru F/AV na českých základních školách a gymnáziích*. Praha: Ministerstvo kultury ČR, 2016.
- Česálková, Lucie. *Film před tabulí. Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Národohospodářský ústav, 2010.
- Čihák, Martin a kol. *Distanční montáž Artavazda Pelešjana*. Praha: NAMU, 2016.
- Čihák, Martin. *Montážní olovrant – hrudka nedotesaných poznámek pro Jiřího Forejta*. Rukopis. Praha, 2022.
- Čihák, Martin. *Ponorná řeka kinematografie*. Praha: NAMU, 2013.
- Činátl, Kamil – Pinkas, Jaroslav a kol. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014.
- David, Ivan. *Filmové právo*. Praha: Nová beseda, 2015.
- Dvořák, Tomáš – Rousek, Jan. *Pražské biografy. Pomíjivé kouzlo potemnělých sálů*. Praha: Muzeum hl. m. Prahy, 2016.
- Eco, Umberto. *Jak napsat diplomovou práci*. Praha: Votobia, 1997.
- *Skeptikové a těšitelé*. Praha: Argo, 2007.

- Forejt, Jiří – Růžičková, Alice – Čeněk, David – Vlček, Petr. *Věcný záměr studijního programu Filmová a audiovizuální výchova*. Praha: FAMU, 2021.
- Gajdoš, Július. *Od inscenace k instalaci, od herectví k performanci*. Praha: Kant, 2010.
- Gauthier, Guy. *Dokumentární film, jiná kinematografie*. Praha: NAMU, 2004.
- Garncarz, Joseph. „Od varieté ke kinematografii. Přímluva za rozšíření konceptu intermediality.“ In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 472–484.
- Gunning, Tom. „Primitive’s Cinema-A Frame-Up? Or the Trick’s on Us“. *Cinema Journal*. 1989, č. 2, s. 3–12.
- *Estetika úžasu. Raný film a (ne)důvěřivý divák*. In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 149–166.
- *Film atrakcí: raný film, jeho diváci a avantgarda. Iluminace*. 2001, č. 2, s. 51-5. Překlad Karla Hyálnková (The Cinema of Attraction: Early Film, Its Spectator, and Avant-Garde, 1986).
- Grobár, Martin – Holubec, Jiří – Charalambidis, Alexandros – Kodejška, Miloš – Lišková, Marie – Prchal, Jan – Synek, Jaromír – Šobáňová, Barbora. *Podkladová studie: Hudební výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
- Hansen, Miriam. „Early Cinema, Late Cinema: Permutations of the Public Sphere“. *Screen*. 1993, roč. 34, č. 3., s. 197–210.
- Harapátová, Lucie. *Analýza studijních materiálů a pedagogických postupů využívaných ve výuce filmové, audiovizuální a multimediální tvorby v oblasti formálního i neformálního sektoru vzdělávání*. Brno: JAMU, 2017.
- Harapátová, Lucie. *Filmová a audiovizuální výchova jako téma závěrečných prací*. Brno: JAMU, 2016.
- Christie, Ian. *Audiences*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2014.
- Jiráček, Jan – Köpplová, Barbara. *Média a společnost*. Praha: Portál, 2007.
- Johnstone, Keith. *IMPRO: improvizace a divadlo*. Překlad a předmluva Julius Neumann. Praha: NAMU, 2014.
- Kamen, Jiří. *Toulavý kůň*. Praha: Středočeské nakladatelství, 1982.
- Kittler, Friedrich. *Gramofon, Film, Typewriter*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2017.
- Kitzbergerová, Leonora – Makovský, Miloš – Pastorová, Markéta – Uhl Skřivanová, Věra – Šobáňová, Petra – Vančát, Jaroslav. *Podkladová studie Výtvarná výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.

- Klíma, Miloslav. *O dramaturgii*. Praha: NAMU, 2016.
- Klimeš, Ivan. *Kinematograf – věvec studií o raném filmu*. Praha: Casablanca, 2013.
- *Kinematografie a stát v českých zemích 1895-1945*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.
- Klosová, Markéta. *Divadelní svět J. A. Komenského*. Praha: Nakladatelství Academia, 2016.
- Kokeš, Radomír D. *Rozbor filmu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.
- Kokeš, Radomír D. „Styl a vyprávění kinematografie v českých zemích (1911–1915)“. In: Radomír D. Kokeš. *Rozbor filmu*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 189-208.
- Kolb, David A. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall, 1984.
- Komenský, Jan Amos. *Jak vyhnat ze školy lenost*. Praha: Unitaria, 1992.
- *Janua linguarum*. Praha: Unitaria, 1992.
- *Orbis Sensualis Pictus*. Praha: Machart, 2012.
- Koperník, Mikuláš. *O oběžích nebeských sfér*. Praha: Pavel Mervart, AV ČR, 2016.
- Král, Petr. *Groteska čili Morálka šlehačkového dortu*. Praha: Národní filmový archiv, 1998.
- Kučera, Jan. *Filmová tvorba amatéra*. Praha: Orbis, 1961.
- *Filmová poetika 1*. Praha: Čs. federace filmových klubů, 1973.
- *Kniha o filmu*. Praha: Čs. filmové nakladatelství, 1946.
- *Stříhová skladba ve filmu a televizi*. Praha: AMU, 2002.
- Longen, E. A. *Herečka*. Praha: Melantrich, 1972.
- Macková, Silva. *Divadlo a výchova*. Brno: JAMU, 2016.
- Machková, Eva – Provazník, Jaroslav. *Dvacet let Katedry výchovné dramatiky DAMU*.
- Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2020.
- *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018.
- *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.
- Manovich, Lev. *Jazyk nových médií*. Přeložil Václav Janoščík. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2018.
- Martin, Adrian. *Mizanscéna a filmový styl*. Přeložila Veronika Klusáková. Praha: NAMU, 2019.
- Marušák, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: NAMU, 2017.

- Marušák, Radek – Macková, Silva – Černík, Roman – Králová, Olina – Šteidlová, Kateřina. *Podkladová studie: Dramatická výchova*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019.
- Martoch, Michal. *Maturita z českého jazyka a literatury*. Praha: Grada, 2018.
- McLuhan, Marshall. *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. Přeložil Miloš Calda. Praha: Odeon, 1991.
- Milada Hábová. *Když obrazy oživnou*. Praha: Čs. filmový ústav, 1989.
- Monaco, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií*. Přeložili Jan Valenta a Tomáš Liška. Praha: Albatros, 2004.
- Morales, Alexandra – Bokšťeflová, Lucie – Horálek, Vojtěch. *Zloději tmy*. Praha: Národní filmový archiv, 2017.
- Musser, Charles. „Éra nickleodeonů začíná: vytváření podmínek pro hollywoodský modus reprezentace.“ In: Petr Szczepanik (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004, s. 224–245.
- Něudačina, Natalija – Čeněk, David – Forejt, Jiří. *Jak uvést film (dětem)?*. Praha: Free Cinema, Národní filmový archiv, 2016.
- Norštejn, Jurij. *Sníh na trávě*. Praha: NAMU – Jakub Hora, 2013.
- Nová, Tereza – Jiří Forejt – Nikola Logosová. *Malí fotografové*. Praha: Běžíliška, 2021.
- Parigi, Stefania. „Dal cinema-varietá dal cinema-verità“. *Bianco e Nero*. 2002, č. 6, s. 49–89.
- Petříček, Miroslav. *Myšlení obrazem*. Praha: Herrmann & synové, 2009.
- Martínková, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: NIPOS, 2018.
- Petty, Geoff. *Moderní vyučování*. Přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013.
- Reidinger, Jiří Bilbo. *Když bolí úsměv*. Praha: NAMU, 2008.
- Rusconi, Alex. *Fregoli: La Biografia*. Řím: Nuovi equilibri, 2011.
- Staiger, Janet. *Perverse Spectators: the Practices of Film Reception*. New York: NYU Press, 2000.
- Stankovič, Andrej. *Co dělat, když Kolja vítězí*. Praha: Triáda, 2008.
- Aristotelés. *Poetika*. Přeložil Milan Mráz. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1996.
- Szczepanik, Petr – Anděl, Jaroslav (ed.). *Stále kinema. Antologie českého myšlení o filmu 1904–1950*. Praha: Národní filmový archiv, 2008.
- Szczepanik, Petr (ed.). *Nová filmová historie*. Praha: Herrmann a synové, 2004.

Szczepanik, Petr. *Konzervy se slovy. Počátky zvukového filmu a česká mediální kultura 30. let*. Brno: Host, 2009.

Szczepanik, Petr – Zahrádka, Pavel – Macek, Jakub. „Introduction: Theorizing Digital Peripheries.“ [online]. In: Petr Szczepanik – Pavel Zahrádka – Jakub Macek – Paul Stepan (eds.). *Digital Peripheries: The Online Circulation of Audiovisual Content from the Small Market Perspective*. Cham: SpringerOpen, 2020, s. 1–34. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/341422553_Digital_Peripheries_The_Online_Circulation_of_Audiovisual_Content_from_the_Small_Market_Perspective.

Stuchlíková, Iva – Janík, Tomáš a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

Tibitz, Jiří. *Panáčci na plátně*. Praha: Čs. filmový ústav, 1989.

Tillmanová, Hana. *Teatro Italiano v Praze 1875–1880*. Praha: IDU, 2017.

Timothy Corrigan. *Cinema without Walls. Movies and Culture after Vietnam*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1991.

Truffaut, François. *Rozhovory Hitchcock – Truffaut*. Praha: Čs. filmový ústav, 1987.

Tonucci, Francesco. *Vyučovat nebo naučit*. Praha: Pedagogická fakulta, středisko vědeckých informací, 1991.

Tykwer, Tom. *Lola běží o život*. Praha: Maťa, 2000.

Ulrychová, Irina. *Drama a příběh*. Praha: NAMU, 2016.

Vacek, Patrik – Krátká, Jana. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008.

Valenta, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008.

Valenta, Josef. *Učitelství pod zorným úhlem historie*. Plzeň: PdF ZU, 1994.

Veber, Václav. *Příběh pantomimy*. Praha: NAMU, 2006.

Viano, Maurizio. *Pier Paolo Pasolini a jeho filmy*. Přeložil Václav Žák. Praha: Casablanca, 2017.

Vostrý, Jaroslav. *Režie a umění*. Praha: NAMU, 2009.

Články

Böhm, Michal. „Didaktika skladby a řádu – Vývoj výuky teorie stříhové skladby na FAMU“.

In: Michal Böhm – Adam Brothánek – Martin Čihák – Karolína Čejková – Alan Sýs – Zdeněk Hudec – Lucie Hecht – Aleš Odehnal – Libor Nemeškal – Ľudovít Labík – Juan Mora Catlett. *Česká škola stříhové skladby: Sborník ze Symposia Česká škola stříhové skladby 8. prosince 2019*. Olomouc: PAF. Publikace bude vydána NAMU v roce 2022.

Bregant, Michal. „První poznámky na téma filmová výchova“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZIB/1634/PRVNI-POZNAMKY-NA-TEMA-FILMOVA-VYCHOVA.html>.

Čihák, Martin. „Filmová výchova“ [online]. *RVP.cz*, 15. 10. 2007 [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVF/1652/FILMOVA-VYCHOVA.html>.

Čihák, Martin. „Skopofonická výuka: Hrst didaktických poznámek od Martina Čiháka“ [online]. *Filmvychova.cz*, 19. 5. 2021 [cit. 28. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2021/05/19/skopofonicka-vyuka-martina-cihaka/>.

Forejt, Jiří. „O vztahu filmové a dramatické výchovy“. *Tvořivá dramatika*. 2017, roč. 31, č. 3, s. 17. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2017-3.pdf.

Hudec, Zdeněk. „Stručné srovnání významu stříhové skladby ve filmové poetice Jana Kučery a Davida Bordwella“. In: Böhm, Michal – Brothánek, Adam – Čihák, Martin – Čejková, Karolína – Sýs, Alan – Hudec, Zdeněk – Hecht, Lucie – Odehnal, Aleš – Nemeškal, Libor – Labík, Ľudovít – Catlett, Juan Mora. *Česká škola stříhové skladby: Sborník ze Symposia Česká škola stříhové skladby 6. prosince 2019*. Olomouc: Přehlídka animovaného filmu. Publikace bude vydána NAMU v roce 2022.

Klimeš, Ivan. „Idea filmové výchovy“. [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1632/idea-filmove-vychovy.html>.

Machková, Eva. „Tvořivost a umění ve škole“. *Tvořivá dramatika*. 2021, roč. 32, č. 92.

Pastorová, Markéta – Tomek, Karel. „Vizualizace výsledků první etapy diskuze k filmové výchově.“ [online]. *RVP.cz*, 15. 12. 2008 [cit. 14. 12. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2833/VIZUALIZACE-VYSLEDKU-PRVNI-ETAPY-DISKUSE-K-FILMOVE-VYCHOVE.html>.

Pastorová, Markéta – Tomek, Karel. „Vyhodnocení I. Etapy diskuze k filmové výchově“ [online]. *RVP.cz*, 26. 5. 2008 [cit. 14. 12. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/2340/VYHODNOCENI-I-ETAPY-DISKUSE-K-FILMOVE-VYCHOVE.html>.

Petříček, Miroslav. „Několik důvodů, proč by měla být filmová/audiovizuální výchova součástí vzdělávání“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVF/1652/FILMOVA-VYCHOVA.html>.

„První krok k transformaci na Fond audiovize byl zahájen“ [online]. *Fondkinematografie.cz* [cit. 29. 1. 2022]. Dostupné z: <https://fondkinematografie.cz/prvni-krok-k-transformaci-na-fond-audiovize-byi-zahajen.html>.

Skopal, Pavel. „Kino atrakcí“. *Cinepur*. 2001, č. 18.

„Videohry předčily Hollywood“ [online]. *Czechsight.cz*, 28. 5. 2019 [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: www.czechsight.cz/komentar-videohry-predcily-hollywood.

Vít Janeček. „Teze ke koncepci výuky filmu na základní škole“ [online]. *RVP.cz*, 8. 10. 2007 [cit. 5. 1. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1656/TEZE-KEKONCEPCI-VYUKY-FILMU-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>.

„Tvorba, recepce i reflexe se musí prolínat“ [online]. *Filmvychova.cz*. 8.6. 2015 [15. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/2015/06/08/tvorba-i-reflexe-se-deji-soucasne-rozhovor-s-marketou-pastorovou/>.

Konference, webináře a další

„Film Education: A User’s Guide“ [webinář]. *Futurelearn.com*. [4. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.futurelearn.com/courses/film-education-a-user-s-guide>.

Forejt, Jiří. „Filmař – Pedagog“. [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. Kolokvium Filmař – Pedagog. Akademie múzických umění v Praze. 1. 12. 2017.

– „Filmově-výchovný koncept Divadlo Činema“. [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. Kino za školou. Mezinárodní festival filmů pro děti a mládež ve Zlíně. 31. 5. 2018.

– „Kinematografie atrakcí jako inspirace pro práci s publikem“ [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. *Český kinematograf. Počátky filmového průmyslu (1896–1930)*. Národní technické muzeum. 20. 10. 2016.

– „O vztahu filmové a dramatické výchovy“. [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. *O vztahu filmové a dramatické výchovy. Festival Animácie v Plzni*. 18. 11. 2017.

Lipovská, Ivana. „Metodika audiovizuální výchovy“ [nepublikovaný příspěvek na odborném semináři]. *Odborný seminář k metodice audiovizuální výchovy*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. 6. 12. 2021.

Porta, Domenico La. „7 Deadly Sins of the Digital User“ [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. *Europa Cinemas*. Kino Ponrepo, 10. 11. 2015.

Reid, Mark – Willig, Caren – Wall, Ian. „3C: Cultural, Critical, Creative – BFI Film Literacy Research Outcomes“ [nepublikovaný příspěvek na konferenci]. *Film Education for the 21st Century*. Kino Ponrepo. 15. 1. 2015.

Reid, Mark a kol. „A Framework for Film Education“ [online]. British Film Institute [cit. 20. 2. 2021].

Dostupné z: <https://www2.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>.

Reid, Mark a kol. „Reframing Literacy“ [online]. *Bfi.org*, 2013. [cit. 20. 3. 2021].

Dostupné z: <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-reframing-literacy-2013-04.pdf>.

„Zápis ze Schůze Rady Státního fondu kinematografie 6.–7. května 2021“ [online].

Fondkinematografie.cz [cit. 29. 1. 2022]. Dostupné z: <https://fondkinematografie.cz/assets/media/files/AK/Z%C3%A1pis/2021/Z%C3%A1pis%206.-7.5.2021/Z%C3%A1pis%206.-7.5.edit.pdf>

Závěrečné vysokoškolské práce

Bednařík, Pavel. *Modely filmového vzdělávání v Evropě a jejich implementace v českém prostředí*. Disertační práce. Rukopis. Praha: Filmová a televizní fakulta AMU, 2020.

Brhelová, Eva. *Tvorba dramatického textu a její pedagogické aplikace*. Disertační práce. Brno: JAMU, 2006.

Holubová, Barbora. *Didaktika Filmové a audiovizuální výchovy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, 2021.

Lipovská, Alexandra F. *Soudobé snahy o prosazení filmové/audiovizuální výchovy ve všeobecném vzdělávání*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2012.

Pláteník, Petr. *Výuka audiovize u nás a v zahraničí*. Diplomová práce. Olomouc: KDFMS FF UP, 2007.

Vacek, Patrik. *Filmová edukace. Stručný průvodce učitele*. Diplomová práce. Brno: Ústav filmu a audiovizuální kultury, Masarykova univerzita, 2008.

Vlasatá, Andrea. *Využití metod a technik dramatické výchovy jako prevence rizikového chování ve třídě*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Učitelství pro 1. stupeň základní školy, 2014.

Webové stránky

„Celostátní přehlídka filmové tvorby České vize“ [online]. *Ceskevize.cz* [cit. 1. 10. 2021]. Dostupné z: <http://www.ceskevize.cz>.

CinEd.eu [online]. 2022 [cit. 2. 1. 2022]. Dostupné z: www.cined.eu.

Dafilms.cz [online]. 2022 [cit. 4. 1. 2022]. Dostupné z: www.dafilms.cz.

Dfi.cz [online]. 2022 [cit. 2. 2. 2021]. Dostupné z: www.dfi.dk.

Freecinema.cz [online]. 2022 [cit. 10. 01. 2022]. Dostupné z: <http://www.freecinema.cz>.

Oscars.org [online]. 2022 [cit. 3. 1. 2022]. Dostupné z: www.oscars.org.

RVP.cz [online]. 2022 [cit. 1. 2. 2022]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz>.

„Tvořivá dramatika 1990–2021“ [online]. *Drama.cz* [cit. 10. 2. 2021]. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/td_obsah.html.

Filmy

Cum mi-am petrecut sfârșitul lumii (Jak jsem strávil konec světa). Režie Cătălin Mitulescu. Rumunsko: Cătălin Mitulescu, Daniel Mitulescu, In-Ah Lee, Philippe Martin, David Thion, 2006.

České hrady a zámky. Režie Karel Hašler. Rakousko-Uhersko: Josef Brabec, 1916.

Dostaveníčko ve mlýnici. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko, 1898.

El espíritu de la colmena (Duch úlu). Režie Víctor Erice. Španělsko: Elías Querejeta P.C., 1973.

El Verdugo (Kat). Režie Luis García Berlanga. Španělsko: Naga Films S.A. Itálie: Zebra Films S.P.A., 1963.

Il Posto (Místo). Režie Ermanno Olmi. Itálie: Titanus S.P.A, 1961.

L'intervallo (Mezičas). Režie Leonardo Di Costanzo. Itálie: Tempesta, Amka Films Productions, Rai Cinema, 2012.

Muž bez minulosti (Mies vailla menneisyyttä). Režie Aki Kaurismäki. Finsko: Sputnik Oy, 2002.

Modrý tygr. Režie Petr Oukropec. Česká republika: Negativ, 2012.

Bláznivý Petříček (Pierrot le Fou). Režie Jean-Luc Godard. Francie: Georges de Beaugard. Itálie: Dino De Laurentiis Cinematografica, 1965.

Pan Ponrepo se klaní. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1910.

Ponrepovo kouzelnictví. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, 1911.

Ponrepovo kouzelnictví. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, Praha, 1911.

Podslon (Úkryt). Režie Dragomir Šolev. Bulharsko: Klas Film, 2010.

Pohádky tisíce a jedné noci. Režie Karel Zeman. Československo: Státní film, 1974.

Rudi sportsman. Režie Antonín Pech. Rakousko-Uhersko: Kinofa, 1911.

Zpívání v dešti (Singin' in the Rain). Režie Stanley Donen - Gene Kelly. USA: MGM, 1954.

Voltýžování jízdního odboru Sokola pražského. Režie Jan Kříženecký. Rakousko-Uhersko: Jan Kříženecký, 1898.

Metodické materiály k filmům

Czesany Dvořáková, Tereza. *Císařův slavík – výukové materiály*. Paříž: CinEd, 2018.

Czesany Dvořáková, Tereza – Martina Voráčková. *Modrý tygr – výukové materiály*. Paříž: CinEd, 2018.

Dacheux, Michael. *Z počátků kinematografie – výukové materiály*. Přeložili Aleš Burget a Sabina Poláková. Paříž: CinEd, 2020.

Hée, Arnaud. *Bláznivý Petříček – výukové materiály*. Přeložila Helena Fikerová. Paříž: CinEd, 2018.

Začátek školního roku, Světýlko – výukové materiály. Přeložila Helena Fikerová. Paříž: CinEd, 2018.

Kyösola, Satu – Kukkolaová, Kaisa – Pentikäinen, Antti. *Muž bez minulosti – výukové materiály*. Přeložila Zuzana Šváblová. Paříž: CinEd, 2019.

Pena, Jaime – Lucas, Gonzalo de – Aidelman, Núria – Colell, a Laia. *Duch úlu – výukové materiály*. Paříž: CinEd, 2018.

Francesca Veneziano. *Znovunalezená kinematografie – výukové materiály*. Přeložila Zuzana Šváblová. Paříž: CinEd, 2020.

Trueba, Fernando – Rebollo, Javier – Garrido, Pep – Sánchez, Bernardo – Aidelman, Núria – Colell, Laia. *Kat – výukové materiály*. Paříž: CinEd, 2018.

Vassileva, Vassilena – Assen, Ralitsa – Dimitri, Maya – Hée, Arnaud. *Úkryt – výukové materiály*. Přeložil Tomáš Pivoda. Paříž: CinEd, 2018.

Voicu, Iulia Alexandra – Mihalcea, Andreea. *Jak jsem strávil konec světa – výukové materiály*. Přeložila Zuzana Šváblová. Paříž: CinEd, 2019.